

Nouvelle génération d'enseignantes et
d'enseignants en Ontario pendant
l'année scolaire 2007-2008



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario
Transition à
l'enseignement
2008

Table des matières

2 Préface

7 Première année d'enseignement :

Diplômés de 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

La forte demande de pédagogues formés pour enseigner en français se poursuit; le marché de l'emploi intègre lentement les nombreux enseignants qualifiés pour enseigner en anglais

39 Première année d'enseignement en Ontario :

Enseignantes et enseignants formés dans une autre province ou dans un autre pays et ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2007

Le marché de l'emploi demeure difficile pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens

52 Deuxième année d'enseignement :

Diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Les écarts liés à la langue d'enseignement s'élargissent au chapitre du taux d'emploi

72 Troisième année d'enseignement :

Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Longue insertion professionnelle dans des postes de suppléance à la journée ou de suppléance à long terme pour un grand nombre de pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais

86 Quatrième année d'enseignement :

Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Bon nombre de pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais qui se trouvent à l'extérieur de la région de Toronto doivent être plus patients et souples

98 Cinquième année d'enseignement :

Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

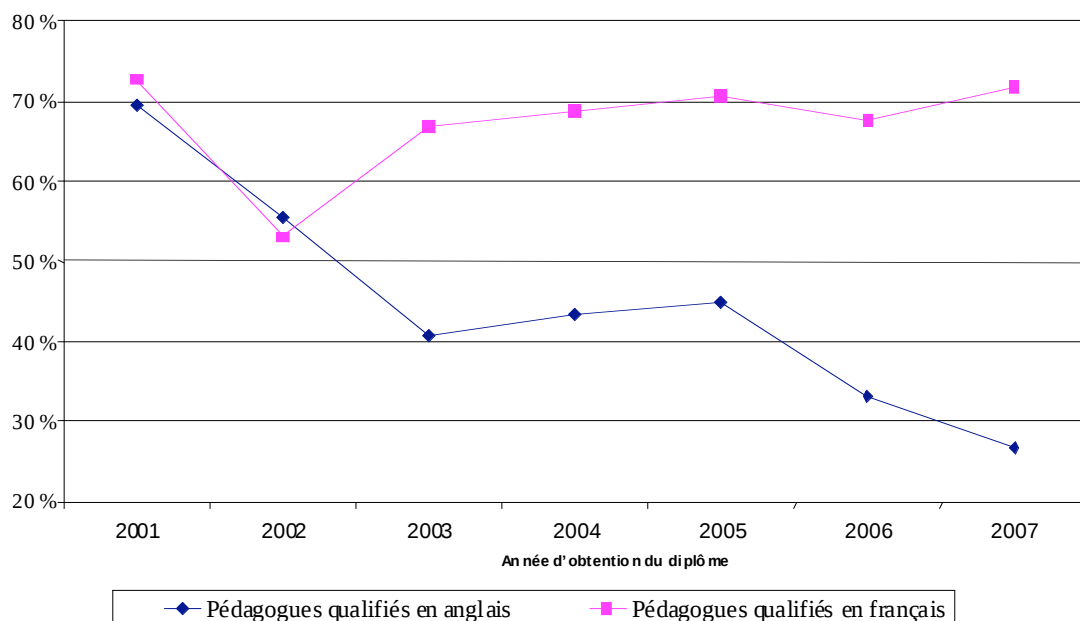
Après cinq ans dans la profession, la plupart des diplômés sont des pédagogues chevronnés, confiants et engagés

Préface

L'étude sur la transition à l'enseignement, qui porte sur les nouveaux pédagogues pendant l'année scolaire 2007-2008, examine le taux de succès de l'intégration professionnelle et l'expérience en enseignement des diplômés de 2003 à 2007, ainsi que des enseignants nouveaux en Ontario formés à l'extérieur de la province. Les résultats de l'étude qui a sondé 3 613 pédagogues confirment qu'il y a toujours deux marchés de l'emploi en enseignement très différents en Ontario, tendance que l'on a d'ailleurs observé pendant toute cette décennie.

On remarque une forte demande de pédagogues pouvant enseigner en français sur le marché de l'emploi, et ce marché absorbe les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français et les nouveaux pédagogues pouvant enseigner le français langue seconde. Par contre, il existe un surplus croissant d'enseignantes et d'enseignants en anglais, et cette nouvelle génération très motivée doit faire preuve de souplesse et de patience en essayant de poursuivre une carrière en enseignement en Ontario.

Proportion de pédagogues ayant décroché un emploi permanent
au cours de leur première année d'enseignement selon l'année
d'obtention du diplôme et la langue

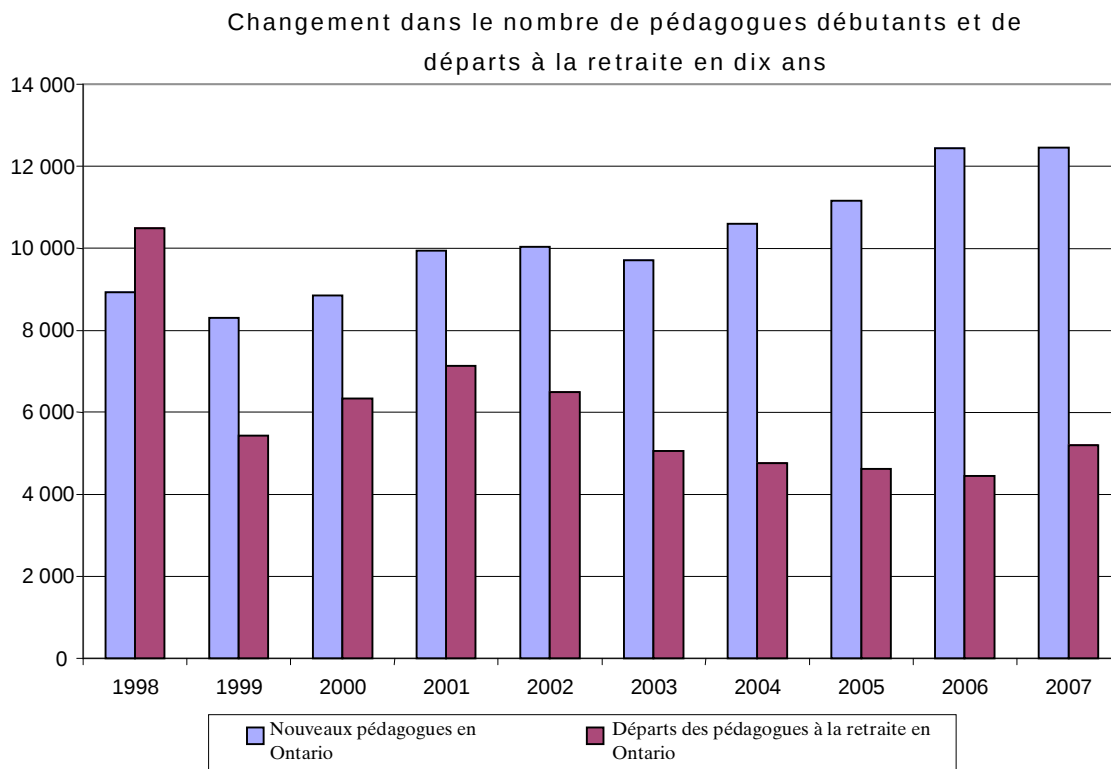


Au cours des sept dernières années, l'Ordre a surveillé l'écart, au chapitre de l'intégration professionnelle, entre ses membres qualifiés pour enseigner en français et ceux qualifiés pour enseigner en anglais, au moyen de sondages annuels effectués grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation de l'Ontario, et il a publié des rapports à ce sujet. Les écoles de l'Ontario ont recruté la plupart des diplômés en 2001 pour

combler les postes réguliers d'enseignement en français et en anglais pendant l'année scolaire 2001-2002. Le marché s'est scindé en deux segments contraires pendant l'année scolaire 2003-2004 et cette différence au plan de l'enseignement s'est accélérée progressivement depuis 2005.

Le niveau record de départs à la retraite des pédagogues et le nombre relativement peu élevé de nouveaux venus au début de la décennie ont façonné un marché où l'offre et la demande étaient presque équilibrées. La plupart des nouveaux pédagogues – à l'élémentaire et au secondaire, dans les conseils scolaires de langue française et de langue anglaise, qualifiés pour enseigner en anglais et ceux qualifiés pour enseigner en français et dans chaque région de la province – ont décroché un poste régulier au cours de leur première année de carrière.

Les départs à la retraite annuels ont diminué au cours de la décennie alors que le nombre de nouveaux diplômés en enseignement a augmenté chaque année. Au cours des deux dernières années, le surplus annuel de nouveaux enseignants par rapport aux nouveaux retraités a dépassé les 7 000.



Des enseignantes et enseignants sont recrutés principalement pour remplacer les départs à la retraite et également par suite des changements dans la politique et le financement et de l'augmentation et de la diminution du nombre d'inscriptions d'élèves à l'élémentaire et au secondaire. Plusieurs initiatives stratégiques entreprises en Ontario au cours des cinq dernières années, comme le financement d'un plus grand nombre de

postes en enseignement pour réduire le nombre d'élèves dans les classes, ont offert d'autres possibilités d'emploi aux nouveaux pédagogues. Toutefois, le nombre d'inscriptions dans les écoles primaires de la province a diminué pendant cette même période, diminution qui se poursuivra au cours des cinq prochaines années. De plus, les inscriptions au niveau secondaire commenceront également à chuter. On prévoit que le nombre de départs à la retraite ne changera pas au cours des cinq prochaines années.

Le surplus d'enseignantes et d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais qui prévaut depuis plusieurs années a toujours une incidence sur le nombre d'emplois disponibles pour les nouveaux enseignants. Un grand nombre de diplômés des années antérieures cherchent toujours à obtenir un meilleur poste de suppléance à long terme ou un poste régulier en enseignement alors qu'un nouveau groupe entre chaque année sur le marché du travail en Ontario.

La tendance est tout autre comparativement aux personnes qualifiées pour enseigner en anglais puisque la majorité des diplômés des programmes de formation pour enseigner en français et des enseignants qui peuvent enseigner le français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise réussissent à décrocher des postes permanents tôt dans leur carrière. Ce marché est demeuré vigoureux pendant les sept années de l'étude sur la transition à l'enseignement.

Voici les grandes lignes des résultats des six sondages menés cette année auprès des diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, de 2003 à 2007, et des personnes formées à l'étranger ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2007 :

- Les postes semblent nombreux pour les diplômés formés pour enseigner en français puisque le taux d'emploi la première année est encore plus élevé que celui indiqué ces dernières années par les diplômés des programmes de formation en français et les nouveaux enseignants du français langue seconde – 70 p. 100 des pédagogues recrutés par les conseils scolaires de langue française ont indiqué qu'ils avaient trouvé un emploi permanent tout comme 72 p. 100 des diplômés des programmes de formation en français, ainsi que 78 p. 100 des enseignantes et enseignants du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise.
- Les diplômés de 2007, qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen, et intermédiaire et supérieur, indiquent qu'ils ont eu plus de difficultés que les diplômés de 2006 à décrocher un poste permanent au cours de leur première année de carrière; le pourcentage de postes permanents au cycle primaire et moyen a chuté de 25 à 20 p. 100 et celui au cycle intermédiaire et supérieur, de 43 à 32 p. 100. Le taux aux cycles moyen et intermédiaire est demeuré stable à 29 p. 100.
- La forte demande dans le domaine de l'éducation technologique se poursuit puisque 62 p. 100 des diplômés obtiennent un poste régulier au cours de leur première année d'enseignement.

- Les répercussions du surplus croissant de pédagogues formés pour enseigner en anglais se font maintenant sentir dans la région de Toronto. Le pourcentage de diplômés ayant obtenu un poste régulier la première année a diminué, passant de 45 p. 100 pendant l'année scolaire 2006-2007 à 35 p. 100 en 2007-2008, surtout en raison de la diminution du taux d'emploi pour les nouveaux enseignants à l'élémentaire.
- Dans les régions de la province à l'extérieur du Grand Toronto, le nombre de postes réguliers aux cycles intermédiaire et supérieur pour les personnes qualifiées pour enseigner en anglais pendant leur première année de carrière a également diminué par rapport aux années précédentes. Le taux est maintenant d'un sur six (16 p. 100) pour les enseignants aux cycles primaire et moyen dans la région. La moitié (49 p. 100) indiquent maintenant qu'ils ont été sous-employés pendant leur première année d'enseignement.
- Pour les néo-Canadiens formés à l'étranger qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2007, la recherche d'un emploi a été beaucoup plus difficile que pour d'autres enseignants nouveaux en Ontario pendant l'année scolaire 2007-2008. Près de la moitié d'entre eux (46 p. 100) n'ont même pas eu la chance de faire de la suppléance, 58 p. 100 d'entre eux qui ont obtenu un contrat quelconque d'enseignement ont indiqué qu'ils souhaitaient enseigner davantage, tandis qu'un seul sur douze (8 p. 100) est parvenu à obtenir des contrats réguliers d'enseignement auprès des conseils scolaires de la province.
- La majorité des diplômés de l'Ontario et des collègues frontaliers de 2004 et 2003 sont bien installés dans leur profession après quatre ou cinq années d'enseignement, bien que 10 p. 100 des diplômés des programmes de formation en anglais dans leur cinquième année d'enseignement indiquent qu'ils sont sous-employés tout comme 13 p. 100 de ceux dans leur quatrième année d'enseignement.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario offre un service d'orientation, de mentorat et de perfectionnement professionnel à l'échelle de la province aux enseignantes et enseignants qui en sont à leur première ou à leur deuxième année d'enseignement et qui ont été récemment nommés à des postes permanents. Depuis 2007-2008, les conseils peuvent allouer des fonds du PIPNE pour offrir du soutien aux suppléantes et suppléants, et un sur quatre indique également qu'il participe à ce programme. La majorité des suppléants, tant ceux qui font de la suppléance à la journée que ceux faisant de la suppléance à long terme, indiquent que ce soutien, sous forme d'orientation, de mentorat ou de perfectionnement professionnel, leur a été utile au cours de leur première année d'enseignement. Les nouveaux pédagogues reconnaissent que le soutien qui leur est offert est très utile alors qu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvelle profession.

Les réponses au sondage sur la transition à l'enseignement traduisent encore cette année les défis de taille auxquels sont confrontés les enseignantes et enseignants pendant leurs cinq premières années de carrière et les bienfaits qu'ils en retirent. Bon

nombre d'entre eux consacrent beaucoup de temps à essayer de trouver un emploi dans un marché très concurrentiel. La suppléance pendant des mois, voire des années, est la voie à suivre pour une carrière en enseignement pour de plus en plus de pédagogues débutants pouvant enseigner en anglais. Certains estiment que cette expérience leur permet d'améliorer leurs compétences et d'apprendre d'autres membres de la profession ayant une formation, des antécédents et des styles d'évaluation différents. La plupart d'entre eux semblent avoir le dévouement, la patience et la souplesse nécessaires pour décrocher éventuellement un poste permanent afin de mener la carrière qu'ils souhaitent ardemment poursuivre.

La nouvelle génération de pédagogues en Ontario a généralement confiance en sa formation en enseignement et en ses compétences professionnelles. Ces enseignantes et enseignants sont optimistes quant à l'avenir et continuent d'être déterminés à aider leurs élèves à apprendre et à croître. La plupart d'entre eux disent qu'ils enseigneront encore dans cinq ans. Un sur quatre aspire à un poste de direction. Ils valorisent également l'appui de leurs collègues plus chevronnés, de la direction et de la direction adjointe.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce rapport ne reflète pas nécessairement les politiques, les opinions ni les exigences du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Première année d'enseignement : Diplômés de 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Pour la première fois, l'étude sur la transition à l'enseignement a inclus un sondage auprès des diplômés de 2007. Le sondage auprès de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2007-2008, soit la première année scolaire suivant la remise des diplômes.

La forte demande se maintient pour les diplômés qui enseignent en français; le marché de l'emploi pour les enseignants anglophones est lent à absorber le nombre élevé de nouveaux enseignants.

Nombre de diplômés en 2007 ont consacré leur première année professionnelle à faire de la suppléance. Plus d'un nouvel enseignant sur quatre en Ontario (28 p. 100) affirme qu'il continuait à faire de la suppléance à la journée à la fin de l'année, tandis que 36 p. 100 des nouveaux pédagogues avaient décroché des contrats de suppléance à long terme. Un peu plus d'un enseignant sur trois (36 p. 100) avait décroché un poste permanent au printemps 2008. Le taux d'obtention d'un poste permanent pendant la première année d'enseignement est inférieur aux taux relevés en 2006 (51 p. 100) et en 2007 (41 p. 100).

Ces chiffres combinent les résultats de deux marchés de l'emploi bien distincts, soit l'enseignement en français et l'enseignement en anglais. Pour les nouveaux enseignants anglophones, le marché de l'emploi en Ontario est très concurrentiel. Par ailleurs, la plupart des diplômés francophones qualifiés pour enseigner dans des écoles de langue française ou le français langue seconde dans les écoles de langue anglaise décrochent des emplois permanents avec une grande facilité puisque leur langue et leurs compétences en enseignement continuent d'être en forte demande.

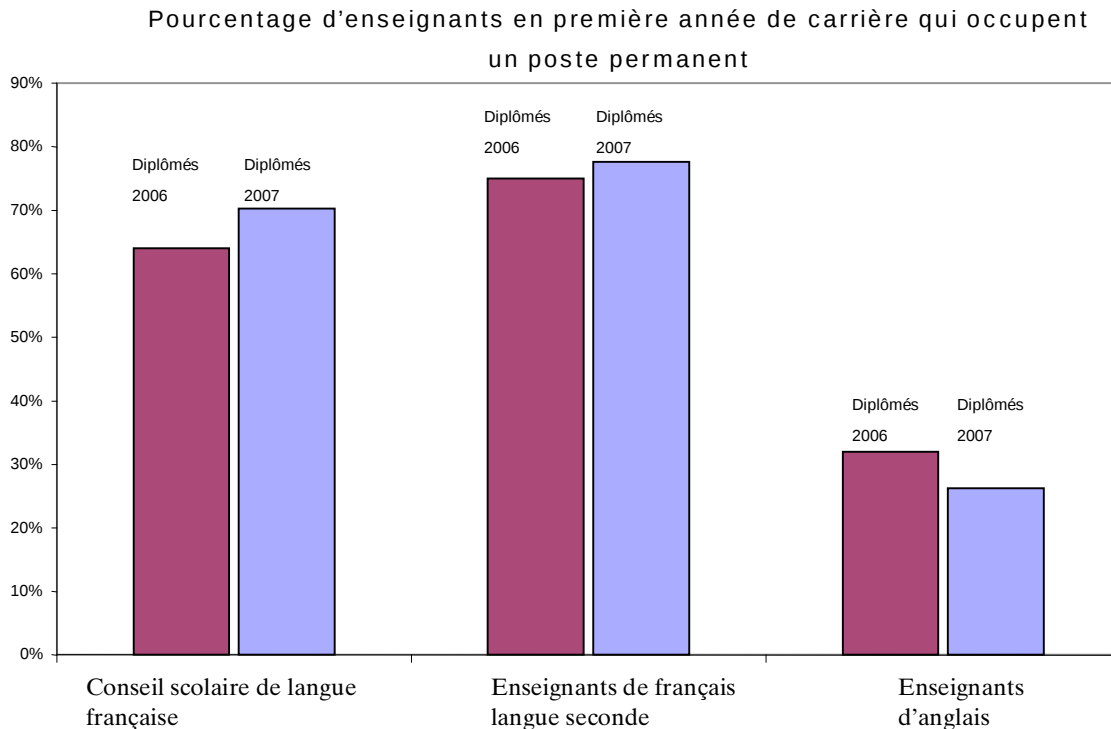
De nombreux nouveaux enseignants anglophones ayant accédé au marché du travail au cours des années précédentes continuent de rechercher des occasions de passer de la suppléance quotidienne à des contrats de suppléance à long terme et à des contrats permanents. Chaque année, la transition vers un poste permanent se fait de plus en plus longue; les diplômés d'une année se trouvent donc en compétition avec ceux de l'année suivante, et les nouveaux venus dépendent de plus en plus fortement de la suppléance.

Il m'a été très difficile de trouver un emploi dans mon domaine, car les entretiens sont accordés aux suppléants ou aux nouveaux diplômés qui possèdent des contacts. Un étudiant sans contrat aura de la difficulté à obtenir un entretien avec un conseil.

Suppléante à temps partiel aux cycles primaire et moyen dans la région de Toronto

C'est frustrant. Le conseil de ma région a affiché un appel en août et a mené les entretiens en octobre. Il m'était impossible de commencer avant janvier, alors j'ai été contrainte de trouver un emploi dans un domaine sans lien avec l'enseignement.

Suppléante à temps partiel aux cycles intermédiaire et supérieur, qualifiée pour enseigner les arts visuels et la géographie, sud-ouest de l'Ontario



Environ un pédagogue anglophone en première année d'enseignement sur quatre (27 p. 100) ayant répondu aux sondages sur la transition à l'enseignement cette année a indiqué avoir décroché un emploi à temps plein. Ce nombre est inférieur aux taux d'obtention d'un poste permanent de 32 p. 100 de l'an dernier. Deux sur cinq (40 p. 100) affirment avoir été sous-employés au cours de leur première année de pratique. Ce taux est semblable à celui de l'an dernier (38 p. 100).

Il est maintenant évident que les perspectives d'emploi sont moins reluisantes dans toutes les régions et à tous les niveaux

Les perspectives d'emploi, auparavant évidentes pour les enseignantes et enseignants de la région de Toronto et, en particulier, pour les anglophones qualifiés pour enseigner au secondaire, se sont quelque peu amoindries en comparaison aux années précédentes. Chez les pédagogues anglophones de la région de Toronto, le taux d'obtention d'un poste permanent a chuté de 45 p. 100 en 2006-2007 à 35 p. 100 cette année. Un sur trois (32 p. 100) a indiqué avoir été sous-employé au cours de sa première année d'enseignement.

Pourcentage de diplômés ayant obtenu un poste permanent pour enseigner en anglais au printemps 2008

Cycles	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total
Primaire-moyen	23 (36)*	18 (17)	20 (25)
Moyen-intermédiaire	34 (53)	21 (9)	29 (29)
Intermédiaire-supérieur	51 (52)	12 (33)	32 (43)
Éducation technologique	78 (60)	50 (57)	62 (58)
Tous les cycles	35 (45)	17 (21)	27 (32)

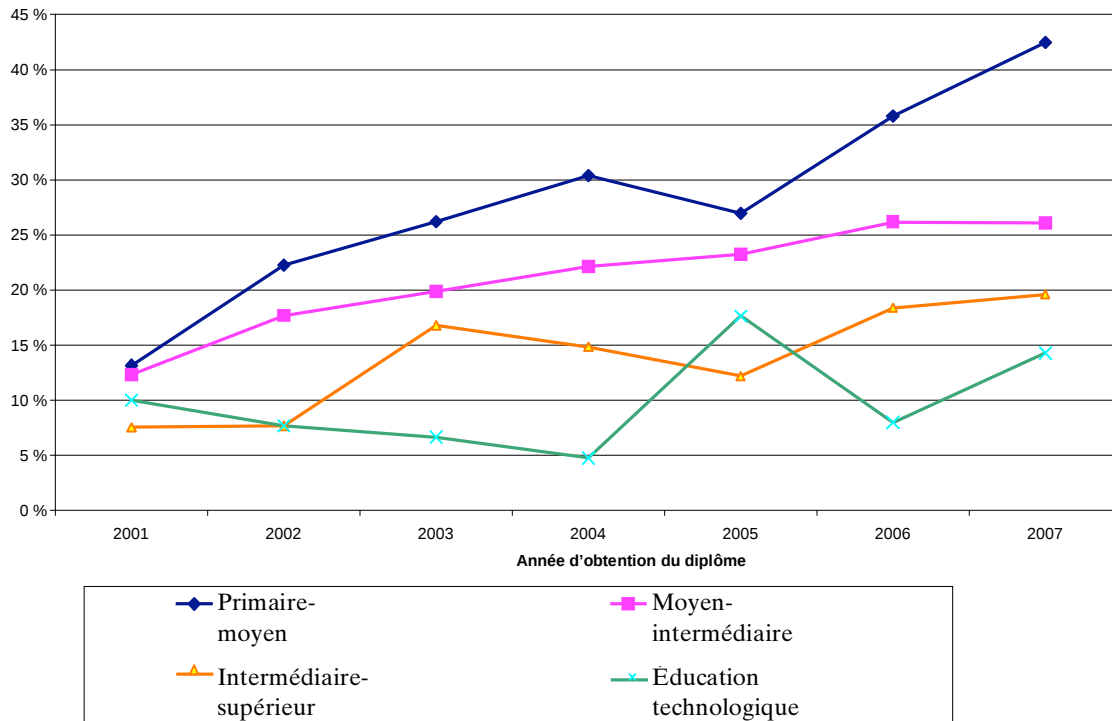
*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Les enseignantes et enseignants des cycles intermédiaire et supérieur sont de plus en plus touchés par la tendance à la baisse du marché de l'emploi pour les pédagogues anglophones, où un sur quatre seulement décroche un emploi permanent. Dans la province, un nouvel enseignant au secondaire sur trois (32 p. 100) a décroché un poste permanent, contre 43 p. 100 l'an dernier. La région de Toronto continue d'offrir des emplois permanents au secondaire : 78 p. 100 des diplômés qualifiés pour enseigner l'éducation technologique et 51 p. 100 de ceux qui enseignent les matières générales s'y trouvent un emploi, des taux bien supérieurs à ce que l'on trouve dans le reste de la province.

Le surplus grandissant d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent en anglais signifie qu'un plus grand nombre de pédagogues entament leur carrière en faisant de la suppléance à la journée et occupent des postes de suppléance pendant de plus longues périodes en début de carrière. Plus de la moitié (56 p. 100) des diplômés de 2007 qui enseignent en Ontario ont débuté leur carrière en faisant de la suppléance à la journée et, dans une proportion de 22 p. 100, comme suppléant à long terme. À la fin de la première année de pratique, une proportion de 27 p. 100 seulement avait obtenu un poste permanent, tandis qu'un sur trois (33 p. 100) a continué de faire de la suppléance à la journée. Pendant l'année scolaire 2007-2008, la proportion d'enseignantes et d'enseignants en deuxième année de carrière ayant décroché un poste permanent est

passée à 57 p. 100, tandis que 26 p. 100 ont continué de faire de la suppléance à long terme et 17 p. 100, à la journée.

Suppléance à la journée en anglais à la fin de la première année d'enseignement



L'importance grandissante de la suppléance à la journée est particulièrement manifeste chez les nouveaux enseignants anglophones aux cycles primaire et moyen. Au cours des sept dernières années, les pédagogues des cycles moyen et intermédiaire, et intermédiaire et supérieur ont également attendu plus longtemps avant d'obtenir leur propre salle de classe.

Ma recherche d'emploi a été difficile et décourageante. J'ai fait des appels pendant des mois avant d'être inscrite sur la liste des suppléants. J'ai l'impression d'être un accessoire jetable.

Suppléante à la journée qualifiée pour l'enseignement des sciences générales et du cours «l'être humain en société», centre de l'Ontario

Alors que la demande de personnes qualifiées pour enseigner les matières générales au secondaire (32 p. 100 des postes permanents) continue d'être à la baisse, certaines qualifications en enseignement sont toujours en demande. Les diplômés anglophones possédant des qualifications en enseignement des affaires et commerce, de l'informatique, des mathématiques, de la physique ou de la chimie ont décroché un poste permanent dans une proportion de 41 p. 100, alors que, pour les nouveaux enseignants des autres matières, le taux d'obtention d'un poste permanent n'a été que de 30 p. 100.

La demande demeure à la hausse pour la qualification en éducation technologique. Plus de trois diplômés anglophones sur cinq (62 p. 100) possédant cette qualification ont décroché un poste permanent au cours de leur première année d'enseignement.

Dans l'ensemble, cette expérience a été très éducative et satisfaisante pour moi. Ayant travaillé pendant 29 ans dans l'industrie automobile, il s'agit de ma seconde carrière.

Enseignant d'éducation technologique, à temps plein, sud-ouest de l'Ontario

Taux de réussite moins élevé pour les diplômés des collèges frontaliers

Bien que le nombre de nouveaux diplômés des collèges frontaliers américains ait accusé une baisse, passant de 1 744 en 2006 à 1 594 en 2007, les programmes de formation des États de New York et du Maine conçus pour l'enseignement en Ontario continuent de jouer un rôle important en fournissant de nouveaux pédagogues dans la province. Ceux-ci signalent leur difficulté à se trouver un emploi en Ontario en comparaison aux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario. Près de la moitié d'entre eux (45 p. 100) signalent n'avoir pas enseigné autant qu'ils le souhaitaient au cours de leur première année d'enseignement alors que 32 p. 100 des diplômés des facultés de l'Ontario ont signalé qu'ils avaient été sous-employés.

Il a fallu presque un an après l'obtention de mon diplôme pour décrocher une entrevue avec un conseil scolaire public. Je travaille actuellement dans un autre domaine que l'enseignement.

Diplômé d'un collège frontalier américain en enseignement
aux cycles primaire et moyen sans emploi

Le désavantage concurrentiel est le plus marqué chez les enseignantes et enseignants aux cycles primaire et moyen, soit les qualifications que détiennent la plupart (77 p. 100) des diplômés des collèges frontaliers américains.

Moins de diplômés des collèges frontaliers américains trouvent un poste régulier dès leur entrée sur le marché du travail

	Primaire-moyen	Intermédiaire-supérieur	Tous les cycles
Facultés en Ontario	34 (37)*	42 (52)	39 (44)
Collèges frontaliers américains	15 (16)	35 (28)	18 (19)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

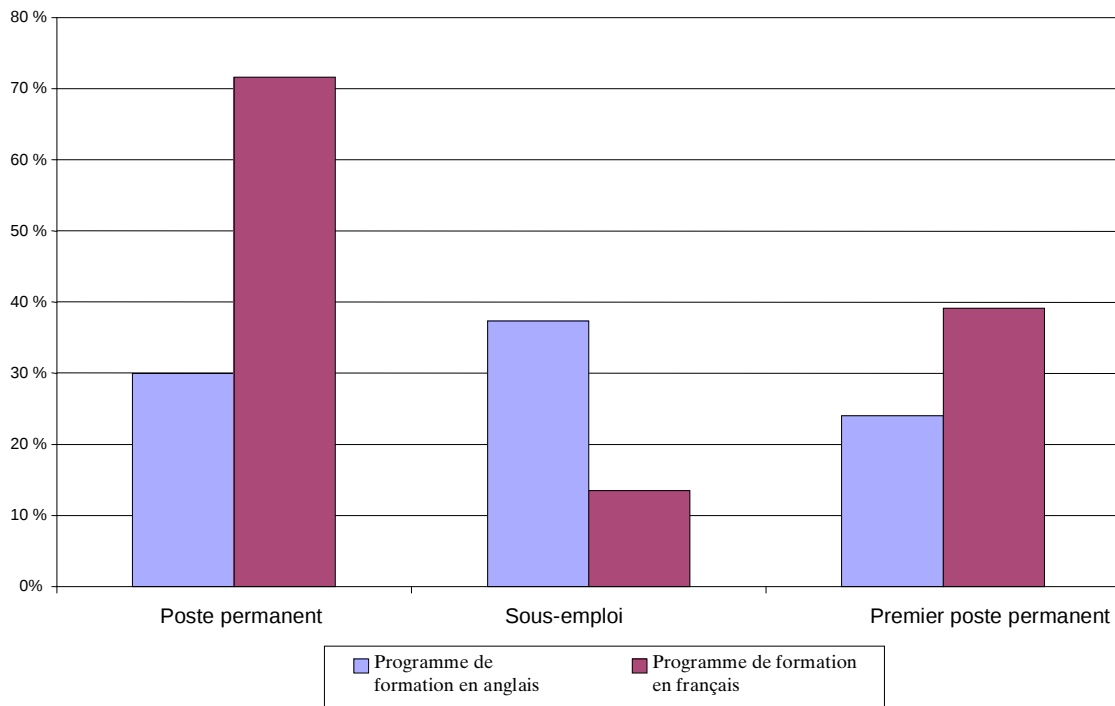
Le marché de l'emploi pour les diplômés pouvant enseigner en français demeure vigoureux

La croissance du marché de l'emploi à long terme se poursuit pour l'enseignement en français en Ontario. Les conseils scolaires de langue française recrutent la plupart des nouveaux enseignants pour des postes permanents pendant leur première année en enseignement. Le taux de recrutement très élevé se maintient pour les diplômés des programmes de formation de langue française. Les nouveaux diplômés pouvant enseigner le français comme langue seconde dans des conseils scolaires de langue anglaise viennent en tête de liste pour ce qui est du pourcentage de diplômés qui décrochent un poste permanent durant la première année dans la profession.

