

Recrutement, maintien et formation  
du personnel scolaire  
dans les communautés francophones et acadiennes  
en milieu minoritaire au Canada

Daniel Bourgeois



31 août 2008



## Remerciements

La contribution de plusieurs personnes a rendu possible cette recherche et ce rapport et elles méritent notre reconnaissance.

D'abord, Chantal Bourbonnais, Marc-André Charlebois et Anne-Marie Dessureault ont contribué à la conceptualisation et à la gestion de la recherche, Iseline Gandaho-Landry et Manon Cormier ont contribué à sa mise en œuvre et Anne Daigle a assuré la mise en page du rapport de recherche.

Ensuite, les membres du Comité tripartite, présidé par Raymond Daigle, et du Groupe de travail responsable de l'axe des ressources humaines, ont offert leurs précieux conseils.

Membres du Comité tripartite :

- Raymond Daigle, président
- Imelda Arsenault, ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard
- Jean-Vianney Auclair, ministère de l'Éducation du Manitoba
- André Corbeil, ministère de l'Éducation du Nunavut
- Susan Forward, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador
- Simone Gareau, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Dominic Giroux, ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Britta Gundersen-Bryden, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique
- Debby Johnston, ministère de l'Éducation de l'Alberta
- Raymonde Laberge, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires-du-Nord-Ouest
- Gilbert Lamarche, ministère de l'Éducation du Yukon
- Marcel Lavoie, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick
- Gilles LeBlanc, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
- Daniel Buteau, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
- Roukya Abdi Aden, Citoyenneté et Immigration Canada
- Donald Nadeau, Ressources humaines et Développement social Canada
- Hubert Lussier, Patrimoine canadien
- Lucie Potvin, Ressources humaines et Développement social Canada
- Michel Ruest, Patrimoine canadien
- Yves Saint-Germain, Citoyenneté et Immigration Canada
- Guylain Thorne, Patrimoine canadien
- Marielle Beaulieu, Fédération des communautés francophones et acadiennes
- Yolande Dupuis, Fédération nationale des conseils scolaires francophones
- Marc-André Charlebois, Fédération nationale des conseils scolaires francophones
- Murielle Gagné-Ouellette, Commission nationale des parents francophones
- Jean-Luc Bernard, Regroupement national des directions générales de l'éducation
- Ernest Thibodeau, Fédération nationale des conseils scolaires francophones

- Edgar Gallant, conseiller spécial
- Marc Johnson, consultant

Membres du groupe de travail responsable de l'axe des ressources humaines :

- Imelda Arsenault, ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard
- Denys Giguère, ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Susan Forward, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador
- Marc-André Charlebois, Fédération nationale des conseils scolaires francophones
- Richard Lacombe, ACELF
- Marcel Gatien, ACREF
- Guy Gélinau, AUFC
- Adèle David, Commission nationale des parents francophones
- Liliane Vincent, Fédération canadienne des enseignants
- Réginald Lavertu, RCCFC
- Bertrand Beaulieu, DG du Conseil d'éducation du district scolaire 3 du Nouveau-Brunswick
- Henri Lemire, DG du Conseil scolaire Centre-Nord de l'Alberta
- Michel Robineau, DG du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario
- Denise Gareau, Ressources humaines et du Développement social Canada

Par ailleurs, le travail n'aurait pu être accompli sans la contribution financière de Patrimoine canadien et la précieuse collaboration du Ministère de l'éducation de l'Alberta.

Enfin, le projet n'aurait vu le jour n'eut été de la vision et du leadership du regretté Paul Charbonneau, directeur général de la FNCSF au moment de sa mise en chantier. L'auteur lui dédie amicalement et posthument ce rapport.

# Table des matières

|   |              |
|---|--------------|
| Remerciements   | p. 1         |
| Table des matières  | p. 3         |
| Tableaux  | p. 4         |
| Introduction  | p. 5         |
| <b>Première section : La problématique</b>  | <b>p. 6</b>  |
| a) Les défis afférents au recrutement du personnel enseignant                           | p. 6         |
| b) Les défis afférents au maintien du personnel enseignant                              | p. 7         |
| c) Les défis afférents à la rémunération salariale et aux perspectives professionnelles | p. 9         |
| d) Les défis afférents à la formation initiale et continue                              | p. 11        |
| e) Les défis afférents à l'enseignement en milieu francophone minoritaire               | p. 12        |
| <b>Deuxième section : La méthodologie et les données</b>                                | <b>p. 15</b> |
| a) Quelques avertissements  | p. 15        |
| b) Combien d'élèves seront inscrits dans les écoles de langue française en 2013?        | p. 19        |
| c) Les défis de recrutement et de maintien des enseignants                              | p. 33        |
| d) Les défis et les besoins en ce qui concerne la formation initiale                    | p. 38        |
| e) Les défis et les besoins en ce qui concerne la formation continue                    | p. 39        |
| <b>Troisième section : Conclusions et recommandations</b>                               | <b>p. 41</b> |
| a) Les principales conclusions  | p. 41        |
| b) Les recommandations  | p. 45        |
| <b>Conclusion</b>   | <b>p. 50</b> |

## Tableaux

|  |       |
|--|-------|
| 1) Enfants de 5 à 18 ans dont au moins un parent était de langue maternelle française  | p. 20 |
| 2) Population (P) des enfants de 5 à 18 ans dont un parent était de langue maternelle française et inscriptions (I) actuelles (2007) et éventuelles (2011, 2013) | p. 21 |
| 3) Inscriptions actuelles (2007) et estimées (2011 et 2013), en nombre et en pourcentage   | p. 22 |
| 4) Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes augmentations des effectifs (%)  | p. 23 |
| 5) Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes augmentations des effectifs (n)  | p. 24 |
| 6) Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes diminutions des effectifs (%)  | p. 25 |
| 7) Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes diminutions des effectifs (n)  | p. 26 |
| 8) Estimé des élèves et enseignants (2007, 2013) par province et territoire  | p. 28 |
| 9) Estimé des enseignants (2013) selon le taux actuel d'enseignants par élève  | p. 29 |
| 10) Estimé des enseignants qui prendront leur retraite et qui abandonneront la profession avant la retraite, par province et territoire                          | p. 30 |
| 11) Estimé des enseignants diplômés par université et par année d'ici 2013   | p. 31 |
| 12) Les raisons ayant motivé le choix de travailler dans une école de langue française   | p. 33 |
| 13) Les raisons ayant motivé le choix de la profession enseignante   | p. 34 |
| 14) Les incitatifs permettant de poursuivre la carrière jusqu'à la retraite  | p. 34 |
| 15) Les raisons qui poussent les enseignants à abandonner la profession  | p. 35 |
| 16) Les incitatifs de recrutement  | p. 37 |
| 17) Les matières que les étudiants souhaitent enseigner  | p. 37 |
| 18) Pourcentage des enseignants (EN) et étudiants (EU) qui ont suivi une formation initiale ou continue sur des sujets importants                                | p. 38 |
| 19) Pertinence des sujets selon les enseignants et les étudiants   | p. 38 |
| 20) Importance des sujets selon les enseignants et les étudiants   | p. 39 |
| 21) Matières préférées lors de la formation continue   | p. 40 |
| 22) Format préféré pour la formation continue  | p. 40 |
| 23) Lieu préféré pour la formation continue  | p. 40 |

## Introduction

Le recrutement, le maintien et la formation initiale et continue du personnel enseignant et administratif du système scolaire de langue française sont des besoins de grande importance pour les 31 conseils scolaires de langue française (CSF) œuvrant en milieu minoritaire. Depuis 1982, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés accorde aux parents francophones en milieu minoritaire le droit à une éducation en langue française et à la gestion des écoles qui la fournissent. Cette gestion scolaire comprend le recrutement et l'affectation du personnel enseignant ainsi que la nomination et la direction du personnel administratif<sup>1</sup>. Puisque l'éducation est un service public essentiel et qu'il dépend de l'apport de ce personnel pédagogique et administratif, la minorité doit gérer son personnel et en assurer l'efficacité.

Une récente enquête<sup>2</sup> confirme que les ressources humaines sont de très grande importance pour la direction des 31 CSF. En effet, quatre des treize besoins prioritaires identifiés (sur un total de 49) relèvent de leurs deux pouvoirs exclusifs en la matière, c'est-à-dire :

- 1- le recrutement du personnel enseignant spécialisé
- 2- le recrutement du personnel administratif
- 3- les services spécialisés en français
- 4- le recrutement du personnel enseignant régulier.

Ce rapport veut permettre aux 31 CSF, en collaboration avec ses partenaires communautaires, provinciaux/territoriaux et fédéraux, d'identifier les défis afférents au recrutement, au maintien et à la formation initiale et continue du personnel enseignant et administratif. À partir de plusieurs sources de données et d'une analyse afférente, il vise à faciliter la mise en œuvre du Plan d'action en la matière adopté à Ottawa en juin 2005 lors du Sommet des intervenants et intervenantes en éducation dans la mise en œuvre de l'article 23 en milieu francophone minoritaire.

Le rapport comporte trois sections. La première présente la problématique afférente au recrutement, à la rétention et à la formation du personnel pédagogique et administratif en éducation et en petite enfance. La deuxième section présente la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données probantes ainsi que les données obtenues. Ces données sont présentées en trois parties, soit une pour le recrutement, une pour le maintien et une dernière pour la formation initiale et continue. La dernière section du rapport présente notre analyse des données en fonction des défis identifiés et des objectifs du Plan d'action adopté en juin 2005. Une conclusion présente des stratégies et des pistes de solution pour assurer une mise en œuvre efficace des objectifs en matière de recrutement, de rétention et de formation.

---

<sup>1</sup> *Mahé c. Alberta* [1990], 1 R.C.S., 342; *Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Manitoba)*, art. 79 (3), (4) et (7) [1993], 1 R.C.S., 839; *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard* [2000], 1 R.C.S., 3.

<sup>2</sup> D. Bourgeois (2004) *Vers la pleine gestion scolaire francophone*. Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

## Première section : La problématique

Les défis afférents au recrutement, au maintien et à la formation initiale et continue du personnel enseignant et administratif qu'on retrouve dans les 31 CSF sont relativement semblables à ceux qu'on retrouve ailleurs. C'est notamment le cas en ce qui concerne le recrutement et le maintien des effectifs dans les régions rurales et isolées. Néanmoins, certains défis leurs sont particuliers. Par ailleurs, certains défis sont moins sérieux dans les communautés francophones et acadiennes qu'ailleurs. Cette première section met la table sur les problématiques afférentes ici et ailleurs. Elle traite des défis liés au recrutement et au maintien du personnel enseignant, des facteurs de risque au recrutement et au maintien du personnel enseignant, de la rémunération insuffisante et des perspectives professionnelles, des conditions de travail et de la formation initiale et continue.

### *a) Les défis afférents au recrutement du personnel enseignant*

Les défis afférents au recrutement des enseignants sont parmi les défis les plus importants du système scolaire de tous les pays occidentaux. Une étude de l'OCDE<sup>3</sup> révèle que les enseignants qualifiés sont à la base de toute démarche pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Elle confirme ainsi les conclusions de maintes recherches démontrant le lien étroit entre les résultats scolaires et la formation des enseignants, ainsi que leurs expériences, leurs connaissances, leurs savoir-faire et leur formation continue<sup>4</sup>. Or, pour disposer d'un corps enseignant de qualité, les conseils scolaires doivent déployer les moyens nécessaires pour attirer des individus compétents dans la profession, mettre en place des incitatifs pour les maintenir en poste et leur offrir des occasions convenables et efficaces d'épanouissement et de développement professionnel. L'enseignement fait compétition à d'autres professions et c'est dans un vaste répertoire d'options que les étudiants choisissent leur programme de formation postsecondaire, ce qui entraîne une pénurie d'enseignants dans les pays occidentaux<sup>5</sup>.

En 1995, une enquête de Statistique Canada révélait que 61 % du personnel enseignant avait plus de 40 ans et que ce vieillissement des enseignants entraînerait une pénurie partout au pays avant 2015<sup>6</sup>. La situation était plus alarmante en Colombie-Britannique (68 %), au Québec (65 %) et en Ontario (60

---

<sup>3</sup> Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris. Voir aussi OCDE (2002). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Plan de conception et d'exécution de l'activité*, Paris.

<sup>4</sup> B. Rowan, R. Correnti et R. Miller (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104 (8), 1525-1567 ; E. A. Hanushek, J. Kain et S.G. Rivkin (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, *Econometrica*, 73 (2), 417-458.

<sup>5</sup> Institut de Statistique de l'UNESCO (2006). *La pénurie d'enseignants risque de nuire à la qualité de l'Éducation pour tous*, Genève. Disponible en ligne:

[http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=32740&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=32740&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>6</sup> P.P. Grimmett et F. Echols (2001). Pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs en ces temps nouveaux ou comment échapper au dilemme de sauver le train de l'attaque de pirates et découvrir au bout du compte qu'il n'y a plus de train ! *Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation* 2001. Disponible en ligne : [http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Grimmett\\_Echols\\_f.pdf](http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Grimmett_Echols_f.pdf)

%). En 1999, une étude de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario<sup>7</sup> prévoyait une pénurie de personnel enseignant dans cette province dès 2003. Une étude réalisée en 2001<sup>8</sup> prévoyait une telle pénurie dès 2006 en Colombie-Britannique. L'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick prévoyait à court et à long terme une importante pénurie de personnel enseignant dans cette province et s'inquiétait plus particulièrement pour le système scolaire francophone<sup>9</sup>. Les autres provinces ont mené des études semblables et sont arrivées à des conclusions similaires. Une étude<sup>10</sup> réalisée en 2001 par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) indiquait que la moitié des conseils scolaires du Canada, notamment ceux en milieu rural, ont de la difficulté à attirer des candidates et des candidats qualifiés pour les postes d'enseignement à plein temps. Cette étude indiquait aussi que la pénurie était plus importante dans certaines matières d'enseignement – la chimie, la biologie et la physique – et dans certaines provinces et territoires, les Territoires du Nord-Ouest et l'Ontario étant davantage vulnérables.

Or, à la suite de l'ajout de places dans les programmes de formation universitaire pour compenser le manque à gagner, la situation s'est améliorée. En Ontario, une étude<sup>11</sup> récente révèle que le nombre de départ à la retraite a diminué entre 2002 et 2005 et que le nombre de diplômés des facultés d'éducation a augmenté de 20 %. On note néanmoins une pénurie d'enseignants de langue française, tant dans les systèmes scolaires francophones qu'anglophones, ainsi que d'enseignants en mathématiques, en physique, en chimie et en technologie.

### ***b) Les défis afférents au maintien du personnel enseignant***

Selon les recherches, les facteurs qui poussent les enseignants à demeurer dans la profession ou à l'abandonner sont essentiellement de nature intrinsèque et extrinsèque. Dans le premier cas, on parle du plaisir d'être avec les enfants, de la contribution à l'apprentissage des élèves, de l'intérêt pour la matière enseignée, de la possibilité de développement professionnel, de l'apport personnel à la profession, alors que dans le second, on parle de salaire et de bénéfices sociaux, mais également de la reconnaissance du public, entre autres<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/decembre\\_1998/cover.htm](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_1998/cover.htm)

<sup>8</sup> Grimmer et Echols (2001), op. cit.

<sup>9</sup> Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (2001) *Le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick fait face à un sérieux problème de recrutement*. Fredericton.

<sup>10</sup> Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. The 'Economics' of Teaching: Personal Financial Commitment, Salary Comparisons, Taxation Issues, *Bulletin des Services économiques*, juin 2001, p. 1-29.

<sup>11</sup> Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006). *Transition à l'enseignement Sondages des enseignantes et enseignants de l'Ontario qui en sont de la première à la cinquième année d'enseignement en Ontario*. Disponible en ligne : [http://www.oct.ca/publications/PDF/transitions06\\_f.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/transitions06_f.pdf)

<sup>12</sup> S.M. Johnson, J.H. Berg et M.L. Donaldson (2005) *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. The project on the next generation of teaching*. Harvard Graduate School of Education. Disponible en ligne: [http://assets.aarp.org/www.aarp.org/\\_articles/NRTA/Harvard\\_report.pdf](http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_articles/NRTA/Harvard_report.pdf). Voir aussi D.J. Brewer (1996) Career paths and quit decisions: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 14 (2), 313-339 ; D. Figlio (2002). Can public schools buy better-qualified teachers? *Industrial and Labor Relations Review*, 55 (4), 686-697 ; R. Ingersoll (2001) *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy ; R. Ingersoll et N. Alsalam ( 1997) *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis* (Report NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics ; S. Johnson, et al. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass ; S. King (1993). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay? Insights from one cohort of the African-American teaching pool. *Journal of Negro Education*, 62(4), 475-492 ; S. Kirby, M. Berends et S. Naftel (1999). Supply and demand of minority teachers in Texas:



Une autre étude<sup>13</sup> révèle que les facteurs qui ont poussé les enseignants à choisir cette carrière sont le travail avec les enfants ou les jeunes, la possibilité de les aider à apprendre et à grandir et de faire une différence dans leur vie, ainsi que la possibilité d'enseigner les matières qu'ils aiment et d'obtenir leur propre salle de classe. Les enseignants novices interrogés soulignent que les aspects matériels tels le salaire et les possibilités d'avancement sont de moindre importance. Par contre, ceux et celles qui en sont à leur cinquième année d'enseignement indiquent que « même si elles demeurent loin derrière les considérations altruistes, la sécurité d'emploi et la rémunération augmentent en importance comme facteurs de motivation comparativement à leurs collègues qui possèdent moins d'expérience »<sup>14</sup>. En somme, les principales raisons qui poussent les enseignants à abandonner la profession après cinq ans sont surtout la faible rémunération salariale, la charge de travail excessive, les mauvaises conditions de travail, le manque de ressources matérielles, le type d'atmosphère (c'est à dire la culture de travail dans l'école ou au district scolaire), le stress, le manque de soutien ou d'appréciation de la part de la direction, les problèmes de discipline avec les élèves, les relations difficiles avec les parents d'élèves et de meilleures perspectives de carrière ailleurs<sup>15</sup>.

Le maintien des effectifs pose des défis de plus en plus importants. Plusieurs recherches<sup>16</sup> rapportent que le nombre de départ à la retraite dans la profession ne cesse d'augmenter et qu'un nombre de plus en plus élevé d'enseignants délaisse la profession après seulement quelques années de pratique<sup>17</sup>. L'étude de l'OCDE citée plus tôt confirme que la plupart des pays sont confrontés à de sérieux problèmes à ce sujet. Aux États-Unis, 40 % des nouveaux enseignants quittent la profession pendant les cinq premières années de pratique<sup>18</sup>, alors que le taux frise les 50 % en Belgique<sup>19</sup>. Il existe une forte corrélation entre le taux d'abandon de la profession et le nombre d'années d'expérience : les enseignants en début de carrière, donc les moins expérimentés, et ceux en fin de carrière, donc les plus expérimentés, sont plus sujets à abandonner la profession<sup>20</sup>. Les enseignants en milieu de carrière sont moins portés à l'abandon avant la retraite. Les autres pays occidentaux partagent ce défi. La situation est sérieuse mais plus positive au Canada, notamment en ce qui concerne le taux de décrochage des nouveaux enseignants. Selon une recherche, de 15 à 20 % des nouveaux

---

Problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 47-66 ; S. Kirby, L. Darling-Hammond et L. Hudson (1989) Nontraditional recruits to mathematics and science teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 301-323 ; S. Kirby, D. Grissmer et L. Hudson (1991) Sources of teacher supply: Some new evidence from Indiana. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 256-268.

