

Les débuts de carrière des
enseignantes et enseignants
en Ontario



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario
Transition à
l'enseignement
2009

Table des matières

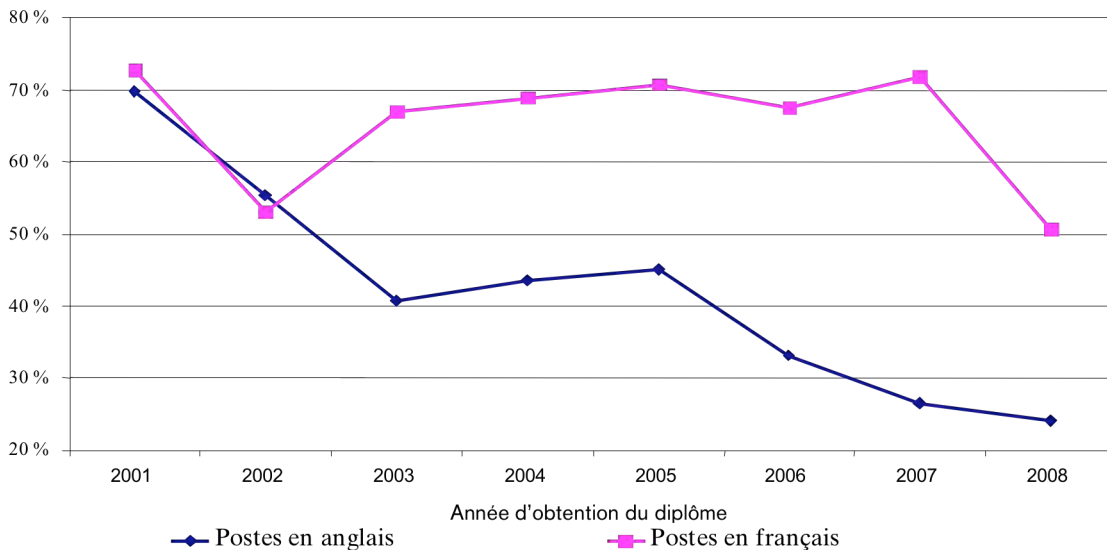
2	Préface
9	Première année d'enseignement Diplômés de 2008 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Un nouveau personnel enseignant résolu malgré le resserrement du marché
38	Première année d'enseignement en Ontario Enseignantes et enseignants formés dans une autre province ou dans un autre pays et agréés en Ontario en 2008 Le marché de l'emploi : un défi de taille pour les enseignantes et les enseignants néo-canadiens
55	Deuxième année d'enseignement Diplômés de 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers La majorité est toujours en quête d'un poste permanent à la fin de la deuxième année
74	Troisième année d'enseignement Diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants en troisième année de carrière qui travaillent en anglais sont toujours sous-employés
89	Quatrième année d'enseignement Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Un pédagogue sur cinq demeure sous-employé durant sa quatrième année d'enseignement
100	Cinquième année d'enseignement Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Après cinq ans, la nouvelle génération est bien établie malgré un marché de l'emploi difficile
113	Succès du sondage pilote en ligne

Préface

Entre 2001 et 2009, l'étude sur la transition à l'enseignement a permis de suivre le parcours professionnel des enseignantes et enseignants de l'Ontario qui entament leur carrière. Au début de la décennie, le marché de l'emploi affichait une belle vigueur, tant pour ceux qui enseignaient en français qu'en anglais. Une hausse temporaire du nombre de départs à la retraite chaque année s'est traduite par de nombreux débouchés et, partout dans la province, la plupart des enseignants disponibles obtenaient un poste dans une école de l'Ontario.

Au fil de la décennie, on a assisté à un important déclin des départs à la retraite ainsi qu'à une arrivée massive de diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et de pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays. Le marché de l'emploi de l'enseignement en français et celui de l'enseignement en anglais ont commencé à diverger.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant obtenu un poste permanent dès la première année (selon l'année d'obtention du diplôme et de la langue)



La forte demande de pédagogues pouvant enseigner en français se poursuit. Le marché de l'emploi absorbe les diplômés formés pour enseigner dans cette langue et pour enseigner le français langue seconde. Par contre, il existe un surplus sans cesse croissant d'enseignants anglophones faisant de la suppléance et sous-employés¹, et les diplômés de chaque promotion qui se succède doivent faire preuve de plus en plus de souplesse et de patience dans leur quête d'un emploi durant leurs premières années de carrière.

Le sondage mené auprès des enseignantes et enseignants durant l'année scolaire 2008-2009 porte sur le succès de l'intégration professionnelle et sur l'expérience en