J'ai eu de la chance car le français est ma langue maternelle. Mes amis n'ont pas été aussi chanceux. Il n'y a pas assez de postes disponibles pour enseigner en anglais.

Diplômé d'un programme de formation en anglais enseignant pour un conseil scolaire de langue française, est de l'Ontario

Taux de réussite des diplômés des programmes de formation en français pendant la première année d'enseignement



La plupart des diplômés (72 p. 100) des programmes de formation pour l'enseignement en français de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa en 2007 enseignant en Ontario pendant l'année scolaire 2007-2008 ont indiqué qu'ils avaient décroché un poste permanent. Ce taux a surpassé de loin le taux de réussite de 30 p. 100 indiqué par les diplômés des programmes de formation pour l'enseignement en anglais. Deux diplômés sur cinq (39 p. 100) ont été recrutés directement pour des postes permanents

après avoir obtenu leur diplôme et 33 p. 100 d'entre eux ont déniché un poste permanent pendant la première année en enseignement. Seulement 13 p. 100 d'entre eux signalent qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils le souhaitent pendant leur première année dans la profession. Près de la totalité (97 p. 100) des diplômés affirment qu'ils ont obtenu un emploi en enseignement et seulement 1 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils n'enseignaient pas parce qu'ils n'avaient pu trouver un poste en enseignement qu'ils voulaient.

La majorité des diplômés de 2007 des programmes de formation en français affirment qu'ils ont des contrats d'enseignement avec les conseils scolaires de langue française de l'Ontario (88 p. 100). Ce pourcentage représente une augmentation comparativement au taux de recrutement de 76 p. 100 par ces conseils l'année précédente.

Les nouveaux pédagogues dans les conseils scolaires catholiques de langue française affichent le taux d'emploi le plus élevé dans des postes permanents à la fin de l'année (77 p. 100). Ce taux est suivi de près par le taux d'emploi des enseignants dans les conseils scolaires publics de langue française (66 p. 100) et dépasse considérablement le faible taux d'emploi de tous les enseignants en première année de carrière embauchés dans les conseils scolaires publics de langue anglaise (32 p. 100) et les conseils scolaires catholiques (20 p. 100).

J'ai été recrutée immédiatement pendant une entrevue à l'université à la fin avril.

Enseignante aux cycles primaire et moyen dans un conseil scolaire de langue française de la région de Toronto, diplômée d'un programme de formation pour l'enseignement en français

J'ai passé une entrevue pour un poste de suppléance à long terme et j'ai obtenu le poste. Mais j'ai dû quitter le poste avant le début des classes pour occuper un poste permanent. Il y a eu de nombreuses entrevues de dernière minute pour des offres d'emploi.

Enseignant aux cycles primaire et moyen, sud-est de l'Ontario

Les diplômés des programmes de formation en enseignement en français ont décroché un poste au niveau élémentaire (66 p. 100 des diplômés aux cycles primaire et moyen ont obtenu un poste permanent) et au niveau secondaire (79 p. 100 des diplômés aux cycles intermédiaire et supérieur).

Les programmes de formation en enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise permettent toujours d'offrir des postes permanents aux nouveaux diplômés qui peuvent enseigner en français. En effet, les nouveaux enseignants du FLS et d'immersion en français indiquent un taux d'emploi de 78 p. 100

dans des postes permanents à la fin de l'année, ce qui représente une légère augmentation comparativement au taux de 75 p. 100 l'an dernier.

J'ai posé ma candidature pour une liste d'attente pour l'enseignement du français dans mon conseil local, j'ai passé une entrevue, j'ai obtenu un poste à plein temps et j'ai été affectée dans une classe d'immersion en français en 6^e et 7^e année en juin 2007.

Enseignante dans un poste permanent dans le sud-ouest de l'Ontario, qualification aux cycles primaire et moyen pour l'enseignement du FLS

J'ai une connaissance du français, mais je n'ai aucune qualification pour enseigner le français langue seconde. Le poste pour lequel j'ai eu une entrevue était en 4^e année pour enseigner le français de base et j'ai pu obtenir une lettre de permission.

Enseignant à l'élémentaire, poste permanent dans la région de Toronto

Programme complet d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants dans des postes permanents

En 2007-2008, la deuxième année du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), les conseils scolaires de l'Ontario ont continué d'offrir des services de soutien complets aux nouveaux enseignants. Le PIPNE offre un service d'orientation, de mentorat et de perfectionnement professionnel dans les conseils scolaires et les écoles publiques de toute la province. Le programme a été mis sur pied en 2006 afin d'assurer un soutien pendant une autre année en vue de la croissance et du perfectionnement professionnel des enseignants débutants dans une profession difficile et souvent très stressante.

Selon l'étude sur la transition à l'enseignement menée par l'Ordre, 92 p. 100 des diplômés de 2007 recrutés pour des postes permanents dans les conseils scolaires publics l'an dernier ont participé au PIPNE. Ce pourcentage est semblable au taux de participation de 91 p. 100 enregistré l'an dernier. En 2006, 84 p. 100 des diplômés ont participé au programme pendant leur deuxième année d'enseignement après l'obtention de leur diplôme. Même les quelques enseignants qui ont indiqué qu'ils ne participaient pas à un programme officiel d'insertion ont signalé qu'ils avaient un mentor ou qu'ils avaient suivi un programme d'orientation officiel, qu'ils avaient été évalués par leur directeur ou qu'ils avaient eu accès à des possibilités de perfectionnement professionnel semblables à celles financées par l'entremise du PIPNEP.

J'ai appris davantage en un an dans mon poste que ce que j'aurais pu apprendre à la faculté d'éducation. Le fait d'avoir des services de soutien en place (PIPNE, mentor) est essentiel à la réussite des nouveaux enseignants la première année.

Suppléant à temps plein à long terme, sud-ouest de l'Ontario

Ce programme de soutien important pour les nouveaux enseignants est maintenant bien établi et le taux de participation des nouveaux enseignants est élevé pour chaque volet du programme. Tous les participants assistent une séance d'orientation officielle au sujet de leur conseil scolaire et 98 p. 100 d'entre eux reçoivent une orientation au sujet de leur école. Les mentors appuient chaque enseignant participant au PIPNPE et presque tous les participants avaient été évalués officiellement par leur direction d'école en mai ou en juin de l'année scolaire lorsqu'ils ont répondu au sondage de l'Ordre.

La plupart des pédagogues qui ont profité du PIPNPE (96 p. 100) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du programme pour les nouveaux enseignants. La littératie et la numératie, la planification et l'évaluation, l'enseignement aux enfants ayant des besoins particuliers et la gestion de la classe sont les domaines de perfectionnement professionnel que les répondants au sondage ont le plus souvent mentionnés.

Perfectionnement professionnel dans le cadre du PIPNPE dans les domaines prioritaires

Perfectionnement professionnel	Taux de participation (%)
Littératie et numératie	86 (70)*
Planification et évaluation	79 (70)
Gestion de la classe	68 (56)
Réussite des élèves	59 (48)
Enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers	52 (34)
Écoles sécuritaires	45 (29)
Communication avec les parents	30 (29)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Le nouveau personnel enseignant valorise grandement l'appui de mentors expérimentés et d'autres pédagogues.

J'ai eu la chance de travailler avec un personnel administratif et des collègues serviables. C'est très important. J'ai eu l'occasion d'observer des enseignantes et enseignants chevronnés et d'apprendre des choses sur leurs stratégies de planification, ce qui m'a été très utile.

Enseignante permanente à temps plein en 2^e et 3^e année, région de Toronto

Plus de quatre enseignants sur cinq (83 p. 100) en première année de carrière ont affirmé avoir profité de certains aspects de l'accompagnement professionnel, de l'information et de la démonstration de méthodes d'enseignement en attribuant la note la plus élevée sur une échelle de cinq points. Presque tous (95 p. 100) ont dit que l'appui de pédagogues chevronnés les a aidés à faire leur travail. La préparation des bulletins, les conseils sur l'aide individuelle aux élèves, la gestion de classe et l'observation de la pratique d'autres enseignantes et enseignants sont les éléments pour lesquels ce soutien a été le plus utile.

Les participants au PIPNPE accordent une grande importance au mentorat

Type de mentorat	Très utile (%)
Préparation des bulletins	47 (44)*
Conseils sur l'aide individuelle aux élèves	38 (33)
Mentorat – gestion de classe	38 (41)
Observation de la pratique d'autres enseignants	34 (36)
Accès à des ressources valables	32 (37)
Mentorat – évaluation des élèves	32 (35)
Mentorat – méthodes d'enseignement	31 (36)
Planification du curriculum avec le mentor	30 (32)
Observation de la pratique par le mentor	27 (34)
Observation de l'enseignement du mentor	26 (29)
Préparation des communications avec les parents	23 (22)
Renseignements sur les aspects administratifs	18 (21)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

La plupart des enseignants en première année de carrière participant au PIPNPE ont déclaré que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (36 p. 100) ou modérément importante (34 p. 100) pendant l'année.

Les activités de mentorat continuent à se dérouler principalement en dehors de la classe. Moins d'un pédagogue en première année d'enseignement a indiqué que son mentor ou un autre enseignant avait observé sa pratique jusqu'à une heure par mois.

Moins d'un enseignant débutant sur cinq a dit qu'il a été observé une heure par mois ou davantage au cours de sa première année d'enseignement. Plus de la moitié (51 p. 100) d'entre eux ont affirmé n'avoir pas du tout été observés du tout par un autre enseignant.

Lorsque les nouveaux enseignants font des commentaires négatifs au sujet du mentorat, ces commentaires ont surtout trait au manque d'accès à leur mentor ou de temps avec celui-ci.

Les directions d'école jouent des rôles de première importance au cours de la première année d'enseignement des nouveaux pédagogues. Trois participants sur quatre au PIPNPE ont évalué positivement le soutien qu'ils ont reçu des administrateurs de leur école. Quarante-trois pour cent d'entre eux ont donné la meilleure évaluation possible au soutien reçu de la direction et de la direction adjointe de leur école. Presque tous (93 p. 100) avaient reçu une évaluation officielle de la direction avant de répondre au sondage.

Expérience mitigée d'insertion pour les suppléantes et suppléants

En 2007-2008, le PIPNPE a continué d'être axé principalement sur les nouveaux enseignants occupant un emploi permanent, bien que dès cette année-là, les conseils scolaires ont pu puiser dans les fonds du PIPNPE pour appuyer les nouveaux pédagogues ayant décroché un contrat de suppléance à long terme. Un plus grand nombre de suppléants à long terme ont participé au programme cette années, mais seul un sur quatre signale y avoir participé officiellement. La plupart des suppléants à la journée ne sont pas admissibles au programme.

Participation au PIPNPE en fonction du type de contrat

Type d'emploi	Participants au PIPNPE (%)
Poste régulier ou permanent	92 (91)*
Suppléance à long terme	26 (16)
Suppléance à la journée	3 (4)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Que le soutien soit officiellement offert dans le cadre du PIPNPE ou non, un service d'aide en première année est disponible pour de nombreux suppléants grâce à divers éléments du programme en place dans leurs conseils scolaires.

Appui aux suppléantes et suppléants

Type d'appui	% d'enseignants faisant de la suppléance à long terme	% d'enseignants faisant de la suppléance à la journée
Introduction au conseil scolaire	43	44
Introduction à l'école	37	7
Mentorat	45	10
Évaluation par la direction d'école	26	15
Littératie et numératie	58	21
Planification et évaluation	39	15
Besoins spéciaux	39	14
Écoles sécuritaires	30	19
Réussite des élèves	30	11
Gestion de classe	27	24
Une des matières enseignées	82	44

En raison de l'augmentation du temps passé sur les listes de suppléance avant de décrocher un emploi permanent en Ontario, nombre de nouveaux venus dans la profession doivent affronter des défis sans pouvoir profiter du précieux soutien de mentors expérimentés. Certains considèrent la suppléance comme une excellente façon d'entrer dans la profession. D'autres disent être laissés à eux-mêmes et ne pas recevoir le soutien nécessaire, comme il est offert aux autres.

Les suppléants doivent bénéficier d'un meilleur soutien. Je me suis sentie très isolée pendant mes premiers mois d'enseignement. On se retrouve dans une nouvelle école chaque jour. Connaître les autres et développer un réseau d'appui prend du temps.

Suppléante à la journée aux cycles intermédiaire et supérieur,
qualifiée pour enseigner la musique, sud-est de l'Ontario

C'est une expérience formidable. Chaque jour, j'apprends tellement des élèves autant qu'ils apprennent de moi. C'est une carrière merveilleuse, où les jours ne se ressemblent pas!

Suppléante à long terme dans une classe de 4^e année, nord-ouest de l'Ontario

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés des facultés de l'éducation en 2007 qui en étaient à la fin de leur première année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2008 à 40 p. 100 des 8 162 diplômés de 2007 des facultés de l'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et qui avaient une adresse valide et à 40 p. 100 des 1 370 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre en 2007.

Nous avons doublé l'échantillonnage (80 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 1 079 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 30 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 3,0 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Points saillants de la situation professionnelle

Le taux de chômage des diplômés de 2007 pendant la première année en enseignement correspond à celui de l'année précédente. Le sous-emploi continue d'être élevé, le nombre de postes permanents a diminué et la suppléance est à la hausse pour les pédagogues en première année d'enseignement cette année. Il y a un nombre plus élevé d'enseignants à temps partiel et un plus grand nombre d'enseignants comptent sur des affectations partielles dans plus de deux écoles.

- Environ neuf diplômés sur dix (89 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage et un nombre légèrement plus élevé de diplômés (93 p. 100) avaient enseigné à un moment donné au cours de l'année scolaire 2007-2008. Ce

taux d'emploi est semblable à celui enregistré l'an passé pour les nouveaux diplômés dans leur première année d'enseignement.

- Seulement un répondant sur dix-sept a déclaré ne pas avoir enseigné au cours de sa première année de carrière parce qu'il n'avait pu trouver un emploi en enseignement (5,4 p. 100) ou trouver un emploi qui répondait à ses attentes (0,5 p. 100). Le taux de chômage d'environ 6 p. 100 est également semblable à celui qu'ont connu les diplômés de 2006 pendant leur première année de carrière.
- La suppléance, que ce soit à la journée (49 p. 100) ou à long terme (22 p. 100), est la voie d'accès à la profession pour la majorité des nouveaux diplômés.
- Au printemps de la première année d'enseignement, environ un répondant sur trois (36 p. 100) occupait un poste permanent en enseignement. Ce taux continue d'être à la baisse par rapport au taux d'emploi de 41 p. 100 dans un poste permanent pendant la première année d'enseignement pour les diplômés de 2006 et de 51 p. 100 en 2006.
- Moins de la moitié (44 p. 100) des diplômés qui enseignaient ont été recrutés avant le début de l'année scolaire, tandis que 52 p. 100 d'entre eux ont commencé leur premier emploi en enseignement en septembre 2007 ou après, alors que 18 p. 100 d'entre eux ont commencé à enseigner avant décembre. Près du tiers des diplômés (31 p. 100) n'ont pas commencé à enseigner avant janvier 2008 ou plus tard après avoir obtenu leur diplôme au printemps 2007.
- Il n'est pas rare que les nouveaux diplômés enseignent à temps partiel (36 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (29 p. 100) pendant leur première année d'enseignement. Ce taux est aussi à la hausse par rapport à celui enregistré pour les diplômés de 2006, soit 32 p. 100 et 25 p. 100 respectivement, et 26 p. 100 et 21 p. 100 pour les diplômés de 2005.
- Environ un nouvel enseignant sur trois (34 p. 100) a affirmé qu'il n'a pas enseigné autant qu'il l'aurait souhaité durant sa première année de carrière. Ce taux de sous-emploi a augmenté par rapport au taux de 32 p. 100 l'an dernier et de 24 p. 100 pour les diplômés de 2005.
- Environ un nouvel enseignant sur dix a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau scolaire financé par l'État, soit dans des écoles privées (5,1 p. 100) ou dans un autre cadre (0,7 p. 100) ou encore à l'extérieur de la province (4,3 p. 100). Il s'agit d'une diminution par rapport au taux de un enseignant sur huit qui enseignait à l'extérieur des écoles publiques de la province l'année précédente.
- Le sondage mené cette année auprès des enseignants qui en sont à leur première année d'enseignement souligne que deux marchés d'emploi distincts existent maintenant en Ontario : l'enseignement en anglais et l'enseignement en français.
- Les diplômés pouvant enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française et les enseignants du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise) entrent sur un marché de l'emploi vigoureux puisque les taux d'emploi sont très élevés pour les nouvelles recrues.

- Près de trois diplômés sur quatre (72 p. 100) qualifiés pour enseigner en français en 2007-2008 ont indiqué qu'ils occupaient un poste permanent au printemps de leur première année d'enseignement et seulement 15 p. 100 d'entre eux ont répondu qu'ils auraient voulu travailler davantage pendant l'année.
- À l'opposé, moins d'un diplômé sur quatre (26 p. 100) qualifié pour enseigner en anglais a répondu qu'il avait décroché un poste permanent au cours de la première année d'enseignement et 40 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils sont sous-employés.
- La réduction du nombre d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais qui ont obtenu un poste permanent résulte principalement du fait que les enseignants aux cycles primaire et moyen ont plus de difficulté à trouver un poste permanent dans la région de Toronto (s'élevant à 23 p. 100 par rapport à 36 p. 100 l'an dernier) et d'une réduction du nombre d'enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur qui ont décroché un emploi (qui est passé de 43 p. 100 à 32 p. 100) à l'extérieur de la région de Toronto.
- La forte demande se poursuit pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais au secondaire et détenant une qualification en études commerciales, en informatique, en mathématiques, en physique et en chimie, bien que ce sous-marché ne soit pas aussi vigoureux qu'il l'ait été il y a quelques années. Ces matières qui font l'objet d'une demande plus forte représentent un taux d'emploi de 41 p. 100 dans des postes permanents comparativement à d'autres matières au secondaire qui ne sont pas enseignées en français (30 p. 100). La forte demande pour l'enseignement du français au secondaire se poursuit puisque le taux d'emploi permanent est de 72 p. 100 la première année.
- La demande se poursuit pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais et détenant une qualification en éducation technologique. Plus de deux diplômés sur cinq (62 p. 100) avaient décroché un poste permanent au printemps, mais 32 p. 100 d'entre eux se disaient sous-employés à la fin de la première année, ce qui représente une augmentation par rapport au pourcentage de l'an dernier, puisque 12 p. 100 d'entre eux indiquaient qu'ils n'avaient pas autant travaillé qu'ils le souhaitaient.
- Le nombre de diplômés qualifiés pour enseigner en anglais qui ont décroché un poste régulier dès la première année dans la région de Toronto a diminué de 35 p. 100 en 2007, une baisse par rapport au taux de 45 p. 100 enregistré l'année précédente. Les enseignants dans la région de Toronto continuent de profiter d'un avantage à cet égard par rapport aux enseignants en première année d'enseignement dans le reste de la province. Le taux d'emploi s'élevait à 17 p. 100 à l'extérieur de la région de Toronto, soit une légère baisse comparativement à 19 p. 100 pour les diplômés de 2006.
- Les diplômés récemment recrutés par les conseils scolaires de langue française ont un taux d'emploi régulier de 70 p. 100 contre seulement 32 p. 100 pour ceux recrutés dans les conseils scolaires de langue anglaise à l'échelle de la province.
- Les pédagogues des cycles primaire et moyen qui ne possèdent pas les qualifications requises pour enseigner en français ont éprouvé plus de difficultés à trouver un poste

régulier la première année (20 p. 100) que leurs collègues des cycles moyen et intermédiaire (29 p. 100), des cycles intermédiaire et supérieur (32 p. 100) et qualifiés pour enseigner l'éducation technologique (62 p. 100). Le taux d'emploi des enseignants aux cycles primaire et moyen a diminué de 5 p. 100 par rapport à l'année précédente et pour les enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur, ce taux a diminué de 11 p. 100. Le taux de placement aux cycles moyen et intermédiaire est le même que l'an dernier et il s'est accru de 4 p. 100 pour l'éducation technologique.

- Plus des deux tiers des enseignants qualifiés pour enseigner en français à tous les cycles ont obtenu un poste régulier dès leur première année en enseignement – primaire et moyen (73 p. 100), moyen et intermédiaire (68 p. 100), intermédiaire et supérieur (73 p. 100). Il n'y a eu aucun répondant qualifié pour l'éducation technologique en français cette année.
- Les enseignantes et enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto ont les pires résultats en ce qui a trait au taux d'emploi car seulement un diplômé sur six (16 p. 100) avait décroché un poste permanent avant la fin de la première année et plus de la moitié d'entre eux (56 p. 100) avaient indiqué qu'ils étaient sous-employés pendant l'année. Ce taux de sous-emploi est une augmentation par rapport au taux de 44 p. 100 pour le même groupe l'année précédente.

Un grand nombre de diplômés en 2007 indiquent que la recherche d'un premier emploi en enseignement en Ontario est difficile pour eux. Certains diplômés sont frustrés parce que cela prend souvent du temps avant de trouver un poste permanent en enseignement, en raison de l'incertitude de l'emploi pour l'année suivante, parce qu'ils voient de nombreux autres enseignants se livrer concurrence pour un nombre comparativement peu élevé de postes dans un marché restreint et en raison de l'incertitude quant aux processus de recrutement. Ils indiquent souvent qu'il faut avoir des contacts pour se démarquer dans ce marché de l'emploi. Par ailleurs, bon nombre d'entre eux semblent déterminés à tirer des leçons de ces défis et à ne pas se laisser dissuader de poursuivre leurs aspirations professionnelles.

Voici des commentaires représentatifs des réponses de ce groupe :

La concurrence pour les postes est stressante. Il y a trop de nouveaux diplômés chaque année. S'il y a moins de diplômés par faculté pendant quelques années, cela permettra d'autres d'obtenir un emploi.

En général, ma première année d'enseignement a été une bonne expérience parce que j'ai enseigné dans plusieurs écoles et que j'ai trouvé de bonnes idées pour l'enseignement.

Toutefois, les perspectives d'avenir semblent peu reluisantes et cela m'inquiète plus particulièrement de ne pas savoir quand, comment ou pourquoi des personnes sont recrutées.

Il est très difficile d'obtenir un poste en enseignement sans connaître quelqu'un au conseil scolaire. Pour chaque poste, il y a plus de 200 candidats qui posent leur candidature.

Je demeure positive en sachant que l'obtention d'un poste en enseignement est un processus et que je trouverai éventuellement un emploi dans cette profession.

Les enseignants à la retraite forment la majorité des suppléances à long terme (double rémunération). Il faudrait imposer plus de restrictions sur le nombre de jours pendant lesquels ils peuvent travailler.

J'aurais voulu demeurer en Ontario, mais les perspectives d'emploi sont minces. Les programmes de formation devraient mettre davantage l'accent sur les services d'aide pour la recherche d'emploi.

L'obtention d'un poste a été une expérience frustrante. Toutefois, la suppléance m'a préparé davantage pour l'enseignement et m'a permis de continuer à perfectionner mes compétences en temps qu'enseignant.

C'était un peu décevant parce que je ne m'étais pas rendu compte que la situation d'emploi était si difficile pour les nouveaux enseignants. Le fait d'être une suppléante a certainement été un défi et il a fallu m'adapter.

J'aime beaucoup enseigner. Mais cela a été un défi de taille. J'espérais travailler près de chez moi, mais j'enseigne plutôt à 3 000 kilomètres de distance. L'Ontario permet à un trop grand nombre d'enseignants d'obtenir un diplôme pour le nombre de postes disponibles.

Je suis tellement découragée de voir à quel point il a été difficile de décrocher un emploi. J'ai obtenu les meilleures notes dans ma classe et pourtant je n'ai pas encore réussi à passer une entrevue en Ontario.

C'est une question de contact. Il y a très peu de postes en enseignement : 1,0 emploi pour les nouveaux enseignants. Nous n'avons pas le choix si nous voulons enseigner.

Je crois qu'en tant que nouvelle enseignante, il est très difficile de m'établir parce qu'il y a trop d'enseignants «à la retraite» qui font de la suppléance à long terme ou de la suppléance quotidienne. C'est très démoralisant puisque ces enseignants à la retraite

semblent obtenir les suppléances à long terme avant un nouvel enseignant qui devra attendre pendant un certain temps.

Il est impossible de trouver un emploi. J'ai attendu des mois pour être inscrite à la liste de suppléance. Mon conseil scolaire a plus de 75 employés excédentaires cette année et il a imposé un gel pour l'embauche de nouveaux enseignants à temps plein l'année dernière. Les perspectives d'emploi sont limitées pour moi.

Je crois que le fait d'être formé à l'extérieur de l'Ontario est un désavantage pour moi sur le plan professionnel et c'est injuste. Les perspectives futures d'emploi me découragent et la suppléance a été très incertaine.

Je croyais qu'il y aurait des possibilités d'emploi en raison de mes bonnes compétences et de mes capacités en enseignement. Il semble que les possibilités sont liées en grande partie à mes contacts personnels.

Le fait d'avoir été suppléante à court terme à tous les niveaux m'a bien préparée en tant qu'enseignante. Tous les nouveaux enseignants devraient faire de la suppléance pendant une année avant d'accepter un poste à plein temps.

Il est frustrant de constater qu'un si grand nombre d'enseignants obtiennent un diplôme des facultés d'éducation alors que les perspectives futures sont si sombres et qu'il y ait une pénurie d'emplois.

L'expérience la plus difficile et la plus affligeante. Trop d'enseignants et pas suffisamment d'emplois.

Je n'étais pas préparé pour le processus de recherche d'emploi et d'entrevue et on ne m'a pas dit à quel point la situation de l'emploi était difficile en Ontario.

Tout le monde dit de s'assurer que le directeur nous connaisse et qu'il peut nous aider à être embauchés. C'est tout à fait vrai. Si vous ne connaissez pas un directeur, je ne sais pas comment vous réussirez à être inscrit sur la liste de suppléance.

J'ai parlé à un grand nombre d'enseignants en première année d'enseignement qui se sentent déprimés et sous-évalués. Certains changent de carrière après seulement un an parce que la sécurité d'emploi est critique et qu'il est très stressant de craindre constamment d'être excédentaire et sans emploi.

L'année a été très difficile et stressante. Il y a eu beaucoup de possibilités d'apprentissage et cela m'a rendu confiant que je peux relever les défis que représente la gestion d'une classe nombreuse avec des ressources limitées.

J'adore enseigner. Je déteste le marché de l'emploi. Les programmes de baccalauréat en éducation ne doivent plus accepter autant de candidats. Il y a suffisamment d'enseignants. Certains suppléants attendent pendant cinq ou six ans avant même d'obtenir un poste de suppléance à long terme. Combien de temps devons-nous attendre avant de changer de carrière!

Affectations

- Parmi les nouvelles recrues qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (15 p. 100), les mathématiques (12 p. 100), l'anglais (12 p. 100) et la géographie (8 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- Cinq nouveaux enseignants sur six (84 p. 100) qui travaillent dans une école secondaire doivent préparer moins de trois cours différents; cette situation se compare au taux de 81 p. 100 pour les diplômés de 2006, la deuxième année de suite qu'il y a une amélioration de la charge de travail par rapport au taux de 68 p. 100 enregistré chez les diplômés de 2005 en première année de carrière.
- De ce groupe, 30 p. 100 des diplômés ont affirmé qu'ils enseignent au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement, soit un taux semblable à celui de l'an dernier, 29 p. 100.
- Soixante-dix pour cent des enseignants qualifiés pour enseigner au secondaire indiquent qu'il y a une concordance adéquate ou excellente entre leurs qualifications et leurs affectations.
- Parmi les nouveaux enseignants qui travaillent à l'élémentaire, plus d'un enseignant sur quatre (27 p. 100) enseignent dans des classes à années multiples, 7 p. 100 d'entre eux enseignent l'éducation spécialisée et 13 p. 100 d'entre eux enseignent le français langue seconde; cette répartition est très similaire à celle de l'an dernier.
- Environ deux tiers (36 p. 100) des nouveaux pédagogues de l'élémentaire enseignent à des classes régulières à années multiples, ils enseignent le français langue seconde ou l'éducation spécialisée, ce qui représente une diminution par rapport au taux de 39 p. 100 pour les diplômés de 2006.
- Parmi les recrues de l'élémentaire qui enseignent dans une classe ordinaire à une seule année, la maternelle et la première et la deuxième année sont les affectations les plus courantes.
- Moins d'un enseignant sur dix (8 p. 100) de l'élémentaire a déclaré ne pas être bien préparé pour ses affectations en général. Toutefois, presque deux enseignants sur cinq (38 p. 100) ont affirmé ne pas être bien préparés pour au moins une de leurs affectations au cours de leur première année de carrière.

- Plus de quatre enseignants sur cinq (84 p. 100) qualifiés pour enseigner à l'élémentaire ont indiqué qu'il y avait une correspondance adéquate ou excellente de leurs qualifications avec leurs affectations pendant leur première année d'enseignement.

Les matières à enseigner lors des suppléances quotidiennes sont souvent mentionnées dans les observations que font les enseignants au sujet des défis particuliers auxquels ils sont confrontés pendant leur première année d'enseignement. Bon nombre d'entre eux indiquent qu'ils ne sont pas préparés, qu'ils n'ont pas le soutien adéquat et que la gestion de classe est tout particulièrement difficile en tant que suppléant. Selon certains enseignants, une année de suppléance offre la possibilité d'apprendre des autres enseignants et d'acquérir des connaissances pratiques et des compétences en vue de se préparer pour assumer éventuellement la responsabilité de leur propre classe. Le stress est un thème fréquent et il est parfois associé au fait de cumuler plusieurs emplois en enseignement à temps partiel dans différentes écoles, aux affectations qui sont difficiles à cause des élèves à risque, de la gestion de comportements graves ou d'une trop grande variété de niveaux d'apprentissage et de réussite des élèves.

J'ai beaucoup appris de mon expérience, non seulement en tant qu'enseignant, mais en tant que personne. La suppléance m'a préparé aux nombreux défis auxquels je suis confronté en tant que suppléant à long terme et je suis devenu un meilleur enseignant pouvant composer avec l'adversité.

Il faut un meilleur soutien pour les suppléants. Par exemple, des journées de perfectionnement professionnel et des régimes de soins dentaires et de soins médicaux. Si les enseignants font de la suppléance pendant une année ou cinq années, ils ont besoin de soutien, de respect, de croissance personnelle et de dignité.

J'adore ce que je fais cette année. Mon poste en tant qu'enseignant en éducation spécialisée est exactement ce que j'espérais obtenir. La sécurité d'emploi est le seul problème que j'ai pour le moment.

J'enseigne dans une classe où il y a quatre élèves ayant de graves problèmes de comportement et de nombreux élèves à risque. Je m'entends très bien avec eux, mais cela a été un peu difficile pendant ma première année d'enseignement.

J'ai eu une bonne transition entre l'école et ma carrière. Je ne cherchais pas à décrocher un poste permanent pendant ma première année en enseignement parce que je voulais acquérir plus d'expérience et observer les pratiques en classe avant d'avoir ma propre classe. Je crois que mon poste de suppléance m'a permis de le faire et je me sens prête à avoir ma propre classe maintenant et j'espère que je l'aurai en septembre.

Étant donné que mes suppléances sont à l'heure ou à la journée, il est difficile de déterminer les étudiants dans la classe qui ont des besoins spéciaux et, parallèlement, d'assurer la gestion globale de la classe et la routine. Il m'arrive souvent de ne pas avoir assez de temps pour faire la planification.