<sup>13</sup> Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (2005), *Choisir, demeurer, quitter*. Ottawa.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> A. Smithers et P. Robinson (2003) *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. (Research report RR430). Nottingham, UK: Department for Education and Skills.

<sup>16</sup> L'étude de l'OCDE (2005), op cit., indique que, dans la plupart des vingt-cinq pays participants à l'étude, le vieillissement du corps enseignant et les départs à la retraite massifs et imminents constituent une situation très préoccupante.

<sup>17</sup> Y. Gold (1996). « Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction ». *Handbook of Research on Teacher Education*. New-York: Macmillan, p 548-594.

<sup>18</sup> Johnson et al. (2005), op cit.

<sup>19</sup> C. Lecocq, C. Hermesse, B. Galand, B. Lembo, P. Philippot et M. Born (2003). *Violence à l'école: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Université catholique de Louvain et Université de Liège.

<sup>20</sup> Johnson et al. (2005), op cit. ; C. Guarino, L. Santibañez, G. Daley et D. Brewer (2004). *A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention*. RAND Corporation: Santa Monica, CA. <http://www.rand.org/publications/TR/TR164/TR164.pdf> ; E. Hanushhek, J. Kain et S. Rivkin (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354 ; R. Ingersoll (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

enseignants quittent la profession pendant la première année d'exercice de leurs fonctions<sup>21</sup>. Au Québec, ce taux est d'environ 25 %<sup>22</sup>. Cette recherche québécoise ajoute que le problème s'aggrave et que la situation risque de se compliquer si une vague de retraite se déferle dans les prochaines années et si une baisse d'inscription dans les programmes de formation des enseignants se manifeste. En 2000, une enquête<sup>23</sup> réalisée auprès de 272 directions d'école de partout au pays révélait que, pour les années subséquentes, les trois facteurs les plus importants qui contribueraient à la pénurie d'enseignants seraient le départ à la retraite (78 %), le nombre croissant d'élèves à besoins spéciaux (70 %) et le manque de diplômés universitaires (58 %). Toutefois, le taux de décrochage en Ontario est récemment passé sous la barre des 10 % et seulement 2 % des enseignants novices prévoient maintenant abandonner la profession enseignante dans les cinq premières années de carrière.

### *c) Les défis afférents à la rémunération salariale et aux perspectives professionnelles*

Selon l'OCDE<sup>24</sup>, les salaires et les opportunités d'emploi déterminent grandement l'attrait envers la profession de l'enseignement. De plus, l'étude indique que les salaires offerts aux enseignants sont insuffisants. Par conséquent, de nombreux conseils scolaires ont de la difficulté à attirer des enseignants de formation qui préfèrent se trouver un autre emploi plus rémunérant. Par ailleurs, les conseils scolaires qui offrent les salaires les moins alléchants ont plus de difficulté à recruter et à maintenir ceux et celles qui décident de poursuivre une carrière en enseignement. Ainsi, plus les perspectives d'emploi dans les autres domaines sont attrayantes, moins les enseignants choisiront de s'engager ou de rester dans la profession<sup>25</sup>.

Aux États-Unis, le faible taux de rémunération salariale est une des plus importantes raisons qui expliquent pourquoi les enseignants quittent la profession<sup>26</sup>. Par conséquent, les districts scolaires qui offrent les meilleurs salaires attirent plus facilement de nouveaux enseignants, tant chez les novices que chez les plus expérimentés. Ainsi, la rémunération salariale est un facteur important dans la décision d'abandonner ou non la profession. En fait, certains chercheurs concluent que la

---

<sup>21</sup> M. Allen, S. Harris et G. Butlin (2005) *Trouver sa voie : profil des jeunes diplômés canadiens*. Ottawa, Statistique Canada, catalogue no. 81-595-MIF.

<sup>22</sup> R. Martel, R. Ouellette et J. Ratté (2003) L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.

<sup>23</sup> Alberta Teachers' Association (2000) *Recruiting teachers will be more difficult in the future*: CTF survey. *ATA News*. Edmonton: Nov 7, 2000. Vol.35, N° 7; pg. 1. Disponible en ligne :

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=375389331&sid=1&Fmt=3&clientId=22065&RQT=309&VName=POD>

<sup>24</sup> OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> S.K. Ruhland (2001). Teacher shortage: An analysis of factors impacting the turnover and retention of secondary career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 17 (2), 36-47. M. Podgursky, Ryan Monroe et Donald Watson (2004) Academic Quality of Public School Teachers: An Analysis of Entry and Exit Behavior. *Economics of Education Review*, 23, 507-518 ; Hanushek et al. (2004), op. cit.; M. Lankford, S. Loeb et J. Wyckoff (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62 ; S. Johnson et S. Birkeland (2003) Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617 ; S. Kelly (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-220.

rémunération salariale joue un plus grand rôle que les conditions de travail dans la décision des enseignants d'abandonner la profession<sup>27</sup>.

Les conditions de travail ont néanmoins une importance considérable. La charge de travail, la culture de travail, l'ambiance de travail, un environnement de travail stressant, le manque de soutien de la part des directions, la précarité d'emploi, le manque de ressources et l'absence de programme de mentorat ou d'insertion professionnelle sont tous des facteurs pouvant contribuer à l'abandon de la profession<sup>28</sup>. Particulièrement en milieu francophone minoritaire, la charge de travail et le manque de ressources pour enseigner sont parmi les plus grandes préoccupations du personnel enseignant<sup>29</sup>. En effet, une étude sur les défis de l'école de langue française en milieu minoritaire révèle que plus de la moitié des enseignants affirme manquer de ressources aussi bien financières que matérielles, pédagogiques, humaines et technologiques<sup>30</sup>. Le manque de matériel pédagogique en langue française fait obstacle à la réalisation même de la mission de l'école francophone<sup>31</sup>.

Le stress, la violence et l'agressivité en milieu scolaire sont aussi des facteurs importants. Une étude récente<sup>32</sup> menée par le secteur francophone des écoles secondaires du Québec révèle que la violence subie par les jeunes enseignants<sup>33</sup> est un facteur déterminant dans leur choix d'abandonner la profession et que cette situation découle du fait que leur formation initiale à l'université ne les prépare aucunement à faire face quotidiennement aux situations de violence à l'école. Cette étude révèle aussi que la violence la plus fréquente à l'école est induite par l'indiscipline dans la classe et que celle-ci entraîne des tensions qui affectent les enseignants en provoquant un stress dangereux pour leur santé psychologique. Cette étude souligne également le devoir des directions d'école de mieux préparer les enseignants novices à faire face aux situations de violence en milieu scolaire tels que les conflits raciaux ou ethniques, les vols ou méfaits, le vandalisme, les bagarres et les bousculades agressives. Un manque de soutien de la part de la direction pousse souvent les enseignants à changer d'école ou à quitter la profession. Cette même étude révèle que le lien de confiance entre l'enseignant et la direction est fragilisé lorsque l'enseignant perçoit que la direction croit qu'il gère mal sa classe ou qu'elle ne peut l'aider dans sa gestion de classe. La collégialité entre enseignants serait aussi un

---

<sup>27</sup> T. Stinebrickner (1999) Using Latent Variables in Dynamic, Discrete Choice Models: The effect of school characteristics on Teacher Decisions, *Research in Labor Economics*, Volume 18, pp.141-176 Disponible en ligne <http://links.jstor.org>. Pour une opinion contraire, voir S.L. Jacobson (1988). The distribution of salary increments and its effect on teacher retention. *Educational Administration Quarterly*, 24(2), 178-199.

<sup>28</sup> R. Gersten, T. Keating, P. Yovanaf et M.K. Harniss (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 49 ; D. Jeffrey et F. Sun (2006) Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession. *International Journal on Violence and School*, n°2, December 2006 ; Martel et Ouellette (2003), op cit. ; D. Hare et J. Heap (2001). *Effective Teacher Recruitment and Retention Strategies in the Midwest: Who is Making Use of Them*. Oak Book, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.

<sup>29</sup> A. Gilbert, S. LeTouzé, J.-Y. Thériault et R. Landry (2004) *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants ; B. Laplante (2001) - Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises, *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 1. p. 13 ; N. Gallant, A. Gilbert et J.-Y. Thériault (2001) – *La tâche d'enseigner*, Rapport de consultation pour l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, CIRCEM, Université d'Ottawa. p. 38.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Jeffrey et Sun (2006), op cit.

<sup>33</sup> Les enseignants qui travaillent dans l'enseignement depuis moins d'un an sont les plus touchés par la violence. Ils vivent de 2 à 3 fois plus d'événements violents que leurs aînés.

facteur de risque de décrochage : plus les relations entre enseignants sont distantes, froides ou non collaboratives, plus le risque de quitter est grand<sup>34</sup>.

#### *d) Les défis afférents à la formation initiale et continue*

Le manque de programmes d'insertion professionnelle et de mentorat explique également pourquoi plusieurs enseignants quittent la profession. L'insertion professionnelle est une période qui comporte un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant<sup>35</sup>. La durée de cette période d'insertion serait de cinq ans, en moyenne<sup>36</sup>. Aux États-Unis, de 20 à 50% des nouveaux enseignants quittent la profession dans les trois premières années de pratique parce qu'ils n'ont pu s'adapter aux réalités quotidiennes<sup>37</sup>. Le manque de programmes d'accompagnement à l'embauche et d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants est un des facteurs qui augmente les risques d'abandon de la profession. Une récente recherche<sup>38</sup> ontarienne sur la transition à la profession des nouveaux enseignants indique que la majorité d'entre eux n'ont pas suivi de programmes d'orientation, d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel après leur embauche. En fait, seulement 51 % des enseignants qui occupaient un poste régulier dès leur année initiale d'enseignement ont participé à un programme d'insertion professionnelle.

Ce manque de soutien et d'insertion professionnelle augmente le risque de décrochage<sup>39</sup> car un programme de mentorat bien réussi améliore les habiletés des enseignants et augmente leur satisfaction à l'égard de leur pratique professionnelle<sup>40</sup>. Le mentorat constitue donc une stratégie prometteuse pour réduire le risque d'abandon de la profession chez les nouveaux enseignants et une façon efficiente de transmettre à la génération suivante d'enseignants la sagesse collective d'enseignants expérimentés<sup>41</sup>. Un tel programme de mentorat mis en place en Colombie-Britannique a fait en sorte que le taux d'abandon des nouveaux enseignants est à peine 5 %. Le mentorat informel et la formation initiale qui sont offerts sont très bien accueillis par les enseignantes et les enseignants. En fait, ils en font mention immédiatement après leur expérience de travail comme source d'aptitudes et de connaissances<sup>42</sup>. Ainsi, la formation continue du personnel enseignant est négligée<sup>43</sup> malgré son

---

<sup>34</sup> Jeffrey et Sun (2006), op cit.

<sup>35</sup> S. Martineau et A.-C. Vallerand (2005) *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Jouvence, Cantons de l'Est.

<sup>36</sup> La durée de la phase d'insertion professionnelle enseignante est variable selon les auteurs.

<sup>37</sup> American Federation of Teachers (2001). *Beginning Teacher Induction: The Essential Bridge*. Educational Issues Policy Brief, Washington, DC.

<sup>38</sup> Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006). *Transition à l'enseignement Sondages des enseignantes et enseignants de l'Ontario qui en sont de la première à la cinquième année d'enseignement en Ontario*. Disponible en ligne : [http://www.oct.ca/publications/PDF/transitions06\\_f.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/transitions06_f.pdf)

<sup>39</sup> Hare et Heap (2001), op. cit.

<sup>40</sup> K.L. Heider (2005). Teacher Isolation: How Mentoring Programs Can Help . *Current Issues in Education* 8(14). Disponible en ligne: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number14/> ; M.T. Brownell, E. Hirsch et S. Seo (2004) Meeting the Demand for Highly Qualified Special Education Teachers During Severe Shortages : What Should Policymakers Consider? *The Journal of Special Education*. 38 (1), 56-61.

<sup>41</sup> Johnson et al. (2005), op. cit.

<sup>42</sup> Ordre des enseignants de l'Ontario (2006) *Préparer le personnel enseignant pour demain*. Toronto. Disponible en ligne : [http://www.oct.ca/publications/PDF/TQR/tqr\\_report\\_f.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/TQR/tqr_report_f.pdf). Voir aussi L-G. Bordeleau (1993) *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*, ACELF.

importance. L'étude<sup>44</sup> ontarienne sur la transition à l'enseignement des nouveaux enseignants indique que la majorité d'entre eux n'ont pas accès un programme de perfectionnement professionnel en cours de service.

Par ailleurs, plusieurs recherches affirment que la formation initiale des enseignants n'est pas suffisamment axée sur la pratique. La durée du programme consacrée à la pratique devrait être plus importante<sup>45</sup>. Au Royaume-Uni par exemple, les stagiaires passent les deux tiers de leur temps dans des écoles tandis qu'à Cuba, toute la formation préalable s'y déroule<sup>46</sup>.

La formation initiale des enseignants est donc critique, non seulement pour trier les étudiants sérieux, mais également pour bien préparer les novices aux défis de la salle de classe. Selon plusieurs recherches, les enseignants en herbe reçoivent une formation initiale et un soutien insuffisants quant à la matière à enseigner et à comment le faire. La formation initiale des enseignants ne les prépare donc pas suffisamment à faire face quotidiennement aux principaux facteurs qui mènent à l'abandon de la profession<sup>47</sup>. Malgré des années de réformes, les auteurs d'une récente étude reprochent aux programmes de formation de montrer une image irréaliste du métier<sup>48</sup>. Selon eux, les enseignants :

- ne se sentent pas prêts ou sont tout simplement dépassés par la situation ;
- reconnaissent des lacunes dans leur formation ;
- ont du mal à faire face à l'essentiel de la tâche ;
- sont frustrés et nerveux ;
- comprennent difficilement les exigences ;
- assument des postes dont les vétérans ne veulent pas ;
- enseignent des matières qu'ils ne maîtrisent pas.

#### *e) Les défis afférents à l'enseignement en milieu francophone minoritaire*

En plus des autres défis, les enseignants en milieu francophone minoritaire font face à des défis additionnels. En effet, l'école en milieu minoritaire est la pierre angulaire dans la vitalité des communautés francophones minoritaires<sup>49</sup>. Ainsi, dans ce milieu, l'école a non seulement un mandat pédagogique, mais également un mandat culturel et communautaire collectif, celui de la survie des communautés minoritaires<sup>50</sup>. Les objectifs de l'éducation en milieu minoritaire dépassent donc les

---

<sup>43</sup> OCDE (2005), op. cit.

<sup>44</sup> Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006), op. cit.

<sup>45</sup> OCDE (2005), op. cit.

<sup>46</sup> UNESCO (2005). *Des politiques d'amélioration de la qualité*. Disponible en ligne : [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter4\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter4_fr.pdf)

<sup>47</sup> Jeffrey et Sun (2006), op. cit.

<sup>48</sup> T. Russell et S. McPherson (2001) *Indicateurs de réussite de la formation du personnel enseignant*. Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation - Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducatrices: Tendances actuelles et orientations futures. 22-23 mai 2001, Université Laval (Québec)

<sup>49</sup> R. Landry (2003) *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la situation familiale*, Winnipeg : Commission nationale des parents francophones et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

<sup>50</sup> Bourgeois, (2004), op. cit.

objectifs à atteindre dans un milieu majoritaire. Par conséquent, les attentes envers le personnel enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire sont plus nombreuses. Or, malgré ces attentes plus importantes, le personnel enseignant reçoit peu de formation initiale sur les problématiques de l'enseignement en milieu minoritaire et a un accès restreint au perfectionnement professionnel à ce sujet<sup>51</sup>. La sociologie des communautés minoritaires dans lesquelles ils vont œuvrer, les droits scolaires et les défis inhérents à l'apprentissage des élèves dans un contexte de bilinguisme ne font pas partie du curriculum de base des futurs enseignants<sup>52</sup>. Certaines universités offrent des cours de pédagogie en milieu minoritaire, mais ils ne sont pas obligatoires<sup>53</sup>.

Selon le ministère de l'Éducation ontarien (2004), les écoles de langue française en milieu minoritaire doivent non seulement favoriser le recrutement et la rétention du personnel dans les écoles de langue française, mais elles doivent surtout s'assurer de leur formation continue par rapport aux défis et enjeux propres à l'éducation en contexte francophone minoritaire. A cet effet, la formation continue doit tenir compte des besoins réels des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques<sup>54</sup>. Il importe que les activités de perfectionnement professionnel se déroulent dans des milieux culturels homogènes où il est davantage possible d'inspirer ces activités par une vision et des conceptions qui correspondent aux spécificités du milieu<sup>55</sup>.

Ajoutons que la gestion scolaire francophone établie partout au Canada depuis les années 1990 a mis en place plusieurs écoles et plusieurs infrastructures administratives pour les gérer. C'est ainsi que le nombre d'écoles homogènes de langue française est passé de 499 en 1986<sup>56</sup> à 674 en 2003<sup>57</sup>. Parallèlement, le nombre d'élèves dans ces écoles est passé de 123 027 en 1986<sup>58</sup> à 150 000 en 2003<sup>59</sup>. Malgré l'écart important entre le nombre actuel et le nombre potentiel d'élèves ayant droit (221 315<sup>60</sup>) et entre le taux d'inscription réel (56 % en 1986 et 68 % en 2001<sup>61</sup>) et le taux de 80 % visé par le gouvernement fédéral en 2018, on doit conclure que l'éducation de langue française a connu un progrès remarquable depuis 1982 et que ce secteur contribue pleinement et contribuera davantage grandement à la vitalité des communautés francophones et acadiennes partout au pays et du Canada tout entier. Ces progrès soulèvent toutefois des défis en matière de recrutement et de formation.

---

<sup>51</sup> Gilbert et al. (2004), op. cit.

<sup>52</sup> Ibid.

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> L.-G. Bordeleau (2000) *La formation initiale et continue en milieu minoritaire francophone au Canada : état de la recherche et pistes à explorer*. Ottawa, ACELF; R. Landry (2004), *Le point de vue des enseignantes et des enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport d'enquête*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et CIRCEM, Université d'Ottawa. En ligne à <http://www.ctf-fce.ca/fr/>; B. Laplante (2001) Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles francophones », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 1. p. 13.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Angéline Martel (1991) *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : de l'instruction à la gestion*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles, p. 78.

<sup>57</sup> *Le Prochain Acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne – Le Plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa : Bureau du Conseil privé, mars 2003, p. 17.

<sup>58</sup> Martel, op cit., p. 78.

<sup>59</sup> *Le Plan d'action*, op. cit, p. 17.

<sup>60</sup> Landry (2003), op. cit, p. 12.

<sup>61</sup> *Le Plan d'action*, op. cit, p. 27.