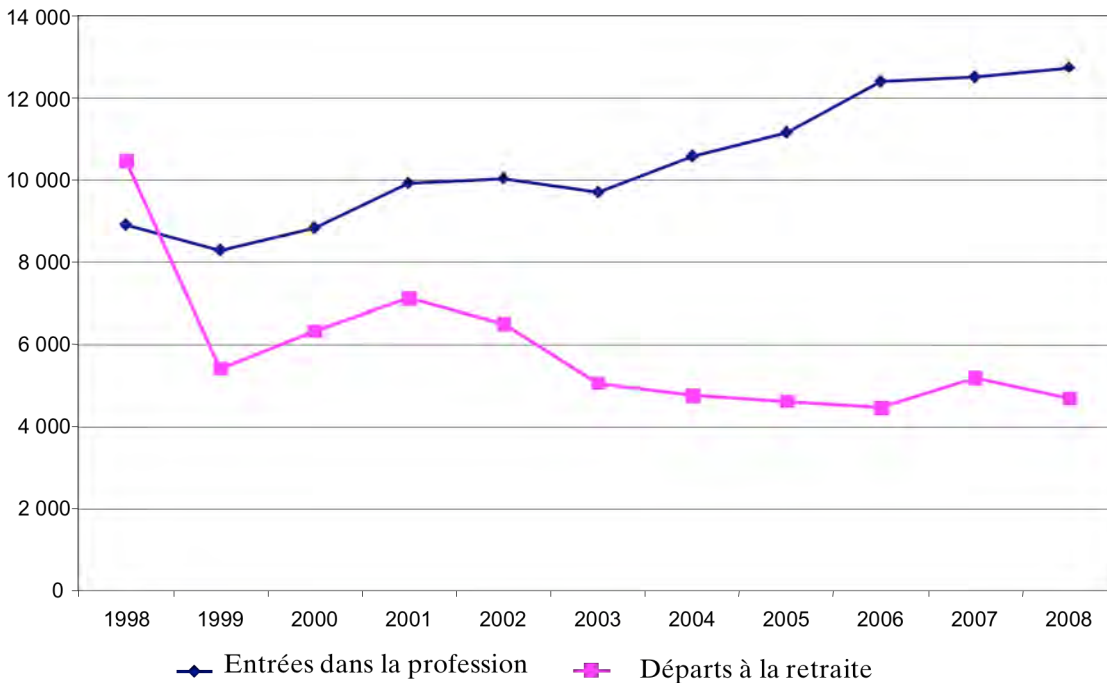
¹ Par sous-emploi, on entend les répondants au sondage qui ont indiqué avoir voulu travailler davantage pendant l'année scolaire.

enseignement des diplômés de 2004 à 2008 ainsi que des personnes formées à l'étranger agréés en Ontario en 2008. Les 3 713 réponses reçues confirment un resserrement du marché pour ceux qui enseignent en anglais. Les données fournies par les recrues francophones pourraient annoncer le début d'une situation semblable.

Le niveau record de départs à la retraite des pédagogues et le nombre relativement peu élevé de nouveaux venus entre 1998 et 2002 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 et dans chaque région de la province – ont décroché un poste permanent au cours de la première année où ils étaient autorisés à enseigner en Ontario.

Les départs à la retraite annuels ont diminué au cours de la décennie alors que le nombre de nouveaux venus dans la profession a augmenté chaque année. Au cours de chacune des quatre dernières années, le nombre d'entrées dans la profession a dépassé de 7 500 en moyenne le nombre de départs à la retraite.

Entrées dans la profession et départs à la retraite en Ontario : 1998-2008



Les enseignantes et enseignants sont principalement recrutés pour parer aux départs à la retraite. Les possibilités d'emploi dépendent également, mais de façon moins marquée, des changements dans la politique et le financement ainsi que de l'augmentation et de la diminution du nombre d'inscriptions à l'élémentaire et au secondaire. Plusieurs initiatives stratégiques entreprises en Ontario, comme le financement d'un plus grand nombre de postes en enseignement pour réduire le nombre d'élèves dans les classes et le développement des programmes de la maternelle et du jardin d'enfants, se sont traduites par de nouveaux débouchés. La baisse graduelle des inscriptions récemment observée a entraîné une diminution de la demande d'enseignantes et d'enseignants. Les conséquences de la politique et des changements démographiques dans la population des élèves sur le volume d'emplois en enseignement en Ontario se sont généralement neutralisées.

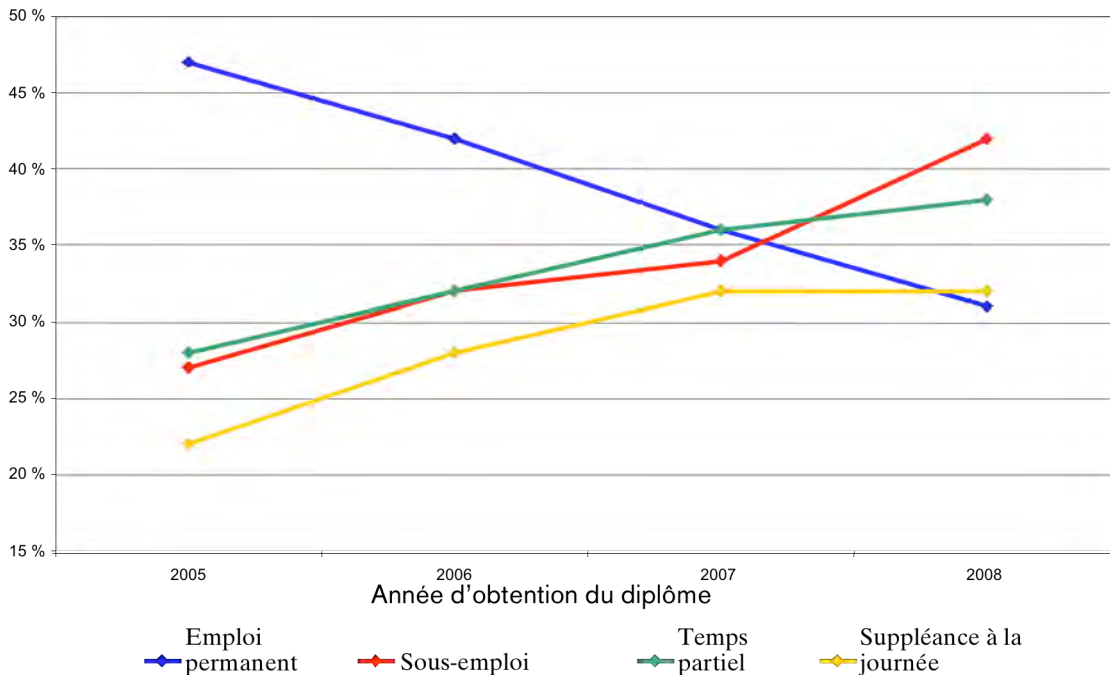
On prévoit que le nombre de départs à la retraite demeurera sensiblement le même au cours des cinq prochaines années. Par ailleurs, les inscriptions aux programmes de formation à l'enseignement de l'Ontario ont enregistré une baisse. Selon le Centre de demandes d'admission aux universités de l'Ontario, le nombre de demandes annuelles a atteint le sommet 16 530 en 2007 et a chuté de près de 30 p. 100 en 2009 pour se situer à 11 659 en 2009. Ce déclin n'a pas encore eu d'effet sur le nombre de diplômés sortant chaque année des facultés d'éducation de l'Ontario, puisque celles-ci n'ont pas réduit le nombre de leurs étudiants.