J'aimerais observer de nouveaux enseignants dans des situations qu'ils peuvent gérer et acquérir ainsi de la confiance. Un trop grand nombre de nouveaux enseignants sont obligés d'enseigner dans des classes comme l'éducation spécialisée et les classes combinées alors qu'ils n'ont pas l'expérience nécessaire pour bien faire ce travail. Il semble qu'il faut consacrer du temps pour obtenir une affectation plus facile. Les directeurs devraient être plus fermes et faire en sorte que les enseignants ayant de l'expérience acceptent les affectations difficiles.

Selon moi, il est malheureux que les postes difficiles soient attribués aux nouveaux enseignants. Cela ne les motive pas à demeurer dans la profession.

Je ne me sentais pas préparée à affronter une classe mixte multiniveaux de 30 élèves ayant des besoins spéciaux et provenant de familles à faible revenu parce que je ne savais pas par où commencer pour adapter les leçons en fonction des différents besoins et je me sentais complètement dépassée par la planification, les évaluations, les leçons, la communication avec les parents, la discipline des élèves et ainsi de suite.

Il serait agréable de ne pas avoir à attendre en août pour savoir si on a un poste en septembre.

Les enseignants en première année de carrière devraient avoir une affectation plus facile pour les aider dans leur transition et, par conséquent, éviter leur départ trop fréquent de la profession. Il faut plus de soutien de la part des collègues et de l'administration pour la planification, la gestion de classe et la communication avec les parents.

Après avoir obtenu mon diplôme, je me sentais prête à enseigner dans une classe. Toutefois, je suis suppléante et je ne crois pas que je suis bien préparée pour cela. Il y a eu tellement plus de problèmes de gestion que si j'avais eu ma propre classe.

J'ai vraiment aimé ma première affectation, mais j'ai hâte de décrocher un poste à plein temps. Il est stressant d'enseigner à temps partiel et de faire de la suppléance les autres jours et il faut une bonne planification juste au cas où on vous appelle pour travailler dans une école.

Enseigner à des élèves ayant de graves problèmes de comportement et qui sont intégrés dans des classes «régulières» est plus courant que je croyais et il est très difficile de savoir s'y prendre avec un élève qui ne vous connaît pas lorsqu'on est suppléant.

Il est difficile de se sentir préparé pour l'enseignement en tant que suppléant puisqu'on se retrouve dans une situation différente chaque jour.

J'ai trouvé qu'il était gratifiant d'enseigner dans la région éloignée du nord-ouest de l'Ontario pendant les six premiers mois de ma carrière en enseignement puisque mes services étaient nécessaires, que j'ai appris beaucoup de cette expérience et que j'ai pu m'épanouir.

Besoins de préparation et de perfectionnement professionnel

- Les nouveaux enseignants évaluent de manière positive leur formation en enseignement puisque la majorité d'entre eux ont accordé une cote bonne ou excellente à leur stage (92 p. 100) et à leurs cours de formation en enseignement (65 p. 100).
- Les priorités des nouveaux enseignants en matière de formation préalable à partir de leur première année d'expérience en enseignement tournent essentiellement autour de la gestion de classe. Cette priorité est suivie de près par un plus long stage et par plus d'occasions pour enseigner pendant les stages. Ils accordent également une priorité élevée à l'évaluation, aux tests, à la lecture et à littératie et à l'éducation spécialisée.
- Les nouveaux enseignants ont recommandé également un stage de plus longue durée pour pouvoir observer des enseignants chevronnés en classe.
- Pour ce qui est de l'évaluation de leur préparation à la première année d'enseignement, les recrues accordent une note élevée à la planification des leçons, au programme d'études, aux connaissances de la matière, au sens de l'organisation et à la gestion du temps et aux stratégies d'enseignement (3,8 à 4,1 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils se sont dits moins bien préparés pour ce qui est de la gestion de classe, l'évaluation, la motivation des élèves, la communication avec les parents et la couverture de l'ensemble du programme (3,1 à 3,5 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont indiqué être moins bien préparés pour les tâches administratives, l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, aux classes à années multiples et aux élèves à risque (2,4 à 2,9 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Les diplômés des cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des matières théoriques (3,9 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (3,1) ou des matières hors de leur champ de compétence (2,4).
- Les nouveaux enseignants se disent confiants (30 p. 100) pour ce qui est de leur enseignement ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant de relativement élevé (56 p. 100) et leur préparation générale élevée (29 p. 100) ou relativement élevée (57 p. cent).

- Les nouveaux enseignants indiquent que leurs quatre principales priorités en matière de perfectionnement professionnel pour les aptitudes liées à l'enseignement sont l'évaluation, la gestion de classe, les stratégies d'enseignement, l'observation et la critique de leurs méthodes pédagogiques.

Les évaluations de la préparation des enseignants et du perfectionnement professionnel correspondent essentiellement aux résultats pour les nouveaux enseignants au cours des dernières années.

Les enseignants en première année de carrière mentionnent le plus souvent le manque d'enseignement pratique et les lacunes en matière de gestion de classe, d'évaluation et d'autres compétences immédiates en enseignement lorsqu'ils évaluent leurs programmes de formation. Ils établissent souvent un lien entre leurs besoins de perfectionnement professionnel et les classes difficiles – comment s'y prendre avec des élèves qui ont des besoins spéciaux et dans des classes à années multiples, par exemple. Bon nombre d'entre eux mentionnent également la croissance personnelle et l'apprentissage qu'ils acquièrent grâce à leur propre expérience en enseignement.

J'ai aimé les cours menant à des qualifications additionnelles et je crois que j'ai beaucoup appris dans ces cours. De plus, en tant que suppléant, j'ai eu accès à diverses ressources, différentes méthodes d'enseignement et salles de classe, ce qui a été formidable.

Il est important pour les enseignants d'en apprendre davantage au sujet des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe intégrée.

Il faudrait consacrer plus de temps aux compétences en gestion de classe. Si vous ne pouvez pas gérer la classe, vous ne serez pas capable d'enseigner aux élèves.

Ce serait bien qu'un programme semblable au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant soit mis en œuvre pour les suppléants. Je crois que nous pourrions grandement bénéficier de conseils et d'appui pour ce travail.

J'aimerais avoir plus d'informations au sujet de l'évaluation, des bulletins, de la gestion de classe et de la discipline.

Trouver une façon d'intégrer tous les éléments de l'enseignement peut sembler une tâche énorme – la planification des leçons, la planification à long terme, l'évaluation, les bulletins, l'administration, la planification pour chaque élève et ainsi de suite. Il semble qu'il faut tout apprendre en même temps.

Il n'y a eu aucun cours sur la façon d'enseigner, d'organiser ou de gérer une classe combinée. En raison de la réduction du nombre d'élèves par classe au primaire, de plus en plus de classes sont combinées. Il aurait été avantageux d'être préparé pour cette situation.

Il est difficile de se sentir préparé pour l'enseignement en tant que suppléant puisqu'on se retrouve dans une situation différente chaque jour.

La gestion de classe a été de loin l'élément le plus difficile à acquérir. Les facultés d'éducation devraient assurer une préparation plus réaliste et ce serait très profitable pour les nouveaux enseignants.

J'ai vraiment apprécié ma première année d'enseignement. Il y a eu quelques problèmes, toutefois, j'ai un excellent système de soutien dans mon école. J'adore mes cours!

L'enseignement est une carrière excitante et gratifiante. Il serait très utile que les programmes de formation des enseignants offrent des cours pour la suppléance puisque la majorité des enseignants débutent leur carrière en tant que suppléant.

J'ai enseigné dans une réserve des Premières Nations accessible en avion dans le nord de l'Ontario. Cela a été très stimulant et gratifiant et je recommande cette expérience à tous les enseignants énergiques et aventureux. Ma croissance personnelle a été exponentielle.

L'approche de la faculté de l'éducation a été trop théorique. Mon stage a été excellent, mais c'est plutôt une approche aléatoire fondée sur l'expérience de collègues. La gestion de classe est vraiment une compétence plus essentielle que ce que mes professeurs avaient laissé entendre.

Première année d'expérience et Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant

- Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) continue de jouer un rôle important pour aider les nouveaux venus dans les conseils scolaires de district partout dans la province en 2007-2008.
- Plus de neuf enseignants sur dix (92 p. 100) dans des postes permanents dans des écoles publiques de l'Ontario indiquent qu'ils ont participé au PIPNE, ce qui est un pourcentage semblable au taux de 91 p. 100 indiqué en 2006-2007.
- Environ un nouvel enseignant sur quatre (26 p. 100) qui a fait de la suppléance à long terme a participé au programme. Ce taux de participation est une hausse importante comparativement au taux de participation de 16 p. 100 des nouveaux enseignants qui ont fait de la suppléance à long terme pendant l'année scolaire 2006-2007. D'autres enseignants qui font de la suppléance à long terme ont indiqué qu'ils avaient eu l'aide d'un mentor pendant leur première année d'enseignement et

45 p. 100 d'entre eux, dans le cadre du PIPNPE ou non, ont eu un mentor au cours de leur première année.

- La participation indiquée demeure semblable à celle de l'an dernier (3 p. 100) pour les enseignants qui ont continué à faire de la suppléance quotidienne dans les écoles publiques à la fin de la première année scolaire.
- Les participants au PIPNPE indiquent qu'ils ont reçu une vaste gamme de services de soutien dans le cadre du programme. Ils ont presque tous suivi une séance d'orientation à leur conseil scolaire, ils ont été jumelés à un mentor et évalués officiellement par la direction pendant leur première année d'enseignement. Presque tous (98 p. 100) ont suivi une séance d'orientation officielle à leur école.
- Les activités de perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du PIPNPE sont toujours exhaustives et les taux de participation sont les suivants : littératie et numératie (86 p. 100), planification et évaluation (79 p. 100), gestion de classe (68 p. 100), réussite des élèves (59 p. 100), enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers (52 p. 100), sécurité à l'école (47 p. 100) et communication avec les parents (30 p. 100).
- Les taux de participation susmentionnés aux éléments de base du PIPNPE et à chaque domaine de perfectionnement professionnel sont plus élevés que les taux indiqués en 2006-2007.
- Les évaluations des éléments du PIPNPE sont positives; la majorité des participants accordent une cote excellente ou bonne aux principaux éléments et le soutien du directeur ou du directeur adjoint se classe en tête de liste :
 - 42 p. 100 des participants ont qualifié le soutien de la direction ou de la direction adjointe d'excellent, et 30 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon;
 - 23 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme de mentorat et 32 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon;
 - 18 p. 100 des participants ont affirmé que le programme d'orientation du conseil scolaire était excellent et 34 p. 100 l'ont jugé bon;
 - 21 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme d'orientation de leur école et 38 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon;
 - 14 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 35 p. 100 d'entre eux les ont jugés bons.
- Les participants au programme indiquent que l'aide apportée pour répondre aux demandes immédiates est l'élément le plus utile du programme et les conseils pour offrir une aide personnalisée aux élèves et trouver des ressources utiles pour l'enseignement, la préparation des bulletins et la gestion de classe viennent en tête de liste.
- Le mentorat sur l'évaluation des élèves et les méthodes d'enseignement ont eux aussi la cote.
- Le mentorat a lieu principalement à l'extérieur de la classe. La plupart des nouveaux enseignants participant au programme indiquent qu'ils n'ont pas eu la

possibilité d'observer leur mentor ou un autre enseignant (46 p. 100) ou qu'ils ont passé moins d'une heure par mois (35 p. 100) avec leur mentor.

- Par ailleurs, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas été observés en classe par leur mentor ni un autre enseignant dans la classe (51 p. 100) ou qu'ils l'ont été moins d'une heure par mois (37 p. 100).
- Le manque de temps en classe explique vraisemblablement l'évaluation négative des commentaires au sujet des méthodes d'enseignement et de l'apprentissage à partir de l'observation du mentor et d'autres enseignants en classe.
- Bien que peu d'enseignants qui font de la suppléance quotidienne participent au programme, certains sont appuyés par quelques éléments du programme. Un grand nombre de nouveaux enseignants qui ont continué de faire de la suppléance quotidienne pendant l'année scolaire 2007-2008 ont indiqué qu'ils avaient suivi une séance d'orientation officielle pour les conseils scolaires (46 p. 100) et quelques-uns d'entre eux ont indiqué qu'ils avaient participé à un atelier de perfectionnement professionnel en gestion de classe (23 p. 100), en littératie et numératie (20 p. 100) ou en sécurité à l'école (19 p. 100). Un enseignant sur dix a bénéficié d'un autre soutien semblable au PIPNPE.
- La plupart des nouveaux enseignants ont répondu que la première année d'enseignement était un défi de taille (39 p. 100) ou relativement difficile (45 p. 100), que c'était une expérience très stressante (37 p. 100) ou une expérience plutôt stressante (31 p. 100).
- La plupart des nouveaux enseignants ont indiqué que leur charge de travail était élevée (39 p. 100) ou plutôt élevée (33 p. 100) et ils ont évalué la sécurité d'emploi comme étant faible (24 p. 100) ou très faible (41 p. 100).
- Malgré les défis à relever, le stress, la lourde charge de travail, l'accès limité à des postes et l'insécurité de l'emploi, un grand nombre de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle profond (33 p. 100) ou assez profond (45 p. 100).
- Pour ce qui est de leur évaluation générale de leur première année d'enseignement, la plupart des répondants ont indiqué que leur expérience était excellente (37 p. 100) ou bonne (46 p. 100). Par ailleurs, ils disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes en enseignement (30 p. 100) ou se disent assez confiants (56 p. 100).
- Ils se disent très optimistes quant à leur avenir professionnel (33 p. 100) ou passablement optimistes (37 p. 100).
- Les participants au PIPNPE en première année de carrière ont indiqué qu'ils avaient grandement participé aux activités de perfectionnement professionnel. La majorité d'entre eux ont déclaré :
 - que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (36 p. 100) ou assez importante (34 p. 100) pour eux;

- qu'ils ont pris part à de nombreuses activités d'apprentissage coopératif dans leur école (27 p. 100) ou à quelques activités (44 p. 100).
- Par contre, l'encadrement ou le mentorat a été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante seulement pour une minorité (21 p. 100) d'enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE tout comme l'a été le programme d'apprentissage coopératif à l'école (39 p. 100).

Les nouveaux enseignants font l'éloge du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et du soutien et des conseils moins formels d'enseignants expérimentés et d'administrateurs scolaires. De nombreux enseignants qui font de la suppléance quotidienne et à long terme souhaitent un soutien plus officiel comme le PIPNPE pour débiter leur carrière en suppléance qui souvent se prolonge.

Je crois que le programme de mentorat est extraordinaire tout comme les ateliers pour les nouveaux enseignants. Ceux-ci ont contribué à officialiser le processus.

Le meilleur perfectionnement professionnel est dans les écoles avec des enseignants d'expérience qui consacrent leur temps à enseigner aux nouveaux enseignants.

Je n'ai pas bénéficié d'un mentorat «officiel». C'est grâce à un directeur formidable de département et à un personnel exceptionnel qui ont donné de leur temps pour agir à titre de mentor lorsqu'ils le pouvaient.

J'ai apprécié le fait d'avoir un mentor pour m'aider à planifier les leçons et la routine et le fait de faire appel à un enseignant expérimenté pour évaluer mes idées.

Toutes les occasions de perfectionnement professionnel où j'ai pu discuter avec mon mentor ont été très utiles.

Les séances mensuelles sur la littératie et la numératie ont été essentielles tout comme un formateur en alphabétisation. Les deux ressources étaient offertes à mon école en raison de son statut prioritaire, mais selon moi, elles devraient être offertes dans toutes les écoles.

Mon mentor était extraordinaire. Tout ce que j'ai appris, c'est grâce à sa générosité.

Ce que j'ai le plus apprécié, ce sont les possibilités de collaborer et de travailler avec mon mentor et mes collègues et de les observer.

Il serait utile qu'un programme de mentorat existe pour les vrais enseignants qui sont vraiment en première année de carrière et non pas seulement les enseignants permanents en

première année d'enseignement puisque la plupart des enseignants permanents ont fait de la suppléance quotidienne et à long terme pendant plusieurs années.

Les séances avec un formateur en écriture et en lecture qui mettaient l'accent sur la mise en œuvre d'une littérature équilibrée pour les enseignants des programmes d'immersion ont représenté la meilleure activité de perfectionnement professionnel pendant ma première année d'enseignement.

Je suis une enseignante ressource en éducation spécialisée et en musique et j'ai eu la chance d'observer d'autres enseignants chaque jour, ce qui est rare.

Il a été très utile d'avoir un mentor itinérant avec lequel je pouvais discuter de l'année d'enseignement et de pouvoir observer un enseignant expérimenté dans le même poste en enseignement.

J'ai beaucoup appris au cours des discussions avec mon mentor et du fait que mon mentor m'observait pendant que j'enseignais et de pouvoir déterminer les méthodes d'enseignement efficaces dans ma classe.

J'ai constaté que le fait d'observer les interactions d'autres enseignants avec les élèves dans leur classe a été le plus utile.

Il n'y a aucune ressource pour le perfectionnement professionnel des suppléants. Pour les nouveaux enseignants figurant sur la liste de suppléance pendant des années, il n'y a absolument aucune possibilité de perfectionnement permettant d'améliorer leur méthode d'enseignement.

J'ai apprécié le temps passé avec mon mentor pour la planification – discuter des plans de l'unité, des stratégies d'enseignement et ainsi de suite.

En tant que suppléante, l'élément le plus utile a été d'observer comment d'autres enseignants et les administrateurs s'y prennent avec les élèves pour régler les problèmes de gestion du comportement.

J'ai appris beaucoup de choses au cours de l'atelier du programme d'insertion sur la gestion de classe et des séances avec notre formateur pour l'immersion en français.

J'ai tiré des enseignements en faisant de la suppléance dans une classe pendant une journée ou deux et en arrivant tôt pour voir comment l'enseignant régulier gère sa classe et présente ses idées.

J'ai beaucoup appris grâce aux conseils de mon mentor et aux discussions avec lui au sujet des problèmes de comportement et des plans du programme d'études après les classes.

La planification du programme d'études avec mon mentor et les discussions au sujet de l'évaluation m'ont appris beaucoup de choses.

J'ai beaucoup appris en discutant des stratégies d'enseignement avec d'autres enseignants de mathématiques dans mon département.

J'ai pu observer régulièrement mes collègues plus expérimentés parce j'enseignais dans une école privée où les classes sont dirigées par plusieurs enseignants au sein d'une équipe.

Les ateliers sur l'évaluation, la préparation du programme d'études, la méthodologie, la littératie pour l'immersion en français, la gestion de classe et la discipline figurent en tête de liste.

Ma première année en enseignement a été formidable. J'adore mon travail et j'ai hâte de recommencer à enseigner l'an prochain. Je suis reconnaissant à l'égard de mes collègues de la division qui m'ont aidé à passer à travers.

J'ai eu la chance de discuter avec mon mentor de la préparation des bulletins et de parler avec l'enseignant responsable de la réussite des élèves au sujet de la communication avec les parents.

Plans de carrière

- Au cours des sept dernières années, les facteurs de motivation sont clairs et uniformes, c'est-à-dire, ce qui attire les nouveaux enseignants dans la profession et ce qui maintient leur volonté de demeurer dans la profession malgré une intégration professionnelle parfois difficile. Les nouveaux diplômés disent qu'ils souhaitent faire une différence dans la vie des élèves et s'engagent fermement à travailler avec les enfants ou les jeunes. Un autre facteur de motivation, qui n'est pas aussi important que les facteurs susmentionnés, est le désir d'enseigner des matières qui les intéressent et avoir leur propre classe. Le côté matériel, comme la sécurité d'emploi, la carrière et la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la pension, arrive au troisième rang des critères qui motivent leur choix de carrière, et de loin.
- Le changement est essentiel pour un grand nombre de nouveaux enseignants puisque plus des deux tiers d'entre eux (66 p. 100) disent qu'ils prévoient changer d'affectation dès la prochaine année scolaire.
- Un diplômé sur dix en 2007 a indiqué qu'il n'avait pas enseigné en 2007-2008 par choix. Les raisons les plus souvent mentionnées de ne pas enseigner au cours de la première année après l'obtention de leur diplôme sont le travail dans un autre domaine et les études.

- Seulement 3,8 p. 100 d'entre eux ont répondu qu'ils n'enseigneraient pas pendant l'année scolaire 2008-2009, 89,9 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 6,3 p. 100 des diplômés prévoient enseigner à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, environ la moitié d'entre eux disent qu'ils vont certainement (32 p. 100) ou probablement (22 p. 100) revenir enseigner dans la province et 23 p. 100 d'entre eux ne croient pas revenir en Ontario ou en ont la certitude.
- Seulement deux répondants sur 1 067 déclarent qu'ils n'enseigneront plus à l'avenir.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, presque personne, soit 0,6 p. 100 des répondants, compte ne plus enseigner dans cinq ans, à peine 0,6 p. 100 d'entre eux disent qu'ils n'enseigneront probablement plus, alors que 76 p. 100 des répondants sont convaincus qu'ils continueront d'enseigner et 17 p. 100 d'entre eux disent qu'ils vont probablement enseigner. Environ 6 p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils ne savaient pas.
- Environ un nouvel enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité en éducation pendant leur carrière, soit à titre de direction adjointe, de direction d'école, d'agente ou d'agente de supervision ou de direction de l'éducation. Cet intérêt pour des postes de direction est stable depuis plusieurs années parmi les nouveaux enseignants.
- Plus de trois répondants sur cinq (61 p. 100) ont fait part de leur intérêt pour agir comme mentor, formateur ou pour occuper un autre poste de direction auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre nouveaux enseignants sur cinq disent très bien connaître (33 p. 100) ou assez bien connaître (47 p. 100) les normes de déontologie pour l'enseignement en Ontario.
- Environ un diplômé sur huit (12 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.

Malgré le stress, les affectations difficiles, les longues heures de travail, les attentes et les exigences élevées à l'égard des enseignants et les nombreux autres défis mentionnés, les observations des nouveaux pédagogues font état de leur engagement et de la satisfaction qu'ils retirent d'une carrière pour laquelle ils sont très dévoués.

J'ai appris beaucoup de choses sur moi-même, sur les autres et sur l'éducation.

L'enseignement est un travail gratifiant et stimulant pour moi. J'espère poursuivre une longue carrière en enseignement car c'est une profession que j'adore.

J'ai l'impression que j'improvise au fur et à mesure et que je dois prendre chaque jour à la fois parce que je n'ai aucune idée de ce qui se passera le lendemain. Peut-être que c'est une

bonne chose, que c'est la façon la plus rapide d'apprendre, qui sait? Il serait utile d'avoir plus de commentaires de nos collègues.

C'est probablement l'année la plus difficile et la plus agréable que j'ai vécue. J'ai dû relever de nombreux défis, mais je sais que si je continue à travailler de façon ardue, les prochaines années seront plus profitables et satisfaisantes. Je crois qu'après cette année, je peux conquérir le monde.

L'année a été très satisfaisante et j'ai eu une année extraordinaire à l'école où j'enseigne actuellement. Mais, j'ai été très stressée en raison de la pénurie d'emplois et du fait que je n'ai pas de contrat pour l'an prochain.

L'année a été très difficile et j'ai dû travailler souvent tard le soir, mais j'ai une collègue extraordinaire qui m'a accueilli avec enthousiasme. Cela a été une expérience fabuleuse et je me réveille chaque matin enthousiaste à l'idée de voir mes élèves.

La première année d'enseignement est intense et mouvementée et on court tout le temps. Certains jours, on ressent de la colère, de la frustration et on verse des larmes, mais il y a d'autres jours où tout cela en vaut la peine!

Pendant la courte période que j'ai passée en classe cette année, l'expérience a été extraordinaire. Cependant, la suppléance n'a rien à voir avec le fait d'avoir sa propre classe. J'aimerais vraiment avoir la possibilité d'enseigner!

Même si, à certains moments, c'était frustrant, ma première année d'enseignement a été une expérience formidable. Je suis convaincue d'avoir fait un bon choix de carrière.

Je prévois retourner en Ontario à un certain moment, mais je suis vraiment reconnaissante d'enseigner à temps plein la première année après avoir obtenu mon diplôme de la faculté d'éducation. Je sais qu'un grand nombre de mes camarades de classe n'ont pas été aussi chanceux et je suis désolée pour eux parce j'ai appris beaucoup de choses cette année.

Il y a eu quelques moments stressants et j'ai dû m'arrêter et réévaluer mes priorités, mais je n'ai jamais un seul instant senti que l'enseignement était un mauvais choix parce que c'est vraiment ma vocation.

Le fait d'enseigner dans une réserve éloignée des Premières Nations dans le nord de l'Ontario a été une expérience très difficile, mais (parfois) gratifiante.

Cette année a été la plus stressante de ma vie, mais cette expérience a été vraiment formidable. J'ai savouré (presque) chaque minute!

En général, l'année a été stressante et a exigé beaucoup de travail. Si je n'avais pas eu des collègues aussi coopératifs et formidables et si l'administration ne m'avait pas appuyé, je ne crois pas que l'expérience aurait été aussi réussie.

L'enseignement représente plus de travail que je croyais parce que j'avais 23 élèves dans ma classe qui aimaient différentes choses et qui apprenaient différemment. J'ai fait de mon mieux pour répondre à tous leurs besoins.

Je me suis rendue compte que la gestion de classe est essentielle, que la charge de travail est souvent lourde et qu'elle semble excessive, mais que si vous êtes passionné dans ce que vous faites, la classe peut avoir un réel succès.

Je suis maintenant beaucoup plus au courant des problèmes importants de comportement des enfants. Ces problèmes sont beaucoup plus répandus que je le croyais; il y a beaucoup de jeunes et d'enfants dans ma classe qui sont énormément perturbés. J'assume le rôle de travailleuse sociale et de personne de confiance beaucoup plus souvent que je pensais devoir le faire.

Le dévouement et toute la passion nécessaires pour bien faire ce travail ne peuvent pas être enseignés. Les gens qui remettent en question le temps de préparation ou le salaire que nous gagnons devraient essayer de faire notre travail!

Ma première année en enseignement a été formidable. J'adore mon travail et j'ai hâte de recommencer à enseigner l'an prochain. Je suis reconnaissant envers mes collègues de la division qui m'ont aidé à passer à travers.

J'ai appris que pour enseigner, il faut être policière, travailleuse sociale, infirmière, psychologue, conférencière spécialiste en motivation... mais j'adore l'enseignement et j'espère décrocher un emploi un de ces jours!

J'ai eu des hauts et des bas. Il y a des moments exceptionnels et des moments horribles. À la fin de la journée, on peut retourner chez soi et réfléchir aux succès et aux échecs de la journée et recommencer à zéro le lendemain. Chaque jour offre la possibilité d'avoir de l'influence sur la vie des élèves et c'est la raison pour laquelle cette profession est formidable.

Renseignements démographiques

Environ un tiers (35 p. 100) des diplômés de 2007 ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et un peu moins d'un diplômé sur quatre (23 p. 100) était âgé de 35 ans ou plus lorsqu'il a répondu au sondage.

- Les hommes représentent 19 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 81 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 88 p. 100 des répondants au sondage et ceux des collèges frontaliers américains représentent 12 p. 100 des répondants.
- Parmi tous les répondants au sondage, 10 p. 100 d'entre eux ont suivi un programme de formation en enseignement en français et 12 p. 100 des répondants sont des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 52 p. 100 des répondants, contre 16 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 30 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont l'anglais, l'histoire, les mathématiques et les sciences.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont suivi leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (77 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen. Aucun n'est qualifié pour enseigner l'éducation technologique et très peu de diplômés qualifiés pour les cycles intermédiaire et moyen peuvent enseigner les études commerciales, l'informatique, les mathématiques ou les sciences.

Première année d'enseignement en Ontario : Enseignantes et enseignants formés dans une autre province ou dans un autre pays ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2007

Pour la cinquième année de suite, l'étude sur la transition à l'enseignement comportait un sondage auprès des nouveaux enseignants en Ontario qui ont été formés initialement dans d'autres provinces ou d'autres pays. Le sondage renferme trois groupes distincts de répondants. Deux répondants sur cinq (40 p. 100) ont immigré en Ontario après leur formation en enseignement ou une carrière en enseignement dans un autre pays. Deux répondants sur cinq (40 p. 100) sont des Ontariens qui ont suivi leur formation en enseignement dans une autre province ou dans un autre pays. Les derniers répondants (20 p. 100) sont originaires d'une autre province où ils ont suivi leur programme de formation en enseignement et sont en voie de déménager en Ontario.

L'expérience des néo-Canadiennes et néo-Canadiens qui en sont à leur première année d'enseignement après avoir obtenu leur carte de compétence en Ontario diffère de celle des Ontariens qui reviennent dans la province après avoir suivi leur formation en enseignement dans une autre province canadienne ou un autre pays. Elle est aussi différente de l'expérience des Canadiens des autres provinces qui ont migré ici. En effet, les deux derniers groupes ont indiqué des expériences de travail quelque peu semblables à celles des Ontariens qui ont suivi leur formation en enseignement dans la province ou dans les collèges frontaliers. Un aperçu de leur expérience est présenté à la fin de cette section.

Le marché de l'emploi demeure difficile pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens

L'Ordre a agréé un nombre record d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger au cours des dernières années, mais la plupart des nouveaux enseignants provenant de l'extérieur du Canada font face à un marché de l'emploi particulièrement difficile et cela signifie, pour la plupart d'entre eux, une année initiale de chômage ou un taux élevé de sous-emploi en enseignement.

Même s'ils ont acquis une vaste expérience en enseignement dans d'autres pays, très peu d'enseignants formés à l'étranger réussissent à décrocher un emploi au cours de leur première année dans les conseils scolaires de district de l'Ontario en raison du marché concurrentiel actuel.

Un seul néo-Canadien sur douze (7 p. 100) qui a répondu au sondage sur la transition à l'enseignement auprès des enseignants formés à l'étranger ayant obtenu leur carte de

compétence de l'Ontario en 2007 a affirmé qu'il était sur le marché du travail et qu'il avait trouvé un poste régulier dans un conseil scolaire financé par la province pendant l'année scolaire 2007-2008. Les diplômés de 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario, quant à eux, ont un taux d'emploi de 29 p. 100.

Il y a un énorme surplus d'enseignants à l'élémentaire en Ontario. Il semble que pour trouver un emploi, ce n'est pas ce que vous connaissez qui compte, mais qui vous connaissez. La transition devrait être plus facile pour les enseignants formés à l'étranger. Il est très difficile d'établir un réseau lorsqu'on ne connaît personne. Il devrait y avoir des affectations semblables à un stage pour les enseignants formés à l'étranger afin de les aider à s'introduire sur le marché du travail.

Enseignant à l'élémentaire sans emploi ayant une année d'expérience en enseignement
en Angleterre

L'étude annuelle de l'Ordre auprès des enseignants comprend un sondage auprès des enseignantes et enseignants formés à l'étranger et dans les autres provinces canadiennes. L'étude révèle que, même si la majorité des enseignants néo-canadiens formés à l'étranger réussissent difficilement à trouver un poste la première année, le taux d'emploi des Ontariens qui ont suivi également leur formation à l'étranger ou dans une autre province est généralement plus positif et se rapproche davantage au taux d'emploi des nouveaux diplômés des facultés de l'Ontario.

Bien qu'on reconnaisse leurs qualifications en enseignement en Ontario, la plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens sont confrontés à des défis importants pour obtenir un emploi dans leur profession dans cette province.

La situation de l'emploi pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens à leur première année d'enseignement pendant l'année scolaire 2007-2008 était un peu meilleure que la situation d'emploi de ceux qui les ont précédés pendant l'année scolaire 2006-2007. Néanmoins, contrairement au taux comparable d'emploi en première année des nouveaux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario en 2007-2008, voici un aperçu des difficultés du plus récent groupe d'enseignantes et enseignants néo-canadiens dans le marché de l'emploi concurrentiel des enseignants en Ontario :

- le taux de chômage est cinq fois plus élevé pour eux que pour les diplômés des facultés de l'Ontario;
- le taux de sous-emploi est presque le double;
- pour ceux et celles qui ont décroché un emploi en enseignement, le taux représente environ un tiers du taux d'emploi régulier dans les écoles publiques de l'Ontario.

Pourcentage de chômage, de sous-emploi et de postes permanents parmi les nouveaux enseignants

	Néo-Canadiens ayant reçu l'autorisation d'enseigner en 2007	Diplômés des facultés de l'Ontario en 2007
Sans emploi en enseignement	39 (48)*	7 (6)*
Sous-emploi en 2007-2008	60 (69)	32 (32)
Emploi régulier dans un conseil scolaire financé par la province	10 (8)	29 (40)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Les écoles privées représentent une solution de rechange importante pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens. Le tiers de ceux qui ont décroché un poste permanent pendant l'année scolaire 2007-2008 travaillaient dans une école privée.