Peu de recherches sur ces questions ont porté sur les communautés francophones minoritaires. On ne connaît pas de façon rigoureuse les défis de recrutement et les taux de décrochage. Une étude menée en 2001 par la FCE suggère que les écoles situées dans ces communautés sont les plus susceptibles d'être touchées dans les prochaines années par une pénurie d'enseignants. En effet, elle indique que les districts scolaires francophones hors Québec éprouvaient déjà des difficultés à recruter un personnel enseignant qualifié au point où plusieurs postes d'enseignement demeuraient non comblés. Cette difficulté accrue de recrutement du personnel enseignant qualifié en milieu minoritaire serait en grande partie due aux spécificités de l'éducation en milieu minoritaire, c'est-à-dire les rôles et les responsabilités additionnels imposés aux enseignants dans ce milieu<sup>62</sup>.

Par ailleurs, la cueillette des données sur les projections en termes de besoins professionnels francophones en éducation, particulièrement en milieu minoritaire au Canada, est incomplète. Les seules données répertoriées proviennent du Québec, de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse et de la Colombie-Britannique. Au Québec, les données montrent que le bilan des naissances de la fin des années 1980 a fait augmenter les effectifs au primaire jusqu'en 2000, mais que ce groupe d'élèves est appelé à diminuer de 23 % entre 2000-01 et 2011-12<sup>63</sup>. Par contre, le nombre d'élèves au secondaire devait connaître une augmentation de 7 % de 2000-01 à 2006-07, suivie d'une diminution par la suite. Une autre étude<sup>64</sup> prévoit des défis plus grands en Ontario et en Nouvelle-Écosse. En postulant que trois-quarts des finissants vont enseigner, l'étude prédit qu'il faudra embaucher, d'ici 2010, 300 enseignants en Nouvelle-Écosse, 2000 en Ontario et 8700 en Colombie-Britannique. Le scénario diffère-t-il selon la langue? Une étude<sup>65</sup> publiée en 2002 prédit une pénurie d'enseignants francophones si on ne réussit pas à combler le grand nombre de retraites prévues au cours des années subséquentes. Cette étude précisait que 70 % des enseignants au secondaire et 75 % des enseignants au primaire dans le système scolaire francophone et 80 % des enseignants au primaire et à 89 % des enseignants au secondaire dans les programmes d'immersion prendraient leur retraite avant 2007. Les enseignants suppléants prendraient, eux aussi, leur retraite à des taux semblables.

Enfin, s'ajoute à la problématique la mobilité des enseignants et des gestionnaires scolaires. Les 31 CSF ne vivent pas en vase clos. Ils se livrent à une compétition pour attirer et maintenir ce personnel. Les CSF qui offrent un meilleur salaire ou un milieu urbain semblent avoir plus de succès que les autres. D'autres CSF collaborent, notamment en partageant du personnel, pour relever les défis.

Cette brève recension des écrits met la table pour présenter les résultats de la recherche et cerner les similitudes et les différences par rapport aux défis de recrutement, de maintien et de formation initiale et continue du personnel scolaire dans les 31 CSF et ailleurs.

---

<sup>62</sup> Gilbert et al. (2004), op. cit.

<sup>63</sup> R. Ouellette (2001) *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation - Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures, 22-23 mai 2001, Université Laval Québec.

<sup>64</sup> G. Gervais et I. Thony (2001) *L'Offre et la demande des enseignants au niveau primaire et secondaire au Canada*, Québec, Université Laval.

<sup>65</sup> Canadian Parents for French (2002) *La pénurie d'enseignants du français langue seconde*. Ottawa.

## Deuxième section : La méthodologie et les données

On se posait plusieurs questions. D'abord, si les 31 CSF réussissent à attirer 80 % des enfants de parents ayants droit en septembre 2013, tel que prévu par le *Plan d'action sur les langues officielles* du gouvernement fédéral, combien d'enseignants devront-ils avoir en poste? Ensuite, combien d'enseignants en herbe sont nécessaires pour combler les retraites et les abandons? Enfin, quels sont les besoins et les lacunes en matière de formation initiale et continue des enseignants en herbe et des enseignants en poste? À ces questions de base s'ajoutait une série de questions plus spécifiques.

Pour y répondre, nous avons emprunté plusieurs avenues. D'abord, nous avons sondé les enseignants en poste, les enseignants en herbe et les intervenants en petite enfance. Un total de 851 enseignants en poste et 366 enseignants en herbe ont répondu aux questionnaires en ligne<sup>66</sup>, mais seulement 22 intervenants en petite enfance ont répondu à l'appel. Puisque ce dernier échantillon est insuffisant pour en tirer des conclusions valides, nous excluons ces données du rapport. Il faudra s'y prendre autrement dans l'avenir. En ce qui concerne les enseignants en poste et en herbe, les sondages respectifs voulaient identifier les leviers que les conseils scolaires francophones pourront déployer afin de mieux recruter, retenir et former son personnel enseignant et administratif. Ensuite, nous avons interviewé 28 des 31 directions générales, leur direction des ressources humaines et l'ensemble des 12 ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation. En plus d'identifier les défis en la matière, nous leur avons demandé d'indiquer le nombre d'élèves inscrits en 2007, le nombre d'enseignants réguliers en poste, le nombre d'enseignants spécialisés en poste, le nombre de gestionnaires en poste et le nombre de retraites prévues entre 2007 et 2013. Enfin, nous avons commandé et obtenu de Statistique Canada les données des recensements de 2001 et de 2006 et, des Facultés d'éducation de langue française, le nombre d'étudiants inscrits et prévus.

Nous présentons les données en cinq parties. La première présente quelques avertissements à l'égard de nos chiffres et de nos calculs. La deuxième partie calcule le nombre d'enseignants nécessaires pour combler les postes requis en 2013, soit le nombre nécessaire si les 31 CSF desservent 80 % des enfants de parents ayants droit. La troisième partie aborde les défis en matière de recrutement et de maintien selon les entrevues que nous avons menées auprès des directions des 31 CSF et les questionnaires administrés auprès des enseignants en poste et en herbe. Nous présentons, en quatrième lieu, les défis et les besoins relativement à la formation initiale, alors que la cinquième partie porte sur les défis et les besoins en matière de formation continue.

### **a) Quelques avertissements**

Avant de présenter notre démarche mathématique et logique permettant d'estimer le nombre d'enseignants et d'enseignantes nécessaires en 2013, nous présentons sept avertissements pour

---

<sup>66</sup> Les questionnaires aux enseignants en herbe et en poste sont présentés en annexe.



définir les limites de nos prédictions. Ajoutons que pour estimer le nombre d'enseignants et d'enseignantes dont il aura besoin dans 15 ans, le ministère de l'Éducation du Québec suit une démarche semblable à la nôtre et qu'il fait face aux mêmes défis<sup>67</sup>.

Premièrement, il n'existe aucune formule mathématique permettant de préciser le nombre d'enseignants et d'enseignantes qui sera nécessaire. Ce nombre est normalement déterminé en fonction du nombre d'élèves : plus il y a d'élèves, plus il y a d'enseignants et d'enseignantes. Or, le taux n'est pas fixe; il ne s'agit pas d'une corrélation proportionnelle. Un enseignant peut s'occuper d'une classe de 12 élèves aussi bien que d'une classe de 18 élèves. Ainsi, une augmentation de 50 % du nombre d'élèves (de 12 à 18) ne résulte pas en une augmentation de 50 % dans le nombre d'enseignants (de 1 à 1,5). Par contre, une diminution de 18 à 12 élèves peut entraîner la combinaison de deux classes, ce qui réduirait le nombre d'enseignants, de 2 à 1. À l'inverse, l'augmentation d'un seul élève peut augmenter le nombre d'enseignants. Si, par exemple, la norme est de 22 élèves par classe, l'arrivée du 23<sup>ème</sup> élève obligera le découpage de la classe en deux cohortes : la première aura 12 élèves et la seconde en aura 11. Par conséquent, il faudra embaucher un enseignant additionnel. Ces normes, ainsi que les conventions collectives, peuvent donc chambarder nos prédictions.

Deuxièmement, les données sont insuffisantes. Nous pouvons, à partir de données de 2006, deviner le nombre d'enfants de 5 à 18 ans en 2013. En fait, il s'agit tout simplement de prendre le nombre d'enfants âgés de 0 à 13 ans en 2006 et dont les parents sont des ayants droit puis d'estimer que 80 % d'entre eux seront inscrits à une école de langue française en septembre 2013. Toutefois, on doit comprendre que ces projections s'arrêtent à 2011, car on ne sait pas combien d'enfants sont nés entre mai 2006 (date du recensement) et septembre 2008, soit cinq ans avant leur entrée scolaire en 2013. On ne peut donc que déduire la trajectoire de 2011 à 2013 à partir de celle de 2006 à 2011. Nous aurions dû tenir compte du taux de mortalité des enfants, bien que cela soit désagréable, mais celui-ci est plutôt faible<sup>68</sup> et ne permet pas de distinguer entre les enfants d'ayants droit et les autres enfants.

Troisièmement, dans plusieurs communautés, notamment les communautés plus petites, les variations sont trop grandes pour permettre des conclusions probantes. Trois exemples suffiront pour illustrer ces variations exceptionnelles. En 2001 et en 2006, on comptait à Beaverlodge en Alberta 10 enfants de 5 à 18 ans dont au moins un parent avait le français comme langue maternelle. On en prévoit toutefois 35 en 2011. Cela représente une augmentation de 250 %. À New Glasgow, en Nouvelle-Écosse, la population scolaire francophone potentielle diminuera de deux tiers (de 30 à 10) entre 2006 et 2011 alors que dans la paroisse de Sackville, au Nouveau-Brunswick, elle disparaîtra complètement (de 15 à 0). On note également des variations importantes dans des communautés francophones plus grandes. À White River, en Ontario, les fluctuations de 2001 à 2011 sont relativement importantes

---

<sup>67</sup> Ministère de l'Éducation (2006) *Documentation technique du système de prévision du personnel enseignant des commissions scolaires* (version abrégée), Québec.

<sup>68</sup> Les taux de mortalité infantile pour le Canada étaient de 27,3 par 1000 en 1960, 5,6 sur 1000 en 1996 et de 5,08 sur 1000 en 2008. Pour les taux de 1960 et 1996, voir : [http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/meas-haut/mu\\_c\\_f.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/meas-haut/mu_c_f.html). Pour le taux de 2008, voir : [http://www.statistiques-mondiales.com/mortalite\\_infantile.htm](http://www.statistiques-mondiales.com/mortalite_infantile.htm)

(diminution de 120 à 95 élèves, soit 20 %), mais elles sont exceptionnelles entre ces deux dates : on note une diminution de 120 à 25 entre 2001 et 2006 (79 %), puis une augmentation de 25 à 95 entre 2006 et 2011 (280 %). On observe plusieurs fluctuations exceptionnelles du genre partout au pays. Si on peut estimer le nombre d'enfants éligibles en 2013, ces fluctuations suggèrent d'être prudent.

Quatrièmement, l'estimé des enfants de parents ayants droit est incomplet. L'article 23 de la Charte établit trois critères permettant d'accorder aux parents le droit à une éducation de langue française pour leurs enfants. Or, seul le premier des trois critères est facilement mesurable. Le premier – un des deux parents est de langue maternelle française – est cependant fondé sur une donnée déclaratoire. Ainsi, un parent peut affirmer avoir appris le français comme langue première et toujours le comprendre. En fait, un parent dont les parents étaient de langue maternelle française mais qui parlaient l'anglais à la maison et qui ont envoyé leur enfant (ce parent) à une école d'immersion pourrait affirmer aux recenseurs qu'il a appris le français à la maison comme première langue apprise (il n'aurait qu'à affirmer se souvenir d'entendre ses parents lui parler en français lorsqu'il était bébé ou avoir entendu ses parents parler entre eux en français lorsqu'il était en petite enfance) et qu'il le comprend toujours (à la suite de ses études en immersion française ou des cours du soir). Les recenseurs ne font aucun test pour vérifier la compréhension linguistique. Par conséquent, plusieurs parents pourraient revendiquer le droit accordé par l'article 23 et la tâche onéreuse de vérifier leur affirmation incomberait aux ministères de l'Éducation et aux CSF. Les deux autres critères – un des deux parents a reçu une éducation en français et le frère ou la sœur de l'enfant a reçu une éducation en français – posent le défi suivant : il est impossible d'estimer le nombre de bénéficiaires potentiels de l'article 23 selon ces deux critères parce qu'on ne dispose d'aucune donnée afférente. À notre connaissance, aucune étude empirique n'a encore identifié le nombre d'enfants dont les parents peuvent se prévaloir du droit à une éducation selon ces deux derniers critères. Il faut donc se limiter aux données afférentes au premier critère, mais celles-ci sont incomplètes. Si des milliers d'enfants se prévalent du droit à une éducation selon ces deux derniers critères, il faudra réviser nos estimés.

Cinquièmement, les 31 CSF peuvent admettre des élèves de parents qui n'ont pas le droit à une éducation de langue française selon l'article 23. C'est notamment le cas des immigrants, qui ne sont pas des citoyens ayant droit. À notre connaissance, aucune étude n'a compté le nombre d'enfants de parents immigrants francophones qui pourraient s'inscrire à une école de langue française et très peu de CSF cumulent des données à ce sujet. Certains CSF admettent également les enfants de parents anglophones francophiles, qui ont ou n'ont pas suivi de cours d'immersion française ou des cours du soir en français. Dans les deux cas, les CSF peuvent permettre à ces parents d'inscrire leurs enfants à des écoles de langue française, à condition d'avoir une compétence adéquate en français. Ces CSF se gardent donc le droit de refuser l'accès si l'enfant risque de retarder l'apprentissage des autres élèves. Enfin, certains CSF accordent une clause « grand-père » pour réparer les torts du passé : ils admettent des petits-enfants de francophones dont les enfants (les parents) furent assimilés par le système d'éducation de langue anglaise. Il est difficile de prédire le nombre d'enfants d'immigrants francophones, de parents anglophones francophiles et de grands-parents francophones qui seront inscrits en septembre 2013 dans les écoles de langue française gérées par les 31 CSF.

En sixième lieu, la mobilité des francophones influencera nos prédictions. À chaque année, plusieurs milliers de francophones déménagent d'une province à une autre et d'une région à une autre dans la même province. La région albertaine de Fort McMurray illustre bien les conséquences des migrations interprovinciales alors que la région de Moncton, au Nouveau-Brunswick, illustre les conséquences des migrations intraprovinciales – les régions rurales du nord perdent progressivement leurs effectifs alors que les écoles de Moncton débordent en les accueillant. Ajoutons que la mobilité intraurbaine (le déménagement d'une ville à une autre au sein de la même région urbaine) peut aussi chambarder nos prédictions, mais seulement si les deux villes en question sont desservies par un différent CSF. Dans le cas de Moncton, cette ville et la ville voisine de Dieppe sont toutes deux desservies par le même conseil scolaire, alors que dans le cas d'Ottawa, le conseil scolaire francophone public et le conseil scolaire francophone catholique se font compétition pour les élèves mais au sein de la même région urbaine. Enfin, on ne peut passer sous silence cette dualité ontarienne en éducation selon une démarcation religieuse : on ne sait pas si la dualité publique/catholique sera toujours en vigueur en 2013 (les élections provinciales de 2007 ont lancé la possibilité d'une fusion) ou, si elle persiste, comment cette compétition répartira les effectifs scolaires en septembre 2013. Pour ces diverses raisons, il est préférable de restreindre nos prédictions en fonction des frontières provinciales et territoriales plutôt qu'en fonction des 31 CSF et des communautés respectives. D'ailleurs, il faut le répéter, certaines fluctuations démographiques sont si importantes qu'elles empêchent un estimé par communauté. Cette adition provinciale posera certains ennuis au Nouveau-Brunswick, où l'on compte cinq CSF, en Ontario (douze CSF) et en Alberta (cinq CSF). C'est également dans ces provinces que l'on remarque les plus hauts taux de mobilité francophone intraprovinciale. Ailleurs, toutefois, les communautés francophones bénéficient d'un seul CSF par province et territoire.

Enfin, certaines particularités provinciales font en sorte que les chiffres employés ne sont pas tout à fait appropriés. Les écoles du CSF de l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, ne desservent pas les enfants de 5 ans car les maternelles ne font présentement pas partie du système scolaire<sup>69</sup>. Il se peut également que certains élèves soient toujours inscrits aux écoles des CSF à l'âge de 19 ans en 2013.

En somme, les éléments qui pourraient chambarder nos prédictions – la modification des normes d'élèves par classe, la mortalité des effectifs, l'élargissement de la définition des parents ayants droit, les nouveaux arrivants, la mobilité – auront un certain impact, mais on ne peut être certain de l'ampleur de cet impact. Prenons le cas de Moncton pour illustrer les défis impliqués dans nos prédictions. La région est en pleine croissance démographique et économique. Depuis une génération, notamment depuis la dernière décennie, les Acadiens des régions rurales du nord et de l'est du Nouveau-Brunswick y déménagent en nombre croissant. Par conséquent, le nombre d'élèves dans les quatre CSF à prédominance rurale ne cesse de diminuer, alors que celui dans le CSF qui dessert la région urbaine de Moncton ne cesse d'augmenter. Pour ajouter au défi, le gouvernement provincial a modifié il y a trois ans les normes sur le nombre d'élèves par classe, réduisant de un élève par année le nombre d'élève par classe, et ce jusqu'en 2009-2010. La baisse du taux de natalité et la mobilité nord-

---

<sup>69</sup> Le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard a promis d'inclure les maternelles dès septembre 2010.

sud fait en sorte que cette modification n'a causé aucun problème majeur dans les quatre autres CSF, mais elle a amplifié les défis du CSF desservant le Grand Moncton où les classes débordaient déjà. De plus, l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick est concentrée dans cette région, qui dessert les trois grands centres urbains de la province, et ne fait qu'augmenter. Le CSF 01 doit donc construire de nouvelles écoles ou agrandir celles existantes ou y ajouter des roulottes et, en ce qui nous concerne, embaucher d'autres enseignants et enseignantes, alors que la situation est inversée dans les autres districts<sup>70</sup>. Ajoutons que la décision récente du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick de modifier ses programmes d'immersion a causé une controverse qui a convaincu plusieurs parents ayants droit et d'autres parents d'inscrire leurs enfants aux écoles de langue française au lieu des écoles d'immersion. Puisque les premières écoles débordent et qu'il n'y a plus de place pour des agrandissements, le CSF devra construire une nouvelle école dans le nord-ouest de la ville, ce qui incitera un plus grand nombre de parents à y inscrire leurs enfants. Pour ces raisons, la région du Grand Moncton pourrait en 2013 accueillir 1000 élèves de plus (20 %) que ce qu'elle accueille présentement. Par contre, l'attente de quelques années pour la construction de cette nouvelle école dans le nord-ouest de la ville pourrait en décourager certains et ainsi réduire le nombre d'élèves.

### ***b) Combien d'élèves seront inscrits dans les écoles de langue française en 2013?***

Ayant présenté ces avertissements, on peut maintenant estimer le nombre d'enseignants et d'enseignantes requis en septembre 2013 si 80 % des élèves de parents ayants droit (selon le critère de la langue maternelle pour au moins un parent) sont inscrits dans les écoles des 31 CSF. Ces estimés sont présentés en fonction de trois postulats essentiels :

- 1- les normes actuelles en matière d'affectation du personnel (notamment, le nombre minimal et maximal d'élèves par classe) restent en vigueur;
- 2- les effets négatifs de la mortalité et de l'augmentation des mariages exogames annulent les effets positifs des inscriptions d'enfants de parents francophiles, de l'immigration et de la migration interprovinciale et intraprovinciale; et
- 3- les estimés pour 2013 suivent la même courbe que celle tracée entre 2006 et 2011.