Le surplus qui prévaut depuis plusieurs années au sein des pédagogues qui enseignent en anglais a toujours une incidence sur le nombre d'emplois disponibles. Les personnes arrivées sur le marché du travail au cours des années précédentes prennent plus de temps à passer de la suppléance quotidienne à des contrats de suppléance à long terme, puis à des emplois permanents. Tandis que ces derniers poursuivent leurs efforts en vue d'améliorer leur situation, les nouveaux venus doivent relever le défi d'un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel.

Les réponses au sondage des diplômés de 2009 confirment que, globalement, le marché de l'emploi se resserre davantage :

- le taux d'emploi permanent est maintenant de 31 p. 100 la première année
- à la fin de la première année, 32 p. 100 continuent de faire de la suppléance à la journée
- l'enseignement à temps partiel est passé à 38 p. 100
- le sous-emploi poursuit son ascension et atteint maintenant 42 p. 100.

Résultats de la recherche d'emploi chez les enseignantes et enseignants en première année de carrière

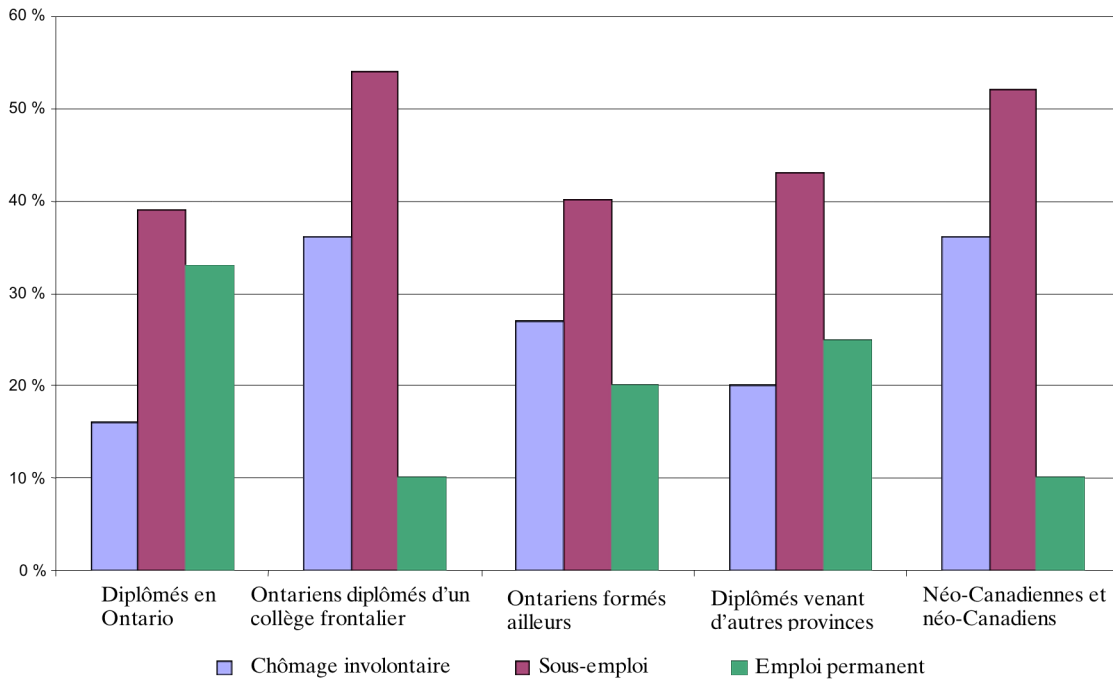


C'est la première fois, depuis le début des sondages en 2001, que les enseignantes et enseignants en première année de carrière ont connu un tel taux de sous-emploi. Jusqu'alors, de 3 à 6 p. 100 des nouveaux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers ne travaillaient pas parce qu'il leur était impossible de trouver un emploi en enseignement, même de la suppléance à la journée. En 2009, le taux de chômage involontaire au sein de ce groupe a bondi à 17 p. 100.

Il demeure plus facile pour ceux qui enseignent en français d'entrer sur le marché du travail en Ontario que pour leurs collègues qui travaillent en anglais. Toutefois, le taux d'obtention d'un emploi permanent durant la première année d'enseignement est passé de quelque 70 p. 100 à près de 50 p. 100 en 2009 – tant au sein des conseils scolaires de langue française que dans les conseils de langue anglaise pour ceux qui enseignent le français langue seconde. L'avenir nous dira s'il s'agit d'un phénomène ponctuel ou d'une nouvelle tendance.