J'ai travaillé pendant un certain temps à titre de bénévole, mais je n'ai pas pu trouver d'emploi dans une école publique.

Enseignante de mathématiques dans une école privée ayant 12 années d'expérience en enseignement au Pakistan

La plupart des enseignants sous-employés possèdent de nombreuses années d'expérience en enseignement. Plus d'un enseignant sur trois (37 p. 100) a enseigné pendant plus de dix ans dans un autre pays avant d'obtenir l'autorisation d'enseigner en Ontario. Deux tiers (67 p. 100) des enseignants ont enseigné pendant plus de cinq ans, alors que trois enseignants sur quatre (77 p. 100) ont au moins deux années d'expérience à leur acquis. Leur programme de formation était principalement en anglais (87 p. 100) ou en français (2 p. 100).

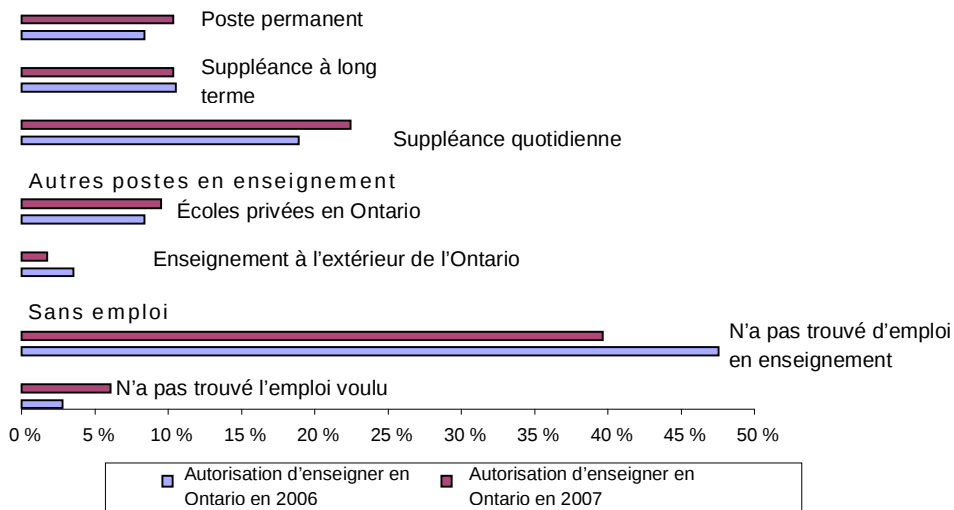
Bon nombre d'entre eux font part de la frustration qu'ils éprouvent parce que leur expérience professionnelle antérieure n'est pas suffisamment reconnue.

Malgré ma formation exhaustive et ma vaste expérience en tant qu'enseignante, on m'a dit que je n'avais pas d'expérience de travail au Canada. L'ironie de cette situation est que les nouveaux diplômés canadiens sont recrutés malgré le manque évident d'expérience de travail au Canada ou de toute autre expérience.

Enseignante aux cycles intermédiaire et supérieur sans emploi ayant huit années d'expérience à Trinidad

Enseignantes et enseignants néo-canadiens – Poste obtenu la première année

Conseils scolaires en Ontario



Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comporte un sondage auprès des enseignantes et des enseignants qui ont été formés dans d'autres provinces ou à l'étranger et qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2007.

Contrairement à d'autres sondages, celui-ci exclut les diplômés des collèges frontaliers américains. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2008 à 2 051 enseignants membres de l'Ordre qui avaient une adresse valide et qui répondaient à la définition de ce groupe. En tout, 379 diplômés ont répondu au sondage, ce qui constitue un taux de réponse de 20 p. 100. Les résultats généraux du sondage sont considérés exacts et la marge d'erreur est de 5,0 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS – ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS NÉO-CANADIENS

Points saillants de la situation professionnelle

- Environ la moitié (54 p. 100) des enseignantes et enseignants néo-canadiens certifiés en Ontario en 2007 ont été embauchés à un certain moment pendant l'année scolaire 2007-2008 et 45 p. 100 d'entre eux occupaient un emploi au moment du sondage.
- Deux enseignants sur cinq (40 p. 100) ont déclaré qu'ils n'enseignaient pas au moment du sondage parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement et 6 p. 100 d'entre eux n'ont pu trouver un emploi qui répondait à leurs attentes. Ce taux de chômage est à la baisse comparativement aux taux de 48 p. 100 et de 3 p. 100 indiqués l'année précédente par les enseignantes et enseignants néo-canadiens qui en étaient à leur première année d'enseignement.

- Pour ce qui est des enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont décroché un poste en enseignement au cours de leur première année à titre d'enseignant certifié en Ontario, plus de la moitié d'entre eux (57 p. 100) ont commencé par la suppléance quotidienne et 44 p. 100 d'entre eux en faisaient toujours exclusivement au moment de répondre au sondage.
- À la fin de l'année scolaire 2007-2008, environ un enseignant néo-canadien sur sept (15 p. 100) avait trouvé un poste régulier en enseignement et seulement 10 p. 100 d'entre eux avaient décroché un poste régulier dans les conseils scolaires publics de l'Ontario.
- L'enseignement à temps partiel (34 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (41 p. 100) sont très fréquents pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont enseigné pendant leur première année d'enseignement après avoir obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario.
- Au moment du sondage, environ deux enseignants néo-canadiens sur cinq (39 p. 100) ont indiqué ne pas enseigner parce qu'ils n'ont pu trouver un poste en enseignement. Il s'agit d'une baisse par rapport au taux de chômage de 48 p. 100 des enseignantes et enseignants néo-canadiens lors du sondage mené l'année précédente.
- Environ trois répondants sur cinq de ce même groupe (59 p. 100) ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur première année dans la profession en Ontario. Il s'agit également d'une légère diminution par rapport au taux de sous-emploi de 69 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Plus d'un enseignant néo-canadien sur huit a indiqué qu'il avait enseigné en dehors des conseils scolaires publics, soit dans des écoles privées (12 p. 100) ou à l'extérieur de la province (2 p. 100).
- La majorité des enseignantes et enseignants néo-canadiens décrochent un emploi dans la région du Grand Toronto (57 p. 100) et dans le Sud-Ouest de l'Ontario (23 p. 100).
- Même dans le marché de l'emploi de la région de Toronto où la demande est relativement élevée, seulement un enseignant néo-canadien sur cinq (19 p. 100) a déniché un poste permanent et plus de deux enseignants sur cinq (61 p. 100) ont répondu qu'ils avaient été sous-employés pendant la première année qui a suivi l'obtention de leur carte de compétence en Ontario.
- Plus de la moitié d'entre eux (56 p. 100) ont mentionné qu'ils avaient dû surmonter des obstacles importants pour obtenir un emploi en enseignement en Ontario.
- Très peu (3 p. 100) considèrent que leur maîtrise du français ou de l'anglais constitue un défi dans leurs communications avec les élèves ou les parents.
- De même, très peu (5 p. 100) pensent que la langue d'enseignement est perçue comme un obstacle dans leurs communications avec les élèves ou les parents.

Les enseignantes et enseignants néo-canadiens expriment souvent des préoccupations au sujet du manque de reconnaissance de leur expérience en enseignement, de leur incapacité de commencer à acquérir de l'expérience au Canada et d'établir des contacts qu'ils jugent essentiels pour obtenir un premier emploi en enseignement et des difficultés de subvenir à leurs besoins et aux besoins de leur famille en tant que suppléant.

Les écoles souhaitent que je travaille comme bénévole en raison de mon manque d'expérience de travail au Canada. Je suis le seul à gagner un revenu pour une famille de quatre personnes, je ne peux donc pas faire de bénévolat pour le moment.

Malgré ma vaste expérience en enseignement à l'étranger, on ne m'a jamais appelé pour une entrevue. J'ai compris qu'il est difficile d'obtenir un poste en enseignement et que lorsqu'un enseignant est embauché, il passe souvent d'une école à l'autre dans la région.

La longue période écoulée entre l'arrivée au pays et l'insertion professionnelle dans le réseau peut être décourageante si on n'est pas déterminé à travailler.

Ayant suivi ma formation aux États-Unis, je n'avais pas les contacts nécessaires dans le réseau scolaire pour trouver rapidement un poste.

Il est difficile d'être inscrit sur la liste de suppléance et personne ne jettera un coup d'œil sur votre curriculum vitae si vous ne figurez pas déjà sur leur liste. J'essaie encore que mon conseil scolaire reconnaisse mes 15 années d'expérience en enseignement.

Il est difficile de gagner sa vie en faisant de la suppléance. J'ai dû quitter la profession en raison des revenus faibles et instables.

Je crois tout simplement que le marché est orienté vers les diplômés qui sont originaires de l'Ontario et qui ont été formés dans cette province. Ce ne sont pas mes qualifications qui me permettront d'obtenir un emploi, mais mes contacts.

Les enseignants formés à l'étranger devraient avoir l'occasion de démontrer leurs aptitudes et leurs compétences professionnelles en tant qu'enseignants et ils ne devraient pas être relégués à l'arrière-plan.

Le processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, notamment les enseignants formés à l'étranger, doit être plus rapide et plus efficace, sinon ces enseignants perdront espoir et opteront pour une autre profession en raison des difficultés financières.

Malgré mon expérience en tant que bénévole de 1998 à 2007, j'attends toujours pour une entrevue avec plusieurs conseils scolaires.

Qualification et affectations en enseignement

- Environ neuf enseignantes et enseignants néo-canadiens sur dix (91 p. 100) certifiés en 2007 ont tiré profit des rencontres et des services offerts par l'Ordre ou par le programme Enseigner en Ontario offert aux enseignants formés à l'étranger.
- Deux enseignants néo-canadiens sur trois (67 p. 100) ont accordé une note positive aux services offerts par le programme Enseigner en Ontario.
- Les enseignantes et enseignants néo-canadiens sont affectés le plus souvent aux sciences (30 p. 100) et aux mathématiques (23 p. 100) et moins souvent à l'anglais (10 p. 100) et encore moins souvent à l'anglais langue seconde (10 p. 100).
- Moins d'un enseignant néo-canadien sur cinq (18 p. 100) à l'école secondaire dit enseigner au moins une matière pour laquelle il n'a pas été formé adéquatement.
- Parmi les répondants qui ont un emploi dans une école élémentaire, environ un enseignant sur cinq (20 p. 100) enseigne à des classes ordinaires à années multiples, 14 p. 100 d'entre eux enseignent l'éducation spécialisée et 29 p. 100 d'entre eux enseignent le français langue seconde. Plus de la moitié (57 p. 100) des enseignantes et enseignants néo-canadiens à l'élémentaire enseignent à des classes ordinaires à années multiples, le français langue seconde ou l'éducation spécialisée.
- Presque tous les répondants qui enseignent à l'élémentaire disent qu'ils sont très bien préparés (59 p. 100) ou adéquatement préparés (39 p. 100) pour leurs affectations en général. Toutefois, près de la moitié d'entre eux (46 p. 100) ont affirmé ne pas être suffisamment préparés pour l'une de leurs affectations à l'élémentaire.
- Le tiers (33 p. 100) des répondants ont indiqué qu'ils ne sont pas satisfaits de leur affectation car elle ne correspond pas à leurs qualifications.

Première année d'expérience et perfectionnement professionnel

- Plus de la moitié des enseignantes et enseignants qui ont décroché un emploi au cours de leur première année à titre d'enseignants certifiés en Ontario ont qualifié leur première année d'enseignement d'excellente (27 p. 100) ou de bonne (59 p. 100).
- La plupart (75 p. 100) des enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont obtenu un emploi régulier dans les conseils scolaires publics ont participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE).
- La plupart des enseignants appuyés par le PIPNE ont assisté à une séance d'orientation à leur conseil scolaire (71 p. 100) et ont bénéficié d'un mentor (64 p. 100). Ils ont tous pratiquement participé à des activités de perfectionnement professionnel dans au moins un secteur prioritaire du PIPNE.

- Pour ce qui est de leur évaluation de leur préparation à la première année d'enseignement en Ontario, ces enseignantes et enseignants néo-canadiens expérimentés accordent une note élevée à leur capacité de couvrir l'ensemble du programme d'étude, à la planification des leçons, aux stratégies d'enseignement, au sens de l'organisation et à leurs aptitudes pour la gestion du temps, à la capacité de motiver les élèves, à leurs connaissances de la matière, à leur capacité de s'adapter aux différents styles d'apprentissage, à la communication avec les parents et à la gestion de classe (4,2 à 4,5 sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont indiqué qu'ils étaient moins bien préparés pour enseigner aux élèves à risque ou à ceux ayant des besoins particuliers, pour l'évaluation, l'enseignement à des classes à années multiples, la recherche de ressources en classe et les tâches administratives (3,5 à 3,9 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Dans tous ces domaines, les enseignantes et enseignants néo-canadiens chevronnés estiment qu'ils sont beaucoup mieux préparés pour enseigner en Ontario que les diplômés qui en sont à leur première année d'enseignement en Ontario.
- Les enseignants qualifiés aux cycles intermédiaire et supérieur affirment qu'ils sont davantage préparés pour enseigner des cours théoriques (4,1 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (3,7) ou des matières hors de leur champ de compétence (3,3). Encore une fois, les évaluations des enseignantes et enseignants néo-canadiens sont plus positives que celles des nouveaux diplômés en Ontario pour ces domaines, surtout en ce qui a trait à l'enseignement de cours appliqués au secondaire ou de matières hors de leur champ de compétence.
- Ils se disent très confiants (58 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant de relativement élevé (37 p. 100).
- Les enseignantes et enseignants néo-canadiens indiquent que leurs priorités en matière de perfectionnement professionnel sont essentiellement les stratégies d'enseignement, l'observation et la critique de leurs méthodes d'enseignement, des connaissances plus approfondies du programme d'études en Ontario, les procédures et les attentes de l'école et l'évaluation.
- Les avis sont partagés quant aux appuis essentiels offerts aux enseignantes et enseignants néo-canadiens. La moitié d'entre eux (50 p. 100) ont donné une note positive à l'orientation du conseil scolaire, 49 p. 100 d'entre eux ont accordé une note positive aux cours menant à une qualification additionnelle, 40 p. 100 d'entre eux ont accordé cette note à l'orientation de l'école et 26 p. 100 d'entre eux ont donné également une note positive aux services internes du conseil scolaire.
- Les enseignantes et enseignants néo-canadiens ont donné des notes beaucoup plus positives à l'appui qu'ils ont reçu des directeurs et des directeurs adjoints (71 p. 100) ainsi que des collègues (77 p. 100).
- Malgré les obstacles à l'emploi, les défis liés à l'affectation, le stress et le soutien inégal, bon nombre d'enseignantes et enseignants néo-canadiens éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle profond (33 p. 100) ou assez profond (41 p. 100).

- La majorité d'entre eux indiquent également qu'ils sont très optimistes (47 p. 100) ou assez optimistes (26 p. 100) à l'égard de leur avenir professionnel.
- Toutefois, plus de la moitié d'entre eux craignent beaucoup (37 p. 100) ou quelque peu (17 p. 100) pour leur sécurité d'emploi.

Malgré les défis à relever, bon nombre d'enseignants néo-canadiens sont positifs quant à leur première expérience en enseignement en Ontario et demeurent déterminés à enseigner.

Je suis satisfaite, mais j'aimerais poursuivre ma carrière. Il est très difficile d'obtenir un emploi dans le réseau, mais j'ai confiance qu'une fois embauchée, je pourrai faire mes preuves.

En tant que suppléante, je dois travailler dans différentes classes et je suis confrontée à différents comportements et à divers niveaux d'apprentissage des élèves. Cette expérience est utile et elle sera profitable à long terme lorsque j'obtiendrai un poste permanent.

La suppléance est très utile pour les nouveaux enseignants. C'est une nouvelle expérience à chaque jour, c'est comme un stage payé.

Mon expérience en enseignement en Ontario a été très décevante. J'étais prête à me déplacer pour travailler ailleurs. J'ai insisté auprès des conseils scolaires, mais sans succès. J'ai obtenu seulement le poste à temps partiel que j'occupe actuellement en raison d'un coup de veine.

Je croyais pouvoir décrocher un poste en enseignement dès que j'obtiendrais ma carte de compétence de l'Ordre mais cela ne s'est pas produit, même pas comme bénévole, je ne sais pas pourquoi.

En tant que suppléante, je crois que mon travail est très exaltant et emballant puisque j'ai la possibilité de travailler dans différentes écoles et avec divers groupes d'âges puisque j'enseigne du jardin d'enfants à la sixième année. J'apprends beaucoup de chose également et je suis satisfaite de ma carrière comme enseignante au Canada.

Plans de carrière

- À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers, les enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont déménagé en Ontario sont surtout motivés par le fait qu'ils veulent faire une différence dans la vie des élèves et qu'ils souhaitent travailler avec les enfants ou les jeunes. Ce facteur de motivation est beaucoup plus important que le deuxième facteur, à savoir enseigner des matières qui les intéressent et avoir leur propre classe. Le côté matériel, comme la sécurité d'emploi, la carrière et la possibilité de voyager, le salaire, les avantages

sociaux et la pension, est jugé important, mais se classe au troisième rang des critères qui motivent leur choix de carrière.

- Malgré les refus auxquels se heurtent bon nombre de ces enseignants qui en sont à leur première année de carrière en Ontario, la plupart d'entre eux (92 p. 100) prévoient enseigner en Ontario pendant l'année scolaire 2008-2009 et 4 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario.
- Pour ce qui est de leur avenir à long terme, très peu (1 p. 100) indiquent qu'ils n'enseigneront plus dans cinq ans, 83 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils enseigneront toujours dans cinq ans et 12 p. 100 d'entre eux disent qu'ils vont probablement enseigner. Quatre pour cent d'entre eux ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Près d'un répondant sur cinq (20 p. 100) s'attend à assumer un poste de direction au cours de sa carrière à titre de directeur d'école, de directeur adjoint, d'agent de supervision ou de directeur du conseil scolaire.
- Environ deux enseignants sur cinq (41 p. 100) espèrent agir comme mentor ou formateur auprès d'autres pédagogues.

Un grand nombre d'enseignantes et enseignants néo-canadiens plus expérimentés ont mentionné l'importance du nouvel apprentissage lorsqu'ils appliquent leurs connaissances et leurs compétences en enseignement dans les classes en Ontario. Ils ont souligné l'utilité de la suppléance, du mentorat spécial et d'autres activités de perfectionnement professionnel dans le cadre de cet apprentissage.

Il est vraiment important que les nouveaux enseignants formés à l'étranger enseignent en Ontario. Cela devrait permettre d'orienter les enseignants vers la profession.

L'environnement en classe est complètement différent de ce qu'il était dans mon pays lorsque j'ai commencé à enseigner. J'ai compris qu'il faut être plus tolérant et patient avec les élèves ici et plus innovateur pour continuer à les faire participer.

J'ai commencé récemment à faire de la suppléance et les quatre derniers mois ont été emballants, stimulants et instructifs. J'ai appris beaucoup de choses au sujet du système d'éducation, du programme d'étude et des stratégies d'enseignement en Ontario.

Je m'habitue encore à l'idée de devoir faire des évaluations et attribuer des notes.

En ce moment, je fais de la suppléance quotidienne au jardin d'enfants. J'essaie d'améliorer mes compétences afin de pouvoir retourner enseigner au secondaire.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Plus de quatre enseignants néo-canadiens sur cinq disent bien connaître (48 p. 100) ou connaître (36 p. 100) les normes de déontologie de la profession en Ontario.
- Très peu de répondants (3 p. 100) ont indiqué qu'ils avaient été confrontés à un problème important de déontologie dès la première année.

Renseignements démographiques

- Presque tous les enseignants néo-canadiens (92 p. 100) possèdent au moins une année d'expérience en enseignement dans d'autres pays avant d'avoir obtenu leur autorisation d'enseigner en Ontario en 2007. Trois enseignants sur quatre (77 p. 100) comptent au moins deux années d'expérience, deux tiers (67 p. 100) d'entre eux comptent au moins cinq années d'expérience et le tiers (37 p. 100) d'entre eux comptent au moins 10 années d'expérience.
- Les deux tiers (66 p. 100) des répondants ont plus de 35 ans.
- Pour la plupart d'entre eux (94 p. 100), l'enseignement est une première carrière.
- Les hommes représentent 18 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 82 p. 100.
- Quatre-vingt-sept pour cent des enseignantes et enseignants néo-canadiens ont reçu leur formation en enseignement en anglais et 2 p. 100 d'entre eux ont reçu cette formation en français.
- Environ un répondant sur quatre (18 p. 100) possède les qualifications pour enseigner aux cycles primaire et moyen en Ontario, un nombre plus élevé de répondants (28 p. 100) possèdent les qualifications pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire et plus de la moitié des répondants (54 p. 100) ont les qualifications pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur.

Environ trois répondants sur cinq (60 p. 100) sont des Ontariens qui ont obtenu leur formation en enseignement dans une autre province ou à l'étranger ou sont originaires d'une autre province et ont déménagé en Ontario après avoir terminé leur formation en enseignement dans une autre province.

La première année d'expérience sur le marché du travail de ces Canadiens ressemble davantage à celle des diplômés des facultés de l'Ontario et des collèges frontaliers américains qu'à celle des néo-Canadiens. En effet, pour ce qui est de l'emploi, du chômage et du sous-emploi, ils ont un meilleur taux de réussite que les personnes qui immigreront au Canada.

Le tableau ci-dessous souligne les différentes expériences de travail des divers groupes d'enseignants en première année de carrière en Ontario qui ont participé au sondage.

Enseignantes et enseignants de différents groupes qui ont trouvé un emploi dès la première année (%)

Groupe d'enseignants certifiés en Ontario en 2007	Ne travaillent pas en tant qu'enseignant	Au chômage parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2007-2008	Suppléance quotidienne à la fin de l'année	Poste permanent à la fin de l'année
Diplômés de l'Ontario en 2007	10 (10)	6 (6)	32 (31)	25 (21)	39 (44)
Ontariens formés dans une autre province	9 (10)	17 (0)	38 (29)	25 (26)	50 (52)
Diplômés des collèges frontaliers en 2007	13 (14)	7 (10)	44 (43)	38 (36)	19 (18)
Diplômés provenant d'une autre province canadienne	18 (17)	15 (5)	21 (25)	15 (20)	65 (44)
Ontariens formés en enseignement à l'étranger	23 (19)	13 (13)	52 (43)	39 (25)	23 (34)
Néo-Canadiens	55 (55)	39 (48)	60 (69)	44 (39)	28 (27)

*Les données comparatives pour les écoles en 2006-2007 figurent entre parenthèses.

Renseignements démographiques – Ontariens formés dans une autre province canadienne

- Seulement 17 p. 100 de ces enseignants ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et 39 p. 100 d'entre eux ont plus de 35 ans.
- Environ la moitié (48 p. 100) d'entre eux ont enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur carte de compétence de l'Ontario.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 78 p. 100.
- Tous les répondants ont suivi leur programme de formation en enseignement en anglais.
- Soixante-trois pour cent d'entre eux ont les qualifications pour enseigner aux cycles primaire et moyen en Ontario, contre 6 p. 100 pour les cycles moyen et

intermédiaire, 31 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et aucun répondant n'a les qualifications requises pour enseigner l'éducation technologique.

Renseignements démographiques – Ontariens formés à l'étranger

- Seulement 19 p. 100 de ces diplômés ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et seulement 8 p. 100 d'entre eux sont âgés de plus de 35 ans.
- Moins d'un répondant sur cinq (19 p. 100) a enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir sa carte de compétence en Ontario.
- Les hommes représentent 29 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 71 p. 100.
- Tous les répondants ont suivi leur programme de formation en enseignement en anglais.
- Plus de la moitié d'entre eux (57 p. 100) ont les qualifications requises pour enseigner aux cycles primaire et moyen, contre 5 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 38 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et aucun répondant n'a les qualifications requises pour enseigner l'éducation technologique.

Renseignements démographiques – Canadiens ayant suivi leur programme de formation dans une autre province avant de s'établir en Ontario

- Seulement 16 p. 100 de ces diplômés ont indiqué que l'enseignement était une seconde carrière et seulement 10 p. 100 d'entre eux sont âgés de plus de 35 ans.
- Un répondant sur cinq (20 p. 100) a enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir sa carte de compétence en Ontario.
- Les hommes représentent seulement 10 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 90 p. 100.
- Le tiers des répondants ont suivi le programme de formation à l'enseignement en français et les deux tiers, en anglais.
- Environ la moitié d'entre eux (49 p. 100) ont les qualifications requises pour enseigner aux cycles primaire et moyen, contre 8 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 43 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et aucun répondant n'a les qualifications requises pour enseigner l'éducation technologique.

Deuxième année d'enseignement : Diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Pour la deuxième année de suite, un sondage a été mené auprès des diplômés des facultés d'éducation de 2006 dans le cadre de l'étude sur la transition à l'enseignement. Le sondage a été effectué auprès des membres de l'Ordre à la fin de l'année scolaire 2007-2008, c'est-à-dire, la deuxième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Les écarts quant à la langue d'enseignement s'élargissent dans les résultats de la recherche d'emploi

Le sondage effectué cette année confirme qu'un grand nombre de pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais n'ont pas encore réussi à décrocher un poste permanent pendant leur deuxième année d'enseignement. Plus de deux diplômés de 2006 sur cinq (43 p. 100) ont encore fait de la suppléance quotidienne (17 p. 100) ou à long terme (26 p. 100) à la fin de l'année scolaire 2007-2008.

En général, les indicateurs de taux d'emploi pour les enseignants à leur deuxième année de carrière pendant l'année scolaire 2007-2008 demeurent inchangés par rapport à ceux de l'année précédente. Le taux général d'emploi régulier de 64 p. 100 est semblable à celui de 63 p. 100 enregistré en 2006-2007. Le taux de sous-emploi de 24 p. 100 se rapproche également au taux de l'an dernier qui s'élevait à 23 p. 100.

Cependant, ces taux globaux reflètent des changements de plus en plus importants dans les résultats pour ce qui est des variations dans la langue d'enseignement, la région géographique et les cycles. Le taux d'emploi permanent des diplômés pouvant enseigner en français s'est accru, passant de 73 p. 100 à 84 p. 100. Le taux de sous-emploi est demeuré inchangé, soit 11 p. 100. Le taux d'emploi des diplômés qualifiés pour enseigner en anglais a diminué légèrement, passant de 60 p. 100 à 57 p. 100 et leur taux de sous-emploi a augmenté légèrement, passant de 25 p. 100 à 28 p. 100.

Les enseignantes et enseignants aux cycles primaire et moyen et moyen et intermédiaire qualifiés pour enseigner en anglais à l'extérieur de la région de Toronto affichent toujours les taux les plus faibles d'emploi permanent à la fin de la deuxième année d'enseignement, car deux enseignants sur cinq pour chaque groupe réussissent à décrocher un emploi. Même s'ils ne cherchent pas tous un emploi permanent, environ deux enseignants sur trois ont déclaré qu'ils n'avaient pas enseigné autant qu'ils le souhaitaient pendant la deuxième année.

Les enseignants qualifiés pour enseigner en français et l'éducation technologique sont bien établis dans leur profession à la fin de la deuxième année :

- plus de quatre diplômés sur cinq (81 p. 100) des programmes de formation pour l'enseignement en français indiquent qu'ils ont obtenu un poste permanent;
- la plupart des enseignants d'éducation technologique (85 p. 100) ont déniché un poste permanent.

Les écarts entre la région de Toronto et d'autres régions de la province sont moins évidents que l'année dernière puisque le taux d'emploi permanent dans la région de Toronto a quelque peu diminué et que le taux de sous-emploi a légèrement augmenté comparativement à l'année précédente.

Le premier tableau ci-dessous indique le pourcentage de diplômés qui ont décroché un poste permanent à la fin de leur deuxième année.

Enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste permanent (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions en Ontario	Toute la province
Français	95 (86)*	85 (71)	88 (73)
Anglais – PM	62 (68)	42 (35)	53 (50)
Anglais – MI	54 (73)	43 (59)	47 (66)
Anglais – IS	79 (80)	53 (66)	67 (74)
Anglais – Educ. tech.	80 (100)	100 (67)	92 (86)
Toutes les qualifications	69 (74)	59 (51)	64 (63)

Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
59 (52)	61 (69)	71 (73)	85 (87)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
84 (73)	57 (60)	66 (67)	53 (51)

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Un autre indicateur important du taux d'emploi est le sous-emploi, à savoir les enseignantes et les enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Le taux de sous-emploi démontre quelques-unes des mêmes tendances au chapitre des qualifications et des régions que l'on retrouve pour les enseignants en première année de carrière. Le taux de sous-emploi est plus élevé en deuxième année pour les pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen et moyen et intermédiaire à l'extérieur de la région de Toronto. Le taux de sous-emploi des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen dans la région de Toronto et des enseignants aux cycles moyen et intermédiaire en général a augmenté comparativement à l'année dernière.

Sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en deuxième année de carrière (%)

Qualification	Ontario, excluant la région du		
	Région du Grand Toronto	Grand Toronto	Toute la province
Français	9 (17)	12 (12)	11 (13)*
Anglais – PM	28 (19)	39 (45)	33 (32)
Anglais – MI	21 (15)	43 (15)	31 (15)
Anglais – IS	21 (18)	15 (24)	18 (20)
Anglais – Éduc. tech.	20 (0)	26 (33)	18 (14)
Toutes les qualifications	22 (17)	26 (28)	24 (23)

Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
29 (29)	24 (13)	17 (19)	25 (12)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
11 (11)	28 (25)	22 (20)	31 (35)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

La plupart (94 p. 100) des enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière qui ont décroché un poste permanent indiquent qu'ils ont participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Ils affirment que le programme a été très utile, plus particulièrement l'encadrement et les conseils qu'ils ont reçus concernant certains élèves, certaines ressources, les bulletins, l'évaluation des élèves et la gestion de classe. Leurs observations à propos du PIPNPE vont dans le même sens que celles des enseignantes et enseignants en première année de carrière.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés des facultés d'éducation en 2006 qui en étaient à la fin de leur deuxième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2008 à 20 p. 100 des 8 649 diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et qui avaient une adresse valide et à 20 p. 100 des 1 634 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre en 2006.

Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 545 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 27 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,2 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Points saillants de la situation professionnelle

- La plupart (94 p. 100) des diplômés de 2006 occupaient un poste en enseignement au moment du sondage et un nombre légèrement plus élevé de diplômés (97 p. 100) avaient enseigné à un moment donné au cours de l'année scolaire 2006-2007 ou 2007-2008.
- Très peu de répondants (3,6 p. 100) ont déclaré qu'ils n'ont pas enseigné parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi qui répondait à leurs attentes, ce qui représente une légère hausse comparativement au taux de 2,6 p. 100 enregistré l'année précédente.
- La suppléance quotidienne (37 p. 100) ou à long terme (29 p. 100) a été la voie d'accès à la profession pour la majorité de ces enseignants. Le taux de suppléance à la journée est à la hausse comparativement au taux de 28 p. 100 enregistré l'année précédente pour les enseignants en deuxième année de carrière.
- Au printemps de leur deuxième année d'enseignement, moins de deux enseignants sur trois (63 p. 100) occupaient des postes permanents, 14 p. 100 d'entre eux continuaient à faire de la suppléance à la journée et 23 p. 100 d'entre eux faisaient de la suppléance à long terme ou occupaient d'autres postes de remplacement à contrat. Le taux de suppléance à la journée est en légère hausse comparativement au taux de 12 p. 100 enregistré l'année précédente pour les enseignants en deuxième année de carrière.
- Un grand nombre enseignent toujours à temps partiel (23 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (18 p. 100) et ce, même vers la fin de leur deuxième année d'enseignement. Encore une fois, ces taux sont à la hausse, mais seulement légèrement par rapport aux taux de 21 p. 100 et de 16 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Près d'un répondant sur quatre (24 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa deuxième année en enseignement, ce qui est similaire au taux de 23 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Un membre sur 15 en deuxième année de carrière a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau des écoles publiques de l'Ontario (5 p. 100) ou à l'extérieur de l'Ontario (1,6 p. 100). Ce pourcentage représente une proportion légèrement moins élevée d'enseignants travaillant en dehors du réseau des écoles publiques de l'Ontario que le taux combiné de 7,7 p. 100 l'année précédente.
- La plupart des enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement ont vécu un changement quelconque dans leur emploi entre la première et la deuxième année. Ainsi, 18 p. 100 d'entre eux ont changé d'affectation dans la même école, 34 p. 100 d'entre eux ont changé d'école et 9 p. 100 d'entre eux ont changé de conseil scolaire. Pour certains, ce changement leur a permis de passer de la suppléance à la journée à un contrat à long terme ou de la suppléance à un poste permanent.
- Comme pour les enseignants qui en étaient à leur première année au cours de l'année scolaire 2007-2008, la langue d'enseignement, le cycle et la région

demeurent des facteurs déterminants pour ce qui est de l'accès à un poste à temps plein en enseignement à la fin de leur deuxième année de carrière.