Avant d'aborder le premier tableau, répétons que les estimés pour 2013 sont difficiles à établir puisqu'on ne connaît pas le nombre d'enfants nés en 2007 et 2008, c'est-à-dire les écoliers qui seront inscrits en maternelle et en première année en 2013. Dans chaque province, nous avons comparé le nombre d'enfants de 5 à 10 ans en 2006 et en 2011 pour déterminer si le nombre d'enfants est à la hausse ou à la baisse. À l'exception de la Saskatchewan<sup>71</sup> et des trois territoires, où le nombre d'enfants restera fort probablement semblable, on constate une augmentation importante dans chacune des provinces. L'Ontario illustre on ne peut mieux cette croissance importante : le nombre

---

<sup>70</sup> *L'exode des enseignants, un problème bien réel*. L'Acadie Nouvelle, Caraquet, 29 août 2008, p. 5.

<sup>71</sup> Même en Saskatchewan, on note des augmentations : les naissances sont passées de 195 en 2006 à 565 en 2011.

d'enfants de moins d'un an a augmenté de 16 675 en 2006 à 25 885 en 2011. Ce « baby boom » est une augmentation de 55 % en cinq ans. On doit donc prédire que cette croissance se poursuivra, mais on ne sait pas si elle sera de la même ampleur. Nos estimés seront donc positifs, mais conservateurs.

Le nombre d'enfants d'âge scolaire de parents ayants droit passera de 229 215 en 2006 à 249 875 en 2011. Il s'agit d'une augmentation de 9 % en cinq ans. Nous estimons que ce nombre sera de 256 075 en 2013. Il s'agit d'une augmentation de 12 % par rapport aux données de 2006. Ces données augurent bien pour la francophonie canadienne, mais elles suggèrent que le nombre d'enseignants et d'enseignantes en poste présentement dans les 31 CSF, soit 10 929, sera insuffisant. Il faut toutefois voir dans quelle mesure les données sont réalistes lorsque l'on tient compte du nombre d'inscriptions.

**Tableau 1 : Enfants de 5 à 18 ans dont au moins un parent était de langue maternelle française**

| <b>Province / Territoire</b> | <b>2001</b>    | <b>2006</b>    | <b>2011</b>    | <b>2013</b>    |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Terre-Neuve-et-Labrador      | 765            | 530            | 585            | 600            |
| Île-du-Prince-Édouard        | 1 920          | 1 380          | 1 495          | 1 600          |
| Nouvelle-Écosse              | 8 935          | 7 980          | 8 335          | 8 500          |
| Nouveau-Brunswick            | 47 130         | 41 390         | 42 545         | 43 000         |
| Ontario                      | 129 710        | 125 610        | 139 690        | 143 000        |
| Manitoba                     | 13 905         | 12 275         | 12 890         | 13 000         |
| Saskatchewan                 | 6 880          | 5 050          | 5 035          | 5 050          |
| Alberta                      | 21 405         | 19 610         | 21 730         | 23 000         |
| Colombie-Britannique         | 15 510         | 14 675         | 16 755         | 17 500         |
| Yukon                        | 275            | 235            | 265            | 270            |
| Nunavut                      | 150            | 125            | 195            | 200            |
| Territoires du Nord-Ouest    | 330            | 355            | 355            | 355            |
| <b>TOTAL - Canada</b>        | <b>246 915</b> | <b>229 215</b> | <b>249 875</b> | <b>256 075</b> |

Le tableau 2 permet de comparer le nombre d'enfants de 5 à 18 ans pouvant se prévaloir du droit à une éducation en langue française et le nombre d'inscriptions existantes (2007 = 63 % du potentiel) et potentielles (2011 et 2013) dans les écoles des 31 CSF. Les estimés de 2011 et 2013 sont calculés en fonction de l'objectif du Plan d'action, soit 80 %. Si cet objectif est atteint, les CSF desserviront plus de 200 000 élèves en 2013. Cela veut dire 60 000 élèves de plus qu'en 2007. Cela représente une augmentation de 43 % en six ans. Cet estimé nous semble tout à fait irréaliste, surtout puisque, depuis la publication du Plan d'action, en mars 2003, les chiffres ont en fait diminué. Il est fort probable que l'objectif visé dans le Plan d'action fédéral ne sera pas atteint. La campagne de recrutement de la FNCSF et la construction de nouvelles écoles dans les centres urbains devraient augmenter le nombre d'élèves, mais 80 % nous semble un objectif irréaliste à cinq ans de l'échéance. Cela s'explique en grande partie par le fait que les inscriptions dans l'Ouest canadien sont loin de l'objectif visé. En effet,

leur taux de succès varie de 22 à 39 %. Pour atteindre l'objectif fédéral, le Manitoba devra doubler ses effectifs, l'Alberta et la Colombie-Britannique devront les tripler et la Saskatchewan devra les quadrupler. La situation est beaucoup plus réaliste en Atlantique, même si Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard et la Nouvelle-Écosse sont loin de l'objectif. Puisque le Nouveau-Brunswick et l'Ontario atteignent presque l'objectif de 80 % et qu'ils regroupent trois-quarts des effectifs du pays, mais que les autres provinces et territoires sont trop loin de l'objectif visé dans le Plan d'action, ce qui veut dire que l'on n'atteindra que 50 % de l'autre quart des élèves potentiels, les CSF peuvent viser, au plus, deux tiers des effectifs potentiels en 2013.

**Tableau 2 : Population (P) des enfants de 5 à 18 ans dont un parent était de langue maternelle française et inscriptions actuelles (I-2007) et éventuelles (I-2011, I-2013)**

| P / T         | P-2006         | I-2007         | P-2011         | I-2011         | P-2013         | I-2013         |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| T-N-L         | 530            | 251 (47 %)     | 585            | 468            | 600            | 480            |
| Î-P-É         | 1 380          | 686 (50 %)     | 1 495          | 1 196          | 1 600          | 1 280          |
| N-É           | 7 980          | 4 242 (53 %)   | 8 335          | 6 668          | 8 500          | 6 800          |
| N-B           | 41 390         | 32 151 (78 %)  | 42 545         | 34 036         | 43 000         | 34 400         |
| Ontario       | 125 610        | 90 611 (72 %)  | 139 690        | 111 752        | 143 000        | 114 400        |
| Manitoba      | 12 275         | 4 771 (39 %)   | 12 890         | 10 312         | 13 000         | 10 400         |
| Saskatchewan  | 5 050          | 1 131 (22 %)   | 5 035          | 4 028          | 5 050          | 4 040          |
| Alberta       | 19 610         | 5 245 (27 %)   | 21 730         | 17 384         | 23 000         | 18 400         |
| C-B           | 14 675         | 4 000 (27 %)   | 16 755         | 13 404         | 17 500         | 14 000         |
| Yukon         | 235            | 150 (64 %)     | 265            | 216            | 270            | 216            |
| Nunavut       | 125            | 50 (40 %)      | 195            | 156            | 200            | 160            |
| T-N-O         | 355            | 218 (61 %)     | 355            | 284            | 355            | 284            |
| <b>Canada</b> | <b>229 215</b> | <b>143 506</b> | <b>249 875</b> | <b>199 900</b> | <b>256 075</b> | <b>204 860</b> |

Il ne faut toutefois pas conclure à l'échec. La clientèle potentielle est plus grande que prévue grâce à l'exogamie (un couple composé d'un parent francophone et d'un parent anglophone), un phénomène en croissance<sup>72</sup> (37 % en 2001<sup>73</sup>). Malgré le fait que le nombre d'enfants par couple est passé de 1,7 en 1981 à 1,5 en 2006<sup>74</sup>, de plus en plus de francophones ayants droit sont en union exogame, ce qui permet d'augmenter le nombre d'élèves potentiels. Illustrons cette logique avec un cas fictif : si Jean et Marie (deux parents ayants droit) s'étaient mariés en 1981 et avaient eu deux enfants, les CSF auraient pu desservir ces deux enfants, mais si Jean épouse Mary et Marie épouse John et que chacun des deux couples a deux enfants, le nombre de clients potentiels augmente à quatre (2 + 2).

<sup>72</sup> M. O'Keefe (2001) *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada; L. Marmen et J.-P. Corbeil (1999) *Les langues au Canada : recensement de 1996*. Ottawa : Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada.

<sup>73</sup> Statistique Canada (2002) « Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. » Dans *Recensement de 2001 : série « analyses »*. Catalogue no 96F0030XIF2001005.

<sup>74</sup> <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=CAN&codeStat=SP.DYN.TFRT.IN&codeStat2=x>

Or, le nombre d'élèves dans les écoles de langue française n'augmente pas au rythme de la naissance des enfants exogames. On en recrute peu. Il faut donc corriger le tir. Nous devons fixer des objectifs plus réalistes qui tiennent compte des réalités des provinces et des territoires. C'est ce que propose le tableau 3. Il répète les données du recensement de 2006 et le nombre actuel d'inscriptions, ainsi que les estimés du nombre d'enfants pour 2011 et 2013, mais il propose des objectifs plus réalistes pour 2011 (65 %) et 2013 (66 %), c'est-à-dire un taux plus près du taux d'inscription actuel (63 %).

**Tableau 3 : Inscriptions actuelles (I-2007) et estimées (E-2011 et E-2013), en nombre et en pourcentage**

| <b>P / T</b>  | <b>I-2007</b>  | <b>%</b>  | <b>E-2011</b>  | <b>%</b>  | <b>E-2013</b>  | <b>%</b>  | <b>Si 80 %</b> |
|---------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|
| T-N-L         | 251            | 47        | 300            | 51        | 310            | 52        | 480            |
| Î-P-É         | 686            | 50        | 770            | 52        | 830            | 52        | 1 280          |
| N-É           | 4 242          | 53        | 4 750          | 57        | 5 000          | 59        | 6 800          |
| N-B           | 32 151         | 78        | 34 000         | 80        | 34 400         | 80        | 34 400         |
| Ontario       | 90 611         | 72        | 103 000        | 74        | 108 000        | 76        | 114 400        |
| Manitoba      | 4 771          | 39        | 5 500          | 43        | 6 000          | 46        | 10 400         |
| Saskatchewan  | 1 131          | 22        | 1 500          | 30        | 1 550          | 31        | 4 040          |
| Alberta       | 5 245          | 27        | 7 000          | 32        | 8 000          | 35        | 18 400         |
| C-B           | 4 000          | 27        | 5 000          | 30        | 5 600          | 32        | 14 000         |
| Yukon         | 150            | 64        | 170            | 64        | 175            | 65        | 216            |
| Nunavut       | 50             | 40        | 80             | 41        | 85             | 43        | 160            |
| T-N-O         | 218            | 61        | 225            | 63        | 225            | 63        | 284            |
| <b>Canada</b> | <b>143 506</b> | <b>63</b> | <b>162 295</b> | <b>65</b> | <b>170 175</b> | <b>66</b> | <b>204 860</b> |

Selon ces estimés, le nombre d'élèves augmentera de 143 506 en 2007 à 170 175 en 2013 si on réussit à recruter deux tiers des élèves potentiels. Il s'agit d'une augmentation de 26 669 élèves ou de 18,6 % en six ans, ce qui nous semble élevé mais raisonnable. Ainsi, même si nous n'atteignons pas 80 % des effectifs, nous constatons une augmentation importante. Selon ces projections, les 31 CSF nécessiteront plusieurs enseignants additionnels. Le chiffre exact dépendra de la croissance dans chacune des écoles du pays, car les augmentations diffèrent d'une région à l'autre. Dit autrement, certaines provinces et certains territoires (et certains CSF ou régions au sein d'une même province ou d'un même territoire) subiront différents changements démographiques : les effectifs augmenteront dans certains CSF et diminueront dans d'autres et augmenteront dans certaines communautés et diminueront dans d'autres au sein du même CSF. Selon nos analyses, plusieurs communautés<sup>75</sup> vont connaître des augmentations significatives.

<sup>75</sup> Seules les communautés ayant plus de 50 élèves en 2006 sont considérées.

Tableau 4 : Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes augmentations des effectifs (en %), 2006-2011

| Communauté                  | 5-18 ans (2006) | 5-18 ans (2011) | Croissance (%) |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Comox T                     | 55              | 205             | 273 %          |
| Port Hawkesbury T           | 60              | 140             | 133 %          |
| Milton T                    | 225             | 515             | 129 %          |
| Greater Napanee T           | 60              | 130             | 117 %          |
| Strathmore T                | 60              | 130             | 117 %          |
| Terrace CY                  | 55              | 115             | 109 %          |
| Saint-André VL              | 50              | 100             | 100 %          |
| Langley CY                  | 55              | 105             | 91 %           |
| Baker Brook VL              | 50              | 95              | 90 %           |
| McLennan T                  | 50              | 95              | 90 %           |
| Sainte-Anne RM              | 185             | 345             | 86 %           |
| Saint-Hilaire P             | 65              | 120             | 85 %           |
| Woodstock TV                | 55              | 100             | 82 %           |
| Saint-François de Madawaska | 55              | 100             | 82 %           |
| Port Alberni CY             | 75              | 135             | 80 %           |
| Grimsby T                   | 115             | 205             | 78 %           |
| Quispamsis TV               | 235             | 415             | 77 %           |
| Cochrane T                  | 85              | 150             | 76 %           |
| Martensville T              | 60              | 105             | 75 %           |
| Antigonish (subdivision)    | 110             | 190             | 73 %           |

En plus des communautés qui connaîtront une forte augmentation des effectifs scolaires en pourcentage, plusieurs communautés connaîtront de très fortes augmentations en chiffres absolus. Presque toutes ces communautés font partie de grands centres urbains.



**Tableau 5 : Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes augmentations des effectifs (nombre), 2006-2011**

| <b>Communauté</b>   | <b>5-18 ans (2006)</b> | <b>5-18 ans (2011)</b> | <b>Différence (nombre)</b> |
|---------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|
| Ottawa C            | 27475                  | 30640                  | 3165                       |
| Toronto C           | 6960                   | 9270                   | 2310                       |
| Grand Sudbury C     | 9530                   | 10885                  | 1355                       |
| Calgary CY          | 4825                   | 5640                   | 815                        |
| Vancouver CY        | 1405                   | 2205                   | 800                        |
| Dieppe C            | 2590                   | 3155                   | 565                        |
| Mississauga CY      | 2990                   | 3430                   | 440                        |
| Windsor CY          | 1180                   | 1590                   | 410                        |
| Halifax RGM         | 2900                   | 3295                   | 395                        |
| Moncton C           | 3015                   | 3370                   | 355                        |
| Oakville T          | 1265                   | 1610                   | 345                        |
| Vaughan CY          | 1045                   | 1380                   | 335                        |
| Barrie CY           | 1085                   | 1410                   | 325                        |
| La Nation (Ontario) | 1605                   | 1900                   | 295                        |
| Milton T            | 225                    | 515                    | 290                        |
| London CY           | 1625                   | 1900                   | 275                        |
| Brampton CY         | 1320                   | 1595                   | 275                        |
| Russell TP          | 1460                   | 1695                   | 235                        |
| Timmins CY          | 4270                   | 4500                   | 230                        |
| Cornwall CY         | 2495                   | 2725                   | 230                        |
| Saint John CY       | 755                    | 985                    | 230                        |

Par contre, plusieurs communautés subiront des pertes d'effectifs d'ici 2011. Le tableau 6 présente les communautés qui subiront les plus importantes pertes par rapport au pourcentage d'élèves, alors que le tableau 7 présente les mêmes données par rapport au nombre.

**Tableau 6 : Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes diminutions des effectifs (en %), 2006-2011**

| <b>Communauté</b>     | <b>5-18 ans<br/>(2006)</b> | <b>5-18 ans<br/>(2011)</b> | <b>Différence<br/>(%)</b> |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Lot 17                | 50                         | 0                          | -100%                     |
| Plympton-Wyoming T    | 70                         | 10                         | -86%                      |
| Norwich TP            | 60                         | 10                         | -83%                      |
| Westlock County MD    | 55                         | 10                         | -82%                      |
| Niagara-on-the-Lake T | 80                         | 20                         | -75%                      |
| Pictou Subd. C SC     | 50                         | 15                         | -70%                      |
| Nelson CY             | 110                        | 35                         | -68%                      |
| Grande-Anse VL        | 60                         | 20                         | -67%                      |
| Grey RM               | 60                         | 20                         | -67%                      |
| Middlesex Centre TP   | 70                         | 25                         | -64%                      |
| Saint-François P      | 150                        | 55                         | -63%                      |
| Peace River C RDA     | 80                         | 30                         | -63%                      |
| Lac la Biche T        | 65                         | 25                         | -62%                      |
| Dawson Creek CY       | 100                        | 40                         | -60%                      |
| Vernon CY             | 75                         | 30                         | -60%                      |
| Niverville T          | 50                         | 20                         | -60%                      |
| Quesnel CY            | 60                         | 25                         | -58%                      |
| Horseshoe Bay SV      | 60                         | 25                         | -58%                      |
| Zenon Park VL         | 55                         | 25                         | -55%                      |
| Sainte-Anne P         | 170                        | 85                         | -50%                      |
| Grey Highlands MU     | 140                        | 70                         | -50%                      |
| Rideau Lakes TP       | 80                         | 40                         | -50%                      |
| Kincardine MU         | 60                         | 30                         | -50%                      |
| High River T          | 50                         | 25                         | -50%                      |
| Stone Mills TP        | 50                         | 25                         | -50%                      |

Tableau 7 : Communautés francophones qui connaîtront les plus fortes diminutions des effectifs (nombre), 2006-2011

| <b>Communauté</b>   | <b>5-18 ans<br/>(2006)</b> | <b>5-18 ans<br/>(2011)</b> | <b>Différence<br/>(nombre)</b> |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Saskatoon CY        | 910                        | 720                        | -190                           |
| Edmundston CY       | 2260                       | 2125                       | -135                           |
| Edmonton CY         | 3860                       | 3745                       | -115                           |
| Delta DM            | 375                        | 260                        | -115                           |
| Champlain TP        | 1165                       | 1065                       | -100                           |
| Shippagan P         | 710                        | 615                        | -95                            |
| Dalhousie T         | 345                        | 250                        | -95                            |
| Saint-François P    | 150                        | 55                         | -95                            |
| East Ferris TP      | 295                        | 205                        | -95                            |
| Balmoral VL         | 355                        | 270                        | -85                            |
| Richmond Subd. C SC | 345                        | 260                        | -85                            |
| Sainte-Anne P       | 170                        | 85                         | -85                            |
| Nipissing Ouest M   | 1675                       | 1595                       | -80                            |
| Michipicoten TP     | 230                        | 150                        | -80                            |
| Atholville VL       | 195                        | 115                        | -80                            |
| Tecumseh T          | 415                        | 340                        | -75                            |
| Belleville CY       | 235                        | 160                        | -75                            |
| Nelson CY           | 110                        | 35                         | -75                            |
| Langley DM          | 465                        | 395                        | -70                            |
| Dalhousie P         | 335                        | 265                        | -70                            |
| Rogersville P       | 260                        | 190                        | -70                            |
| Bonfield TP         | 225                        | 155                        | -70                            |
| Grey Highlands MU   | 140                        | 70                         | -70                            |

Un travail de moine est nécessaire pour estimer avec précision les effets potentiels de ces augmentations et de ces diminutions dans chaque école et chaque classe. Il faudrait connaître le nombre d'élèves potentiels par classe par école ainsi que les normes précisant le nombre d'élèves par

classe, tant au niveau primaire que secondaire. En fait, le travail serait plus compliqué par le fait que les provinces et les territoires ont différentes normes et que celles-ci varient d'un niveau à un autre. Par exemple, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a décidé, en 2006, de réduire le nombre d'élèves par classe au niveau élémentaire. D'autres provinces et territoires pourraient suivre l'exemple. Or, même si nous connaissions ces données, on ne pourrait savoir si certaines classes seront combinées lorsque le nombre n'atteint pas le seuil minimal, ni de quelle façon, ce qui rend difficile toute estimation du nombre d'enseignants et d'enseignantes nécessaires en 2013. Par exemple, si une école compte 35 élèves en 1<sup>ère</sup> année, 58 en 2<sup>e</sup>, 42 en 3<sup>e</sup>, 29 en 4<sup>e</sup> et 62 en 5<sup>e</sup> et si la norme est de 25 élèves par classe, la direction va-t-elle combiner les niveaux 1 et 2, 2 et 3, 3 et 4 et/ou 4 et 5 afin de rencontrer les normes tout en respectant les formules de financement basées sur le nombre d'élèves et les équivalences à temps plein? Enfin, puisque nos projections sont limitées pour les raisons évoquées plus tôt et puisque l'objectif de 80 % ne sera tout probablement pas atteint en 2013, ce qui remet en question le postulat de base, les estimés s'avèrent davantage problématiques.