La réalité du marché du travail en Ontario est bien différente pour les enseignantes et enseignants formés à l'extérieur de la province. Chez les nouveaux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario, les taux de chômage et de sous-emploi sont plus bas que dans tous les autres groupes de nouveaux enseignants en Ontario; par contre, leur taux d'emploi permanent est plus élevé. Les néo-Canadiennes et néo-Canadiens ainsi que les Ontariennes et les Ontariens diplômés des collèges frontaliers américains enregistrent les plus hauts taux de chômage involontaire en 2008-2009. Dans chacun de ces groupes, neuf personnes sur dix ayant cherché un poste ont déclaré avoir été en chômage ou sous-employés tout au long de l'année scolaire.

Situation d'emploi dans les différents groupes composant le nouveau personnel enseignant – 2008-2009

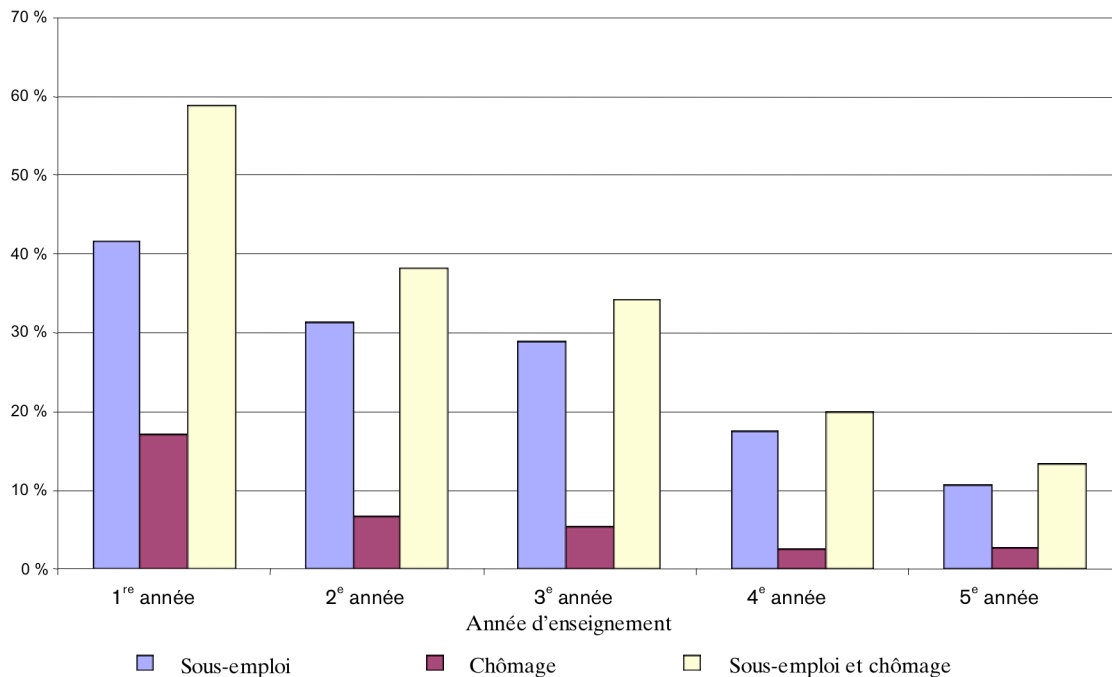


La situation d'emploi des diplômés ontariens des programmes de formation à l'enseignement de l'extérieur de la province et des diplômés canadiens des autres provinces mais installés en Ontario n'est pas aussi enviable durant la première année de carrière que celle des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.

De nos jours, combien faut-il de temps aux nouveaux venus pour obtenir un emploi permanent en enseignement en Ontario?

Certains décident de continuer de faire de la suppléance à la journée ou d'accepter des affectations à temps partiel et/ou à long terme. Les taux de sous-emploi et de chômage sont de bons indicateurs pour évaluer l'effet du marché sur le temps qu'il faut pour obtenir un emploi permanent.

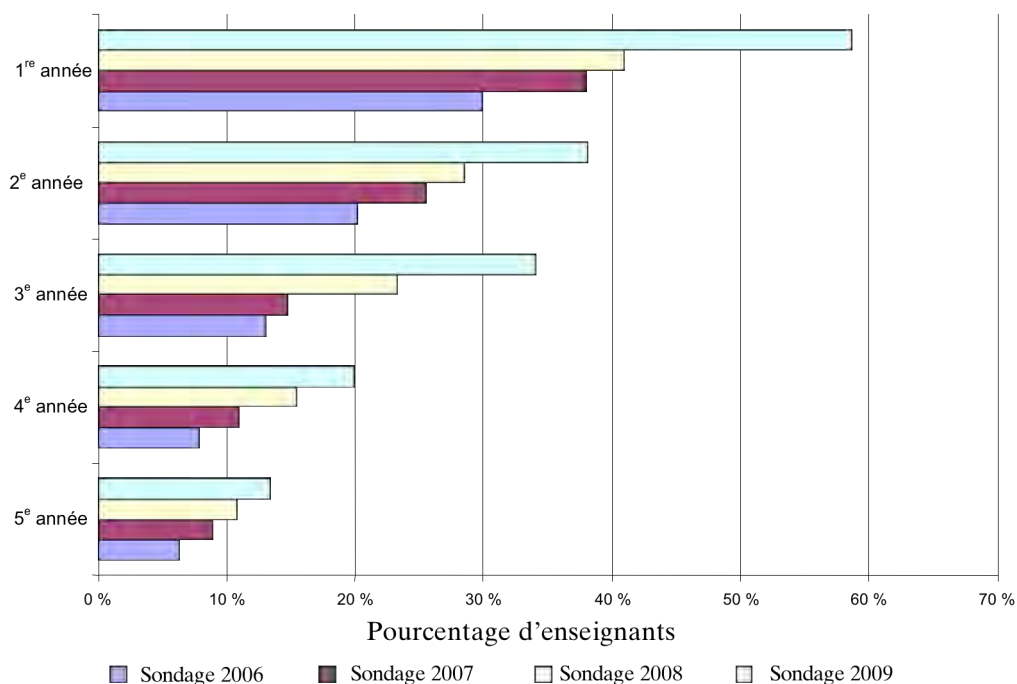
Données sur le sous-emploi et le chômage, tirées du sondage de 2009