- La forte demande d'enseignants qualifiés pour enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française) et d'enseignants du français langue seconde (dans les conseils scolaires de langue anglaise) fait en sorte que la plupart des diplômés des programmes de formation en français de 2006 étaient bien établis à la fin de l'année scolaire 2006-2007. La plupart des enseignants qualifiés pour enseigner en français en 2006-2007 (84 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur deuxième année d'enseignement, ils occupaient un poste permanent et 12 p. 100 d'entre eux ont répondu qu'ils auraient souhaité travailler davantage pendant l'année. Ces taux d'emploi sont encore plus élevés que les taux de 77 p. 100 et de 10 p. 100 enregistrés respectivement pour leurs collègues l'année précédente.
- Moins de trois enseignants sur cinq formés pour enseigner en anglais (57 p. 100) occupaient un poste permanent pendant leur deuxième année et plus d'un enseignant sur quatre (29 p. 100) auraient aimé travailler davantage. Encore une fois, les réponses indiquent un taux d'emploi permanent légèrement inférieur et un taux de sous-emploi légèrement supérieur pour les enseignants formés pour enseigner en anglais pendant leur deuxième année de carrière que les taux de 60 p. 100 et de 26 p. 100 enregistrés l'année précédente.
- Les écarts entre les régions sont également considérables en ce qui a trait au taux d'emploi pour les enseignants en deuxième année de carrière en 2007-2008. Dans la région de Toronto, 74 p. 100 des enseignants en deuxième année d'enseignement occupaient un poste permanent alors qu'à l'extérieur de la région de Toronto, 59 p. 100 des enseignants occupaient un poste régulier.
- Ces différences géographiques sont plus évidentes pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen. Quarante-deux pour cent de ces enseignants travaillant à l'extérieur de la région de Toronto occupaient un poste permanent à la fin de la deuxième année comparativement à 62 p. 100 des enseignants du même groupe qui travaillent dans la région de Toronto.
- Le pourcentage d'enseignants des conseils scolaires de langue française qui occupent un poste régulier s'élève à 86 p. 100 contre seulement 59 p. 100 pour les enseignants des conseils scolaires de langue anglaise. Cet écart s'est élargi par rapport à l'année précédente (73 p. 100 et 61 p. 100 respectivement).

Les commentaires des enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement au sujet de l'accès au marché d'emploi ont trait fréquemment à la frustration résultant des difficultés éprouvées pour obtenir d'autres postes que des affectations quotidiennes, aux allégations de favoritisme et aux préoccupations concernant l'absence de sécurité d'emploi, les avantages sociaux et l'incertitude à savoir s'ils seront en mesure d'obtenir un poste régulier.

Je suis assez déçue. Les facultés d'éducation ont la responsabilité de s'assurer de recruter des candidats en enseignement pour des secteurs en éducation où il y a de l'embauche. L'anglais et l'histoire sont les matières que je peux enseigner au secondaire et même avec mes qualifications additionnelles pour les cycles primaire et moyen, mes compétences ne sont pas très monnayables. Même si j'ai eu de bonnes notes à l'école, cela ne semble pas avoir d'importance.

Le marché de l'emploi en enseignement est très concurrentiel. Je devais être prêt à accepter des affectations difficiles et à conduire une heure et demie pour me rendre au travail et revenir chez moi.

J'enseigne le français et les directeurs d'école adorent m'offrir des postes en enseignement du français. Ils aimeraient qu'il y ait plus de diplômés en français.

J'ai été chanceuse de décrocher un poste à plein temps dès que j'ai obtenu mon diplôme à la faculté d'éducation. J'ai eu cette chance en raison de ma qualification additionnelle en éducation spécialisée.

Je n'ai pu trouver d'emploi la première année. J'ai passé quelques entrevues, mais j'imagine qu'un doctorat en physique n'est pas suffisant. J'ai posé ma candidature pour de nombreux postes, mais je n'ai même pas passé d'entrevue. Je suis suppléant et, au cours des deux dernières années, je n'ai pas enseigné la physique. Je ne prévois pas que la situation va changer.

On n'a pas communiqué avec moi pour m'offrir un poste en enseignement pour une raison quelconque. Très décevant.

J'ai eu de la chance car j'avais de l'expérience en tant qu'assistant en éducation au sein de ce conseil scolaire. J'essaie depuis deux ans de changer de conseil scolaire. Je n'ai pas passé une seule entrevue avec des représentants d'autres conseils scolaires auprès desquels j'ai posé ma candidature.

J'ai obtenu mon diplôme à l'une des meilleures universités en Ontario et il est très difficile d'obtenir un emploi à plein temps dans une école. Il y a beaucoup trop de diplômés et trop d'enseignants à la retraite qui cumulent une pension et un salaire.

En raison du manque d'emploi, j'enseigne seulement un total de 0,7 d'une tâche en enseignement dans deux écoles. L'an prochain, j'aurai une tâche de 0,5 en enseignement dans deux écoles. Le fait que je commence ma troisième année en enseignement en ayant une tâche de ,5 dans deux écoles me déçoit vraiment! Il faut réellement réduire le nombre de diplômés. La situation actuelle m'inquiète beaucoup et je comprends pourquoi il y a un taux élevé de décrochage des nouveaux diplômés.

J'ai décroché un poste de suppléance à long terme et, par la suite, un poste pour une période probatoire parce que je pouvais parler, lire et écrire en français, même si je n'ai pas été formé initialement pour cela.

Étant donné qu'il y a moins de postes disponibles en enseignement et plus de fermetures d'école, je ne sais pas pourquoi on ouvre plus de facultés d'éducation. Il est si difficile de trouver un poste en enseignement et c'est très décourageant, c'est le moins qu'on puisse dire. J'ai passé cinq ans à l'université et j'ai dépensé des milliers de dollars. Pourtant, je ne peux pas obtenir un poste permanent. Je ne peux donc pas appliquer ce que j'ai appris à la faculté d'éducation. Je commence à oublier tout ce que j'ai appris.

Selon moi, le processus est frustrant car il semble que si on a des contacts, alors les chances de dénicher un poste à temps plein sont plus favorables, peu importe ses qualifications.

C'est extrêmement difficile d'obtenir une entrevue, encore moins un poste. Je dois avoir posé ma candidature pour plus de 200 postes affichés et je n'ai passé que 2 entrevues.

La plupart des conseils scolaires embauchent un diplômé seulement s'il est inscrit sur la liste de suppléance depuis au moins un an. Vous pouvez alors obtenir un poste de suppléance à long terme et ensuite, si vous avez de la chance, vous pouvez décrocher un contrat. J'ai rencontré des enseignants qui ont fait de la suppléance pendant sept ans et qui n'ont encore aucun avantage social ni sécurité d'emploi.

En tant qu'enseignant qualifié pour enseigner en français, je n'ai eu aucune difficulté à trouver un emploi.

Il est difficile d'obtenir un poste permanent en enseignement, particulièrement un poste à temps plein. La plupart des postes permanents à temps plein représentent moins de la moitié d'une tâche et comportent souvent des périodes d'enseignement dans au moins deux écoles.

C'est frustrant! En raison du nombre insuffisant de postes permanents, la transition dans ce domaine est extrêmement difficile pour ceux et celles qui ont des engagements financiers.

Pendant la première année, j'ai senti que je devais aller en Angleterre pour acquérir de l'expérience en classe. Au cours de ma deuxième année en enseignement, j'ai eu la chance de décrocher un poste de suppléance à long terme. Le directeur veut maintenant m'embaucher à temps plein, mais il n'y a pas d'ouverture.

Il est très frustrant de rivaliser avec des enseignants à la retraite pour obtenir un poste. Je n'ai absolument rien contre les enseignants expérimentés qui continuent d'enseigner, mais

s'ils reçoivent leur pension, ils ne devraient pas travailler du tout, à moins qu'il n'y ait une pénurie d'enseignants.

Il est très difficile d'obtenir un poste permanent. Après deux ans et demi d'enseignement pour le conseil scolaire, je n'ai pas encore de poste permanent. Compte tenu des statistiques récentes sur le recrutement, il semble que la situation s'aggrave au lieu de s'améliorer.

Le processus doit être plus facile pour que les nouveaux enseignants puissent avoir accès au marché du travail. Il y a de nombreux enseignants instruits, motivés et autonomes qui sont incapables de décrocher un emploi en raison de leur manque d'expérience.

Je suis vraiment déçue de la mise en place de nouvelles facultés d'éducation et du nombre d'enseignants formés à Buffalo et à Niagara Falls qui viennent travailler en Ontario.

Bien que la recherche continue d'un emploi soit épuisante, j'adore enseigner et je suis heureuse d'avoir découvert mon métier sur le tard.

J'ai enseigné à l'étranger pendant la première année et je n'ai eu aucune difficulté à obtenir un emploi. Toutefois, il a été très difficile de décrocher un poste lorsque je suis revenu en Ontario.

J'ai trouvé qu'il est frustrant de ne pas avoir de sécurité d'emploi ni d'avantages sociaux et je trouve encore que c'est frustrant, plus particulièrement parce que je suis à une étape de ma vie où je veux fonder une famille.

Affectations

- Parmi les pédagogues qui en sont à leur deuxième année de carrière et qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (16 p. 100), les mathématiques (11 p. 100) et l'anglais (8 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- La plupart (82 p. 100) des enseignantes et des enseignants du secondaire à leur deuxième année de carrière doivent préparer jusqu'à trois classes différentes.
- Dans l'ensemble, 93 p. 100 des enseignants se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches, bien que 35 p. 100 d'entre eux affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement.
- Des affectations difficiles sont monnaie courante pour les enseignants à l'élémentaire à leur deuxième année dans la profession. En effet, 32 p. 100 enseignent à des classes ordinaires à années multiples et 11 p. 100 d'entre eux enseignent l'éducation spécialisée.
- Le français langue seconde est une matière tout aussi courante (10 p. 100) pour les enseignants à l'élémentaire qui enseignent dans les conseils scolaires de langue anglaise et qui en sont à leur première ou à leur deuxième année dans la profession.

- Les classes à une seule année, soit la maternelle et la première année, sont les affectations les plus fréquemment attribuées aux enseignants de l'élémentaire à leur deuxième année de carrière.
- La majorité des enseignants à l'élémentaire (91 p. 100) se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches en général, bien que près de deux répondants sur cinq (39 p. 100) aient affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins une affectation.
- Seulement un enseignant sur six (17 p. 100) qui est en à sa deuxième année de carrière a déclaré que ses affectations ne correspondaient pas vraiment à ses qualifications.

Bon nombre de ces diplômés ont indiqué qu'ils avaient des affectations initiales difficiles dans des classes combinées, qu'ils étaient confrontés à des problèmes importants de comportement, qu'ils devaient enseigner des matières ou à des classes pour lesquelles ils n'étaient pas qualifiés et qu'ils avaient peu de temps pour se préparer puisque c'était des affectations de dernière minute. Il est évident dans certains commentaires que les diplômés ont dû faire preuve de persévérance et tirer le meilleur parti possible des situations difficiles.

Les jeunes enseignants ou les enseignants inexpérimentés obtiennent les affectations les plus exigeantes. Les élèves difficiles ou dans le besoin sont confiés à l'enseignant débutant. Est-ce que c'est logique?

Je n'ai pas encore de contrat. Si je savais d'avance ce que je ferai au cours du prochain semestre, je serais beaucoup plus satisfaite.

Le programme d'étude qu'il faut enseigner en un an est énorme. Il est très difficile d'y parvenir lorsqu'on enseigne dans une classe de 3^e et de 4^e année – classe combinée et différents niveaux également.

J'ai maintenant un poste de suppléance à long terme, mais c'est un bon jumelage. La suppléance est toujours une aventure, on passe du domaine de l'automobile à celui des médias, de la langue Ojibwa aux sciences.

Je crois que les conseils scolaires doivent revoir leurs méthodes de recrutement. La nomination d'un enseignant la fin de semaine de la fête du Travail doit être une exception, et non pas la norme. Les nouveaux enseignants ne devraient pas avoir à changer de classe deux fois en deux ans ou à enseigner à des classes combinées.

J'ai constaté que j'ai eu les affectations que personne d'autre ne voulait. J'ai toujours pensé que je devais être qualifiée ou compétente pour enseigner la matière qui m'était confiée. Comment choisissent-ils qui enseignera quoi?

La précarité de l'emploi d'un semestre à l'autre rend le travail très difficile. Le fait de changer d'école fréquemment fait en sorte qu'il est ardu d'améliorer ses compétences et les programmes lorsqu'il faut constamment s'adapter à de nouvelles écoles.

C'est difficile pour les débutants puisqu'ils sont habituellement affectés dans des écoles ou des classes difficiles au début de leur carrière. Il y a des ouvertures dans ces écoles, mais des enseignants expérimentés conviendraient davantage pour gérer ces classes. Cette situation n'encourage guère les nouveaux enseignants à demeurer dans le domaine.

Je crois que la suppléance est une étape importante dans la carrière d'un enseignant. La suppléance devrait être définitivement une exigence. J'ai beaucoup appris dans les différentes classes où j'ai enseigné.

J'ai décroché mon premier poste de suppléance à long terme parce que je parle couramment le français bien que je ne sois pas qualifiée pour enseigner le français langue seconde. Cela m'a permis d'obtenir mon second poste à la même école pour remplacer une enseignante en 2^e année en congé de maternité. C'est un exemple parfait de l'importance des contacts. Ce poste est en éducation spécialisée et encore une fois, je ne suis pas qualifiée pour le poste, mais je connais la directrice. C'est très injuste pour les autres enseignants qualifiés, mais il semble que ce soit une situation très courante.

J'ai eu la chance d'obtenir la classe que je voulais; toutefois, j'ai été déclarée excédentaire à mon école. Cette situation a causé beaucoup de stress et d'angoisse et j'ai dû déménager.

Mes deux premières années d'enseignement ont été ardues, mais satisfaisantes. J'ai obtenu quatre différentes suppléances à long terme et j'ai appris quelque chose de nouveau dans chaque cas. Il est frustrant de savoir que je n'aurai pas encore de poste permanent en septembre.

Ma première affectation était dans une classe à années multiples. J'ai relevé le défi, mais l'année a été difficile parce que les débutants sont trop inexpérimentés pour avoir un poste aussi épuisant.

Je crois qu'il est injuste que les enseignants qui en sont à leur première ou à leur deuxième année d'enseignement soient obligés de changer de classe.

Mon poste correspond bien à mes qualifications, mais il est difficile pour les débutants d'enseigner plusieurs matières et à différents niveaux, surtout lorsqu'il faut enseigner dans plusieurs écoles, ce qui est souvent le cas pour les premiers postes permanents à mon conseil scolaire.

Pendant ma première année d'enseignement, j'ai travaillé avec des enfants d'âge préscolaire pendant les demi-journées et j'enseignais la musique le reste du temps. J'adore mon affectation actuelle où je peux encore enseigner la musique, mais j'ai également ma propre classe dans une école élémentaire.

En général, les nouveaux enseignants ont le dernier choix, habituellement au jardin d'enfants ou au cycle intermédiaire pendant les premières années. À mon avis, il ne faut pas être trop exigeant – il faut réussir à décrocher un poste, faire ses preuves et on a éventuellement ce qu'on souhaite.

Ma première année d'enseignement a été difficile parce que j'ai eu des problèmes de gestion de classe. Cette année a été formidable parce que mon expérience de travail m'a permis de parfaire mes connaissances et parce que mon mentor m'a beaucoup aidé.

Il faut plus de temps en classe dans le cadre de la formation des enseignants. Il n'est pas réaliste de croire que vous saurez vous y prendre avec une classe combinée difficile après quelques semaines de stage. Il faut consacrer plus de temps à la gestion de classe. Sans cette compétence, il n'est pas possible d'enseigner.

J'adore enseigner et la classe fait vraiment une différence. L'an dernier, j'ai enseigné en 3^e année et en 4^e année et j'ai adoré cette expérience. Je déteste mon affectation cette année au jardin d'enfants. C'est difficile parce qu'en tant que débutants, nous n'avons pas beaucoup le choix quant à la classe. Nous prenons ce qui reste. Cela peut changer l'avenir d'un professionnel.

Deux premières années d'expérience et Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant

- Tout comme pour les enseignantes et les enseignants en première année de carrière en 2007-2008, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) a beaucoup aidé cette année les diplômés des facultés d'éducation de 2006 pour leur deuxième année d'enseignement dans les écoles publiques partout dans la province.
- La plupart (92 p. 100) des enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste régulier dans les écoles publiques de l'Ontario ont indiqué qu'ils avaient participé au PIPNE. Le taux de participation comparable au cours de l'année précédente s'élevait à 76 p. 100, un indice que la mise en œuvre du programme est presque terminée pour les nouveaux enseignants qui ont décroché des postes réguliers.
- L'expérience et l'évaluation du PIPNE par les participantes et les participants qui en sont à leur deuxième année de carrière ont été très positives, à l'instar des enseignants en première année de carrière.
- Les participants indiquent qu'ils ont travaillé avec un mentor d'expérience (85 p. 100) et qu'ils ont suivi une séance d'orientation formelle à leur nouveau

conseil scolaire (79 p. 100). Plus de la moitié (57 p. 100) ont participé à un programme d'orientation de l'école.

- Les activités de perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du PIPNPE étaient exhaustives et les taux de participation sont les suivants : littératie et numératie (71 p. 100), planification et évaluation (63 p. 100), gestion de classe (49 p. 100), réussite de l'élève (47 p. 100), enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers (41 p. 100), sécurité à l'école (34 p. 100) et communication avec les parents (23 p. 100).
- L'évaluation de la plupart des éléments du PIPNPE a été positive. De nombreux participants ont coté chaque élément clé de manière positive :
 - 13 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme d'orientation du conseil scolaire et 36 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon;
 - 19 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme d'orientation de leur école et 36 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon;
 - 13 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 37 p. 100 d'entre eux les ont jugés bons;
 - 34 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le soutien du directeur et du directeur adjoint et 39 p. 100 d'entre eux l'ont jugé bon.
- Les participants au programme indiquent que l'aide apportée pour diverses questions d'enseignement est l'élément le plus utile du programme – l'encadrement pour l'évaluation des élèves, trouver les bonnes ressources pour l'enseignement, les conseils pour offrir une aide personnalisée aux élèves, la préparation des bulletins et la gestion de classe.
- La plupart des participants ont indiqué qu'ils ont passé peu de temps ou qu'ils n'ont passé aucun temps en classe avec leur mentor ou avec d'autres enseignants – la majorité d'entre eux ont indiqué que leurs méthodes d'enseignement n'ont pas été observées en classe par leur mentor ou un autre enseignant (52 p. 100) ou qu'elles l'ont été moins d'une heure par mois (38 p. 100).
- Par ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'observer leur mentor ou d'autres enseignants en classe (45 p. 100) ou moins d'une heure par mois (41 p. 100).
- Le manque de temps en classe explique vraisemblablement l'évaluation négative des commentaires au sujet des méthodes d'enseignement et de l'apprentissage à partir de l'observation du mentor et d'autres enseignants en classe.
- Bien que seulement la moitié des participants au programme de mentorat l'ont qualifié d'excellent (24 p. 100) ou de bon (27 p. 100), il s'agit d'une évaluation plus positive que celle faite l'année précédente.
- Parmi les participants au PIPNPE, 87 p. 100 d'entre eux avaient été évalués par leur directeur au moment de répondre au sondage en mai ou en juin.
- Les participants au PIPNPE en deuxième année d'enseignement ont indiqué qu'ils avaient grandement participé aux activités de perfectionnement professionnel. La majorité d'entre eux ont déclaré :

- que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (24 p. 100) ou assez importante (39 p. 100) pour eux;
- qu'ils ont pris part à de nombreuses activités d'apprentissage coopératif dans leur école (28 p. 100) ou à quelques activités (42 p. 100);
- qu'ils ont pris part, dans une large mesure, à des cours de perfectionnement professionnel formels (28 p. 100) ou dans une moindre mesure (35 p. 100).
- Par contre, l'encadrement ou le mentorat a été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante seulement pour une minorité (20 p. 100) d'enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE comme l'a été le programme d'apprentissage à l'école (38 p. 100); la majorité des enseignants ont considéré que leur participation à des cours officiels (52 p. 100) représentait une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérée.
- La plupart des enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière ont répondu que leur travail était un défi de taille (38 p. 100), un défi relativement difficile à relever (47 p. 100), une expérience très stressante (34 p. 100) ou une expérience assez stressante (31 p. 100). Ces résultats ne diffèrent pas beaucoup des défis et du stress indiqués par les enseignants après leur première année d'enseignement.
- Malgré les défis à relever et le stress, beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle profond (30 p. 100) ou assez profond (44 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer les deux premières années d'enseignement, 40 p. 100 des répondants ont qualifié leur expérience d'excellente et 46 p. 100 l'ont qualifiée de bonne. Par ailleurs, 35 p. 100 des enseignants disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes, 53 p. 100 se disent confiants dans leur enseignement, 35 p. 100 d'entre eux sont très optimistes quant à leur avenir professionnel et 32 p. 100 d'entre eux sont assez optimistes.
- Toutefois, la majorité d'entre eux (53 p. 100) ont accordé une note négative à la sécurité d'emploi.

Préparation et perfectionnement professionnel

- Les enseignantes et les enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière valorisent leur formation en enseignement et donnent une note positive à leur stage (90 p. 100); 67 p. 100 d'entre eux se disent plus satisfaits qu'insatisfaits de leur formation en enseignement.
- Quand on leur demande des suggestions pour les priorités en matière de perfectionnement des enseignants en se fondant sur leurs deux premières années d'expérience en enseignement, les répondants ont accordé la priorité absolue à la gestion de classe. Ils accordent aussi une grande priorité à l'évaluation, aux tests, à l'éducation spécialisée et à la lecture et la littératie.

- Les enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière recommandent fortement un stage de plus longue durée et de mettre davantage l'accent sur l'enseignement et les possibilités d'observer des enseignants chevronnés en classe.
- Pour ce qui est de leur préparation à la première année d'enseignement, ils accordent une note élevée à la planification des leçons, à la connaissance du programme d'études et de la matière, à la gestion du temps, au sens de l'organisation et aux stratégies d'enseignement (3,6 à 4,0 sur une échelle de un à cinq).
- Ils ont indiqué qu'ils étaient moins bien préparés pour les éléments suivants : motivation des élèves, adaptation aux différents styles d'apprentissage, gestion de classe, couverture de l'ensemble du programme d'études, recherche de ressources en classe, communication avec les parents et évaluation (3,0 à 3,4 en moyenne sur une échelle de un à cinq).
- Ils ont souligné qu'ils étaient moins préparés pour enseigner à des classes à années multiples (2,2), enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers (2,9) et enseigner à des élèves à risque (2,4).
- Les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur affirment qu'ils sont davantage préparés pour enseigner des cours théoriques (3,8 sur la même échelle de un à cinq) que des cours appliqués au secondaire (2,7) ou des matières hors de leur champ de compétence (2,3).
- Les enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement ont indiqué que leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel visent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement : l'évaluation, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe.

Les réflexions au sujet de la préparation des enseignants et des besoins de perfectionnement professionnel portent sur les défis immédiats en classe : la gestion de classe, la suppléance, l'évaluation, les problèmes de comportement, les bulletins et d'autres questions pratiques. Bon nombre de répondants ont souligné la nécessité d'avoir plus de temps de préparation en classe.

Je comprends mieux le rôle de l'enseignant et j'inclus des éléments qui ne nous ont jamais été proposés dans le cadre de notre formation, mais ces rôles s'ajoutent aux défis et aux gratifications que représente le métier d'enseignant.

Je suis reconnaissante des possibilités qui m'ont été offertes déjà en deux ans. Toutefois, je crois que rien ne peut mieux nous préparer à notre première année dans la profession que notre première année d'enseignement.

Compte tenu de l'importance accordée actuellement à la littératie et au nouveau cadre d'évaluation, je pense que les programmes de formation en enseignement devraient

comprendre plus de cours sur la littérature dans tout le programme éducatif, la formation distincte et l'évaluation. Je crois également qu'il faut accorder plus d'attention aux stratégies de gestion de la classe.

Nous devons être plus préparés et appuyés pour pouvoir faire face aux problèmes de comportement en tant que suppléant et savoir comment développer un sentiment d'appartenance et le sens de l'organisation en tant que suppléant.

Je n'ai jamais suivi de cours sur la gestion de la classe, l'évaluation, la préparation des bulletins et les entrevues. Le programme de formation des enseignants devrait mettre davantage l'accent sur ces matières.

Les cours sont trop théoriques et ils sont souvent enseignés par des personnes qui n'ont pas passé beaucoup de temps en classe au cours des dernières années. Il y a vraiment un écart lorsque nous sommes en classe.

Je crois qu'il serait plus utile d'avoir une formation pratique comme la gestion de classe plutôt que d'accorder une trop grande importance à la pédagogie.

Les facultés d'éducation devraient préparer les candidats en vue de la rigueur de la suppléance quotidienne puisqu'un grand nombre de nouveaux diplômés commenceront aujourd'hui leur carrière en faisant de la suppléance et qu'ils ne sont pas préparés pour pouvoir relever les défis de la suppléance.

En tant que suppléante, je pense qu'il faut mettre davantage l'accent sur la formation portant sur la manière de composer avec des situations exceptionnelles comme le code rouge, les fermetures d'école et ainsi de suite.

Sans une séance d'orientation au conseil, je ne savais pas ce qu'il fallait faire ou les processus à suivre pour n'importe laquelle situation.

Il faudrait principalement s'assurer que les candidats consacrent autant de temps à l'observation d'enseignants expérimentés et efficaces et que le temps consacré par ces enseignants à observer la méthode d'enseignement des candidats.

En tant que suppléante, je n'ai eu aucune possibilité de perfectionnement professionnel.

Je pense qu'il est important que chaque étudiant à la faculté d'éducation travaille directement avec des élèves ayant des besoins particuliers. Il y a tellement de choses à apprendre et je n'ai pas eu l'occasion de le faire avant l'obtention de mon poste.

Les nouveaux diplômés ont besoin de moins de préparation en méthodologie et ils ont besoin de plus de formation en matière de gestion de classe et de stratégies d'enseignement et ils doivent se familiariser avec les matières à enseigner à tous les niveaux.

Il faudrait accorder plus d'attention aux activités quotidiennes ayant trait à l'enseignement que représentent les tâches immédiates en classe, la préparation des bulletins et les autres tensions au quotidien.

Les candidats devraient avoir plus de temps en classe. Tout ce que j'ai appris, je l'ai appris en classe.

Plans de carrière

- Le principal facteur de motivation des enseignantes et enseignants en deuxième année dans la profession est de faire une différence dans la vie des élèves.
- Pour un grand nombre d'enseignants qui en sont à leur deuxième année dans la profession, le changement est une réalité. En effet, plus de la moitié d'entre eux (61 p. 100) disent qu'ils ont changé de poste, d'école ou de conseil scolaire entre la première et la deuxième année d'enseignement et 55 p. 100 d'entre eux indiquent également qu'ils prévoient changer de poste encore une fois pendant la troisième année scolaire.
- Trois pour cent d'entre eux indiquent les études, les voyages, la maternité, la santé ou les responsabilités familiales comme raison de ne pas enseigner pendant la deuxième année après avoir obtenu leur diplôme de la faculté d'éducation. Trois pour cent d'entre eux occupaient un autre emploi lorsqu'ils ont répondu au sondage.
- Cinq pour cent des enseignants ne prévoient pas enseigner l'année prochaine, 89 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 6 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, plus de la moitié d'entre eux disent qu'ils vont définitivement (46 p. 100) ou probablement (16 p. 100) revenir enseigner dans la province et 16 p. 100 d'entre eux croient qu'ils ne reviendront probablement ou définitivement pas en Ontario.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, aucun enseignant n'a dit qu'il n'enseignera plus à l'avenir, quelques-uns (2,5 p. 100) ont indiqué qu'ils n'enseignent plus dans cinq ans, 3 p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'enseignent probablement plus, 69 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 18 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils vont probablement enseigner. Six pour cent des enseignants ont répondu qu'ils étaient incertains. Le pourcentage de 6,3 p. 100 des répondants indiquant qu'ils n'enseignent plus ou qu'ils n'enseignent probablement plus dans

cinq ans est une hausse marquée comparativement au taux de 1,8 p. 100 enregistré l'an dernier.

- Environ un enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attend à assumer un poste de direction pendant sa carrière à titre de directeur adjoint, de directeur, d'agent de supervision ou de directeur de l'éducation. Ce pourcentage est légèrement inférieur au taux de 29 p. 100 d'enseignants en deuxième année de carrière ayant des aspirations en leadership l'année précédente.
- Près de la moitié (53 p. 100) des enseignants aimeraient agir comme mentor ou formateur ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues, ce qui représente également une légère diminution par rapport au taux de 59 p. 100 enregistré l'année précédente.

Malgré les défis à relever et, pour certains, en raison de la nature exigeante de l'enseignement, bon nombre d'enseignants sont convaincus de leur choix de carrière deux ans après avoir obtenu leur diplôme.

Les deux dernières années ont été épuisantes, mais vraiment gratifiantes. J'ai été chanceuse de me retrouver dans une école extraordinaire avec un personnel dynamique qui a facilité la transition autant que possible. Je suis très satisfaite de ma décision de poursuivre ma carrière en enseignement.

Les deux premières années d'enseignement sont stressantes, mais incroyablement gratifiantes. Il y a de nouveaux défis à relever chaque jour, mais ces défis permettent d'acquérir un nouvel apprentissage. Le conseil que je donnerais aux nouveaux diplômés serait de prendre une journée à la fois. Il faut apprendre de ses erreurs, savourer son succès et envisager l'avenir avec optimisme. Ils pourront ainsi faire une différence et leur influence sera considérable.

En général, j'adore encore cette profession et tout ce que ça comporte. Toutefois, je suis triste de constater la concurrence croissante et le nombre insuffisant d'emplois dans le domaine. Je veux vraiment enseigner, mais chaque année je dois chercher un emploi.

J'ai appris beaucoup de choses. J'ai évolué en tant que professionnel, j'ai plus d'assurance et je suis encore plus convaincue que l'enseignement est la profession la plus stimulante, gratifiante et extraordinaire. J'adore mon travail.

Ma première année a été exceptionnelle. La charge de travail était énorme, mais l'ambiance à l'école était formidable, l'atmosphère était positive. Le climat de travail à l'école est un facteur très important dont il faut tenir compte pour la satisfaction de l'enseignant à l'égard de son affectation.

Je crois que je suis une personne positive et enthousiaste. Je pense que j'ai de bonnes relations avec les directeurs, les enseignants et les élèves. Je continue à penser qu'éventuellement j'atteindrai mon objectif, c'est-à-dire, devenir titulaire d'une classe. J'aurai alors le sentiment de contribuer vraiment à l'apprentissage des élèves de manière plus uniforme.

Je ne regrette pas d'être devenue enseignante. J'ai une influence positive sur la vie de nombreux élèves. J'aime voir la lumière jaillir lorsque les élèves comprennent une nouvelle idée ou un nouveau concept.