Ajoutons que si le taux d'inscription diminue au lieu d'augmenter, nos estimés seront sans valeur. Le *Plan d'action sur les langues officielles* indiquait que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles de langue française se chiffrait à 149 042 élèves en 2001, soit 68 % du potentiel (219 860 enfants de parents ayants droit). Selon nos calculs, on compte 143 506 élèves en 2007, soit une diminution de plus de 5500 élèves. Par conséquent, le taux a diminué à 63 % du potentiel. Ainsi, même si on augmente le nombre d'élèves, le ratio pourrait diminuer davantage puisqu'il « s'explique non pas par une augmentation de la clientèle scolaire, mais bien par une baisse de la clientèle admissible. »<sup>76</sup> Or, comme on l'a vu, la clientèle admissible a augmenté et non diminué depuis 2001. Puisque la clientèle a diminué entre 2001 et 2007 et que le potentiel a augmenté entre 2001 et 2006, il est difficile de croire que les CSF pourront atteindre l'objectif de 80 %. Peu importe, car l'objectif visé par le gouvernement du Canada (80 %) n'a aucune valeur; c'est le nombre réel d'inscriptions qui détermine les besoins en matière de personnel. Or, si le nombre continue de baisser pour se chiffrer, disons, à 140 000 élèves en septembre 2013, il n'y aura aucune pénurie d'enseignants dans les CSF à cette date. Nous pensons toutefois qu'il est sage de maintenir nos estimés à 66,7 % des 256 075 élèves potentiels, au cas où la campagne de recrutement de la FNCSF obtient un énorme succès.

Par conséquent, au lieu du travail de moins par communauté, nous proposons la formule suivante :

***Ajouter un enseignant pour chaque tranche de 20 élèves additionnels***

Ce genre de formule est utilisé par la plupart des provinces et territoires, même si les chiffres exacts varient d'une province ou territoire à un autre. Or, puisque plusieurs des écoles minoritaires sont légèrement sous-peuplées, notamment en raison de leur emplacement en milieu rural et éloigné, il nous paraît sage de postuler que plusieurs écoles et plusieurs classes peuvent accueillir des élèves additionnels sans augmenter le nombre de classes et, par conséquent, le nombre d'enseignants. Ainsi,

---

<sup>76</sup> Landry (2003), op. cit, p. 8.

l'arrivée de 24 élèves additionnels dans une école de 200 élèves sise dans une petite région rurale peut sembler importante, mais si les élèves se répartissent ici et là dans l'ensemble des classes et des niveaux, il n'y aura peut-être pas lieu d'ajouter des enseignants. L'ajout de deux élèves par niveau aura peu d'impact, alors que l'ajout de 10 élèves en 1<sup>e</sup> année et 14 autres en 2<sup>e</sup> année nécessitera deux enseignants additionnels. Plusieurs écoles débordent, notamment en milieu urbain, et celles-ci ne peuvent accueillir un seul élève sans chambarder le nombre d'enseignant et les entrevues menées auprès des directions générales des CSF indiquent que l'urbanisation se poursuivra et que les classes déborderont davantage. Par contre, il y aura une réduction dans les régions rurales. Puisque les écoles dans les régions urbaines sont, en général, davantage comblées que celles en milieu rural, l'urbanisation devrait augmenter le nombre d'élèves par classe au sein des CSF. Il y a donc une certaine marge de manœuvre à la hausse par rapport au taux actuel d'élèves par classe.

Selon nos calculs (66 % du potentiel), les CSF desserviront 26 669 élèves de plus en 2013 qu'ils desservent présentement. Selon notre formule, ils auront besoin de 1333 enseignantes et enseignants de plus que les 10 929 présentement en cours d'emploi. Il s'agit d'une augmentation de 12 %.

Selon ces calculs, voici la répartition des 1333 enseignants additionnels :

**Tableau 8 : Estimé des élèves et enseignants (2007, 2013) par province et territoire**

| <b>Province /<br/>Territoire</b> | <b>Inscriptions<br/>2007</b> | <b>Enseignants<br/>en poste (etp)<br/>(2007)</b> | <b>Inscriptions<br/>2013</b> | <b>Élèves<br/>de plus</b> | <b>Enseignants<br/>additionnels<br/>(etp) (2013)</b> |
|----------------------------------|------------------------------|--|------------------------------|---------------------------|--|
| T-N-L                            | 251                          | 36   | 310                          | 59                        | 3  |
| I-P-É                            | 686                          | 71   | 830                          | 144                       | 7  |
| N-É                              | 4 242                        | 384  | 5 000                        | 758                       | 38   |
| N-B                              | 32 151                       | 2254   | 34 400                       | 2 249                     | 112  |
| Ontario                          | 90 611                       | 6821   | 108 000                      | 17 389                    | 869  |
| Manitoba                         | 4 771                        | 341  | 6 000                        | 1 229                     | 61   |
| Sask.                            | 1 131                        | 109  | 1 550                        | 419                       | 21   |
| Alberta                          | 5 245                        | 515  | 8 000                        | 2 755                     | 138  |
| C-B                              | 4 000                        | 348  | 5 600                        | 1 600                     | 80   |
| Yukon                            | 150                          | 19   | 175                          | 25                        | 1  |
| Nunavut                          | 50                           | 8  | 85                           | 35                        | 2  |
| T-N-O                            | 218                          | 23   | 225                          | 7                         | 0  |
| <b>Total</b>                     | <b>143 506</b>               | <b>10 929</b>                                    | <b>170 175</b>               | <b>26 669</b>             | <b>1 333</b>   |

Selon ces calculs, deux tiers des enseignants additionnels se trouveront en Ontario. L'ajout de 869 employés dans cette province représente une augmentation importante (13 %) par rapport au nombre d'enseignants ontariens en poste. Des défis de taille, mais de moindre importance se poseront dans

les provinces de l'Ouest. Ce sont dans ces provinces où l'on constate le taux d'inscription d'ayants droit le plus faible, donc le potentiel de recrutement le plus élevé. Les CSF du nord et de l'Atlantique devront relever un défi relativement moins important.

Ajoutons que le nombre d'enseignants nécessaires en 2013 variera considérablement si l'on utilise un autre ratio que 1 enseignant pour 20 élèves additionnels. Si l'on postule que l'ajout de 25 élèves n'entraînera aucun changement puisque cinq des 25 élèves seront répartis à travers les niveaux de façon à ce qu'aucun enseignant additionnel ne soit nécessaire, le total d'enseignants requis baisse de 1 333 à 1067. Si, par contre, on se sert du nombre moyen d'élèves par classe à l'heure actuelle, le total, comme l'indique le tableau 9, augmente de 1 333 à 2 107 postes additionnels. Pour les raisons évoquées plus haut (plusieurs classes dans les écoles minoritaires sont légèrement sous-peuplées, l'urbanisation croissante), nous pensons que le ratio proposé (1 / 20) semble plus logique.

Tableau 9 : Estimé des enseignants (2013) selon le taux actuel d'enseignants par élève

| Province / Territoire | Enseignants en poste (etp) (2007) | Rapport Enseignant / Élève (2007) | Inscriptions 2013 | Enseignants additionnels (2013) selon le rapport E / É | Nombre total d'enseignants nécessaires (2013) |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|--|---|
| T-N-L                 | 36                                | 6.97                              | 310               | 8  | 45  |
| Î-P-É                 | 71                                | 9.66                              | 830               | 15   | 86  |
| N-Écosse              | 384                               | 11.05                             | 5 000             | 69   | 453   |
| N-Brunswick           | 2254                              | 14.26                             | 34 400            | 158  | 2412  |
| Ontario               | 6821                              | 13.28                             | 108 000           | 1309   | 8130  |
| Manitoba              | 341                               | 13.99                             | 6 000             | 88   | 429   |
| Saskatchewan          | 109                               | 10.38                             | 1 550             | 40   | 149   |
| Alberta               | 515                               | 10.18                             | 8 000             | 271  | 786   |
| C-Britannique         | 348                               | 11.49                             | 5 600             | 139  | 487   |
| Yukon                 | 19                                | 7.89                              | 175               | 3  | 22  |
| Nunavut               | 8                                 | 6.25                              | 85                | 6  | 14  |
| T. Nord-ouest         | 23                                | 9.48                              | 225               | 1  | 24  |
| <b>Total</b>          | <b>10 929</b>                     | <b>---</b>                        | <b>170 175</b>    | <b>2 107</b>   | <b>13 037</b>                                 |

Avant d'aborder les mesures permettant de recruter le personnel enseignant additionnel, il faut déterminer le nombre d'enseignants et d'enseignantes en poste qui sera encore dans le système en 2013. D'une part, il faut estimer le nombre de retraites anticipées d'ici 2013. Selon les entrevues menées auprès des directions des 31 CSF et les données du sondage mené auprès des enseignants, nous prévoyons que 10 % des enseignants et enseignantes prendront leur retraite dans les six prochaines années. Ce taux variera d'une province et d'un territoire à un autre, tel que l'indique le tableau 10. D'autre part, il faut estimer le nombre d'enseignants qui prévoient quitter la profession avant la retraite. Les 851 enseignants et enseignantes qui ont répondu à une question à ce sujet nous portent à conclure que 11 % des enseignants en poste abandonneront le métier avant l'âge de la retraite. Heureusement pour les CSF, ce taux est nettement inférieur à celui qu'on trouve ailleurs au

pays et sur le continent. En fait, les recherches montrent qu'en Amérique du Nord environ trois fois plus d'enseignants, notamment les recrues, abandonnent leur carrière avant la retraite. Les CSF devront néanmoins combler ce manque à gagner de 11 %.

Ainsi, en postulant que 21 % des 10 929 enseignants et enseignantes en poste aujourd'hui n'y seront plus en septembre 2013, les CSF perdront 2294 enseignants et enseignantes.

**Tableau 10 : Estimé des enseignants qui prendront leur retraite et qui abandonneront la profession avant la retraite, par province et territoire**

| Province / Territoire | Enseignants en poste (2007-2008) | Enseignants à la retraite (10 %) | Enseignants prévoyant quitter (11 %) | Perte (2007-13) | Enseignants nécessaires en 2013 |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| T-N-L                 | 36                               | 4                                | 4                                    | 8               | 38                              |
| I-P-É                 | 71                               | 7                                | 8                                    | 15              | 76                              |
| Nouvelle-Écosse       | 384                              | 38                               | 42                                   | 80              | 409                             |
| N-Brunswick           | 2254                             | 225                              | 248                                  | 473             | 2329                            |
| Ontario               | 6821                             | 682                              | 750                                  | 1432            | 7401                            |
| Manitoba              | 341                              | 34                               | 37                                   | 71              | 382                             |
| Saskatchewan          | 109                              | 11                               | 12                                   | 23              | 123                             |
| Alberta               | 515                              | 52                               | 57                                   | 109             | 607                             |
| C-Britannique         | 348                              | 35                               | 38                                   | 73              | 401                             |
| Yukon                 | 19                               | 2                                | 2                                    | 4               | 20                              |
| Nunavut               | 8                                | 1                                | 1                                    | 2               | 9                               |
| T-N-O                 | 23                               | 2                                | 2                                    | 4               | 23                              |
| <b>Total</b>          | <b>10 929</b>                    | <b>1093</b>                      | <b>1201</b>                          | <b>2294</b>     | <b>11 818</b>                   |

Ainsi, en plus des 1 333 postes nécessaires si les CSF réussissent à recruter en 2013 deux tiers des enfants de parents ayants droit, ils devront remplacer 2294 des 10 929 enseignants qui prendront leur retraite ou abandonneront la profession avant septembre 2013. Au total, les 31 CSF devront embaucher 3627 enseignants entre septembre 2008 et septembre 2013.

Par contre, on prévoit que les universités canadiennes formeront au moins 7332 enseignants francophones d'ici 2013. Ce total exclut les universités du Québec qui contingentent le nombre d'étudiants au BED (ou l'équivalent) à un nombre permettant de combler les besoins des écoles québécoises, ce qui devrait limiter le nombre d'enseignants formés au Québec disponibles pour enseigner ailleurs. Or, puisqu'à l'heure actuelle on compte un nombre relativement important d'enseignants d'origine québécoise dans l'ensemble des 31 CSF, ces CSF devraient pouvoir compter malgré tout sur un certain pourcentage de diplômés québécois. Néanmoins, nous excluons les diplômés québécois. Les autres universités canadiennes offrant un BED (ou l'équivalent) en langue française prévoient les augmentations annuelles suivantes :

Tableau 11 : Estimé des enseignants diplômés par université et par année d'ici 2013

| Faculté/Université      | 2008        | 2009        | 2010        | 2011        | 2012        | 2013        | Total       | CSF (%)     |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Saint-Jean (U. Alberta) | 60          | 60          | 65          | 65          | 65          | 65          | 380         | 76 (20 %)   |
| Collège U. St-Boniface  | 40          | 40          | 44          | 49          | 54          | 60          | 287         | 57 (20 %)   |
| Université de Moncton   | 181         | 181         | 190         | 182         | 182         | 181         | 1097        | 878 (80 %)  |
| Université Ste-Anne     | 44          | 44          | 44          | 44          | 44          | 44          | 264         | 92 (35 %)   |
| Université Laurentienne | 225         | 225         | 225         | 225         | 225         | 225         | 1350        | 810 (60 %)  |
| Université d'Ottawa     | 615         | 615         | 615         | 615         | 615         | 615         | 3690        | 1845 (50 %) |
| Université de Régina    | 19          | 19          | 19          | 24          | 16          | 24          | 121         | 34 (28 %)   |
| <b>Total</b>            | <b>1209</b> | <b>1209</b> | <b>1227</b> | <b>1229</b> | <b>1226</b> | <b>1239</b> | <b>7339</b> | <b>3792</b> |

Les facultés d'éducation francophones offrant la formation nécessaire pour enseigner dans les CSF formeront donc suffisamment de diplômés pour combler les 3627 postes. En fait, selon ces calculs, elles en produiront plus que le montant nécessaire, soit 7339.

Cependant, il faut réduire ce total pour deux raisons. D'une part, plusieurs de ces diplômés choisiront l'école d'immersion plutôt que l'école de langue française. Dans le passé, seulement 20 % des diplômés de la Faculté Saint-Jean et du Collège universitaire de Saint-Boniface, 28 % des diplômés de l'Université de Régina et 35 % des diplômés de l'Université Sainte-Anne ont décroché des postes dans les CSF. Dans la dernière colonne à la droite du tableau 11, nous estimons le total prévu pour les CSF (3792) d'après le taux des diplômés qui y a trouvé un poste dans le passé. Nous postulons donc que ce taux se maintiendra au cours des six prochaines années. Ainsi, 52 % des diplômés éventuels y trouveront un poste. Puisque, selon notre sondage, 60 % des étudiants souhaitent travailler dans les écoles des CSF, les CSF vont facilement recruter 3792 nouveaux diplômés d'ici 2013. Ce chiffre comblera les besoins des CSF, estimés à 3627 enseignants. Cependant, d'autre part, il faut réduire l'estimé initial puisque plusieurs des 3792 diplômés ne poursuivront pas une carrière en enseignement. Selon notre sondage auprès des étudiants, 1,6 % des 366 répondants ne prévoient pas s'embarquer dans une carrière en enseignement et 10,4 % prévoient abandonner cette voie en cours de service. En réduisant par conséquent l'estimé de 12 % (455), on obtient un total révisé de 3337 diplômés. Ces nouveaux enseignants sont donc insuffisants pour combler les 3627 postes nécessaires. Ainsi, les CSF devront combler une lacune de 290 postes d'ici septembre 2013.

Par contre, on peut augmenter le total sous deux prétextes. On peut y ajouter le nombre d'étudiants universitaires francophones qui poursuivent leurs études en enseignement dans une université de langue anglaise. Selon les résultats de notre sondage, 11 % des enseignants en poste dans les CSF ont reçu leur formation en anglais. Nous en ignorons toutefois le nombre et nous n'avons aucun moyen de les identifier à partir des sources existantes. Néanmoins, les CSF devraient pouvoir combler les 290 postes requis en recrutant parmi ces diplômés. Si le recours à ces étudiants ne comble pas



tous les besoins, les CSF peuvent également compter sur les étudiants québécois qui poursuivent leurs études en enseignement au Québec. Plusieurs enseignants originaires du Québec œuvrent présentement au sein des 31 CSF. Toutefois, puisque plusieurs des étudiants qui poursuivent leurs études en enseignement dans les universités francophones à l'extérieur du Québec sont originaires de cette province et que le quart d'entre eux, selon notre sondage, souhaitent enseigner au Québec, il est possible que les gains et les pertes s'annulent. Nous postulons donc que le nombre d'étudiants qui poursuivent leurs études en enseignement au Québec et qui poursuivront leur carrière à l'extérieur du Québec annulera la perte des étudiants québécois qui poursuivent leurs études en enseignement en dehors du Québec et qui y retourneront après leurs études. N'en demeure pas moins que les CSF devront combler 290 postes additionnels, mais qu'ils devraient y arriver en recrutant 290 diplômés de langue française qui complètent ou compléteront leurs études d'une université de langue anglaise.

Ainsi, nous ne prévoyons aucun défi d'envergure pour combler les 3627 postes requis. Il n'y a donc pas lieu d'entreprendre un effort important de recrutement des enseignants.