Les dernières données sur le sous-emploi et le chômage, tirées du sondage mené en 2009 auprès des enseignantes et enseignants dans les cinq premières années de carrière offrent une réponse à la question précédemment posée. En 2009, environ deux personnes sur cinq en première année de carrière rapportent avoir enseigné autant qu'elles le souhaitaient en 2008-2009; les chiffres passent à environ deux sur trois pour ceux en deuxième ou troisième année d'enseignement; de quatre sur cinq pour ceux en quatrième année de carrière; et à six sur sept pour ceux qui étaient en cinquième année de carrière.

Toutefois, le taux d'enseignantes et d'enseignants sous-employés ou sans emploi a augmenté à chacune des quatre dernières années de l'étude sur la transition à l'enseignement. Depuis 2006, le taux d'enseignants sous-employés ou sans emploi en première année de carrière a fait un bond de 30 à 59 p. 100, et de 20 à 38 p. 100 en deuxième année de carrière. Les chiffres ont également augmenté chez ceux qui en sont à leur troisième, quatrième ou cinquième année d'enseignement. Compte tenu de cette tendance, il y a fort à parier que les plus récents diplômés prendront plus de temps à décrocher un emploi permanent que les enseignants interrogés en 2009 qui sont sur le marché de l'emploi depuis deux à cinq ans.

Taux de sous-emploi et de chômage au cours des cinq premières années d'enseignement



Malgré un marché de l'emploi parsemé d'embûches et des taux élevés de chômage et de sous-emploi durant les premières années de carrière, la plupart des nouveaux pédagogues sont très attachés à leur profession. La majorité des personnes en première année de carrière en 2009 prévoient enseigner durant la prochaine année scolaire en Ontario (87 p. 100) ou à l'extérieur de la province (8 p. 100). À la question «Comptez-vous enseigner dans cinq ans?», plus de neuf répondants sur dix se disent convaincus (76 p. 100) ou à peu près sûrs (16 p. 100) de poursuivre la carrière qu'ils ont choisie. Certains ne savent pas. Moins de 2 p. 100 comptent ne plus enseigner ou disent qu'ils n'enseigneront probablement plus dans cinq ans.

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 ou les exigences du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Première année d'enseignement Diplômés de 2008 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Pour la première fois, l'étude sur la transition à l'enseignement incluait un sondage auprès des diplômés de 2008. Le sondage auprès de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2008-2009, soit la première année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Un nouveau personnel enseignant résolu malgré le resserrement du marché

Chaque année, les nouveaux enseignants qui cherchent un emploi en Ontario doivent faire preuve de plus en plus de patience et de souplesse. La plupart des nouveaux diplômés des facultés d'éducation montrent toutefois qu'ils sont prêts à persévérer dans leur choix de carrière et à patienter des mois, voire des années, pour décrocher un emploi à temps plein en enseignement.

Le sondage sur la transition à l'enseignement mené auprès des diplômés de 2008 au printemps 2009 révèle que la tendance observée au cours des dernières années est bien réelle. Seulement 31 p. 100 des nouveaux venus dans la profession ont déclaré qu'ils occupaient un poste permanent à la fin de la première année de carrière. Par ailleurs, le taux de sous-emploi s'élève maintenant à 42 p. 100, alors que celui de l'enseignement à temps partiel atteint 38 p. 100 et que le pourcentage de nouveaux enseignants qui ne font que de la suppléance se situe à 32 p. 100.

En outre, 17 p. 100 des diplômés de 2008 ont dit avoir été incapables, malgré tous leurs efforts, de trouver un emploi en enseignement au cours de l'année suivant l'obtention de leur diplôme. Cela représente une augmentation considérable par rapport aux taux de 3 p. 100 à 6 p. 100 enregistrés au cours des quatre dernières années.

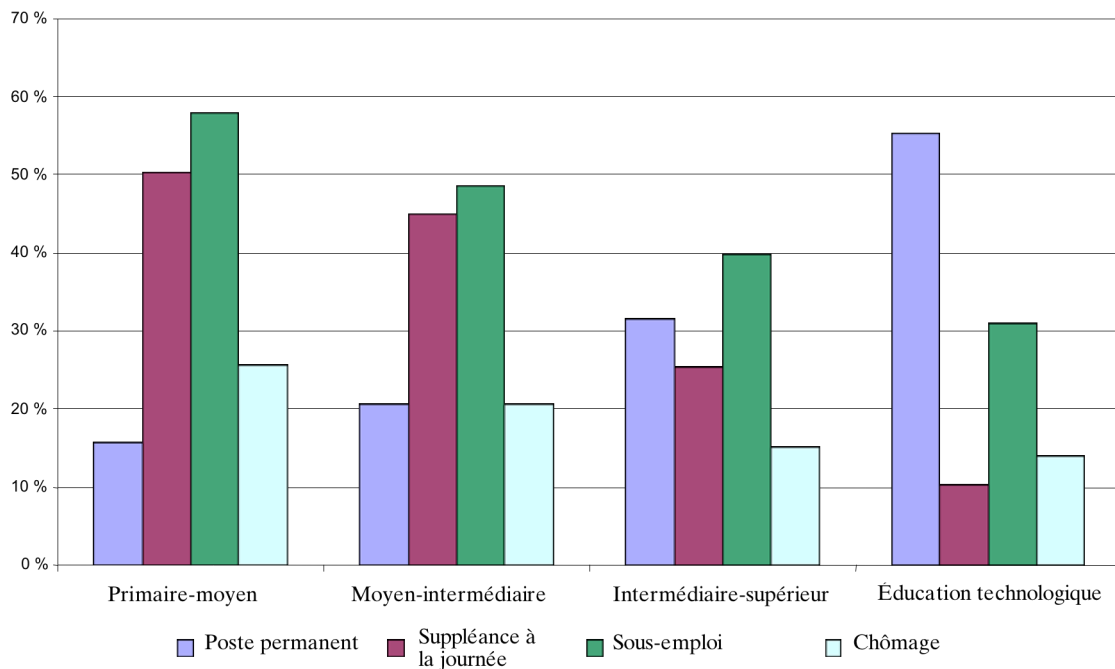
Les enseignantes et les enseignants anglophones confrontés à un marché saturé