J'ai vécu l'expérience de toute une vie. Le fait d'être déclaré excédentaire a été un mal pour un bien. Je suis passé d'une école très performante où il y a rarement de problèmes de comportement à une école où les enseignants s'en sortent grâce à leur capacité de gestion de la classe. J'ai aimé les deux expériences pour différentes raisons. Actuellement, je ne voudrais pas être ailleurs que dans une école où il y a des problèmes de comportement. Ces enfants ont besoin de nous. Nous sommes les seules personnes conséquentes, positives et attentionnées dans la vie de ces enfants. Ils me rendent plus humble, ils m'inspirent et ils me motivent. Ils sont la raison pour laquelle j'essaie d'être un modèle. Ils ont changé ma vie de bien des façons.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre enseignants sur cinq qui en sont à leur deuxième année de carrière disent bien connaître (34 p. 100) ou assez bien connaître (47 p. 100) les normes de déontologie en enseignement en Ontario.
- Un enseignant sur huit (13 p. 100) indique qu'il a été confronté à un grave problème de déontologie dès ses premières années de carrière.

J'adore sincèrement l'enseignement; toutefois, je dois admettre que j'ai été plutôt découragé des possibilités d'emploi au conseil scolaire. J'essaie de demeurer optimiste quant aux perspectives d'emploi malgré le surplus d'enseignants et le fait que j'ai passé plus de temps avec mes 30 élèves qu'avec mes 3 enfants au cours des 2 dernières années. J'ai suivi de nombreux cours menant à une qualification additionnelle et j'ai été entraîneur au basketball et en athlétisme après l'école, mes enfants ont souffert de cette situation.

J'adore enseigner au jardin d'enfants et j'ai eu la chance de travailler dans une bonne école où le soutien des parents et de mes collègues est formidable. J'espère que je pourrai continuer d'enseigner au jardin d'enfants à cette école l'an prochain.

Ce n'est pas aussi difficile que ce que les gens prétendent. Je suis contente d'enseigner. C'est épuisant, mais ça vaut la peine. Il y a de bonnes et de mauvaises journées, mais à la fin de la journée, on a fait une différence.

Le travail a été très stressant et épuisant. Je crois qu'il est difficile de concilier les obligations professionnelles et familiales en raison des pressions intenses qui sont exercées pour qu'on accomplisse toujours plus. Il y a tellement de nouvelles tâches qui nous sont confiées avant d'avoir une bonne idée de ce que nous faisons. Si j'avais su que ma première année et ma deuxième année d'enseignement auraient été si difficiles, je serais demeuré à mon ancien poste. Pourtant, je crois que ce sera plus facile à la longue.

C'est une profession très exigeante. Le grand public connaît peu les exigences à l'égard des enseignants. L'aide financière est insuffisante pour organiser une classe permettant de répondre aux divers besoins des élèves nécessitant un enseignement distinct. Il y a un manque de souplesse et de temps libre pour répondre aux exigences de préparation continue et satisfaire aux besoins changeants.

L'enseignement ne consiste pas seulement à aider les élèves à apprendre. Il faut être diplomate et agir avec délicatesse avec les parents, être psychologue pour régler les problèmes de comportement des élèves et être comptable pour établir un juste équilibre entre les sorties scolaires et les levées de fonds. Mais l'enseignement est également plus gratifiant que je pensais.

Opter pour l'enseignement après 15 ans dans l'industrie automobile a été la meilleure décision que j'ai prise dans ma vie. Il faut vraiment avoir la vocation pour être enseignant. Je fais ce métier pour la satisfaction et la gratification que j'en retire.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés sur cinq (40 p. 100) en 2006 ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un diplômé sur quatre (27 p. 100) était âgé de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 19 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 81 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 89 p. 100 des répondants au sondage et ceux des collèges frontaliers américains représentent 11 p. 100 des répondants.
- Parmi tous les répondants au sondage, 16 p. 100 d'entre eux ont suivi un programme de formation en enseignement en français et 18 p. 100 des répondants sont des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignantes et les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 49 p. 100 des répondants contre 21 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 27 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 3 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont les sciences, l'histoire, les mathématiques et la géographie.

- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont suivi leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (64 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen. Aucun n'est qualifié pour enseigner l'éducation technologique.

Troisième année d'enseignement en Ontario : Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

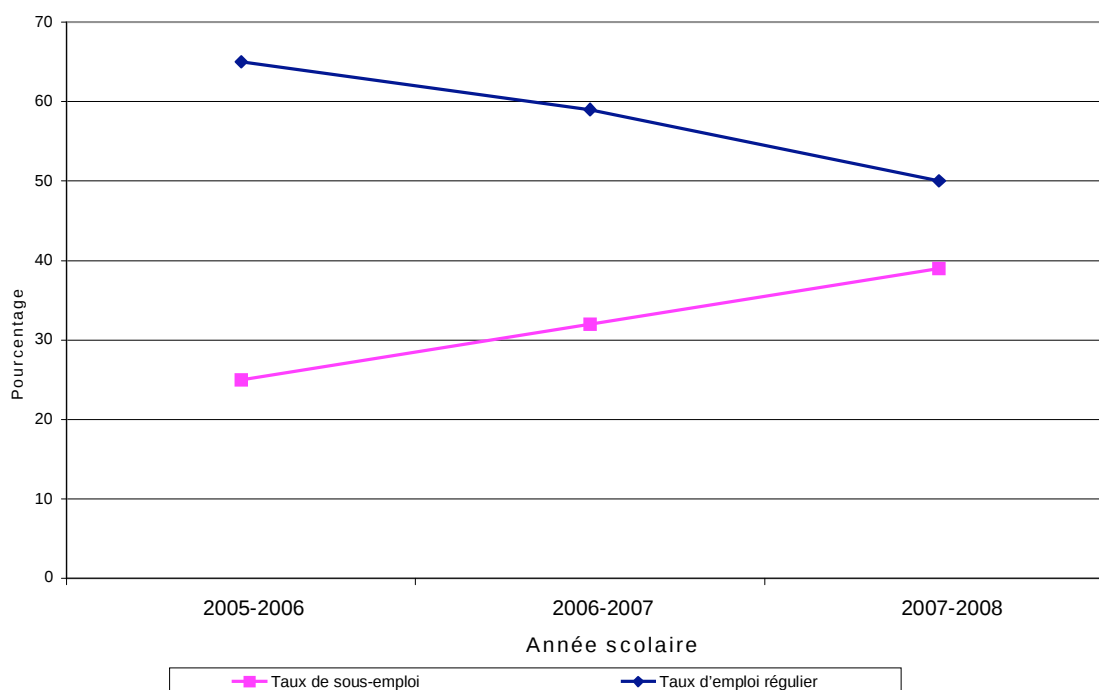
Pour la troisième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a comporté un sondage auprès des enseignantes et des enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2005. Le sondage auprès des membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2007-2008, soit la troisième année scolaire après l'obtention de leur diplôme.

Longue insertion professionnelle dans des postes de suppléance quotidienne ou de suppléance à long terme pour un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais

Selon le sondage mené auprès des diplômés de 2005, les répercussions du surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais sont plus importantes sur les résultats du taux d'emploi pour les enseignants qui en sont à leur troisième année dans la profession. Le nombre d'enseignants en troisième année de carrière qualifiés pour enseigner en anglais et qui ont obtenu un poste régulier a diminué, passant de 79 p. 100 pour les diplômés de 2004 à 69 p. 100 pour les diplômés de 2005, et le taux de sous-emploi correspondant a augmenté, passant de 13 p. 100 à 24 p. 100.

La recherche d'emploi pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais est moins positive à l'extérieur de la région de Toronto que dans cette région. Seulement la moitié (50 p. 100) des enseignants en troisième année de carrière qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen à l'extérieur de Toronto ont indiqué qu'ils avaient obtenu un poste régulier à la fin de la troisième année et le taux de sous-emploi s'élevait à 39 p. 100. Ce taux démontre toujours une tendance à la baisse du marché depuis plusieurs années pour les enseignants à l'élémentaire qualifiés pour enseigner en anglais qui en sont à leur troisième année d'enseignement.

Diplômés qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen qui en sont à leur troisième année d'enseignement à l'extérieur de la région de Toronto



Voici d'autres points saillants du sondage mené auprès des enseignants en troisième année de carrière :

- Les enseignants qualifiés pour enseigner en français qui en sont à leur troisième année de carrière obtiennent encore des résultats positifs pour la recherche d'emploi puisque 86 p. 100 d'entre eux ont obtenu un poste régulier et seulement 8 p. 100 d'entre eux sont sous-employés.
- Les enseignants d'éducation technologique ont toujours un taux de réussite élevé pour l'obtention d'un emploi régulier (91 p. 100) et aucun enseignant de ce groupe n'est sous-employé.
- Les enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur sont de plus en plus touchés par un marché de l'emploi plus restreint pendant la troisième année (passant de 87 p. 100 à 74 p. 100 en général pour l'obtention d'un poste régulier et le taux d'emploi est maintenant de 66 p. 100), soit deux enseignants sur trois de ce groupe qui occupent un poste régulier.
- Le taux d'emploi dans la région de Toronto pour tous les enseignants qui en sont à leur troisième année d'enseignement dépasse celui des enseignants à l'extérieur des régions de Toronto, soit 83 p. 100 comparativement à 63 p. 100.

Le premier tableau ci-dessous décrit le taux d'emploi régulier à la fin de la troisième année pour diverses catégories d'enseignants.

Enseignantes et enseignants en troisième année de carrière occupant un poste permanent (%)

Qualification	Autres régions		
	Région de Toronto	en Ontario	Toute la province
Français	92 (100)*	83 (91)	86 (93)
Anglais – PM	85 (92)	50 (59)	67 (74)
Anglais – MI	69 (83)	67 (57)	68 (70)
Anglais – IS	82 (94)	66 (78)	74 (87)
Anglais – Éducation technologique	100 (100)	67 (100)	92 (100)
Toutes les qualifications	83 (91)	63 (70)	72 (81)

Primaire - Moyen	Moyen - Intermédiaire	Intermédiaire - Supérieur	Éducation technologique
69 (75)	70 (74)	74 (87)	91 (86)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
86 (92)	69 (79)	75 (81)	57 (73)

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Un autre indicateur important de l'insertion est le sous-emploi, à savoir les enseignantes et les enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Tel qu'il est démontré dans le tableau suivant, le sous-emploi a augmenté en général cette année pour les enseignants en troisième année de carrière, passant de 12 p. 100 à 21 p. 100. Le taux de sous-emploi des diplômés des collèges frontaliers s'élève à 36 p. 100, soit le double du taux de 18 p. 100 enregistré pour les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario. Les diplômés aux cycles intermédiaire et supérieur ont connu la plus forte hausse proportionnelle du sous-emploi en un an pour les enseignants qui en sont à leur troisième année d'enseignement, bien que ce taux global de 20 p. 100 soit toujours inférieur aux taux actuel de 20 p. 100 pour les enseignants aux cycles primaire et moyen.

Sous-emploi des enseignantes et enseignants en troisième année de carrière (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions en Ontario	Toute la province
Français	9 (0)*	7 (8)	7 (6)
Français - PM	15 (2)	39 (32)	27 (18)
Anglais - MI	11 (6)	20 (21)	16 (13)
Anglais - IS	11 (3)	32 (17)	23 (8)
Anglais – Éducation technologique	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Toutes les qualifications	12 (3)	28 (21)	21 (12)

Primaire - Moyen	Moyen - Intermédiaire	Intermédiaire - Supérieur	Éducation technologique
26 (17)	15 (13)	20 (8)	0 (0)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
8 (6)	24 (13)	18 (12)	36 (18)

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2005 des facultés d'éducation vers la fin de leur troisième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2008 à environ 20 p. 100 des 7 745 diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont membres de l'Ordre et qui avaient une adresse valide ainsi qu'à 20 p. 100 des 1 573 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2005.

Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 563 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 33 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Points saillants de la situation professionnelle

- Au moment du sondage, la plupart (96 p. 100) des diplômés de 2005 occupaient un emploi en enseignement, 2 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas enseigné parce qu'ils n'avaient pas trouvé de poste en enseignement. Les congés de maternité

ou les congés parentaux et d'autres responsabilités familiales ont été les principales raisons de ne pas enseigner pendant l'année visée.

- Au printemps de la troisième année d'enseignement, 29 p. 100 des répondants étaient suppléants, dont 12 p. 100 à la journée et 17 p. 100 à long terme. Un peu plus de sept répondants sur dix (71 p. 100) ont indiqué qu'ils avaient décroché un poste permanent en Ontario ou à l'extérieur de la province. Ce taux d'emploi régulier est une diminution par rapport au taux de 79 p. 100 enregistré pour le même groupe au cours de l'année scolaire précédente.
- Bon nombre de diplômés de 2005 enseignent toujours à temps partiel (20 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (15 p. 100) et ce, vers la fin de la troisième année d'enseignement.
- Un répondant sur cinq (21 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa troisième année de carrière. Ce taux de sous-emploi est également à la hausse comparativement au taux de 13 p. 100 enregistré pour les enseignants en troisième année de carrière l'année précédente.
- Un répondant sur vingt (5 p. 100) enseigne en Ontario, mais à l'extérieur du réseau des écoles publiques ou à l'extérieur de la province. Il s'agit d'une diminution par rapport au taux de 9 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Plus de la moitié des enseignants qui en sont à leur troisième année d'enseignement ont vécu un changement dans leur emploi entre la deuxième et la troisième année. Ainsi, 19 p. 100 d'entre eux ont changé d'affectation dans la même école, 26 p. 100 d'entre eux ont changé d'école et 8 p. 100 d'entre eux ont changé de conseil scolaire. Pour certains, ce changement a été une évolution positive dans leur carrière qui leur a permis de passer de la suppléance à la journée à un contrat à long terme ou de la suppléance à un poste permanent.
- À l'instar des enseignants en première ou en deuxième année de carrière au cours de l'année 2007-2008, la langue, le cycle et la région demeurent des facteurs déterminants en ce qui a trait à l'obtention d'un poste en enseignement à la fin de la troisième année d'enseignement. Ces différences ne sont pas aussi marquées que chez les diplômés après 2005, mais elles soulignent la patience et la persévérance dont ils doivent faire preuve pour se trouver un emploi à l'extérieur de la région de Toronto ou s'ils ne peuvent enseigner en français.
- La forte demande d'enseignants qualifiés pour enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française ou en enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise) fait en sorte que la plupart des enseignants qualifiés en français partout dans la province avaient un emploi à temps plein dès leur troisième année dans la profession. La plupart (86 p. 100) des enseignants qualifiés pour enseigner en français en 2007-2008 ont répondu qu'au printemps de leur troisième année en enseignement, ils occupaient un poste permanent et seulement 8 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils auraient souhaité travailler davantage pendant l'année.
- Le taux de succès n'est pas aussi élevé pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais. Seulement 69 p. 100 d'entre eux ont pu décrocher un poste régulier à la

fin de la troisième année et 24 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité. Ces taux ne sont pas aussi élevés que le taux d'emploi régulier de 79 p. 100 et le taux de sous-emploi de 13 p. 100 enregistrés l'année précédente pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais qui en sont à leur troisième année d'enseignement.

- Il y a eu moins de postes permanents pour les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen (67 p. 100) et moyen et intermédiaire (68 p. 100). Toutefois, 74 p. 100 des enseignants des cycles intermédiaire et supérieur ayant obtenu leur diplôme la même année ont pu trouver un emploi permanent. La plupart (92 p. 100) des répondants qualifiés en éducation technologique ont décroché également un poste permanent.
- Les variations géographiques sont considérables en ce qui a trait au taux d'emploi des enseignants en troisième année d'enseignement en 2007-2008. Dans la région de Toronto, plus de huit enseignants sur dix (83 p. 100) en troisième année de carrière occupaient un poste permanent, tandis qu'à l'extérieur de la région de Toronto, 63 p. 100 d'entre eux ont eu cette chance.
- À l'extérieur de Toronto, les enseignants des cycles primaire et moyen qui en sont à leur troisième année et qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent plus de difficultés à trouver un poste permanent (50 p. 100). Les enseignants aux cycles moyen et intermédiaire et intermédiaire et supérieur travaillant à l'extérieur de la région de Toronto réussissent un peu plus à décrocher un poste permanent (67 p. 100 et 66 p. 100 respectivement). Ce taux de réussite aux cycles intermédiaire et supérieur est moins élevé que le taux de 78 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Le taux de sous-emploi indiqué par les enseignants en troisième année qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto est plus élevé pour les enseignants des cycles primaire et moyen (39 p. 100) que pour ceux des cycles moyen et intermédiaire (20 p. 100) et que les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur qualifiés pour enseigner en anglais (32 p. 100).

Certains enseignants en troisième année de carrière sont plus établis dans leur profession que ceux qui en étaient à la même étape au cours des années précédentes, mais il y a plus de commentaires cette année au sujet des difficultés à trouver un poste permanent que les années passées de la part des enseignants qui en étaient à la même étape. En voici des exemples.

J'adore définitivement mon travail, mais ce qui est frustrant c'est que je fais encore de la suppléance à long terme après trois ans.

J'ai été très chanceux d'enseigner à deux écoles extraordinaires, mais j'ai déjà été déclaré excédentaire et je suis encore une fois cette année confronté à cette situation et je le serai

probablement encore en 2009. C'est assez stressant et j'aimerais qu'il y ait une solution permanente à ce problème.

Je suis frustrée. Il y a beaucoup trop d'enseignants et pas suffisamment d'emplois. Il ne devrait pas y avoir autant de diplômés des facultés d'éducation chaque année. Les nouveaux diplômés ont certaines attentes et peu d'entre eux peuvent décrocher un emploi. J'enseigne depuis trois ans et j'ai pu seulement décrocher des postes à temps partiel et maintenant je suis excédentaire. Quoi faire? Je vais chercher un emploi ailleurs, peut-être une nouvelle carrière.

C'est très difficile en tant que débutant de changer constamment d'école, sans compter que cette situation est difficile également pour les élèves. Si vous êtes désigné excédentaire chaque année, vous pouvez perdre espoir puisque c'est pénible de déménager d'une école à une autre.

Je suis très contente d'avoir décidé de quitter mon ancienne carrière et de devenir enseignante. Bien qu'il y ait une diminution du recrutement et de la sécurité d'emploi, j'ai pris la meilleure décision.

J'espère que je décrocherai un contrat sous peu parce qu'il est difficile de demeurer optimiste lorsqu'on est très qualifié et qu'on demeure toujours sur la liste de suppléance. J'aimerais avec une certaine sécurité d'emploi.

Lorsque des personnes s'inscrivent aux facultés d'éducation, il faudrait les mettre au courant du taux d'emploi à temps plein dans cette profession au cours des dernières années. Il faudrait également leur dire que pour être recruté dans un conseil scolaire, il faut faire un stage dans ce conseil scolaire en particulier. Il m'a fallu deux ans et demi avant de figurer sur la liste de suppléance et seulement après que j'ai travaillé comme enseignant à titre bénévole au conseil scolaire.

Je suis frustrée et découragée. Je n'ai guère eu la chance de faire mes preuves en tant qu'enseignante. Les bons emplois sont rares, instables et il n'y a, en général, aucune sécurité d'emploi.

La concurrence est très forte dans le domaine de l'enseignement. L'ambiance à mon conseil scolaire pour les postes rend les relations malsaines et c'est décourageant. Les bons enseignants qui sont jeunes sont oubliés.

J'ai trouvé qu'il était très difficile de comprendre les pratiques d'embauche puisque les règles ne sont pas ce qu'elles semblent être. J'ai déménagé dans une nouvelle collectivité et j'ai été sans emploi l'année dernière en raison des pratiques d'embauche.

Le fait d'être un nouvel enseignant comporte des défis, plus particulièrement lorsqu'il est question d'ancienneté et qu'on peut être supplanté ou déclaré excédentaire. Le travail assidu et les efforts concertés pour enseigner aux élèves et constater leurs progrès et leur succès en valent la peine.

En tant que suppléante, j'ai travaillé dans différentes écoles et dans divers milieux. J'ai acquis des compétences en gestion de classe et j'ai maintenant plus d'assurance.

J'ai enseigné à cinq différents niveaux et dans deux écoles différentes avant de décider de quitter l'enseignement. J'adore les enfants et je suis une bonne enseignante. J'ai seulement 28 ans et je sens déjà que ne n'ai plus de défis et je suis cynique. Il n'y a aucune comparaison entre la somme de travail que vous accomplissez et le salaire que vous gagnez. À quoi ça sert de fixer des objectifs professionnels?

Je ne crois pas que les enseignants à la retraite devraient faire de la suppléance ou avoir des affectations à long terme parce que cela enlève du travail aux jeunes enseignants qui cherchent des postes à temps plein. Lorsque les enseignants prennent leur retraite, ils devraient cesser d'enseigner.

J'adore l'enseignement, mais c'est l'une des carrières les plus critiquées que j'ai jamais vues. Parfois, je travaille davantage que les enseignants permanents, mais je dois trouver un emploi manuel pendant l'été pour rester à flot. Les enseignants qui font de la suppléance à long terme sont exploités par le système. J'espère que lorsque je serai permanente, je penserai que les sacrifices que j'ai faits pendant toutes ces années en valaient la peine.

J'ai encore peu de sécurité d'emploi puisque le conseil scolaire réduit les effectifs. Il serait sage d'indiquer aux nouveaux diplômés les conseils scolaires en expansion puisqu'ils pourraient avoir plus de sécurité d'emploi.

Je suis très satisfait de ma carrière en enseignement jusqu'à présent. J'adore enseigner à l'élémentaire et j'aimerais travailler avec les mêmes collègues pendant deux ans de suite. J'espère décrocher un contrat à temps plein très bientôt.

C'est très décourageant en tant que jeune enseignante déterminée et enthousiaste d'attendre pour passer une entrevue dans un conseil scolaire. Cette attente engendre beaucoup de découragement pour ce qui est des possibilités d'avancement dans cette profession.

J'occupe le même poste depuis trois ans, c'est-à-dire, depuis presque l'obtention de mon diplôme à la faculté d'éducation. Je me rends compte que je suis extrêmement chanceuse. Je suis reconnaissante chaque jour de ma chance d'avoir obtenu non seulement un poste, mais

un poste que j'adore vraiment. Cela ne semble pas être la situation pour la plupart de mes pairs qui ont obtenu leur diplôme récemment.

Je n'ai jamais passé d'entrevue pour un poste et aucun de mes amis n'a décroché un emploi. Quelle perte d'argent que la formation des enseignants.

J'espère enseigner dans cinq ans, mais cela dépendra entièrement de la disponibilité de postes permanents. Si je ne réussis pas à décrocher un poste permanent qui m'assure une sécurité d'emploi, je devrai changer de carrière.

L'enseignement a été une expérience très gratifiante et satisfaisante, mais je suis très frustré parce que j'ai seulement acquis de l'expérience en faisant de la suppléance et que je suis suppléant depuis trois ans. Les possibilités d'un meilleur emploi ne semblent guère reluisantes.

J'adore chaque instant avec les enfants, mais l'incertitude quant à la sécurité d'emploi et les frustrations sont très pénibles. Il est parfois difficile de poursuivre cette carrière, tant au plan émotionnel que financier.

J'ai été très chanceux d'obtenir un poste permanent à temps plein à cette étape-ci de ma carrière. J'ai également eu de la chance d'avoir un soutien extraordinaire de mes collègues puisque j'ai enseigné à quatre différents niveaux en trois ans.

Je veux fonder une famille. J'ai besoin d'un poste permanent à temps plein pour pouvoir obtenir un congé de maternité, je ne sais donc pas si j'enseignerai dans cinq ans.

Expérience pendant les trois premières années d'enseignement

- La plupart des enseignants en troisième année de carrière (85 p. 100) accordent une note positive à leur carrière jusqu'à présent.
- En général, les répondants sont confiants (94 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (93 p. 100), ils ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (85 p. 100) et ils sont satisfaits sur le plan professionnel (80 p. 100).
- Une faible majorité (57 p. 100) d'entre eux estiment qu'ils ont une bonne sécurité d'emploi, ce qui représente une baisse par rapport au taux de 70 p. 100 indiqué par les enseignants en troisième année de carrière l'année précédente. Néanmoins, environ trois enseignants sur quatre demeurent optimistes (74 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (87 p. 100) et bon nombre d'entre eux parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (38 p. 100) de stress au travail.

- Le perfectionnement professionnel est toujours une priorité pour les enseignants déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux techniques d'évaluation (42 p. 100), aux stratégies d'enseignement (38 p. 100), à l'intégration de la technologie (37 p. 100), à la gestion de classe (35 p. 100) et aux connaissances de la matière à enseigner (28 p. 100).
- Moins d'enseignants de ce groupe disent avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (22 p. 100) ainsi que d'observation et de critique des méthodes d'enseignement (24 p. 100) dans leur troisième année qu'au cours des premières années dans la profession.
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (31 p. 100) parmi les activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants qui en sont à leur troisième année dans la profession, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (23 p.100), du travail avec un formateur ou un mentor (17 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (14 p. 100). Une plus faible proportion d'enseignants chevronnés font de la recherche active (6 p. 100) ou suivent un cours d'auto-évaluation donné par l'école (9 p. 100) ou un apprentissage coopératif en dehors du milieu scolaire (9 p. 100).
- Les facteurs qui motivent les enseignants de troisième année sont ceux qui les ont poussés à choisir initialement l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des deux premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir travailler avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à s'épanouir, et faire une différence dans leur vie, suivi d'enseigner les matières qu'ils aiment. Ce groupe accorde une plus grande importance à la sécurité d'emploi et au salaire et aux avantages sociaux que les enseignants en troisième année d'enseignement au cours des années précédentes bien que ces facteurs de motivation demeurent bien inférieurs au facteur principal qui consiste à aider les élèves.

Les enseignants qui en sont à leur troisième année en enseignement mentionnent souvent les affectations difficiles, l'insécurité d'emploi, le problème des longues heures de travail et la formation en cours d'emploi pour une profession qui exige davantage que ce qu'ils ont appris. Certains enseignants parlent de l'assurance à développer dans leurs méthodes pédagogiques alors qu'une minorité d'entre eux se demandent s'ils vont pouvoir poursuivre cette carrière.

Un enseignant doit être souple et pouvoir s'adapter à tous les changements ou les rajustements qui sont apportés constamment. Les enseignants ont beaucoup plus de tâches et de travail de bureau à accomplir que je pensais initialement.

Si vous avez un élève ou un parent difficile, vous n'avez pas le choix. Vous êtes responsable de bien d'autres élèves, mais vous devez constamment traiter avec des parents et des élèves qui rendent le travail impossible. Il faut consacrer beaucoup de temps et d'énergie à ces élèves

qui ont des problèmes et des années plus tard, leurs parents blâment le système scolaire en disant qu'il a échoué avec leurs enfants.

Il ne faut pas confier aux nouveaux enseignants les élèves difficiles qui ont des problèmes de comportement et qui sont à risque. C'est déjà assez difficile pour nous de commencer cette carrière sans ajouter le stress des élèves difficiles à contrôler. Les enseignants plus expérimentés auront de meilleures compétences en gestion de la classe pour savoir s'y prendre avec ces élèves.

Je comprends maintenant que les bons enseignants facilitent l'apprentissage et que nous avons l'importante responsabilité de nous assurer que tous les élèves dans la classe acquièrent des connaissances. Il faut pour cela trouver le temps de vraiment apprendre à connaître vos élèves et les stratégies qui fonctionnent à leur égard.

L'enseignement est plus stimulant et enrichissant que ce que je croyais. J'aime me rendre au travail chaque jour et garder en mémoire les petits succès remportés avec mes élèves. Ces souvenirs sont tout particulièrement utiles lorsque vous avez une journée difficile.

Au cours des trois dernières années, j'ai enseigné en faisant partie d'une équipe. Le fait de travailler avec un partenaire la première année m'a permis de réussir ma transition en enseignement. Mais d'une certaine façon, ce travail en équipe m'a empêché de développer ma propre philosophie en enseignement. Il faut donc toujours faire un compromis.

Le travail de bénévole et celui d'enseignant sont très différents pour ce qui est du stress quotidien en classe. Je comprends comment les enseignants peuvent trop rapidement en venir à un épuisement professionnel ou continuer d'enseigner uniquement pour pouvoir payer les factures. C'est pourquoi j'enseigne seulement à temps partiel.

Au cours des premières années, les enseignants doivent avoir plus de temps libre pour collaborer avec leurs collègues. J'ai terminé maintenant le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et je n'aurai plus de jours de congé compensatoire. Cela me fait peur. J'ai appris beaucoup pendant ces journées.

Il faudrait offrir plus d'aide aux enseignants en classe qui doivent travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers. Cette année, j'ai eu huit élèves qui nécessitaient une aide intensive. Ils ont reçu une aide minime à part mon enseignement. Je ne pouvais pas tout faire – les autres élèves ont besoin également d'encadrement.

Jusqu'à présent, le travail s'est bien déroulé, mais cela a été difficile. Pour réussir en enseignement, il faut faire de longues heures. Il semble qu'il n'y ait pas suffisamment de temps pour tout faire. Le travail peut être très épuisant et stressant.

Je suis plus à l'aise en enseignement. Mon sens de l'organisation s'améliore constamment. J'aime le défi que ce métier représente.

L'enseignement consiste à savoir gérer son temps et avoir le sens de l'organisation et je crois que les facultés d'éducation devraient insister sur ce point en tant que niveau de stress des enseignants. Il peut être parfois extrêmement difficile de composer avec la charge de travail.

J'adore l'enseignement et le fait d'être stable dans une affectation et d'avoir un sentiment de communauté et d'appartenance. On ne peut avoir ce sentiment lorsqu'on fait de la suppléance. Il arrive souvent que les collègues de travail ne reconnaissent pas la suppléance. Cette situation entraîne un niveau élevé de stress et d'angoisse en ce qui a trait au revenu, à la fréquence des affectations et à la stabilité.

Plans de carrière

- Les résultats de la troisième année indiquent toujours que les enseignants prévoient d'autres changements puisque près de la moitié (49 p. 100) d'entre eux disent vouloir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Six pour cent d'entre eux prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur quatrième année dans la profession tandis que 88 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 6 p. 100 des enseignants ne s'attendent pas à enseigner du tout.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, plus de la moitié d'entre eux (58 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour, ce qui représente une baisse par rapport au taux de 71 p. 100 enregistré l'an dernier pour les enseignants de ce groupe qui prévoyaient revenir enseigner en Ontario.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, seulement 2 répondants sur 563 ont dit qu'ils n'enseigneraient plus dans 5 ans et 3 p. 100 d'entre eux ont dit qu'ils n'enseigneraient probablement plus. Toutefois, 70 p. 100 des personnes interrogées ont dit qu'elles enseigneraient toujours à ce moment-là; 19 p. 100 des répondants ont indiqué qu'il est probable qu'ils enseignent toujours et 6 p. 100 d'entre eux ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Environ trois répondants sur dix (29 p. 100) s'attendent à assumer un poste de responsabilité pendant leur carrière en tant que directeur adjoint, directeur, agent de supervision ou directeur du conseil scolaire.
- Environ trois répondants sur cinq (59 p. 100) ont indiqué qu'ils seraient intéressés à agir comme mentor, formateur ou encore occuper un autre poste de direction autre que l'administration auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre enseignants sur cinq qui en sont à leur troisième année de carrière disent bien connaître (31 p. 100) ou assez bien connaître (51 p. 100) les normes de déontologie pour l'enseignement en Ontario.
- Un répondant sur six (17 p. 100) indique qu'il a été confronté à un problème important de déontologie dès ses premières années de carrière.

Pour la majorité des enseignants en troisième année de carrière, l'enseignement semble apporter la satisfaction qu'ils souhaitaient obtenir en travaillant avec des jeunes et en les aidant à apprendre et à s'épanouir.

Cette expérience de travail a été fantastique et elle est tout simplement de plus en plus intéressante. Je continue de m'améliorer en tant qu'enseignante et mes rapports dans le milieu scolaire s'améliorent également. J'adore l'énergie associée à ce travail.

Il faut des aptitudes particulières pour enseigner. La patience, la gentillesse et la compréhension sont la clé du succès. Vous devez aimer ce que vous faites sinon les élèves pourront ne pas s'intéresser à la matière et n'essaieront pas de faire de leur mieux. Si vous vous en fichez, ils s'en fichent aussi.

J'ai évolué au plan personnel et professionnel au cours des deux dernières années et je peux facilement admettre que j'adore l'enseignement. Les élèves sont la raison pour laquelle je suis dans cette profession.

Je suis l'une des personnes les plus chanceuses parce que j'ai trouvé une profession où je suis constamment mise au défi, inspirée et j'ai du plaisir chaque jour.