Résumons nos calculs comme suit :

- a. Pour combler les besoins des 170 175 élèves inscrits en 2013, les CSF auront besoin de 11 818 enseignants, soit 1333 de plus qu'en 2007-2008;
- b. En plus des 1333 nouveaux postes, les CSF devront embaucher 2294 enseignants et enseignantes pour remplacer les 1093 qui prendront leur retraite et les 1201 qui abandonneront la profession avant la retraite;
- c. Au total, les CSF devront recruter 3627 nouveaux enseignants d'ici 2013;
- d. Les facultés d'éducation formeront 7339 diplômés universitaires pouvant enseigner au sein des écoles de langue française d'ici septembre 2013;
- e. Des 7339 diplômés, 3792 devraient enseigner dans les écoles des CSF;
- f. Puisque 12 % des diplômés ne poursuivront pas leur carrière en enseignement après quelques années, les CSF devront recruter 3337 nouveaux enseignants;
- g. Les 3337 enseignants éventuels sont insuffisants pour combler les 3627 postes, mais le recrutement de 290 étudiants francophones présentement aux études dans les universités de langue anglaise comblera les postes requis en 2013.

Rappelons que nos calculs reposent sur des postulats et des données limitées et que les résultats varieront de façon importante si ces postulats et données s'avèrent erronés. C'est le cas notamment du nombre d'élèves potentiels. Selon nous, les CSF à l'extérieur du Nouveau-Brunswick, à l'exception, peut-être, de l'Ontario, ne réussiront aucunement à recruter 80 % des enfants de parents ayants droit. Or, si toutes les provinces et tous les territoires atteignent l'objectif du Plan d'action, il faudra recruter plus de 1000 enseignants additionnels plutôt que 297. Le défi serait donc beaucoup plus important.

### c) Les défis de recrutement et de maintien des enseignants

Même si le recrutement des enseignants semble peu inquiétant, il est sage de bien circonscrire les défis potentiels en ce qui concerne le recrutement et le maintien du personnel enseignant (au cas où nos chiffres seraient erronés). Cela pourrait faciliter la tâche des CSF lors de leurs efforts à ces sujets – les CSF devront en fait recruter 3627 enseignants.

La conclusion la plus évidente et la plus importante qui découle de notre recherche est la suivante : les CSF sont en excellente position pour recruter de nouveaux enseignants et maintenir leurs enseignants en poste. En effet, ils attirent des enseignants qui veulent relever les défis afférents à la réalité minoritaire. On aurait pu croire que les enseignants auraient été effrayés par le double mandat des écoles de langue française – fournir un enseignement de qualité et contribuer à la culture et à la communauté en situation minoritaire – et les défis additionnels posés par une masse critique limitée et une prépondérance rurale – les classes à niveaux multiples, par exemple. Au contraire, ils acceptent volontiers d'assumer ces responsabilités additionnelles. En fait, la possibilité de travailler en français et de contribuer à la communauté francophone sont les plus importantes raisons ayant motivé les enseignants à choisir de travailler dans une école de langue française et à poursuivre leur carrière jusqu'à la retraite. Selon nous, ce « facteur linguistique et communautaire » explique en grande partie le faible taux d'abandon prévu chez les enseignants en poste (11 %) et les enseignants en herbe (12 %). On note donc une valeur positive intrinsèque de l'enseignement en milieu minoritaire.

Tableau 12 : Les raisons ayant motivé le choix de travailler dans une école de langue française

| Raisons ayant motivé le choix de travailler dans les CSF                | Moyenne sur 6 |
|---|---------------|
| Plus grande capacité de travailler en français                          | 5,22          |
| Meilleure occasion de contribuer à la communauté francophone            | 5,01          |
| Une meilleure ambiance de travail                                       | 4,57          |
| Un meilleur leadership scolaire, une meilleure approche de gestion      | 4,09          |
| Plus d'opportunités de formation continue                               | 3,81          |
| Plus d'opportunités d'avancement professionnel                          | 3,38          |
| La quantité et/ou la qualité des ressources matérielles et financières  | 3,28          |
| La quantité et/ou la qualité des installations et équipements scolaires | 3,18          |
| Un poste disponible, aucun poste disponible ailleurs                    | 3,03          |
| Des avantages sociaux supérieurs  | 2,42          |
| Un salaire supérieur  | 2,21          |
| Le niveau socioéconomique élevé des élèves                              | 2,05          |
| Une charge de travail plus légère                                       | 1,99          |
| Meilleure occasion de contribuer à la communauté anglophone             | 1,81          |
| Plus grande capacité de travailler en anglais                           | 1,44          |

Des facteurs altruistes semblent être également importants dans le choix de la profession. En fait, la passion de la profession est le facteur ayant le plus motivé les enseignants en poste. Le statut social,

le prestige associé à la profession, le salaire ou même les vacances ne sont pas des facteurs déterminants au choix à la profession d'enseignant, alors que la stabilité, la sécurité, la permanence d'emploi sont des facteurs moyennement importants.

**Tableau 13 : Les raisons ayant motivé le choix de la profession enseignante**

| <b>Raisons ayant motivé le choix de la profession</b>                 | <b>Importance</b> |
|---|-------------------|
| La passion de la profession : les enfants, faire une différence, etc. | 5,61              |
| La stabilité, la sécurité, la permanence d'emploi                     | 4,50              |
| Les avantages sociaux : plan de retraite, assurance-maladie, etc.     | 4,14              |
| Les vacances  | 3,66              |
| Le salaire  | 3,60              |
| Le statut social, le prestige associé à la profession                 | 2,45              |

Des facteurs altruistes jouent aussi beaucoup dans le choix de poursuivre la carrière jusqu'à la retraite, tant chez les enseignants en poste que ceux en herbe. Lorsqu'on leur a demandé d'identifier les incitatifs permettant aux CSF de conserver leur personnel enseignant jusqu'à la retraite, la passion de la profession arrive de loin en premier, suivi de la possibilité de travailler en français ou dans un environnement francophone (même si ce facteur est au troisième rang chez les étudiants, derrière la conciliation travail-famille). Ces chiffres augurent bien pour les démarches éventuelles des CSF.

Il est important de noter les similitudes importantes dans les réponses des deux groupes. Malgré quelques variations dans les moyennes, le rang des facteurs est quasi-identique. On pourrait penser que les enseignants en poste et en herbe se sont parlés avant de répondre au questionnaire, ce qui est impossible. Plutôt, les étudiants semblent être à l'affût des défis qui les attendent en salle de classe et des facteurs qui permettront de les relever pour permettre une longue et fructueuse carrière.

**Tableau 14 : Les incitatifs permettant de poursuivre la carrière jusqu'à la retraite selon la perspective des enseignants en poste (EN) et des étudiants (EU)**

| <b>Incitatifs permettant de poursuivre la carrière jusqu'à la retraite</b>  | <b>EN</b> | <b>EU</b> |
|---|-----------|-----------|
| La passion de la profession : les enfants, faire une différence, etc.       | 5,57      | 5,62      |
| La possibilité de travailler en français, dans un environnement francophone | 5,18      | 5,02      |
| L'enseignement de matières qui me plaisent, à mon choix, selon ma formation | 5,05      | 4,99      |
| La stabilité, la sécurité, la permanence d'emploi                           | 5,03      | 4,90      |
| Les avantages sociaux : plan de retraite, assurance-maladie, etc.           | 4,79      | 4,54      |
| L'accès à une formation continue sur les matières, les nouveautés, etc.     | 4,43      | 4,63      |
| Le salaire  | 4,39      | 4,05      |
| L'accès à des ressources pédagogiques adaptées au milieu, aux besoins       | 4,28      | 4,73      |
| La qualité des outils pédagogiques (ex : les manuels de classe, logiciels)  | 4,27      | 4,56      |
| Les vacances  | 4,18      | 3,93      |
| La qualité des équipements (ex : les classes, le gymnase, les laboratoires) | 4,17      | 4,46      |

|  |      |      |
|--|------|------|
| L'accès à une formation continue sur la gestion de la classe, les défis, etc.    | 4,17 | 4,52 |
| Possibilité d'une conciliation travail-famille (ex : congé sabbatique, parental) | 4,14 | 5,07 |
| L'accès à des ressources matérielles adéquates (ex : photocopieur, ordinateur)   | 4,13 | 4,45 |
| Les possibilités d'avancement (ex : direction d'école, agent pédagogique)        | 3,58 | 4,07 |
| L'accès à un programme de mentorat, un service d'insertion ou d'entraide         | 3,33 | 4,10 |
| L'accès à une formation continue sur l'enseignement en milieu minoritaire        | 3,20 | 3,61 |
| L'accès à une formation continue sur l'enseignement en milieu d'immersion        | 2,55 | 3,43 |
| Trop tard pour entreprendre une nouvelle carrière, pas de poste ailleurs         | 2,11 | 3,34 |
| La possibilité de travailler en anglais, dans un environnement anglophone        | 1,66 | 1,94 |

Les CSF seraient néanmoins sages de prêter attention aux facteurs qui poussent les enseignants en poste à abandonner leur carrière avant la retraite. Ainsi, même si ce taux est seulement d'environ 11 %, les CSF devraient œuvrer à le réduire davantage. Or, si ce taux est inférieur à la moyenne ailleurs, les facteurs principaux qui poussent les enseignants à mettre fin de façon prématurée à leur carrière sont les mêmes. On parle donc des facteurs liés au travail quotidien : la lourdeur et la surcharge de travail, les exigences administratives et la bureaucratie scolaire, les élèves à besoins spéciaux dans la classe et les classes à niveaux multiples pèsent lourds dans la décision des enseignants en poste.

**Tableau 15 : Les raisons qui poussent les enseignants à abandonner la profession**

| <b>Raisons qui poussent les enseignants à l'abandon</b>                     | <b>Moyenne</b> |
|---|----------------|
| La lourdeur, la surcharge du travail  | 4,49           |
| Les exigences administratives, la bureaucratie scolaire                     | 4,33           |
| La proportion d'élèves à besoins spéciaux dans la classe                    | 4,21           |
| La complexification croissante de la profession d'enseignement              | 4,14           |
| Les classes à niveaux multiples   | 4,04           |
| Le nombre élevé d'élèves par classe   | 3,98           |
| Les défis afférents à la gestion de classe                                  | 3,38           |
| La présence de violence physique ou psychologique ou à caractère sexuel     | 3,35           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance de la direction de l'école       | 3,10           |
| Les révisions du curriculum, les changements organisationnels               | 3,08           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance du district scolaire             | 3,07           |
| La valorisation du métier d'enseignement par la société en général          | 2,99           |
| Les activités parascolaires, le bénévolat parascolaire                      | 2,95           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance des parents                      | 2,85           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance de la communauté                 | 2,67           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance des pairs, des collègues         | 2,66           |
| L'appui, l'appréciation, la reconnaissance des élèves                       | 2,65           |
| Le besoin, l'obligation de suivre des cours de formation continue           | 2,51           |
| Le bénévolat personnel au profit de ma communauté, à l'extérieur de l'école | 2,50           |
| Les défis, l'autonomie, les nouveautés, le sentiment de réalisation         | 2,48           |

Les CSF devront soit alléger et simplifier le travail en classe du personnel enseignant, soit combler de plus en plus de postes pour cause d'abandon. La lourdeur et la surcharge du travail, la proportion d'élèves à besoins spéciaux dans la classe, la complexité croissante de la profession, les classes à niveaux multiples et le nombre élevé d'élèves par classe sont parmi les principales raisons qui encouragent l'abandon avant la retraite. Les exigences administratives et la lourdeur de la bureaucratie scolaire est la seule autre raison qui obtient une note supérieure à 4 sur 6. Peu importe l'appui, l'appréciation et la reconnaissance de la direction de l'école, du CSF, des parents, de la communauté, des pairs, des collègues et des élèves, qui ont de toute façon relativement peu d'importance, le stress engendré par la complexité et la lourdeur du travail quotidien sont critique.

Certains de ces défis sont présents dans les écoles de langue anglaise et les écoles d'immersion. La gestion de classe, la bureaucratie scolaire et les élèves à besoins spéciaux sont des défis pan-canadiens. Certains défis sont néanmoins particuliers ou plus grands dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. Les classes à niveaux multiples, par exemple, se trouvent non seulement dans les petites communautés rurales, tant francophones qu'anglophones, mais aussi dans des communautés francophones en milieu urbain. Toutefois, ces défis particuliers semblent peu importants. Les CSF devront faire face aux mêmes défis que leurs collègues anglophones, mais cela ne doit pas les empêcher de trouver des moyens innovateurs pour y répondre.

Nos données appuient celles de recherches antérieures<sup>77</sup> et nous dirigent vers une appréciation des différences entre l'enseignement en milieu minoritaire et l'enseignement en milieu majoritaire – entre autres, la taille des classes, les habiletés linguistiques et le rôle culturel et communautaire de l'école – et, par conséquent, justifient l'octroi de fonds additionnels aux écoles des CSF, non pas seulement pour réduire ces différences, mais également pour assurer qu'elles soient abordées de façon positive. Rappelons-nous toutefois que seulement 11 % du personnel enseignant en poste dans les CSF et 12 % des enseignants éventuels prévoient abandonner la profession avant la retraite, ce qui est mieux qu'ailleurs. Il faut néanmoins cerner les facteurs qui pourront réduire ces taux d'abandon potentiels.

Enfin, pour recruter les enseignants en herbe (en compétition avec les écoles de langue anglaise ou d'immersion), les CSF devraient davantage porter leur attention sur les exigences afférentes à l'obtention de la permanence qu'aux incitatifs pécuniaires. Cela ne veut pas dire qu'une prime à la signature du contrat d'embauche ne séduira pas les nouveaux diplômés, mais que les incitatifs pécuniaires sont moins efficace que d'autres facteurs dans le choix d'école des enseignants en herbe. En effet, le tableau 16 présente les principaux incitatifs par ordre d'importance selon l'opinion des enseignants en herbe sondés lors de cette recherche.

---

<sup>77</sup> Gilbert et al. (2004), op. cit.

Tableau 16 : Les incitatifs de recrutement

| <b>Incitatifs de recrutement</b>                               | <b>Moyenne</b> |
|--|----------------|
| La facilité ou la rapidité d'obtenir la permanence             | 5,18           |
| La reconnaissance des acquis de ma province ou territoire      | 4,50           |
| La mobilité entre différents niveaux scolaires                 | 3,97           |
| Le remboursement du prêt étudiant                              | 3,79           |
| Une prime de déménagement                                      | 3,58           |
| L'attribution d'une prime à la signature du contrat d'embauche | 3,48           |

Par ailleurs, une préoccupation majeure des CSF porte sur les enseignants spécialisés et les spécialistes d'appui (ex : orthophonistes). Les lacunes en ce qui concerne les postes de direction ne les préoccupent pas autant. Ces directions se plaignent d'une pénurie dans le nombre d'enseignants pouvant enseigner les sciences, la musique et les mathématiques. Selon nos données, le défi sera réglé prochainement. En effet, plus d'un étudiant sur huit inscrit au BED (ou l'équivalent) souhaite enseigner les mathématiques, près d'un étudiant sur dix souhaite enseigner les arts et environ 3 % souhaite enseigner la musique, la physique, la chimie et les métiers. Ces chiffres sont encourageants.

Tableau 17 : Les matières que les étudiants souhaitent enseigner  
(plus d'une réponse était possible)

| <b>Matières</b>                  | <b>Pourcentage</b> |
|----------------------------------|--------------------|
| français langue première         | 16.2 %             |
| mathématiques                    | 13.2 %             |
| sciences humaines                | 10.8 %             |
| arts                             | 8.8 %              |
| enfants en difficultés, à risque | 7.8 %              |
| anglais langue première          | 7.4 %              |
| éducation physique               | 7.0 %              |
| autres matières                  | 6.7 %              |
| biologie                         | 5.7 %              |
| technologies, informatique       | 4.1 %              |
| physique                         | 3.2 %              |
| musique                          | 3.1 %              |
| chimie                           | 3.1 %              |
| métiers                          | 2.8 %              |
| français langue seconde          | 0                  |
| anglais langue seconde           | 0                  |

#### **d) Les défis et les besoins en ce qui concerne la formation initiale**

Puisque les facteurs linguistiques et communautaires semblent expliquer les raisons pour lesquelles les enseignants œuvrant dans les CSF et les étudiants au BED (ou l'équivalent) ont choisi le métier et pourquoi ils prévoient y faire carrière jusqu'à la retraite et les défis afférents à la gestion de la classe sont les facteurs les plus importants motivant les enseignants en poste et en herbe de terminer leur carrière avant la retraite, il est logique de croire que la formation initiale à ces sujets revêt une très grande importance. Or, selon nos données, peu d'enseignants en poste ont suivi une formation initiale ou continue portant sur l'enseignement en milieu francophone minoritaire, mais la grande majorité d'entre eux ont suivi une formation initiale et continue sur la gestion de la classe et des comportements et la grande majorité des enseignants en herbe ont suivi une formation initiale à ce dernier sujet. Contrairement aux enseignants en poste, les enseignants en herbe ont suivi une formation initiale sur l'enseignement en milieu francophone minoritaire et les matières qu'ils devront enseigner. Le tableau 18 indique que les enseignants en herbe reçoivent une meilleure formation initiale que les enseignants en poste. Tout en ayant les mêmes convictions altruistes et communautaires que les enseignants en poste, les enseignants en herbe intégreront les écoles des CSF avec une meilleure formation initiale.

**Tableau 18 : Pourcentage des enseignants (EN) et étudiants (EU) qui ont suivi une formation initiale ou continue sur des sujets importants**

| <b>Matière</b>                                   | <b>% EN initiale</b> | <b>% EN continue</b> | <b>% EU initiale</b> |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| La gestion de la classe et des comportements     | 75,7 %               | 68,1 %               | 94,3 %               |
| L'enseignement en milieu francophone minoritaire | 24,7 %               | 24,9 %               | 57,7 %               |
| L'enseignement en milieu d'immersion             | 22,2 %               | 18,5 %               | 54,6 %               |
| Toutes les matières enseignées                   | 42,3 %               | 41,6 %               | 90,7 %               |

Le prochain tableau ajoute une perspective qualitative moins positive. Il indique que les cours suivis ont à peine préparé les enseignants en poste (entre 3,21 et 3,83 et entre 3,62 et 4,04 sur 6) et qu'ils semblent moyennement pertinents aux enseignants en herbe (entre 3,56 et 3,97 sur 6).

**Tableau 19 : Pertinence des sujets selon les enseignants et les étudiants**

| <b>Pertinence des sujets</b>                         | <b>Enseignants formation initiale</b> | <b>Enseignants formation continue</b> | <b>Étudiants formation initiale</b> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| L'enseignement en milieu d'immersion                 | 3,83                                  | 4,04                                  | 3,97                                |
| Toutes les matières enseignées (ex : math, biologie) | 3,75                                  | 3,82                                  | 3,89                                |
| L'enseignement en milieu francophone minoritaire     | 3,41                                  | 3,74                                  | 3,80                                |
| La gestion de la classe et des comportements         | 3,21                                  | 3,62                                  | 3,56                                |

Si les enseignants en poste (et un plus grand nombre d'enseignants en herbe) ont reçu une meilleure formation initiale et continue sur la gestion de la classe que sur les autres matières, ils apprécient davantage la qualité de la formation initiale et continue sur les autres matières que celle sur la gestion de la classe. Par contre, lorsqu'ils devaient indiquer l'importance de certaines matières pour tous les enseignants, ils ont indiqué que la formation sur la gestion de la classe, sur les élèves à besoin spéciaux et les troubles d'apprentissage et sur les matières à enseigner est bien plus importante que celle portant sur les autres matières. Par ailleurs, l'enseignement en milieu minoritaire est plus ou moins important alors que l'enseignement en milieu d'immersion a relativement peu d'importance.