Les nouveaux diplômés qualifiés pour enseigner en anglais doivent s'armer d'encore plus de patience pour décrocher le poste permanent à temps plein auquel ils aspirent. Parmi les diplômés de 2008 qui sont actifs sur le marché de l'enseignement en 2009, qu'ils détiennent un poste ou non :

- moins de un sur quatre (24 p. 100) avaient un emploi permanent à la fin de l'année
- environ deux sur cinq (39 p. 100) ne faisaient que de la suppléance à la journée
- près de la moitié (48 p. 100) avaient été sous-employés pendant la première année
- finalement, 21 p. 100 étaient au chômage, n'ayant pas trouvé d'emploi en enseignement ni de poste de suppléance.

Un fossé existe entre les personnes qualifiées pour enseigner en anglais au cycle primaire et le nombre de postes disponibles. Une bonne moitié du personnel enseignant en anglais aux cycles primaire et moyen faisait toujours de la suppléance à la fin de la première année de sa nouvelle carrière. Seulement un sur six (16 p. 100) avait trouvé un poste permanent en enseignement. Près de trois sur cinq (58 p. 100) rapportaient être sous-employés et un sur quatre (26 p. 100) a été incapable d'obtenir quelque emploi que ce soit dans le domaine.

Pédagogues diplômés en 2008 qui ont trouvé un emploi en anglais la première année



Les perspectives d'emploi se sont avérées meilleures pour les anglophones pouvant enseigner aux autres cycles. Un diplômé sur cinq qualifié pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire (21 p. 100) a obtenu un poste permanent, tandis qu'un diplômé sur trois qualifié pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur (32 p. 100) et plus de la moitié (55 p. 100) des diplômés qualifiés pour enseigner en éducation technologique sont dans la même situation. Les taux de suppléance à la journée et de sous-emploi sont inférieurs dans chacun de ces groupes à ceux du groupe qualifié pour enseigner aux cycles primaire et moyen, tout comme le taux chômage involontaire qui a néanmoins augmenté comparativement aux années précédentes.

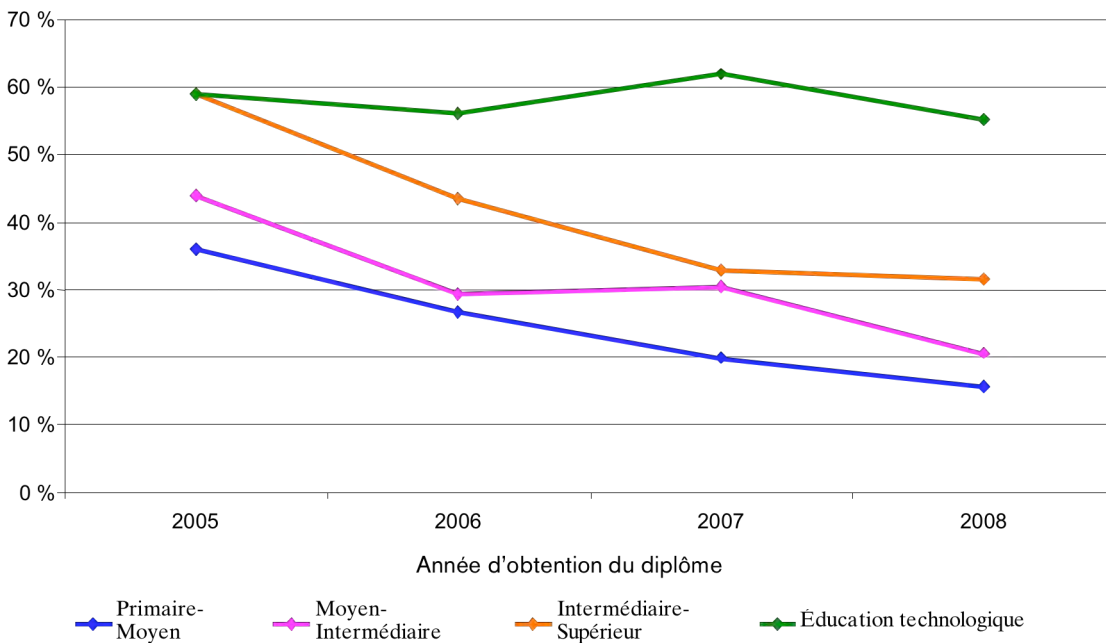
Les enseignantes et enseignants qualifiés en éducation technologique continuent de bénéficier de perspectives d'emploi meilleures dès leur première année de carrière.