Ma carrière est stimulante et enrichissante. Je commence à apprendre à concilier mes responsabilités familiales et professionnelles.

En raison des exigences de cette carrière, il est très difficile d'avoir une vie équilibrée. Compte tenu du stress, je commence à oublier les raisons pour lesquelles j'ai choisi initialement cette profession car me je sens de plus en plus débordée et moins appréciée.

J'ai voulu démissionner jusqu'à ce semestre parce que la majorité de mes élèves avaient toujours été difficiles. Finalement, le directeur m'a confié de bons groupes parce qu'il croyait que j'allais démissionner.

Chaque expérience permet de s'épanouir et d'apprendre. Il est important de réfléchir à ses méthodes pédagogiques. C'est la seule façon pour l'enseignant et les élèves de réussir.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés de 2004 sur cinq (41 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et environ trois diplômés sur dix (30 p. 100) sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 19 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 81 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 85 p. 100 des répondants alors que ceux des collèges frontaliers américains représentent 15 p. 100.
- Neuf pour cent des répondants ont suivi, en général, des programmes de formation en enseignement en français contre 11 p. 100 des diplômés des facultés de l'Ontario.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 48 p. 100 des répondants, contre 20 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 30 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont la biologie, l'anglais, les mathématiques et l'histoire.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont reçu leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (68 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen, et aucun ne possède la qualification pour enseigner l'éducation technologique.

Quatrième année d'enseignement : Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Pour la quatrième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a comporté un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2004. Le sondage auprès des membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2007-2008, soit la quatrième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais qui se trouvent à l'extérieur de la région de Toronto doivent être plus patients et souples

Quatre diplômés de 2004 sur cinq (82 p. 100) occupaient un poste permanent à la fin de leur quatrième année en enseignement et seulement un diplômé sur huit indiquait qu'il était toujours sous-employé. L'incidence du surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais est manifeste dans les réponses au sondage puisque le taux d'emploi permanent diminue et celui du sous-emploi augmente comparativement aux taux enregistrés l'an dernier pour les enseignants diplômés de 2003 qui en étaient à leur quatrième année d'enseignement.

La plupart des enseignants qualifiés pour enseigner en français (92 p. 100) ont décroché un poste permanent et seulement 4 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné autant qu'ils le souhaitaient pendant la quatrième année et suivant l'obtention de leur diplôme. Par contre, seulement 81 p. 100 des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais avaient déniché un poste permanent et 14 p. 100 d'entre eux étaient sous-employés.

En général, les enseignants travaillant dans la région de Toronto sont beaucoup plus établis dans leur profession pendant leur quatrième année de carrière que ceux qui travaillent dans d'autres régions de la province. En effet, les enseignants dans le premier groupe affichaient un taux d'emploi permanent de 90 p. 100 et un taux de sous-emploi de seulement 6 p. 100 comparativement au taux d'emploi permanent de 76 p. 100 et au taux de sous-emploi de 17 p. 100 enregistré pour les enseignants travaillant dans les autres régions de la province.

Le nombre de diplômés de 2004 qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen et aux cycles moyen et intermédiaire et qui ont un poste permanent à l'extérieur de la région de Toronto a chuté, représentant les deux tiers des enseignants

et le taux de sous-emploi s'élève à 22 p. 100 et à 24 p. 100 respectivement. Ces indicateurs sont moins positifs que pour les diplômés de 2003 qui en sont à leur quatrième année d'enseignement puisque le surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais a des répercussions de plus en plus importantes sur ceux-ci.

Le premier tableau ci-dessous indique le pourcentage de diplômés qui ont décroché un poste permanent à la fin de la quatrième année pour diverses catégories d'enseignants et les taux enregistrés l'année précédente pour les enseignants en quatrième année de carrière.

Enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière occupant un poste permanent (%)

Qualification	Autres régions		
	Région de Toronto	en Ontario	Toute la province
Français	100 (100)*	90 (95)	93 (96)
Anglais - PM	88 (99)	66 (75)	75 (86)
Anglais - MI	96 (91)	67 (73)	75 (81)
Anglais - IS	93 (91)	83 (77)	88 (85)
Anglais – Éducation technologique	100 (100)	100 (100)	100 (100)
Toutes les qualifications	90 (95)	76 (80)	82 (87)

Primaire - Moyen	Moyen - Intermédiaire	Intermédiaire - Supérieur	Éducation technologique
78 (86)	83 (82)	89 (86)	100 (100)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
92 (92)	81 (85)	84 (87)	78 (80)

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Un autre indicateur important d'insertion est le sous-emploi, à savoir les enseignantes et les enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Cet autre tableau présente le taux de sous-emploi des mêmes groupes d'enseignants en quatrième année de carrière ainsi que les données comparatives de l'année précédente.

Sous-emploi des enseignantes et des enseignants en quatrième année de carrière (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions en Ontario	Toute la province
Français	0 (0)	5 (3)	4 (2)
Anglais - PM	12 (3)	22 (15)	18 (10)
Anglais - MI	3 (6)	24 (19)	16 (13)
Anglais - IS	3 (3)	15 (15)	9 (8)
Anglais – Éducation technologique	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Toutes les qualifications	6 (2)	17 (11)	12 (8)

Primaire - Moyen	Moyen – Intermédiaire	Intermédiaire - Supérieur	Éducation technologique
16 (10)	12 (12)	8 (8)	0 (9)
Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
4 (2)	14 (10)	11 (9)	11 (12)

*Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Plus de deux enseignants sur cinq (41 p. 100) ont cessé d'enseigner pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme. La plupart d'entre eux ont emprunté cette voie parce qu'ils étaient incapables de trouver un poste en enseignement. En effet, un répondant sur cinq (20 p. 100) indique qu'il n'a pas enseigné à défaut d'avoir trouvé un emploi quelconque en enseignement alors que 2 p. 100 d'entre eux n'ont pas enseigné parce qu'ils n'ont pas pu trouver un poste qui répondait à leurs attentes. Les autres motifs les plus courants ont été les congés de maternité ou les congés parentaux (9 p. 100). D'autres ont choisi de voyager ou d'étudier (4 p. 100). Enfin, 6 p. 100 d'entre eux n'ont pas enseigné à un moment donné au cours des quatre premières années pour d'autres raisons personnelles ou familiales, dont la maladie.

Des enseignants confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

La plupart des diplômés de 2003, tout comme leurs homologues de l'année précédente, sont confiants en leurs aptitudes, sont satisfaits sur le plan professionnel et sont prêts à relever les défis d'une carrière exigeante.

Expérience des enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière (%)

Niveau	Confiance	Préparation	Satisfaction professionnelle	Défi	Stress	Sécurité d'emploi	Optimisme
Élevé	55	49	31	41	24	41	42
Relativement élevé	39	44	50	46	32	27	36
Relativement faible	4	6	14	11	34	15	12
Faible	2	1	5	2	10	17	10

Le principal changement par rapport aux enseignants en quatrième année de carrière l'année précédente est le sentiment de sécurité d'emploi quelque peu réduit (un nombre plus élevé d'enseignants qui signalent un niveau faible ou relativement faible, le taux est passé de 27 p. 100 à 32 p. 100) et une diminution de l'optimisme (un nombre plus élevé d'enseignants dont l'optimisme est faible ou relativement faible, le taux passant de 19 p. 100 à 22 p. 100). Cette tendance qui existe depuis maintenant trois ans est associée principalement au nombre de plus en plus élevé d'enseignants qui n'ont pas été en mesure de décrocher un poste permanent en quatre ans.

Cependant, ces enseignants sont très motivés et prévoient en majorité continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Seulement 6 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2013. Ce pourcentage est faible, mais il est supérieur à celui des enseignants en quatrième année de carrière au cours des dernières années qui ont indiqué qu'ils n'enseigneront pas ou probablement pas dans cinq ans.

Les raisons qui les ont d'abord incités à choisir l'enseignement soutiennent leur engagement envers la profession; ils sont motivés principalement par leur désir d'aider les élèves à apprendre et à s'épanouir. La majorité d'entre eux participent à des programmes continus de perfectionnement professionnel.

Activités de perfectionnement professionnel pour les enseignantes et les enseignants en quatrième année de carrière (%)

	Activité principale	Activité intermédiaire
Cours structuré	39	34
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	24	36
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	16	29
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	14	31
Travail avec un formateur ou un mentor	13	25
Recherche active	8	19
Participation à l'évaluation de mon école	10	28
Aucun des sujets susmentionnés		7,5

Cette nouvelle génération comprend un grand nombre d'enseignants désireux d'assumer diverses responsabilités de leadership au cours de leur carrière. Près de trois répondants sur cinq (58 p. 100) souhaitent agir à titre de mentor ou de formateur et un répondant sur quatre (25 p. 100) prévoit occuper un poste administratif à titre de directeur adjoint ou de directeur à un certain moment pendant sa carrière en éducation.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2004 des facultés d'éducation vers la fin de leur quatrième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2008 à environ 20 p. 100 des 7 876 diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont membres de l'Ordre et qui avaient une adresse valide ainsi qu'à 20 p. 100 des 1 227 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2004.

Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 520 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 28 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,3 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Points saillants de la situation professionnelle

- Presque tous les diplômés (95 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 3,3 p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'enseignaient pas parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un poste en enseignement. Bien que ce soit une faible proportion d'enseignants en quatrième année de carrière, il s'agit d'une légère hausse par rapport au taux de 1,8 p. 100 enregistré l'année précédente. La plupart des autres répondants qui n'enseignent pas ont dit qu'ils étaient en congé de maternité ou en congé parental.
- À la fin de leur quatrième année d'enseignement, 83 p. 100 des enseignants ayant un emploi détenaient un poste permanent. Il s'agit encore d'une faible baisse par rapport aux taux d'emploi permanent de 86 p. 100 et de 89 p. 100 enregistrés pour les diplômés de 2003 et de 2002 respectivement qui en étaient à leur quatrième année de carrière.
- Changer d'emploi et d'affectation entre la troisième et la quatrième année d'enseignement était la norme pour la moitié des répondants, mais la situation était moins fréquente qu'au cours des premières années de carrière. Ainsi, 18 p. 100 des répondants ont changé d'affectation dans la même école, 20 p. 100 d'entre eux ont changé d'école et 9 p. 100 d'entre eux ont changé de conseil scolaire.

- Par rapport à l'an dernier, le nombre de postes à temps partiel (13 p. 100) et d'emplois dans deux écoles ou plus (11 p. 100) est en légère hausse. Douze pour cent des répondants ont affirmé qu'ils n'avaient pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur quatrième année de carrière, ce qui représente une hausse par rapport au taux de 9 p. 100 enregistré l'année précédente.
- La plupart (73 p. 100) des enseignants qui font de la suppléance quotidienne et les deux tiers (65 p. 100) des enseignants qui font de la suppléance à long terme ont affirmé qu'ils auraient voulu travailler davantage au cours de leur quatrième année de carrière.
- La répartition géographique et le type d'employeur des enseignants qui en sont à leur quatrième année d'enseignement reflètent généralement l'importance relative du nombre d'enseignants dans toute la province. Quatre-vingt-treize pour cent des répondants enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 2,8 p. 100 d'entre eux enseignent dans des écoles privées de l'Ontario ou ailleurs que dans des écoles et 4,6 p. 100 d'entre eux enseignent à l'extérieur de la province.
- Quatre répondants sur dix ont dit ne pas avoir enseigné pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme pour les raisons suivantes : ils n'ont pu trouver de poste en enseignement (20 p. 100) ou ils n'ont pas trouvé l'emploi voulu (2 p. 100), ils ont pris un congé de maternité ou un congé parental (9 p. 100), ils ont voyagé ou sont retournés aux études (4 p. 100) ou ils ont cessé de travailler pour des raisons personnelles ou familiales ou des problèmes de santé (6 p. 100).
- Environ une enseignante sur huit (13 p. 100) a indiqué qu'elle a pris un congé de maternité au cours de ses quatre premières années en enseignement.

La plupart des enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière sont bien établis dans des postes permanents. Ceux qui n'ont pas eu la même chance après quatre ans semblent très frustrés et désenchantés de cette situation difficile.

C'est beaucoup plus stressant et politique et il n'y a pas autant de postes disponibles que je le croyais. Il semble presque impossible de décrocher un poste permanent.

J'adore mon travail. Il me permet de faire partie à temps partiel du système d'éducation sans une préparation supplémentaire ou un stress en dehors des heures de travail. Je serai probablement suppléante pendant toute ma carrière en enseignement.

J'ai décroché un contrat permanent dès que j'ai obtenu mon diplôme à la faculté d'éducation puis je l'ai perdu lorsque j'ai changé de conseil. Maintenant, il se peut que je sois suppléante à long terme pendant quelques années. Cela ne m'ennuierait pas si l'administration n'attendait pas à la fin d'août pour nous accorder nos contrats.

Il a fallu quatre ans pour décrocher un poste permanent à temps plein et maintenant je serai probablement mise à pied à la fin de cette année jusqu'au début des classes en septembre.

Je croyais que je pourrais vraiment obtenir un poste en Ontario. Cela n'a pas été le cas. Je suis donc allée aux États-Unis où j'ai enseigné pendant trois ans. J'ai été directrice du département, chef d'équipe et enseignante en éducation spécialisée. Lorsque je suis revenue à Ottawa, je croyais pouvoir décrocher un emploi, mais il n'y a toujours pas de poste ici.

J'ignorais le niveau de stress associé à l'enseignement en classe et à l'absence de sécurité d'emploi. Il y a eu des suppressions d'emplois chaque année au conseil scolaire où je fais de la suppléance et de nouveaux enseignants obtiennent leur diplôme chaque année. Par conséquent, le nombre de journées de suppléance diminue tout comme mon espoir d'obtenir un jour un poste permanent.

Ma carrière en enseignement n'a pas été fructueuse en raison du surplus d'enseignants. Je ne peux me permettre de faire de la suppléance et je n'aime pas la suppléance, j'ai donc quitté l'enseignement. Les pratiques d'embauche des conseils devraient être revues pour que les enseignants les plus qualifiés soient embauchés et non pas les enseignants que les directeurs connaissent simplement.

Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants que je connais ont quitté l'enseignement et cette situation m'inquiète. Sans un contrat à temps plein, je serai peut-être obligée d'abandonner cette carrière. Je constate que je suis un mentor et que j'ai cessé d'acquérir des connaissances. Je suis incapable de joindre les deux bouts en faisant une à trois journées de suppléance par semaine. Il faudrait que j'aie un autre emploi pour compléter mon revenu si je continue d'enseigner.

Mes deux premières années ont été excellentes, mais je suis maintenant découragée parce que je travaille dans un nouveau conseil depuis deux ans et que je n'ai pu décrocher un poste permanent après quatre années en enseignement.

Expérience des quatre premières années en enseignement

- Un peu moins de neuf enseignants sur dix (89 p. 100) qui en sont à leur quatrième année d'enseignement sont satisfaits de leur carrière jusqu'à présent.
- Les répondants se disent confiants (94 p. 100) et bien préparés pour leurs responsabilités en enseignement (93 p. 100), ils indiquent qu'ils ont des affectations qui correspondent à leurs qualifications (88 p. 100), ils sont satisfaits sur le plan professionnel (81 p. 100), ils estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi (68 p. 100) et ils sont optimistes (78 p. 100) quant à leur avenir professionnel. Les taux de satisfaction en matière de sécurité d'emploi et l'optimisme sont légèrement

inférieurs à ceux des enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière au cours des deux années précédentes.

- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart d'entre eux (86 p. 100) et bon nombre d'enseignants parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (56 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants qui sont déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux techniques d'évaluation (40 p. 100), à l'intégration de la technologie (38 p. 100), aux stratégies d'enseignement (36 p. 100), à la gestion de classe (28 p. 100) et aux connaissances de la matière à enseigner (25 p. 100).
- Moins d'enseignants indiquent qu'ils ont besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (21 p. 100) ainsi que pour l'observation et la critique de leurs méthodes pédagogiques (22 p. 100) à la quatrième année d'enseignement qu'au cours des premières années.
- Les facteurs qui motivent les enseignants bien établis sont ceux qui les ont poussés à choisir initialement l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir, travailler avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à s'épanouir et faire une différence dans leur vie, suivi d'enseigner les matières qu'ils aiment et obtenir leur propre classe. Viennent ensuite, au bas de la liste, les aspects matériels comme les possibilités d'avancement et le salaire.
- Même si ces facteurs ne sont pas aussi importants que les considérations altruistes, la sécurité d'emploi et la rémunération augmentent en importance au fil du temps pour les répondants qui en sont à leur quatrième année d'enseignement, comparativement à leurs collègues qui enseignent depuis moins longtemps.

Les enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière mentionnent souvent dans leurs commentaires que la profession est plus difficile, plus exigeante et qu'elle comporte plus de tâches que ce qu'ils avaient prévu.

Il faut travailler très fort pour être un bon enseignant. Les enseignants doivent être bien préparés chaque jour, ils doivent être structurés et en mesure de faire face quotidiennement à différentes situations, être souples, compréhensifs et conséquents. C'est beaucoup plus difficile que ce que la plupart des gens croient.

L'enseignement est beaucoup plus exigeant que je croyais. Plus particulièrement, la somme de travail qu'il faut accomplir dans ses temps libres.

En tant qu'enseignante en quatrième année, j'ai fait de la suppléance pendant trois ans, j'ai eu trois affectations à long terme, j'ai enseigné à quatre différents niveaux et dans trois écoles différentes. C'est dommage que les cinq premières années d'enseignement

doivent être ainsi. J'ai eu des moments difficiles, mais mes amis et mes collègues m'ont beaucoup aidée.

J'ai vécu une expérience horrible pendant ma première année en enseignement. Il s'agissait d'une affectation à long terme en dehors de mes champs d'expertise. J'ai eu peu de soutien de mon directeur d'école. Par la suite, j'ai été embauchée par un directeur formidable dans une école axée sur la communauté et où l'accueil a été chaleureux.

J'ai remarqué qu'un grand nombre de nouveaux enseignants ont des classes difficiles la première année. Cela a été mon cas et je connais d'autres enseignants qui ont quitté la profession en raison de cette expérience négative.

Je suis désolée de constater que mon engouement et ma passion pour cette carrière exceptionnelle ont diminué en raison de mes expériences pénibles et du nombre insuffisant de postes permanents disponibles.

Ma compréhension de l'enseignement a changé pour ce qui est du niveau de planification requis. Il faut beaucoup de temps et d'efforts pour préparer des leçons intéressantes et utiles, plus particulièrement dans une classe combinée.

En tant que pédagogues, nous faisons beaucoup plus qu'enseigner la matière. Nous offrons un soutien aux élèves et aux parents, nous gérons les problèmes de comportement et nous devons également régler un grand nombre de questions politiques. Je ne crois pas que les enseignants sont préparés pour cela.

J'ai changé d'école trois fois, j'ai travaillé à temps partiel et à temps plein, j'ai enseigné le français, programme de base, et j'ai enseigné le français dans un programme d'immersion, j'ai changé de conseil scolaire et j'ai été émerveillé du soutien formidable de tous mes collègues. C'est beaucoup de travail, mais c'est enrichissant.

Rien ne peut nous préparer aux premières années d'enseignement. Notre tâche est tellement énorme qu'il est difficile d'analyser le travail. C'est vraiment une vocation.

La dotation des postes est très stressante. Vous ne savez jamais si vous obtenez un poste ou non et si on ne confirme pas que votre affectation ne changera pas à l'automne, vous vous préparez pendant tout l'été et vous pouvez obtenir une affectation tout à fait différente à l'automne.

Les enseignants ont beaucoup de responsabilités. Lorsque j'ai commencé à enseigner, je ne comprenais pas entièrement la portée des responsabilités que les enseignants devaient assumer chaque jour.

Il est très difficile pour un nouvel enseignant d'être transféré d'une école à l'autre et il faudrait minimiser cette situation.

Je me rends compte maintenant que les enseignantes et les enseignants sont des modèles et jouent le rôle de parent, d'infirmière, de travailleur social, de spécialiste en comportement, de travailleur répondant à des besoins spéciaux et d'éducateur.

Beaucoup de travail, plus que j'avais imaginé, mais j'ai hâte de retourner en classe pour le plaisir d'être avec des élèves et de leur faire acquérir de nouvelles connaissances.

Les enseignants devraient apprendre comment faire face à différentes situations difficiles pour la gestion de la classe, par exemple, des élèves rebelles, inattentifs ou ayant des besoins particuliers.

C'est une expérience positive, mais difficile pour les nouveaux enseignants puisqu'ils ont tendance à obtenir les classes les plus difficiles au début et très peu de fournitures scolaires et de documentation.

Chaque année, il y a de nouveaux défis à relever et des élèves uniques qui ont différents styles d'apprentissage. J'ai compris que je dois être souple et faire place au changement afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

Plans de carrière

- La quatrième année est plus stable que les premières années; environ deux répondants sur cinq (43 p. 100) disent qu'ils prévoient changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Cinq pour cent d'entre eux prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur cinquième année de carrière tandis que 88 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 7 p. 100 des répondants ne s'attendent pas à enseigner du tout.
- Parmi les répondants qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, la moitié d'entre eux (49 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario éventuellement.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, 6 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas ou qu'ils ne croient pas enseigner dans cinq ans; 69 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 20 p. 100 d'entre eux disent qu'ils vont probablement enseigner. Enfin, 5 p. 100 des répondants disent qu'ils ne savent pas.
- Un répondant sur quatre (25 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité au cours de sa carrière à titre de directeur adjoint ou directeur d'école, d'agent de supervision ou directeur du conseil scolaire.

- Environ trois répondants sur cinq (58 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou occuper un poste de direction autre qu'administratif auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre enseignants sur cinq qui en sont à leur quatrième année de carrière disent bien connaître (28 p. 100) ou assez bien connaître (52 p. 100) les normes de déontologie pour l'enseignement en Ontario.
- Environ un répondant sur cinq (19 p. 100) indique qu'il a été confronté à un problème important de déontologie dès ses premières années de carrière.

Malgré les difficultés qu'éprouvent un grand nombre d'enseignants pour trouver un poste permanent et gérer les affectations difficiles, l'enthousiasme et la satisfaction sont manifestes dans les commentaires de nombreux enseignants après quatre années en enseignement.

L'expérience a été formidable. J'adore l'enseignement et je ne peux pas imaginer faire autre chose. Je dois apprendre à mieux gérer la charge de travail puisque j'ai maintenant une famille.

J'ai apprécié chaque instant. Toutes les heures de planification et de préparation ne sont pas du tout décourageantes. Je crois vraiment que je suis là où je devrais être, en essayant de faire une différence dans la vie d'au moins un enfant.

C'est le métier le plus enrichissant et je ne peux pas m'imaginer dans une autre profession. Je suis chanceuse de travailler dans une école extraordinaire située au sein d'une collectivité exceptionnelle. Malgré le stress, je suis très satisfaite.

J'ai eu la chance d'obtenir un poste tout de suite. J'adore ma carrière parce que j'aime apprendre auprès des élèves et les orienter. Je pense que si l'enseignement n'était plus associé aux enfants, alors je quitterais cette profession. J'adore travailler avec des enfants et faire une différence chaque jour.

L'enseignement est une deuxième carrière pour moi et je crois que ce métier est plus satisfaisant que je le croyais puisqu'il y a de nombreuses possibilités de se perfectionner continuellement en tant que professionnel.

J'ai dû relever de nombreux défis au cours des quatre dernières années, mais dans l'ensemble j'adore l'enseignement et je suis encore contente de me lever chaque matin et de me rendre au travail.

J'ai adoré chaque instant même lorsque je pleurais. Mais, je ne me sens pas appréciée et je suis sous-évaluée simplement parce que je ne connais pas les bonnes personnes pour pouvoir contourner la file d'attente et être embauchée.

Le travail est difficile, mais il y a des moments magiques et je suis très heureuse en tant qu'enseignante.

Beaucoup de responsabilités incombent à un enseignant. Les exigences sont beaucoup trop élevées. J'ai vraiment besoin de prendre une pause pendant un an ou deux.

Je suis plus consciente maintenant de l'influence que les enseignants ont sur la vie des élèves. Compte tenu de mon expérience à l'école, je sais que mes élèves ont grandement besoin de mes encouragements et de mon soutien.

Il est difficile d'expliquer l'expérience que j'ai vécue au cours des quatre dernières années : étonnante, stressante, angoissante, déconcertante, exaltante, éprouvante, agréable et incroyable.

L'enseignement est une deuxième carrière pour moi. Honnêtement, je crois que cette profession est aussi enrichissante que je le croyais au départ, même s'il y a de nombreuses difficultés imprévisibles à surmonter. Je crois que j'ai enfin trouvé ma vocation et je recommande fortement cette profession à quiconque croit qu'il peut contribuer à sa collectivité et avoir une influence positive sur la vie d'un enfant.

J'ai commencé à enseigner il y a quatre ans et j'étais complètement dépassée, mais aujourd'hui j'agis à titre de mentor et de leader. J'aime énormément ma profession.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés de 2003 sur cinq (39 p. 100) ont indiqué que l'enseignement est une deuxième carrière et 32 p. 100 d'entre eux sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 23 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 77 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 88 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 12 p. 100 des répondants.
- Les diplômés qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen représentent 44 p. 100 des répondants, contre 20 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 32 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Parmi tous les répondants, 8 p. 100 d'entre eux ont suivi un programme de formation en enseignement en français de même que 10 p. 100 des répondants diplômés en Ontario.

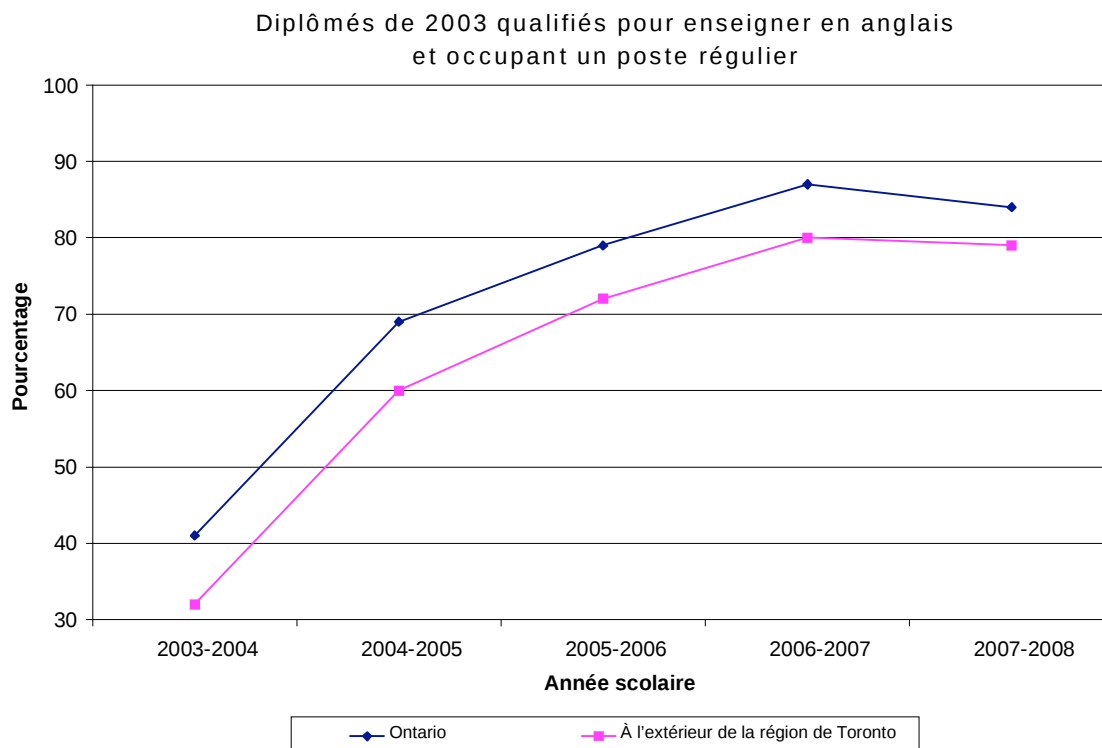
Cinquième année d'enseignement en Ontario : Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Pour la cinquième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a comporté un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2003. Le sondage auprès des membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2007-2008, soit la cinquième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Après cinq ans dans la profession, la plupart des diplômés sont des enseignants chevronnés, confiants et engagés

Les diplômés de 2003 des facultés d'éducation constituent le groupe initial des nouveaux pédagogues en Ontario dont les cinq premières années de carrière en enseignement se sont déroulées entièrement pendant qu'il y avait un surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais en Ontario. Même si, pour un grand nombre d'enseignants, il a fallu au moins deux ans avant d'obtenir un emploi à temps plein, la patience, la souplesse et l'engagement ont permis à la plupart d'entre eux de bien s'établir comme enseignants pendant les cinq premières années de carrière.

À la fin de l'année scolaire 2007-2008, la plupart d'entre eux (85 p. 100) avaient décroché un poste régulier en enseignement et seulement un enseignant sur dix a dit qu'il était sous-employé pendant sa cinquième année d'enseignement. Malgré la pénurie d'enseignants qui venait tout juste de commencer lorsqu'ils ont débuté leur carrière et que cette pénurie s'est aggravée chaque année depuis, la plupart des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais en Ontario ont des postes réguliers (84 p. 100).



Il a fallu plus de temps aux pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais à l'extérieur de la région de Toronto pour faire autre chose que de la suppléance et obtenir la charge de travail souhaitée que ceux travaillant dans la région de Toronto. Après cinq ans, 21 p. 100 des enseignants continuent de faire de la suppléance quotidienne ou à long terme, et 16 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils sont encore sous-employés.

Le tableau suivant décrit la situation des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière en Ontario qui ont un emploi régulier en fonction de la langue, de la région et de la qualification et présente les données comparatives pour les enseignants en cinquième année de carrière au cours de l'année scolaire précédente (2006-2007). Le taux annuel d'insertion professionnelle des diplômés de 2003 a diminué en général par rapport à celui des diplômés de 2002, principalement en raison des répercussions continues du surplus d'enseignants à l'extérieur de la région de Toronto. Les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais dans l'Est, le Sud-Ouest et le Nord de l'Ontario sont le plus touchés.

Enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière occupant un poste permanent

	Région de Toronto	À l'extérieur de la région de Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Français	93 (95)*	89 (96)	100 (100)	85 (97)	90 (100)	91 (93)	90 (95)
Anglais	94 (93)	79 (84)	90 (86)	74 (79)	79 (85)	70 (78)	86 (88)
Total	94 (93)	81 (86)	91 (87)	78 (86)	80 (86)	79 (84)	86 (89)
Primaire - Moyen		Moyen - Intermédiaire		Intermédiaire - Supérieur		Éducation technologique	
82 (86)		84 (84)		89 (96)		86 (83)	
Français		Anglais		Facultés de l'Ontario		Collèges frontaliers	
90 (93)		84 (84)		85 (90)		89 (81)	

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Les enseignants qualifiés pour enseigner en français présentent encore un taux d'emploi plus élevé pendant la cinquième année que celui de leurs homologues qualifiés pour enseigner en anglais. Neuf enseignants sur dix ont un emploi régulier en enseignement et seulement 8 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils sont sous-employés. L'avantage relatif des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario par rapport aux diplômés des collèges frontaliers n'existe plus la cinquième année.

Le tableau suivant indique le pourcentage d'enseignants qui ont déclaré qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité pendant l'année scolaire 2007-2008. On constate une légère augmentation du sous-emploi pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais et ceux qualifiés pour enseigner en français par rapport aux taux enregistrés l'année précédente pour les diplômés de 2003.

Sous-emploi parmi les enseignantes et les enseignants en cinquième année de carrière (%)

	Région de Toronto	À l'extérieur de la région de Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Français	5 (0)	11 (6)	20 (0)	13 (3)	0 (0)	10 (13)	9 (5)
Anglais	2 (5)	16 (12)	5 (6)	18 (16)	16 (13)	25 (5)	10 (8)
Total	2 (2)	15 (11)	8 (0)	16 (14)	15 (16)	18 (12)	9 (8)

Primaire - Moyen	Moyen - Intermédiaire	Intermédiaire - Supérieur	Éducation technologique
12 (11)	101 (4)	4 (4)	20 (17)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
8 (5)	10 (8)	10 (7)	5 (13)

* Les données comparatives au printemps 2007 figurent entre parenthèses.