**Tableau 20 : Importance des sujets selon les enseignants (EN) et les étudiants (EU)**

| <b>Importance d'enseigner ces sujets</b>                    | <b>EN</b> | <b>EU</b> |
|---|-----------|-----------|
| La gestion de la classe et des comportements                | 5,55      | 5,62      |
| Les élèves à besoins spéciaux, les troubles d'apprentissage | 5,54      | 5,49      |
| Les matières enseignées (ex : mathématique, biologie)       | 5,51      | 5,61      |
| La communication et les relations avec les parents          | 5,08      | 4,98      |
| La préparation des plans de cours                           | 4,70      | 4,63      |
| L'enseignement en milieu francophone minoritaire            | 4,51      | 4,62      |
| Le système scolaire, la loi scolaire, etc.                  | 4,10      | 3,87      |
| L'enseignement en milieu d'immersion                        | 3,47      | 3,37      |
| L'administration scolaire (ex : la direction d'école)       | 3,47      | 3,64      |

#### ***e) Les défis et les besoins relativement à la formation continue***

La formation continue est importante pour les enseignants en poste. Lors des trois dernières années, 70 % d'entre eux ont suivi au moins deux cours ou ateliers et 10 % ont suivi au moins un cours ou atelier. Seulement 21,2 % n'ont reçu aucune formation. Par ailleurs, 86 % des répondants ont indiqué que la formation continue est de grande (29 %) ou très grande (56,8 %) importance dans leur propre plan de formation continue. Seulement 0,7 % des répondants a indiqué que cette formation avait peu ou aucune importance pour eux. L'importance varie toutefois selon les matières particulières.

Les enseignants en poste souhaitent une formation continue portant sur une panoplie de matières, mais certaines sont plus importantes que d'autres. C'est notamment le cas d'une formation afférente aux élèves à besoins spéciaux et aux troubles d'apprentissage, ainsi que les (nouvelles) approches pédagogiques et les matières qu'ils doivent enseigner. La gestion de la classe et des comportements, la communication et les relations avec les parents et l'enseignement en milieu francophone minoritaire sont des besoins secondaires. Une formation continue sur les aspects administratifs et l'enseignement en milieu d'immersion ne semblent pas très importants aux yeux des enseignants en poste.



**Tableau 21 : Matières préférées lors de la formation continue**

| <b>Matières</b>   | <b>Moyenne</b> |
|---|----------------|
| Les élèves à besoins spéciaux, les troubles d'apprentissage | 5,17           |
| Les approches pédagogiques                                  | 5,16           |
| Les matières enseignées (ex : mathématique)                 | 5,03           |
| La gestion de la classe et des comportements                | 4,86           |
| La communication et les relations avec les parents          | 4,41           |
| L'enseignement en milieu francophone minoritaire            | 3,91           |
| La loi scolaire, le système scolaire, etc.                  | 3,59           |
| L'administration scolaire (ex : la direction d'école)       | 3,30           |
| L'enseignement en milieu d'immersion                        | 2,98           |

Puisque la formation continue est importante aux yeux du personnel enseignant, il serait sage de connaître leurs préférences par rapport à la prestation de cette formation continue. En ce qui concerne le format, d'abord, le sondage indique que des ateliers et cours pratiques et intensifs et une formation sur le tas avec un mentor sont priorisés.

**Tableau 22 : Format préféré pour la formation continue**

| <b>Format préféré</b>                                     | <b>Importance</b> |
|---|-------------------|
| Atelier/cours pratique intensif d'une journée             | 5,09              |
| Formation sur le tas, mentorat avec des pairs spécialisés | 4,44              |
| Formation sur le tas, mentorat avec des collègues locaux  | 4,20              |
| Formation par Internet, modules par ordinateur            | 3,56              |
| Atelier/cours pratique intensif d'une fin de semaine      | 3,48              |
| Stage estival de 10 jours de l'ACELF au Québec            | 3,08              |
| Cours universitaire réparti sur quatre fins de semaine    | 2,77              |
| Cours universitaire du soir réparti sur quinze semaines   | 2,49              |

Quant au lieu de la formation, ensuite, les enseignants expriment une forte préférence pour le local. En fait, le tableau suivant montre une nette corrélation en ce qui concerne la distance à parcourir : plus on s'éloigne de la résidence, plus la préférence de suivre une formation continue dégringole.

**Tableau 23 : Lieu préféré pour la formation continue**

| <b>Lieu préféré</b>  | <b>Importance</b> |
|--|-------------------|
| Dans votre communauté/municipalité                         | 5,60              |
| Dans votre région (ex : à moins de 30 minutes de conduite) | 5,32              |
| Dans votre province, mais à l'extérieur de votre région    | 3,09              |
| À l'extérieur de la province                               | 2,33              |

## Troisième section : Conclusions et recommandations

Cette dernière section se divise en deux parties. La première reprend les principales conclusions tirées des données. La seconde présente des recommandations pour rencontrer les défis prévus.

### *a) Les principales conclusions*

Les CSF ne pourront pas recruter 80 % des enfants de parents ayants droit en septembre 2013 malgré tous les efforts de recrutement locaux et nationaux menés par les CSF et leur fédération nationale. Cela ne veut pas dire que ces efforts ne doivent pas avoir lieu. Au contraire, car même si l'objectif proportionnel visé par le gouvernement fédéral ne sera pas atteint, il est probable que ces efforts augmenteront le nombre d'élèves admissibles dans les écoles de langue française. Une augmentation du nombre est plus importante qu'une augmentation du taux pour déterminer le nombre d'enseignants. Nous avons proposé un taux plus réaliste (66,67 %), mais nous suggérons plutôt de viser un chiffre réaliste (170 000 élèves). Si un tel objectif est atteint, les CSF devront desservir 26 669 élèves de plus qu'ils ne le font présentement. Cela représente une augmentation de 18,6 % en six ans, ce qui paraît irréaliste. Cependant, si la campagne de recrutement de la FNCSF connaît un grand succès et si le nombre d'enfants immigrants et francophiles augmente davantage les effectifs, il vaut mieux ne pas être trop conservateur dans nos estimés et de faire face à une lacune importante et imprévue de personnel scolaire en 2013. Ainsi, les CSF devront embaucher 3337 enseignements avant 2013, mais le défi est relativement mineur : 290 enseignants de plus que le nombre prévu de diplômés d'ici 2013.

Néanmoins, il semble prudent de ne pas se fier aux prévisions et de combler ce déficit par l'entremise d'un effort planifié. D'ailleurs, notre recherche révèle que les CSF ont de la difficulté à recruter et à retenir des enseignants réguliers, des enseignants spécialisés et du personnel parascolaire spécialisé (ex : orthophonistes), notamment en milieu rural. Les objectifs du Plan d'action issu du Sommet sur l'éducation qui a eu lieu en juin 2005 à Ottawa sont donc toujours pertinents, même si le besoin est moins pressant que prévu. C'est du moins la principale conclusion de la présente recherche.

Nous pouvons également conclure que les CSF sont en bonne position pour combler les besoins. Le nombre d'enseignants en herbe est presque suffisant pour combler les lacunes. Par ailleurs, les enseignants en poste et en herbe sont moins portés à prendre leur retraite que leurs homologues œuvrant dans les écoles de langue anglaise au Canada et ailleurs. De plus, les enseignants en herbe sont prêts à relever les défis de l'enseignement en milieu minoritaire car ils souhaitent d'abord et avant tout travailler dans des écoles de langue française, pour l'occasion de travailler en français et de contribuer à leur communauté. Enfin, ils sont prêts à suivre une formation continue qui facilitera leur travail. Ces conclusions augurent bien pour les efforts de recrutement et de maintien des CSF.

Résumons ainsi les conclusions qu'on peut tirer de notre analyse statistique par rapport au nombre d'enseignants requis en 2013 et des réponses fournies par 851 enseignants en poste et 366 enseignants en herbe lors des sondages respectifs<sup>78</sup> :

- 1) Le recrutement de nouveaux enseignants pose un défi minime pour les CSF, car le nombre d'enseignants en herbe dans les universités canadiennes sera suffisant pour remplacer ceux qui prendront leur retraite, ceux qui abandonneront la profession avant la retraite et ceux qui devront s'ajouter au système si les CSF réussissent à desservir deux tiers des enfants de parents ayants droit;
- 2) Le recrutement d'enseignants spécialisés pose un défi minime pour les CSF. Plus d'un enseignant en herbe sur huit souhaite enseigner les mathématiques, près d'un sur dix souhaite enseigner les arts et environ 3 % souhaite enseigner la musique, la physique, la chimie et les métiers.
- 3) Le recrutement de directions d'école pose un défi minime pour les CSF. En fait, 30 % des enseignants en poste souhaitent suivre une formation leur permettant d'assumer un poste de direction dans une école gérée par les CSF. Même si 47 % ne le souhaitent pas et 24 % ne savent pas ou n'y ont jamais pensé, ces données sont de bonne augure pour assurer la relève.
- 4) La rétention des enseignants en poste et des enseignants en herbe pose un défi minime pour les CSF, car seulement 11 % des premiers et 12 % des seconds prévoient abandonner la profession avant la retraite. Ce taux est au moins trois fois inférieur aux taux nationaux et internationaux. Cela ne veut toutefois pas dire que ces taux ne posent pas de défis, au contraire, mais que les défis qu'ils posent sont moins sérieux qu'ailleurs.
- 5) Les CSF sont en excellente position pour recruter et maintenir leurs enseignants, car ils attirent des enseignants qui sont non seulement prêts à relever les défis afférents à la réalité minoritaire, mais également qui souhaitent relever ces défis. En fait, la possibilité de travailler en français et de contribuer à la communauté francophone sont les plus importantes raisons ayant motivé les enseignants en poste et en herbe à choisir de travailler dans une école de langue française et à poursuivre leur carrière jusqu'à la retraite prévue. Ainsi, le facteur linguistique et communautaire explique le faible taux d'abandon prévu chez les enseignants en poste (11 %) et en herbe (12 %).
- 6) Les facteurs liés au travail quotidien – la lourdeur et la surcharge de travail, les exigences administratives et la bureaucratie scolaire, les élèves à besoin spéciaux dans la classe et les classes à niveaux multiples – pèsent lourds dans la décision des enseignants en poste de poursuivre ou non leur carrière jusqu'à la retraite prévue. Si les CSF veulent maintenir un bas taux de décrochage professionnel ou le réduire, ils devront améliorer ces conditions de travail.

Malgré les conclusions positives, il serait sage d'entreprendre quelques démarches pour assurer le recrutement, la rétention et la formation initiale et continue du personnel scolaire. Avant de proposer

---

<sup>78</sup> Les réponses ne varient pas de façon significative selon le profil des répondants. Ainsi, malgré des différences entre la province d'origine, la langue d'usage à la maison, le genre et l'âge, entre autres, ces différences ne s'avèrent pas statistiquement significatives et ne méritent pas une considération particulière. On s'attendait, par exemple, à ce que les enseignants et enseignantes originaires du Québec, davantage que leurs collègues des autres provinces et territoires, souhaitent recevoir une formation continue sur les réalités des communautés francophones minoritaires. Ce n'est pas le cas. On ne note pas de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes, entre les nouveaux enseignants et les plus aînés, et ainsi de suite.

ces démarches, nous présentons les commentaires probants dont les directions générales des CSF nous ont fait part lors de nos entretiens à ce sujet. Pour la plupart, elles font écho de ce que révèlent nos statistiques démographiques, notamment l'augmentation des effectifs en milieu urbain. En effet, plusieurs directions générales connaissent une augmentation annuelle moyenne de 2 % depuis cinq ans alors que d'autres perdent des effectifs. Cependant, d'autres préoccupations s'avèrent singulières.

Ces directions constatent l'évolution démographique importante de la dernière décennie, notamment une croissance au niveau de l'urbanisation, de la migration interprovinciale et, dans certaines régions, de l'immigration. Certaines accusent une croissance alors que d'autres perdent des effectifs. On note le boom économique en Alberta, par exemple, et l'attrait des régions nordiques de cette province pour la francophonie d'ailleurs. On note aussi le boom économique dans des centres urbains à majorité anglophone, ce qui amène des besoins de francisation et de re francisation, alors que les régions rurales à majorité francophone souffrent parce qu'elles dépendent de secteurs économiques en décroissance, tels la pêche, l'agriculture, les mines et la forêt. Ainsi, dans plusieurs provinces, les CSF doivent fermer des écoles rurales et en ouvrir en milieu urbain. On note également que de plus en plus de familles ayants droit optent pour l'école de langue française. Par contre, le système perd aussi des effectifs, notamment lors de la transition du primaire au secondaire. Aux dires de plusieurs directions générales, des élèves francophones préfèrent poursuivre leur éducation secondaire dans une école de langue anglaise parce qu'on y offre un meilleur choix de cours. Toutes ces préoccupations expliquent pourquoi les directions générales dans la plupart des provinces et territoires considèrent que leur plus grand défi consiste à recruter et à maintenir des enseignants et du personnel spécialisé en milieu rural. Certaines directions générales se plaignent toutefois que les salaires offerts aux enseignants ne sont pas suffisants pour attirer le personnel requis dans les centres urbains plus dispendieux.

Par ailleurs, plusieurs directions générales craignent que les écoles d'immersion aient un avantage compétitif sur les écoles de langue française. Selon eux, la charge de travail dans les premières est plus légère que dans les secondes. On note ici le rôle culturel et communautaire additionnel des écoles de langue française. Cette crainte semble peu fondée car, comme mentionné précédemment, les enseignants qui œuvrent dans les écoles de langue française préfèrent ce système aux écoles d'immersion parce qu'ils peuvent y travailler en français et contribuer à leur communauté francophone.

Quelques-uns des CSF ont de la difficulté à recruter le personnel enseignant spécialisé, tels les enseignants de mathématique, de physique et de musique, mais c'est surtout au chapitre du personnel non-enseignant spécialisé que les défis sont importants et partagés. En effet, presque toutes les directions des CSF ont admis des défis par rapport au recrutement et au maintien des orthophonistes, des psychologues, des agents pédagogiques, etc. On concède que les conseils scolaires anglophones font face à des défis semblables, donc il ne s'agit pas d'un phénomène linguistique, mais on semble croire que le défi est plus grand chez les CSF. Selon les directions générales, deux raisons principales expliquent cette pénurie. D'une part, un nombre insuffisant d'étudiants francophones poursuivent des études dans ces champs pour répondre au besoin. D'autre part, le salaire est insuffisant et les conditions de travail sont trop lourdes (par exemple, plusieurs de ces spécialistes doivent fréquemment

se déplacer pour desservir un grand nombre d'écoles à temps partiel). Ces professionnels se trouvent donc souvent un emploi dans le système de santé, en particulier, plutôt que dans le système scolaire.

En ce qui concerne les postes de direction, la plupart des CSF ne voient aucun problème sérieux. En effet, la plupart d'entre eux affirment que les postes seront comblés parce que plusieurs enseignants souhaitent assumer des postes de gestion. En effet, même si plusieurs des CSF réalisent que l'ouverture imminente d'un grand nombre de nouvelles écoles, notamment dans les centres urbains, entraînera une augmentation dans les postes de gestion, le défi devrait être relevé facilement. Par contre, certains CSF envisagent un défi relativement mineur à ce sujet. C'est notamment le cas dans les régions rurales ou dans les écoles à niveaux multiples. Toutefois, si les tendances se maintiennent, on prévoit des fermetures d'écoles rurales et, donc, une diminution du nombre de postes de gestion.

Enfin, peu de directions générales des CSF prévoient un problème relativement au recrutement et au maintien des postes de soutien, tels les secrétaires et les concierges. On note toutefois que la diminution des élèves dans les petites écoles, notamment en milieu rural, pourrait causer des ennuis si les effectifs ne permettent que des postes à temps partiel. Ainsi, il sera peut-être plus difficile de recruter et de maintenir les employés sous de telles conditions.

Les directions générales connaissent les préoccupations des enseignants et les raisons qui incitent à abandonner la profession. Elles savent que les classes à multiples niveaux et les enfants de parents exogames (lire : bilingues mais pas assez habile en français) exigent un effort supplémentaire. Certaines concèdent un taux de décrochage des nouveaux enseignants dépassant 50 %, alors que d'autres ne prévoient aucun changement ou n'expriment aucun ennui à ce sujet. Certaines anticipent également une vague massive de retraite, contrairement à ce qu'on peut conclure de notre sondage, alors que d'autres ne prévoient aucune vague. Certaines, enfin, craignent que les salaires ne soient plus suffisants pour maintenir des enseignants en poste, notamment dans les régions urbaines où la compétition professionnelle est plus forte, et que d'importantes révisions salariales soient nécessaires. Or, les sondages indiquent que les salaires jouent un rôle secondaire dans la décision des enseignants en poste de poursuivre leur carrière jusqu'à la retraite. D'autres facteurs sont bien plus importants.

L'urbanisation s'avère un couteau à double tranchant pour les CSF en ce qui concerne le recrutement et le maintien des enseignants. En effet, la diminution des effectifs en milieu rural devrait se traduire par une diminution du nombre d'enseignants et de postes de direction. Cet état de fait s'avère positif car plusieurs directions générales affirment avoir de la difficulté à recruter et, surtout, à maintenir des enseignants pour œuvrer en milieu rural. Ainsi, le défi diminuera avec l'urbanisation. Par contre, l'urbanisation augmentera le nombre d'élèves et d'enseignants et la compétition professionnelle accrue en milieu urbain exige des salaires plus importants pour éviter le décrochage.

Les directions générales ont déjà entrepris des stratégies pour recruter et maintenir leurs ressources humaines. Plusieurs d'entre elles offrent des primes à la signature et le remboursement des prêts étudiants. D'autres font du recrutement auprès des enseignants en herbe présentement aux études.

D'autres encore partagent des spécialistes avec les conseils scolaires anglophones avoisinants. Aucune direction général n'entreprind du maraudage pour recruter des enseignants en poste ailleurs au pays, mais plusieurs directions générales notent que les salaires plus élevés dans certaines régions du pays, notamment en Alberta, incitent plusieurs enseignants en poste et en herbe à y déménager.

Plusieurs directions générales souhaitent que les gouvernements provinciaux interviennent davantage pour faciliter leurs efforts de recrutement et de maintien. Plusieurs souhaitent que la reconnaissance des acquis et des diplômes soit plus facile entre provinces et entre pays. D'autres désirent une augmentation des salaires et des avantages, mais nous avons constaté un partage d'opinion entre ceux qui veulent que ces augmentations s'appliquent dans les régions rurales où le défi du maintien des effectifs est plus sérieux et ceux qui veulent qu'elles s'appliquent dans les centres urbains plus dispendieux. Certaines souhaitent une prime pour les enseignants œuvrant dans les régions éloignées. Plusieurs souhaitent qu'on organise une campagne de recrutement auprès des élèves du secondaire, notamment ceux et celles qui proviennent des régions rurales et éloignées. D'autres souhaitent une meilleure formation universitaire en ce qui concerne les réalités de l'enseignement en milieu minoritaire afin de faciliter le début de carrière dans ce milieu. Certaines désirent des programmes de mentorat pour les jeunes enseignants, alors que d'autres préfèrent mettre en place pour ces enseignants, notamment ceux et celles qui ne sont pas issus du milieu, des stratégies d'accueil et d'intégration. Par ailleurs, certaines affirment que plusieurs enseignants refusent un poste parce que leur conjoint(e) ne peut se trouver d'emploi, notamment dans les régions rurales et éloignées, mais on ne sait pas comment régler ce problème, hormis l'offre d'un poste au conjoint ou à la conjointe. Enfin, certaines directions générales souhaitent une plus grande flexibilité dans les conditions de travail – par exemple: permettre aux enseignants à la retraite de faire davantage de suppléance<sup>79</sup>, permettre aux enseignants d'enseigner seulement trois jours par semaine ; offrir une formation spéciale aux francophones de la région afin de pouvoir faire de la suppléance sans BED.