Dans l'ensemble de la province, les enseignantes et les enseignants anglophones qui décrochent un poste permanent constituent une minorité. Toutefois, il existe des écarts géographiques. Les chances d'obtenir un emploi permanent sont plus élevées à Toronto (40 p. 100) et dans le Nord-Ouest (37 p. 100). Cette proportion tombe à une personne

sur cinq (22 p. 100) en périphérie de Toronto, tandis qu'elle n'est plus de 12 p. 100 dans le Centre, l'Est et le Sud-Ouest de la province, et de 14 p. 100 dans le Nord-Ouest. Par contre, 68 p. 100 des personnes qui ont quitté la province l'année suivant l'obtention de leur diplôme pour enseigner ailleurs ont déclaré avoir décroché un emploi permanent.

Les perspectives d'emploi témoignent d'un resserrement graduel du marché depuis quelques années. Le nombre d'emplois permanents est à la baisse pour toutes les qualifications, à l'exception de l'éducation technologique.

Diplômés qualifiés pour enseigner en anglais ayant obtenu un poste permanent à la fin de la première année de carrière



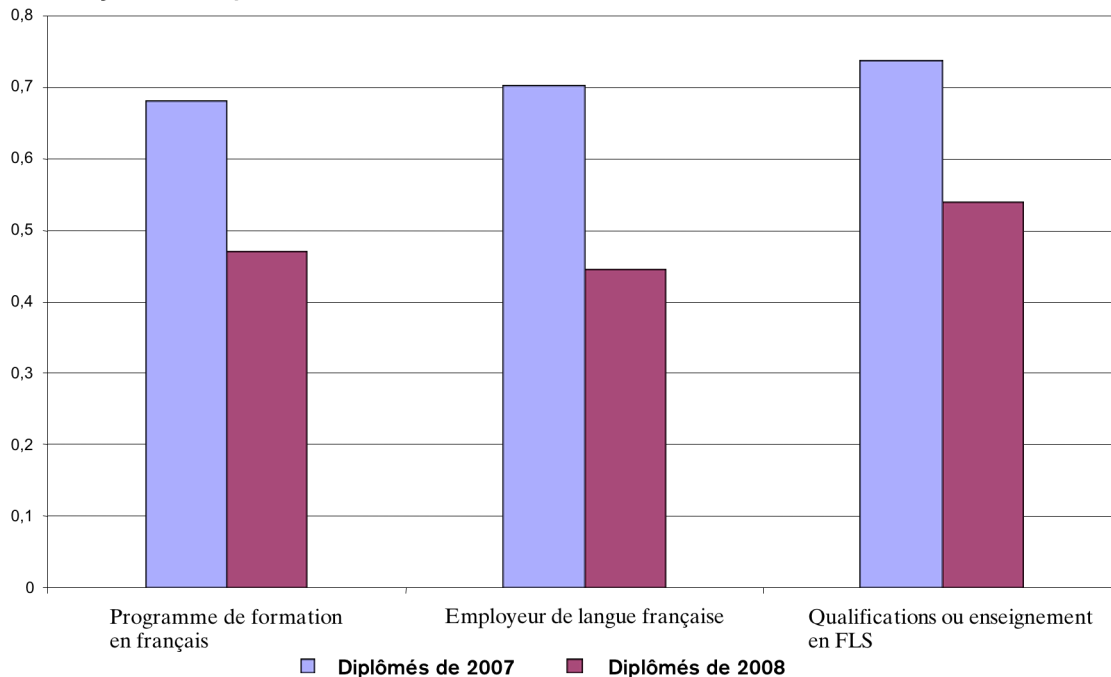
Pendant la même période, l'enseignement à temps partiel, la suppléance à la journée et le sous-emploi ont connu une hausse dans tous les groupes de qualifications.

Avantage moins marqué de l'enseignement en français

Malgré la vigueur de longue date du marché de l'enseignement en français, les diplômés de 2008 ont fait face à une baisse de la demande. Les nouveaux arrivants dans la profession qui peuvent enseigner en français continuent d'avoir moins de difficultés que les autres à décrocher un emploi, car plus de la moitié d'entre eux avaient décroché un poste permanent en enseignement avant la fin du printemps 2009.

Le taux d'obtention d'un poste permanent pendant la première année a baissé pour la première fois en six ans chez ceux qui peuvent enseigner en français, passant de 72 p. 100 l'année précédente à 51 p. 100. Le taux de suppléance à la journée à la fin de l'année est passé de 8 p. 100 à 13 p. 100. Malgré cette hausse, ce taux est demeuré trois fois moins élevé que chez ceux qui enseignent en anglais.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant obtenu un poste permanent en français dès la première année



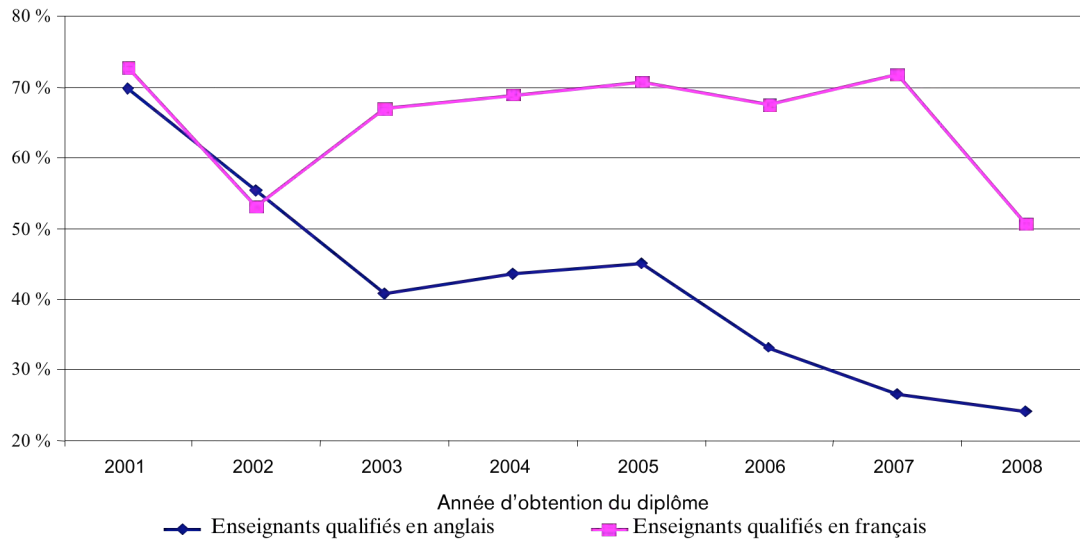
On observe une baisse du taux d'obtention d'un poste dans tous les groupes de personnel enseignant francophone, tels que définis dans le rapport sur la transition à l'enseignement. Chez les diplômés d'un programme en français, 47 p. 100 ont déclaré occuper un poste permanent. Ce taux était de 68 p. 100 chez les personnes engagées par un conseil scolaire de langue française, et de 54 p. 100 chez les nouveaux enseignants de français langue seconde occupant un poste dans un conseil scolaire de langue anglaise.