Seulement 2 p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'enseignaient pas parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement. Un répondant sur huit (12 p. 100) enseigne à temps partiel et 9 p. 100 des répondants enseignent dans plus d'une école.

Presque la moitié (47 p. 100) des répondants ont cessé d'enseigner pendant un certain temps au cours des cinq premières années de leur carrière en enseignement. Près d'un répondant sur quatre a interrompu sa carrière parce qu'il n'avait pu trouver d'emploi en enseignement une année (21 p. 100) ou parce qu'il n'avait pu décrocher l'emploi qu'il souhaitait alors (3 p. 100). Dix-sept pour cent des répondants ont invoqué un congé de maternité, un congé parental ou d'autres raisons familiales pour expliquer leur interruption. Certains ont cessé d'enseigner à un moment donné pour voyager ou poursuivre des études (3 p. 100). D'autres répondants ont indiqué qu'ils avaient pris un temps d'arrêt pendant les cinq premières années pour d'autres raisons personnelles ou pour cause de maladie (3 p. 100).

Des enseignants confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

Malgré les défis que représente le marché de l'emploi, cette nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants en Ontario ont confiance en leurs aptitudes. La plupart d'entre eux sont satisfaits sur le plan professionnel et sont en mesure de gérer le stress d'une carrière exigeante. Ils sont très motivés et ils prévoient continuer à enseigner pendant de nombreuses années.

La plupart d'entre eux ont affirmé qu'ils enseigneront sûrement (69 p. 100) ou probablement encore (18 p. 100) dans cinq ans (69 p. 100). Cinq pour cent des répondants ont déclaré qu'ils n'enseigneront pas ou probablement pas d'ici 2013. Sept pour cent d'entre eux ont indiqué qu'ils n'enseigneront pas durant l'année scolaire 2008-2009, mais la majorité d'entre eux (60 p. 100) affirment qu'ils vont revenir à l'enseignement l'année suivante.

Le tableau suivant présente les indicateurs de l'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants en cinquième année de carrière et de leur expérience et de leur satisfaction à l'égard de leur carrière. Bien qu'il y ait une légère diminution pour ce qui est de la sécurité et de l'optimisme, leur confiance et leur satisfaction sont aussi positives que celles des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière les années précédentes qui n'avaient pas été aussi touchés par les défis du marché de l'emploi.

Expérience des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière (%)

	Confiance	Préparation	Satisfaction sur le plan professionnel	Défi	Stress	Sécurité d'emploi	Optimisme
Élevé	60 (59)	55 (53)	29 (31)	41 (44)	24 (23)	45 (51)	43 (49)
Relativement élevé	36 (38)	41 (41)	51 (52)	43 (43)	35 (32)	28 (28)	34 (35)
Relativement faible	3 (3)	4 (5)	14 (14)	13 (11)	32 (31)	11 (11)	13 (10)
Faible	1 (1)	0 (1)	6 (3)	4 (2)	9 (14)	16 (8)	9 (6)

La plupart d'entre eux participent à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel continu.

Perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière (%)

	Activité principale	Activité intermédiaire
Cours structuré	26	27
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	23	41
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	15	27
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	10	30
Participation à l'évaluation de mon école	12	24
Travail avec un formateur ou un mentor	9	21
Recherche active	9	13
Aucun des sujets susmentionnés	6	

Cette nouvelle génération comprend un grand nombre d'enseignants désireux d'assumer diverses responsabilités de leadership au cours de leur carrière. Plus de la moitié d'entre eux souhaitent agir à titre de mentor ou de formateur et environ un répondant sur cinq

prévoit occuper un poste administratif à titre de directeur adjoint ou de directeur à un certain moment pendant sa carrière en éducation.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2003 des facultés d'éducation vers la fin de leur cinquième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2007 à environ 20 p. 100 des 7 032 diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont membres de l'Ordre et qui avaient une adresse valide ainsi qu'à 20 p. 100 des 1 445 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2003.

Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 539 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 30 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,2 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Points saillants de la situation professionnelle

- La plupart des diplômés de 2003 des facultés d'éducation (95 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage.
- Deux pour cent d'entre eux ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné parce qu'ils n'avaient pu trouver un emploi en enseignement.
- La plupart de ceux qui n'enseignent pas ont indiqué qu'ils étaient en congé de maternité ou en congé parental.
- À la fin de leur cinquième année d'enseignement, 85 p. 100 des enseignants occupaient un poste permanent, soit un pourcentage plus faible que les taux enregistrés au sondage des deux dernières années (89 p. 100 et 91 p. 100) qui s'adressait à ces mêmes enseignants.
- Changer d'emploi et d'affectation entre la quatrième et la cinquième année d'enseignement est une réalité qui touche plus de deux enseignants sur cinq. Ainsi, 21 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 17 p. 100 ont changé d'école et 5 p. 100 ont changé de conseil scolaire.
- L'enseignement à temps partiel (12 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (9 p. 100) sont peu fréquents chez les enseignants en cinquième année de carrière. L'enseignant à temps partiel est légèrement à la hausse par rapport au taux

de 10 p. 100 enregistré l'année précédente. Près d'un répondant sur dix (9 p. 100) indique qu'il n'a pas enseigné autant qu'il l'aurait souhaité pendant la cinquième année.

- Dix pour cent des répondants ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient voulu au cours de leur cinquième année dans la profession. La tendance à la hausse du sous-emploi se poursuit donc car le taux s'élevait à 8 p. 100 et à 5 p. 100 pour les enseignants en cinquième année de carrière au cours des deux dernières années.
- La répartition géographique et le type d'employeur des enseignants qui en sont à leur cinquième année d'enseignement reflètent généralement l'importance relative du nombre d'enseignants dans toute la province. Quatre-vingt-treize pour cent des répondants enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 3 p. 100 d'entre eux enseignent dans des écoles privées de l'Ontario ou ailleurs que dans des écoles et 3 p. 100 d'entre eux enseignent à l'extérieur de la province.
- Près de la moitié (47 p. 100) des enseignants qui en sont à leur cinquième année disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme parce qu'ils ne pouvaient pas trouver un emploi en enseignement (21 p. 100) ou l'emploi qu'ils convoitaient à ce moment-là (3 p. 100), parce qu'ils étaient en congé de maternité ou parental ou pour d'autres raisons familiales (17 p. 100), parce qu'ils poursuivaient des études (2 p. 100), parce qu'ils voyageaient (1 p. 100) ou pour d'autres raisons (3 p. 100).
- Une enseignante sur cinq (20 p. 100) a indiqué qu'elle avait pris un congé de maternité au cours des cinq premières années d'enseignement.

Les observations des enseignantes et enseignants dans leur cinquième année de carrière en 2007-2008 reflètent davantage les commentaires au sujet des défis des premières années de carrière que celles des pédagogues en cinquième année de carrière au début de la présente étude. Bon nombre d'entre eux se rappellent les débuts et les affectations difficiles ainsi que l'insécurité et certains mentionnent le sentiment d'injustice et la difficulté constante d'obtenir un emploi régulier.

Il est très difficile d'obtenir un poste assez près de chez soi. Le prix de l'essence est trop élevé pour que je puisse me permettre de longs déplacements. J'aimerais travailler dans la même ville où j'habite.

Je veux tout simplement avoir la chance d'obtenir un poste permanent. J'ai beaucoup à offrir.

J'ai fait de la suppléance pendant quatre ans et je n'ai pu obtenir de contrat. J'ai travaillé dans un autre conseil scolaire pendant un an et j'ai finalement décroché un poste à temps plein. Les premières années ont été très frustrantes, mais j'adore mon emploi actuel.

Je n'ai pas obtenu d'emploi même après avoir posé ma candidature auprès de trois conseils scolaires. C'est difficile pour un nouveau diplômé de réussir à décrocher un emploi en enseignement en Ontario.

J'aimerais avoir un poste régulier. J'ai eu l'impression qu'il y avait une forte demande d'enseignants, mais c'est le contraire qui se produit, pourtant il y a le même nombre de diplômés chaque année.

Je suis satisfaite maintenant de mon affectation actuelle et de ma sécurité d'emploi, mais j'ai essayé pendant deux ans d'être embauché après avoir obtenu mon diplôme.

Je souhaite plus de stabilité. Je ne veux plus de lettres de mise en disponibilité et m'inquiéter de ne pas avoir de poste l'an prochain.

Je n'aime pas les méthodes d'embauche des enseignants. Il est très difficile d'obtenir un poste à temps plein et de ne pas avoir à changer d'école chaque année.

Réussir à décrocher un poste permanent à temps plein a été stressant, mais je suis contente d'avoir persévéré et d'avoir obtenu un poste que j'apprécie.

J'ai opté pour l'enseignement à temps plein dans une école privée pendant cinq ans seulement pour avoir un emploi. J'aimerais que cette expérience soit prise en compte et que les méthodes d'embauche des conseils scolaires visent davantage les personnes hautement qualifiées plutôt que les membres de la famille et les amis.

Il n'y a pas de travail à Ottawa. Je ne peux pas déménager et je ne peux pas encore longtemps subvenir à mes besoins avec peu de revenus.

J'aimerais que les pratiques d'embauche soient plus justes. Il semble que les nouveaux diplômés sont recrutés pour des postes permanents plutôt que des enseignants qui ont déjà fait de la suppléance à long terme.

J'aimerais demeurer à la même école et enseigner au même niveau pendant plus d'une année.

La rareté des emplois m'a obligée à réévaluer ma décision de devenir enseignante. Actuellement, je pense que je ne retournerai pas enseigner dans le système d'éducation public.

Je m'inquiète du nombre élevé de nouveaux enseignants qui quittent la profession en raison du stress. Il devrait y avoir des stratégies en place pour guider les nouveaux enseignants dans la profession et pour mieux gérer leurs affectations en enseignement.

Je suis qualifiée pour enseigner depuis cinq ans et je n'ai pas encore obtenu de poste permanent. Il n'y a aucun emploi disponible dans mon secteur.

Je suis très chanceuse d'avoir décroché un poste permanent aussi rapidement. On m'a permis d'assumer des rôles de leadership dès le premier jour.

J'ai changé constamment de poste depuis cinq ans et j'essaie toujours d'obtenir un emploi à temps plein. Je ne me sens pas valorisé en tant qu'employé.

J'ai eu beaucoup de difficultés à décrocher un poste à temps plein, mais j'en ai besoin pour satisfaire mes besoins financiers.

Je fais de la suppléance depuis maintenant cinq ans. Je ne prévoyais pas attendre aussi longtemps pour obtenir une suppléance à long terme ou un poste contractuel. Les enseignants à la retraite m'empêchent de travailler puisqu'ils obtiennent les suppléances à long terme et les journées de suppléance.

C'est très pénible. En tant que nouvelle enseignante, j'ai eu des classes où il y avait plusieurs élèves «difficiles». C'est la première année que j'ai une classe composée d'élèves moyens. Cela m'a permis d'avoir plus confiance en mes capacités d'enseignante et d'être plus enthousiaste à l'égard de la profession.

J'ai enseigné dans une classe à années multiples pendant quatre des cinq années d'enseignement et, jusqu'à présent, j'ai enseigné dans une classe différente chaque année.

Le processus de dotation est tellement décourageant et démoralisant. Le fait d'être déclaré excédentaire après avoir donné le meilleur de soi-même m'a incité à vouloir tout abandonner.

J'ai eu une expérience très positive et j'ai eu le sentiment d'être appuyée et en mesure de m'adapter et de bien fonctionner dès le début.

J'ai fait de la suppléance pendant quatre ans et demi. J'ai fait de la suppléance à long terme pendant cinq mois. J'ai 49 ans et je suis toujours un enseignant débutant ayant beaucoup d'expérience à offrir.

Je n'étais pas prête à affronter une aussi forte concurrence pour des postes permanents. J'ai été très chanceuse d'obtenir un poste aussi rapidement. Je connais un grand nombre d'enseignants qui n'ont pas eu cette chance.

Ma seule préoccupation jusqu'à présent est la sécurité d'emploi puisque je ne suis pas permanente. Étant donné qu'il n'y a pas de processus d'embauche juste, je ne suis pas certaine d'avoir un poste en septembre.

Il est très décevant de ne pas avoir d'emploi à temps plein après cinq ans. Quelques-unes des mes amies ont toutes les affectations difficiles au cours des premières années et elles peuvent toujours être déclarées excédentaires.

Mon mari qui est enseignant et moi-même n'avons aucune perspective d'emploi dans le Nord de l'Ontario et nous sommes originaires de cette région.

Tout le processus pour obtenir un emploi à temps plein (même des postes de suppléance à long terme) est trop compliqué. Peu importe le conseil scolaire, ce processus doit être rationalisé et simplifié.

L'enseignement a été une expérience formidable, mais les suppléants devraient avoir une certaine priorité pour les postes permanents. La chose la plus difficile a été de décrocher un emploi.

J'espérais avoir la possibilité d'avoir ma propre classe à cette étape-ci. Toutefois, en général et dans ma région, les possibilités d'emploi en enseignement sont rares. Lorsque j'étais à la faculté d'éducation, on nous a dit qu'il y aurait beaucoup d'enseignants qui prendraient leur retraite et plus de postes disponibles, mais je n'ai pas encore constaté cela. En fait, les écoles ferment et, par conséquent, le nombre de postes disponibles diminue.

On a déjà établi qu'il n'y avait pas suffisamment de postes. J'espère que davantage de mesures seront prises pour corriger le problème, c'est-à-dire, un trop grand nombre de diplômés, un trop grand nombre de programmes de baccalauréat en éducation et un trop grand nombre d'enseignants à la retraite qui prennent les postes, le favoritisme lors du recrutement et des règles différentes pour l'embauche. Aucune mesure n'est prise pour régler le problème.

Je déteste la suppléance, mais j'ai adoré le fait d'avoir ma propre classe pendant quatre ans. Je persévère pendant cette période difficile en espérant obtenir ma propre classe à nouveau, mais ici à Thunder Bay..., il n'y a pas de poste et il y a trop d'enseignants.

J'en suis venue à un point où j'ai dû aller à l'étranger pour décrocher un poste. Cette expérience a été la enrichissante et la plus satisfaisante de ma carrière jusqu'à présent.

Il faudrait prendre davantage de mesures pour empêcher le transfert des nouveaux enseignants. Nous avons tendance à subir un important mouvement de personnel en raison

des règles régissant l'ancienneté. Les nouveaux enseignants ont tendance à enseigner plus souvent aux classes combinées. Les enseignants expérimentés sont mieux outillés pour le faire.

Expérience au cours des cinq premières années d'enseignement

- Plus de trois enseignants sur dix (35 p. 100) qui en sont à leur cinquième année de carrière accordent une note excellente à leur carrière jusqu'à présent et la moitié d'entre eux (54 p. 100) accordent une note positive, soit deux sur une échelle de quatre points.
- Bon nombre de répondants se disent très confiants (60 p. 100) ou confiants (36 p. 100), très bien préparés (55 p. 100) ou bien préparés (41 p. 100) pour assumer leurs responsabilités; ils ont des affectations qui correspondent très bien (59 p. 100) ou bien (30 p. 100) à leurs qualifications, ils sont très satisfaits sur le plan professionnel (29 p. 100) ou satisfaits (51 p. 100), ils estiment jouir d'une très bonne sécurité d'emploi (45 p. 100) ou d'une sécurité d'emploi relativement bonne (28 p. 100) et ils sont très optimistes (43 p. 100) ou optimistes (34 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- Le nombre d'enseignants très optimistes a diminué comparativement au taux de 49 p. 100 enregistré l'année précédente pour le groupe correspondant tout comme le nombre d'enseignants estimant avoir une très bonne sécurité d'emploi qui a chuté comparativement au taux de 53 p. 100 recensé l'année dernière.
- Une proportion plus élevée d'enseignants (44 p. 100) que d'enseignantes (32 p. 100) indiquent que leurs carrières est excellente jusqu'à présent, disent qu'ils sont très satisfaits sur le plan professionnel (38 p. 100 par rapport à 27 p. 100), indiquent qu'ils jouissent d'une très bonne sécurité d'emploi (52 p. 100 par rapport à 43 p. 100) et sont très optimistes quant à leur avenir professionnel (51 p. 100 par rapport à 41 p. 100).
- L'enseignement demeure une expérience très difficile (41 p. 100) ou difficile (43 p. 100) pour la plupart d'entre eux et bon nombre d'enseignants parlent d'un degré élevé (24 p. 100) ou relativement élevé (35 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants qui sont déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux stratégies d'enseignement, à l'évaluation et à l'intégration de la technologie.
- Moins d'enseignants disent avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de gestion de classe, de connaissances des règles de l'école, de la planification des cours et du programme d'étude, de la communication avec les parents, ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques, bien que la majorité d'entre eux signalent l'importance d'avoir plus de perfectionnement professionnel dans ces domaines.
- Les cours structurés se classent au premier rang (26 p. 100) pour ces enseignants en tant que principale activité de perfectionnement professionnel pendant leur cinquième année de carrière, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (23 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière

(15 p. 100). Un nombre moins élevé d'enseignants chevronnés travaillent en collaboration avec un mentor ou un formateur (9 p. 100), suivent un apprentissage coopératif en dehors du milieu scolaire (10 p. 100), suivent un cours d'auto-évaluation donné par l'école (12 p. 100) et font de la recherche active (9 p. 100) dans le cadre d'une activité principale de développement professionnel. Près de 19 enseignants sur 20 (94 p. 100) indiquent qu'ils ont suivi des activités de perfectionnement professionnel dans au moins un des domaines susmentionnés pendant leur cinquième année dans la profession.

- Les facteurs qui motivent les enseignants bien établis sont ceux qui les ont poussés à choisir initialement l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir, travailler avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à s'épanouir et faire une différence dans leur vie. Toutefois, après cinq ans en enseignement, les possibilités de carrière et la rémunération sont des facteurs de motivation plus importants et leur importance est à peu près égale à celle des matières qu'ils aiment enseigner et au fait d'avoir sa propre classe.

Les réflexions de ces enseignants au sujet de leurs cinq premières années d'enseignement font état d'une bonne part de stress, de lourdes charges de travail, d'affectations difficiles et il est question souvent de satisfaction et d'enrichissement malgré les difficultés. Voici quelques-uns des commentaires recueillis.

Pendant l'année scolaire, je crois qu'il est impossible de concilier la vie professionnelle et la vie familiale; on ne fait que travailler. Les élèves sont toujours une source d'inspiration pour moi et j'adore travailler avec eux. Cela pourrait m'inciter à demeurer dans l'enseignement.

Les cinq premières années ont été un «baptême du feu». Je n'ai jamais rien fait d'aussi stimulant et enrichissant. À mon avis, les enseignants consacrent beaucoup plus de temps et d'efforts à leur carrière que ce que la plupart des gens croient.

Je joue malheureusement le rôle de professeur de français. La majorité de mes affectations en tant qu'enseignant en immersion française ont été dans des matières hors de mon champ de compétence, ce qui a entraîné beaucoup de stress.

La charge de travail est excessive. Je travaille constamment : la fin de semaine et le soir. J'irai dans une nouvelle école l'an prochain et le fait d'enseigner de nouvelles matières signifie tout simplement plus de travail. C'est beaucoup trop.

J'ai enseigné à des classes combinées au cours des quatre dernières années. Il aurait été utile d'avoir une certaine forme de mentorat pour l'enseignement dans des classes à années multiples.

Il m'a fallu cinq ans avant d'avoir confiance en moi pour enseigner. Je crois que je n'avais aucune idée lorsque j'ai commencé de la complexité de l'enseignement.

Je n'étais pas préparée du tout au stress énorme associé à ce travail. Je comprends mieux maintenant le défi que représente l'enseignement.

L'enseignement va au-delà de la matière à enseigner. Il faut très souvent conseiller et appuyer les élèves qui éprouvent plusieurs difficultés qui n'ont pas rapport à l'école.

Les classes à années multiples sont très stressantes pour les enseignants. Le programme d'étude est trop vaste à l'élémentaire et il devrait être davantage axé sur la langue et les mathématiques et moins sur les sciences et les études sociales. Les élèves ne peuvent pas obtenir toute l'attention dont ils ont besoin dans une classe à années multiples; les enseignants ne peuvent pas être efficaces dans une telle classe.

J'ai appris comment concilier mes responsabilités professionnelles et personnelles, mais je ne dois pas oublier de réserver du temps pour moi-même et ma famille.

J'ai l'impression que nous sommes surchargés de tâches administratives. Il y a beaucoup moins de soutien pour l'éducation spécialisée, nous devons donc disposer davantage de divers outils d'évaluation de l'enseignement.

Être formée pour un poste en enseignement du français de base est une chose, mais être affectée dans une classe d'immersion a été une transition importante. Dans les petites écoles des régions rurales, les professeurs d'immersion sont souvent isolés, sans aucune possibilité d'avoir un mentor. La direction ne sait rien, ou peu de choses, au sujet de l'immersion et nous n'avons pas de guide standard pour les ressources. Je dois utiliser au mieux le matériel pédagogique pendant les deux ou trois premières années.

Le travail a été très stressant au début, plus particulièrement pour ce qui est des notes et des bulletins. Il a été difficile également de m'adapter lorsque les classes changent chaque année (niveau et matière). Bien que les activités parascolaires prennent beaucoup de temps, elles peuvent être très enrichissantes (et elles peuvent faciliter la gestion de classe).

J'ai quitté l'enseignement la première année. La gestion de classe était déconcertante et je n'ai obtenu aucun appui de la direction. Je ne retournerai pas en classe.

J'aime beaucoup l'enseignement. Toutefois, ce travail est très exigeant et il est difficile de concilier les obligations professionnelles et personnelles. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé d'enseigner uniquement à temps partiel.

J'ai toujours su que l'enseignement était une profession difficile, mais la somme de travail et les sacrifices que ce métier comporte sont beaucoup plus élevés que ce que le grand public perçoit.

Les premières années sont très difficiles et je suis heureuse d'avoir obtenu le soutien nécessaire par l'entremise du programme de mentorat. En tant qu'enseignante en cinquième année de carrière, je me sens maintenant plus à l'aise dans mon rôle et je sais qu'il sera plus facile d'enseigner chaque année.

Je crois que l'enseignement exige beaucoup trop de temps. J'ai peur de retourner travailler après mon congé de maternité parce que je crains ne pas être en mesure de concilier mes engagements professionnels et familiaux.

Plans de carrière

- Pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, la première année comporte constamment des changements, bien que moins marqués qu'à leurs premières années en enseignement. Presque deux répondants sur cinq (38 p. 100) disent qu'ils prévoient changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Seulement 3 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur sixième année dans la profession, tandis que 90 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 7 p. 100 d'entre eux ne s'attendent pas à enseigner.
- Parmi les répondants qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, environ la moitié d'entre eux (47 p. 100) disent qu'ils vont revenir ou qu'ils vont probablement revenir enseigner en Ontario ultérieurement.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, seulement 1 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas dans cinq ans, 4 p. 100 d'entre eux disent qu'ils n'enseigneront probablement pas, 69 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 18 p. 100 d'entre eux indiquent qu'ils vont probablement enseigner. Huit pour cent des répondants ont indiqué qu'ils ne savaient pas. Le nombre de répondants (5 p. 100) indiquant qu'ils n'enseigneront pas ou probablement pas dans cinq ans est plus élevé que le nombre d'enseignants (2 p. 100) en cinquième année de carrière qui prévoient quitter l'enseignement éventuellement.
- Environ un enseignant sur cinq (22 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité à titre de directeur adjoint, de directeur, d'agent de supervision ou de directeur du conseil scolaire au cours de sa carrière. Ce pourcentage est plus faible que le taux de 26 p. 100 enregistré l'année précédente pour les enseignants aspirant à des postes de direction parmi les diplômés de 2002.
- Plus de la moitié d'entre eux (56 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou occuper un autre poste de leadership autre qu'administratif auprès de leurs collègues; ce taux est également relativement moins élevé que le taux de 61 p. 100 enregistré l'année précédente pour la cohorte d'enseignants en cinquième année de carrière.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Environ quatre enseignants sur cinq qui en sont à leur cinquième année de carrière disent bien connaître (33 p. 100) ou assez bien connaître (45 p. 100) les normes de déontologie pour l'enseignement en Ontario.
- Environ un répondant sur cinq (19 p. 100) indique qu'il a été confronté à un problème important de déontologie dès ses premières années de carrière.

Malgré les nombreux défis pendant les premières années de carrière, la plupart des enseignants semblent très déterminés à continuer d'enseigner, sont satisfaits de leur choix de carrière, participent aux activités de perfectionnement professionnel et sont récompensés par leur succès en classe.

Je crois que j'ai certainement évolué en tant qu'enseignante au cours des cinq dernières années. L'enseignement signifie maintenant davantage que les leçons.

Je me sens tellement privilégiée d'enseigner dans la région où je travaille actuellement. C'est un métier difficile, mais très enrichissant.

C'est énormément de travail, mais je me rends compte que c'est exactement ce que je veux : un défi à relever chaque jour. Je sais maintenant que c'est une bonne chose et que ceux qui ne font pas ce métier ne reconnaissent pas toujours que nous sommes des travailleurs assidus.

C'est le travail le plus difficile, mais le plus enrichissant que j'ai jamais eu.

J'ai travaillé dans le secteur privé que j'ai d'ailleurs trouvé implacable. Cela me fait apprécier le fait que j'aide vraiment les gens plutôt que de les blesser pour obtenir mon prochain chèque de paye.

J'adore vraiment enseigner. C'est ma troisième carrière et c'est la plus intéressante et la plus enrichissante jusqu'à présent.

J'adore les avantages sociaux, la sécurité d'emploi et les fins de semaine de congé. C'est une bonne profession pour moi puisque je peux utiliser mes talents musicaux en classe et dans le milieu scolaire.

J'aime faire une différence dans la vie de mes élèves.

J'aime encore me rendre au travail chaque jour. J'adore mon métier et je suis très honorée de travailler en tant qu'éducatrice.

Ma carrière a été très enrichissante jusqu'à présent car j'enseigne le français, programme de base, et je suis titulaire d'une classe. J'ai déjà enseigné au jardin d'enfants, en première, en quatrième, en cinquième et en sixième année. J'adore mon travail.

Jusqu'à ce jour, j'ai eu une carrière très intéressante. J'ai eu la chance d'avoir beaucoup de soutien à mon école.

Je n'ai que des sentiments positifs à l'égard de la carrière que j'ai choisie, cela a été la meilleure décision que j'ai pu prendre pour moi-même et ma famille.

J'adore ce métier. Chaque jour est unique. Je suis fière et heureuse lorsqu'un élève comprend soudainement une notion et j'aime les matières que j'enseigne.

Mon travail me passionne. J'adore mon métier et j'aime inciter les enfants à faire de leur mieux. Pour moi, l'enseignement est le plus beau métier au monde.

J'adore cette profession. Même si j'ai dû relever de nombreux défis la première année, je ne changerais pas de métier pour tout l'or du monde.

Je continue d'enseigner parce que j'adore les enfants et je sais que je fais en quelque sorte une différence dans leur vie.

Ce métier a été très gratifiant. J'ai enseigné depuis la 9^e année aux élèves de la classe qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme. C'est incroyable de voir à quel point ils ont changé et comment les rapports qu'ils entretiennent avec moi ont évolué.

J'adore enseigner et je suis fière de faire ce métier. La somme de travail à accomplir est contrebalancée, voire dépassée, par la satisfaction personnelle que l'on obtient si on fait une différence dans la vie d'un seul enfant.

J'enseigne depuis cinq ans et je me réveille chaque matin en souriant. C'est la plus belle profession au monde.

J'aime de plus en plus enseigner chaque année. Je travaille dans une école formidable et j'ai l'impression d'avoir plus d'influence sur mon cheminement professionnel. J'espère que ce sentiment durera.

Je n'ai jamais travaillé aussi fort dans ma vie! J'aimerais que la société reconnaisse davantage les efforts que les enseignants déploient pendant une journée ordinaire.

J'adore vraiment ce métier! Même si je suis en congé de maternité, je garde contact avec mes élèves, je les visite régulièrement et je lis toujours des documents portant sur la profession. Je vante toujours mon travail, c'est très satisfaisant.

Lorsque vous avez une mauvaise journée, c'est tellement déconcertant que vous pouvez remettre en question votre choix de profession, mais lorsque vous avez une bonne journée, il est difficile d'imaginer qu'il pourrait exister une carrière plus gratifiante et plus enrichissante au plan personnel.

Ma passion pour les enfants et l'enseignement n'a cessé de croître depuis que j'ai débuté ma carrière. Toutefois, les exigences croissantes et les attentes qui évoluent constamment à l'égard des enseignants peuvent souvent être décourageantes et désespérantes.

Les raisons pour lesquelles j'enseigne sont toujours les mêmes. Ce qui a changé, c'est ma capacité de m'adapter aux différentes situations et aux stratégies d'apprentissage et aux compétences nécessaires pour être une meilleure enseignante.

Les nouveaux enseignants doivent avoir plus de possibilités d'apprendre auprès d'enseignants expérimentés. Cependant, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant est un très bon début.

Je crois que rien ne peut mieux nous préparer à l'enseignement que d'enseigner. Il faut être souple et aimer son travail de sorte que sa passion influence les élèves.

Je continue d'apprendre et je change ma méthode d'enseignement au fur et à mesure que j'acquiers de l'assurance. J'espère me perfectionner davantage et influencer les personnes en autorité pour que nos édifices et notre matériel soient améliorés. Cet environnement de travail ne serait pas toléré dans aucune autre profession.

J'ai vraiment aimé enseigner jusqu'à présent. J'ai été très chanceuse d'avoir un excellent mentor pendant les deux premières années. Je crois qu'un bon mentor devrait être une exigence pour tous les nouveaux enseignants qui débutent dans le métier. J'aurais eu beaucoup de difficulté à faire mon travail sans mon mentor.

Je pense que le fait de travailler avec des mentors expérimentés a été la chose la plus importante dont j'ai bénéficié.

Le soutien de la direction et des enseignants qui agissent à titre de mentor est essentiel pour réduire le niveau de stress au cours des cinq premières années.

J'adore l'enseignement et je ne peux imaginer aucun autre métier que j'aimerais faire. Jusqu'à présent, mon expérience a été formidable et j'ai bénéficié de l'aide de deux enseignants d'expérience qui ont agi en tant que mentors et du soutien d'un directeur extraordinaire.

J'adore ce métier. Lorsque le stress est élevé, je dois parfois me rappeler les raisons pour lesquelles j'ai choisi cette profession. Je pense que le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant est formidable pour les enseignants qui en sont à leur première année de carrière; il m'a certainement aidé.

Il faut que les nouveaux enseignants observent davantage les méthodes d'enseignement en classe. Ils devraient pouvoir observer des enseignants à différents niveaux pour les préparer à la suppléance.

Mes premières années d'enseignement ont été excellentes grâce à l'aide et au soutien de mes collègues et de la direction de l'école. Je crois que cette aide et ce soutien sont nécessaires pour l'enseignement.

Les premières années sont difficiles, mais il faut être en mesure d'apporter les changements nécessaires pour s'améliorer. Le fait d'avoir un mentor m'a beaucoup aidé. De plus, la gestion de classe est très importante et cette compétence s'acquiert sur le tas.

Renseignements démographiques

- Près de la moitié (45 p. 100) des diplômés de 2003 ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et plus d'un diplômé sur trois (34 p. 100) a plus de 35 ans.
- Les hommes représentent 21 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes représentent 79 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 86 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 14 p. 100.
- Huit pour cent des répondants ont suivi un programme de formation en enseignement en français.

Les enseignantes et les enseignants récemment diplômés en Ontario et qui sont qualifiés pour enseigner en anglais comptent de plus en plus sur la suppléance pour s'intégrer à la profession.

De leur côté, les pédagogues qualifiés pour enseigner en français continuent de profiter d'un marché en plein essor en Ontario.

Les néo-Canadiens qui tentent de se tailler une place dans les écoles de la province se trouvent dans un marché très difficile pour obtenir un poste permanent.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant offre un soutien inestimable aux nouveaux membres d'une profession très exigeante.



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Pour plus de renseignements :
Ordre des enseignantes et
des enseignants de l'Ontario
121, rue Bloor est
Toronto ON M4W 3M5

Téléphone : 416-961-8800
Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222
info@oeeo.ca
www.oeeo.ca