Ce ne sont pas les idées qui manquent car plusieurs de ces directions générales font déjà face à ces défis. Les directions générales sont conscientes que ces stratégies requièrent des fonds additionnels. Et tous sont conscients que leur gouvernement provincial et territorial ne prévoit pas investir davantage qu'ils ne le font présentement. Ces fonds sont un défi de taille des CSF. Par ailleurs, il nous semble sage de compiler une banque de bonnes pratiques employées par les CSF par rapport au recrutement et au maintien des enseignants dans les écoles de langue française en milieu minoritaire, notamment dans les communautés rurales, afin de les partager entre les CSF pour éviter de réinventer la roue.

### ***b) Les recommandations***

Nous présentons maintenant huit recommandations pour relever les défis identifiés par notre analyse statistique et les réponses fournies par les enseignants en poste et en herbe lors des deux sondages :

---

<sup>79</sup> Dans certaines provinces, les enseignants à la retraite ne peuvent faire que 20 jours de suppléance par année, alors que dans d'autres, le nombre monte jusqu'à 69 jours par an.

- 1) Les CSF n'ont pas besoin d'entreprendre des démarches importantes en ce qui concerne le recrutement et le maintien des enseignants et des directions d'école et de district. Il semble que le défi se réglera au cours des cinq prochaines années. Répétons toutefois que cette conclusion dépend des postulats démographiques et mathématiques et de données limitées. Cela ne veut pas dire que certains CSF, en particulier ceux qui sont aux prises avec des défis plus sérieux, ne doivent pas entamer ou poursuivre des efforts importants en ce sens, ni que la FNCSF ne doit pas explorer avec les ministères de l'Éducation et Développement des ressources humaines Canada la possibilité d'établir un comité sur les ressources humaines en éducation pour se pencher sur les défis identifiés dans ce rapport ou toute autre démarche. De tels efforts en milieu rural, notamment, semble justifié; nous y reviendrons. Les CSF pourraient avoir recours aux technologies de l'information et des communications pour partager certains cours spécialisés, ainsi que les services de certains enseignants spécialisés (par exemple, les enseignants de mathématiques, de sciences et de musique) et certains spécialistes (par exemple, les orthophonistes). Autrement dit, les CSF pourraient explorer des outils existants (et en élaborer d'autres, telle une liste de pratiques exemplaires en matière de recrutement et de maintien des enseignants) pour combler un besoin qui s'avère relativement mineur, au lieu d'investir beaucoup de fonds et de temps à cet effet.
  
- 2) Même si les défis de recrutement du personnel enseignant sont relativement peu sérieux, nous recommandons que les 31 CSF, par l'entremise de la FNCSF, mènent une « petite séduction » auprès des enseignants en herbe afin de s'assurer qu'au moins la moitié d'entre eux se trouvent dans les écoles des CSF en septembre 2013. Entre autres, les 31 CSF devraient informer les étudiants universitaires des emplois disponibles dans leurs écoles et jouer la carte « linguistique et communautaire » pour attirer les étudiants pour qui la possibilité de contribuer à la communauté acadienne et francophone et travailler en français joue un grand rôle dans la détermination de leur lieu de travail et dans la poursuite de la carrière. Les CSF devraient aussi sensibiliser les facultés d'éducation de langue française des universités canadiennes, y compris celles du Québec, sur l'importance d'offrir un cours sur la pédagogie et les réalités scolaires en milieu minoritaire<sup>80</sup>. En fait, selon le sondage mené auprès des étudiants, la plupart d'entre eux avaient suivi un tel cours, mais selon plusieurs directions générales interviewées cette formation ne semble pas être adéquate ou efficace. Il faudrait étudier ce dilemme de plus près. Il serait également sage que les CSF réduisent les exigences afférentes à l'obtention de la permanence car ce facteur est très important dans le choix d'école, plus important que des incitatifs pécuniaires. Cela ne veut pas dire que les CSF ne doivent pas avoir recours à ces incitatifs pécuniaires, notamment l'octroi de bourses d'études, le remboursement des prêts étudiants, une prime à la signature du contrat, le remboursement des frais de déplacement et une prime pour s'établir dans des régions rurales ou éloignées, mais qu'ils seraient plus efficaces et efficaces s'ils réduisaient les conditions requises pour la permanence. Les CSF devraient également explorer et évaluer des stratégies alternatives, notamment des congés sans solde, des postes à temps partiel (deux ou trois jours par semaine ou seulement la moitié de la journée, par exemple) et l'embauche d'enseignants retraités à temps partiel. Aussi cette campagne pourrait-elle inciter les écoliers du secondaire à poursuivre leurs études universitaires en français en vue de devenir des enseignants dans les CSF. Les 31 CSF pourraient aussi recruter des enseignants œuvrant dans les écoles d'immersion, en leur offrant notamment une permanence instantanée et des cours de français pour réduire toute insécurité

---

<sup>80</sup> Un aperçu d'une telle formation se trouve dans Benoît Cazabon (2003) *Le programme préparatoire des futurs enseignants et enseignantes : un pont pour une éducation de langue française de qualité!* Ottawa : ACREF. En fait, certaines universités offrent un tel cours, mais à notre connaissance, une telle formation initiale n'est pas obligatoire dans les programmes menant au BED (ou l'équivalent).

linguistique et assurer une éducation en français de haute qualité. Il faut toutefois faire attention, car ce maraudage peut se faire dans les deux sens. Les CSF pourraient également organiser une campagne de recrutement auprès des Facultés d'éducation du Québec et participer aux foires d'emplois scolaires. Ils pourraient envisager l'embauche d'un agent de recrutement national, la mise sur pied d'une banque de données des diplômés en BED et d'un portail national d'emplois scolaires ainsi qu'une campagne médiatique pour valoriser le métier d'enseignement. Enfin, ils pourraient revendiquer plus de places dans les facultés d'éducation de langue française au pays.

- 3) Cette « petite séduction » doit prioriser les écoles isolées et en milieu rural. Si le défi de recruter 290 enseignants de plus que prévu semble plutôt minime, le défi est plus important dans ces communautés isolées et rurales. Nous devons faire le calcul pour chacune des communautés francophones et acadiennes qui regroupent au moins 200 francophones, mais les fluctuations étaient trop importantes entre 2001 et 2006 dans un trop grand nombre de communautés pour permettre des estimés fiables. Nous avons donc été contraints de présenter des calculs par province et territoire. Les entrevues menées auprès des directions des CSF et des ministères de l'Éducation nous permettent néanmoins de conclure que les écoles isolées et rurales ont de plus grands défis relativement au recrutement et au maintien des enseignants. Selon plusieurs, les enseignants reçoivent leur formation universitaire en milieu urbain et s'y habituent. Selon d'autres, les occasions de formation continue et d'avancement professionnel sont plus grandes en milieu urbain. Peu importe les raisons, il y a consensus qu'il faut faire un effort spécial pour combler les besoins en milieu isolé et rural. Il n'y a toutefois pas consensus quant à la solution. Il faudra donc y réfléchir davantage, mais il nous semble que la solution employée dans le domaine médical mérite une attention. Pour combler les pénuries de médecins dans les régions rurales et isolées, des écoles ou facultés de médecine ont établi un centre de formation médicale délocalisée dans ces régions et imposé des stages en milieu rural et isolé. Il ne nous semble pas approprié d'établir des centres de formation pédagogique délocalisée dans les régions francophones rurales et isolées, mais l'imposition de stages de longue durée dans ces régions nous semble logique. Ajoutons que plusieurs des centres de formation médicale délocalisés font un effort particulier pour recruter des étudiants de la région desservie. Or, plusieurs directions générales affirment qu'un effort de recrutement auprès des écoliers vivant dans ces milieux ne peut réussir car, souvent, les enseignants originaires de ces communautés préfèrent travailler en milieu urbain que dans leurs communautés d'origine. Selon certaines, il faut offrir des incitatifs pécuniaires alléchants à ces enseignants, tout comme aux enseignants en provenance de l'extérieur de ces communautés.
- 4) Un effort important de recrutement et de maintien est nécessaire en ce qui concerne certains postes spécifiques. D'une part, les directions des CSF affirment subir une pénurie dans certaines matières, telles les sciences, les mathématiques, la musique et les technologies d'information et de communication. Ce défi est tout autant présent dans les écoles de langue anglaise. Or, selon notre sondage, il y a un nombre suffisant d'enseignants en herbe qui souhaitent enseigner ces matières dans le cadre de leur carrière. Les CSF doivent donc s'assurer que ce souhait devienne une réalité. D'autre part, on affirme une pénurie dans le personnel non-enseignant, par exemple les orthophonistes. Ici encore, on constate un même défi dans les écoles de langue anglaise. Le défi est donc moins de recruter ce personnel que d'en former davantage. Autrement dit, un nombre insuffisant d'élèves s'inscrivent à des programmes universitaires ou collégiaux dans ces domaines. Il faut donc convaincre un plus grand nombre d'écoliers de s'inscrire dans de tels programmes de formation. Les CSF disposent déjà de ressources, notamment des conseillers en



orientation, pour mousser l'intérêt de leurs propres élèves, mais les gouvernements provinciaux et territoriaux ont aussi intérêt à entreprendre des stratégies proactives. On peut, encore une fois, prendre exemple sur les écoles ou facultés de médecine : si les gouvernements ont constaté une lacune dans le nombre de médecins, notamment dans les régions rurales et isolées, et ont pris les mesures nécessaires pour les combler, ils peuvent en faire autant pour d'autres professions comme l'orthophonie. On peut également favoriser l'engagement du gouvernement fédéral par l'entremise d'un comité national sur les ressources humaines en éducation sous l'égide de Développement des ressources humaines du Canada. Hormis le recrutement, ce comité pourrait explorer la nécessité d'une certification nationale et la question de la mobilité interprovinciale des enseignants. Nous avons abordé cette question lors de la recherche, en pensant que les gouvernements provinciaux et territoriaux avaient adopté des règlements qui réduisent cette mobilité, mais notre recherche nous a permis de constater que ces défis sont de moins en moins importants et que ces gouvernements avaient amorcé une réflexion, voire certaines actions, afin de réduire les barrières professionnelles. Il serait sage de suivre ce dossier de plus près.

- 5) Si cette « petite séduction » ne semble pas donner de résultats, les CSF devraient organiser une « grande séduction » et prendre les moyens nécessaires pour combler les écarts. Selon nous, trois stratégies particulières semblent prometteuses. D'abord, *demander aux gouvernements provinciaux d'augmenter le nombre de places dans les programmes de BED (ou équivalents) en français.* Selon nos calculs, ce nombre est inférieur au nombre requis en 2013, mais l'ajout sera mineur. Une autre possibilité serait de demander au ministère de l'Éducation du Québec d'augmenter le nombre de places dans les universités québécoises. Les enseignants originaires du Québec semblent bien s'intégrer dans les communautés francophones en milieu minoritaire. Une formation initiale sur les réalités de ces communautés serait nécessaire pour améliorer leur intégration, mais elle semble aussi nécessaire pour les étudiants originaires des communautés francophones et acadiennes. Ensuite, *organiser une campagne de recrutement à l'extérieur du pays.* Le recrutement à l'international permettrait non seulement de combler l'écart, mais aussi de mieux intégrer les élèves immigrants dans les écoles des CSF grâce à une plus grande présence d'un personnel immigrant. Cette stratégie nous semble davantage profitable si elle vise des orthophonistes, des psychologues et d'autres professions. Cependant, ce recrutement privera les pays en développement de profiter des services d'enseignants endogènes qualifiés. Il y a là une décision morale importante à prendre. Si on recrute à l'extérieur du Canada, il faudra assurer au préalable la reconnaissance de la formation universitaire et des acquis professionnels obtenus à l'étranger. Il faudra également élaborer un programme pour intégrer ces enseignants au sein des communautés acadiennes et francophones<sup>81</sup>. Enfin, *offrir une formation continue ou accélérée aux personnes qui ont complété une partie de leur BED (ou un diplôme de premier cycle dans une autre matière).* Il est difficile de prédire l'ampleur des défis que présente cette troisième option puisqu'on ne sait pas combien de francophones ont complété une formation partielle, ni quel pourcentage, ni combien d'entre eux ou elles serait prêt à retourner en classe ou à compléter leur formation pour enseigner. Pour assurer la réussite de cette grande séduction, les CSF devraient collaborer avec plusieurs partenaires, tels les ministères de l'Éducation, l'organisme *Canadian Parents for French* et les conseils scolaires anglophones offrant des programmes d'immersion.

---

<sup>81</sup> L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a publié, en 2004, un document permettant de mieux atteindre cet objectif. *Intégration des enseignants immigrants dans les écoles de l'Ontario.* Disponible en ligne : [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/mars\\_2004/news.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2004/news.asp)

- 6) Même si les défis relativement au maintien du personnel enseignant ne sont pas majeurs, nous recommandons que les CSF, par l'entremise de la FNCSF, élaborent et mettent en œuvre un plan d'action visant à réduire le taux d'abandon avant la retraite. Un tel plan devrait assurer que les universités canadiennes offrent une formation sur la gestion de la classe et des comportements, les élèves à besoins spéciaux et les troubles d'apprentissage et la pédagogie en milieu minoritaire. Il serait aussi important d'offrir une formation continue en ces matières aux enseignants en poste. Ces enseignants sont prêts à y investir de leur temps. En effet, la grande majorité des répondants indique avoir suivi au moins deux cours ou ateliers lors des trois dernières années et que cette formation est importante. Le plan devrait également prévoir une formation continue adaptée aux besoins des enseignants en poste. Cette formation devrait comprendre des ateliers et des cours pratiques et intensifs ainsi qu'une formation sur le tas avec du mentorat. La formation à proximité (dans la communauté ou dans la région immédiate) est aussi préférée. Il serait toutefois sage de mener une étude de besoins plus approfondie sur la formation continue que celle menée à partir de notre sondage, notamment en compilant l'inventaire des cours disponibles (par exemple, les stages de l'ACELF et les cours d'été), en déterminant les coûts et les investissements nécessaires et en cernant le désir des enseignants et des CSF d'en défrayer les coûts. Une telle démarche a récemment établi les besoins de formation des organismes bénévoles en milieu francophone minoritaire et peut servir de référence<sup>82</sup>. Le plan devrait aussi adresser les principaux défis qui poussent à l'abandon, soit les défis quotidiens en salle de classe. Les 31 CSF devraient donc élaborer et mettre en œuvre des stratégies appropriées, telles l'ajout de ressources humaines pour aider les enseignants responsables de classes à niveaux multiples à préparer des plans de cours selon les besoins particuliers, la mise sur pied d'un programme d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants, y compris un effort particulier pour ceux qui arrivent de l'étranger ou d'une autre province, le recours à des mentors chevronnés et à des bourses de formation, l'accès à des ressources pédagogiques adéquates et suffisantes et l'organisation d'événements de reconnaissance pour les nouveaux enseignants. Par ailleurs, plusieurs des 31 directions générales pensent qu'il faut parfois trouver un emploi pour le ou la conjoint(e) de l'enseignant(e).
- 7) Il est recommandé de répéter la présente étude en 2013, soit lorsque les données du recensement de 2011 seront disponibles et lorsqu'on connaîtra le nombre d'enfants de parents ayants droit qui seront desservis par les CSF. Ce n'est qu'à ce moment que nous saurons définitivement si nos calculs et nos postulats sont exacts. Il serait sage de répéter l'effort à tous les cinq ans afin de suivre l'évolution des données et de prévenir des problèmes ou relever des défis avant que ceux-ci s'avèrent trop importants. Mieux vaut prévenir que guérir, comme le veut le dicton.
- 8) Il est également recommandé d'établir un système de monitoring des données du présent rapport. Ainsi, on pourrait déterminer bien avant 2013 si nos calculs et nos postulats sont exacts. Toutefois, un tel effort requiert un système informatique et une compilation continue et centralisée des données en provenance des 31 CSF, ce qui n'existe pas. Il est donc suggéré d'explorer la possibilité d'une collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec pour que sa direction responsable des calculs pour estimer le nombre d'enseignants nécessaire dans l'avenir à partir de postulats semblables aux nôtres puisse s'occuper du monitoring des 31 CSF hors-Québec.

---

<sup>82</sup> M. Murray et D. Bourgeois (2006) *Les besoins en formation des organismes francophones et acadiens*. Ottawa : Initiative canadienne sur le bénévolat.

## Conclusion

Les CSF sont en excellente position pour relever d'ici septembre 2013 les défis éventuels relativement au recrutement, au maintien et à la formation des enseignants. Les CSF devront néanmoins élaborer et mettre en œuvre des stratégies probantes pour relever les défis présentés dans ce rapport. D'abord, les régions rurales et isolées nécessitent un important effort. Ensuite, il faut combler les lacunes en ce qui concerne les enseignants de certaines matières, notamment les sciences, les mathématiques, la musique et les technologies de l'information et des communications, ainsi que le personnel non enseignant spécialisé tels les orthophonistes. Enfin, il faudra assurer que les enseignants en poste n'abandonnent pas leur profession avant la retraite et que les enseignants en herbe choisissent de faire carrière dans les écoles de langue française en milieu minoritaire à des taux qui permettent de combler les besoins numériques identifiés selon nos postulats et par nos calculs.

De tels efforts s'avèreront davantage nécessaire si la campagne de recrutement menée par la FNCSF auprès des parents ayants droit et des parents immigrants et francophiles augmente considérablement le nombre d'élèves inscrits dans les écoles des CSF d'ici 2013. Les efforts du comité responsable de l'intégration de la petite enfance au système scolaire de langue française en milieu minoritaire auront un impact important sur le nombre d'élèves éventuels. Ainsi que la construction de nouvelles écoles ou l'amélioration des écoles existantes en fonction des besoins identifiés par le comité responsable de l'axe des infrastructures. Ainsi, hormis l'évolution démo-linguistique et du cheminement professionnel des enseignants en poste et en herbe, nos estimés peuvent changer en fonction des autres axes du Plan d'action de juin 2005. D'où l'importance d'un plan d'action stratégique pour combler les besoins en matière de personnel scolaire dans les 31 CSF, notamment en milieu rural et isolé, d'ici 2013.

Les CSF disposent déjà de plusieurs ressources et ont déjà amorcé des stratégies en ce sens, mais il est évident que la contribution des gouvernements provinciaux et territoriaux et, dans une moindre mesure, celle des institutions fédérales, est nécessaire pour assurer le succès de ces démarches. Si la qualité de l'éducation en français offerte aux enfants des parents ayants droit doit être exemplaire, c'est une quantité suffisante de personnel scolaire formé et compétent qui doit l'assurer.