Malgré l'affaiblissement de ces taux, seulement une personne ou moins sur cinq de chacun de ces sous-groupes a dit avoir été sous-employée pendant sa première année de carrière (comparativement à environ la moitié des répondants enseignant en anglais) et à peine 2 p. 100 ont déclaré être involontairement au chômage.

Depuis le début de l'étude sur la transition à l'enseignement, tant le marché des conseils scolaires de langue française que celui du FLS au sein des conseils scolaires de langue anglaise ont rapidement absorbé presque toutes les personnes nouvellement diplômées. Comme les données d'une seule année ne suffisent pas pour définir une tendance, il faudra se reporter aux sondages qui seront effectués en 2010 et en 2011 pour déterminer si le long déclin observé dans le marché de l'enseignement en anglais s'étend maintenant du côté du français.

Le changement considérable du marché de l'enseignement en anglais dans la province est la principale tendance qui se manifeste depuis le début de cette étude de huit ans, et le pourcentage de nouveaux diplômés ayant obtenu un poste permanent pendant leur première année de carrière est passé de 70 % en 2001, à 24 p. 100 en 2008.

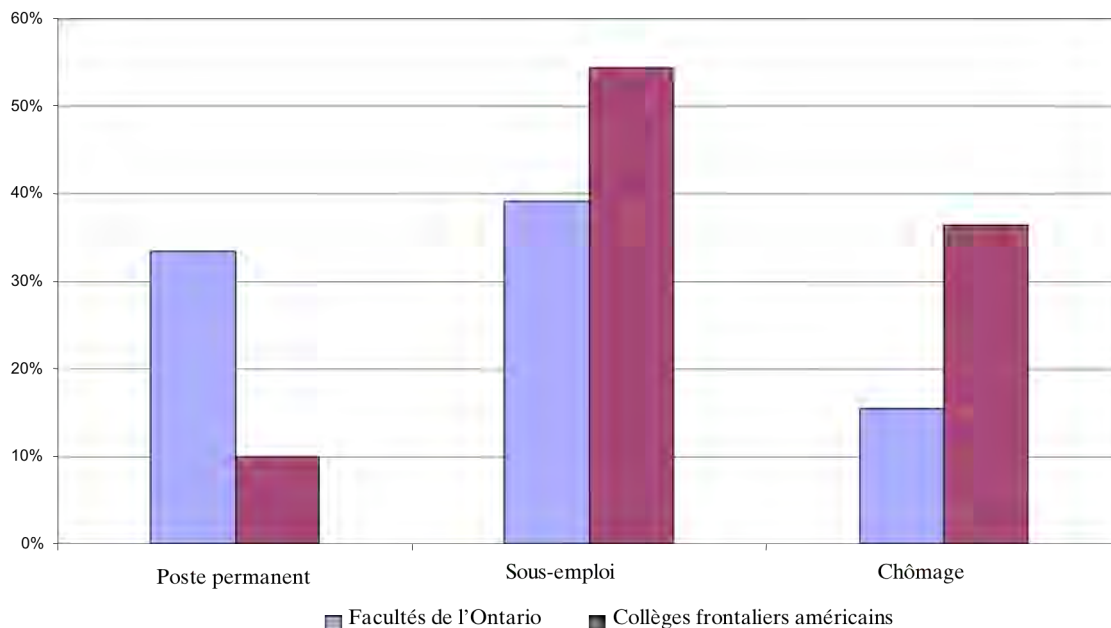
Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant obtenu un poste permanent dès la première année (selon l'année d'obtention du diplôme et la langue)



Diplômés des collèges frontaliers

Depuis 2001, plus de 12 000 enseignantes et enseignants ontariens ont suivi leur programme de formation dans des collèges des États de New York et du Maine. Le resserrement du marché de l'emploi observé depuis quatre ans dans la province signifie cependant que les titulaires d'un diplôme de l'un de ces collèges frontaliers ont maintenant moins de chances de trouver un emploi que les titulaires ontariens. Le sondage de 2009 révèle que le taux de chômage et de sous-emploi sont maintenant très élevés chez les diplômés d'un collège frontalier américain.

Moins de débouchés pour les titulaires d'un diplôme d'un collège frontalier américain



Chez les diplômés d'un collège américain de 2008 qui occupaient un poste en enseignement, seulement un sur dix a déclaré avoir décroché un poste permanent. Par ailleurs, plus de la moitié (54 p. 100) ont affirmé avoir été sous-employés pendant l'année scolaire 2007-2008, tandis qu'une personne sur trois (36 p. 100) a avoué avoir été incapable de se trouver le moindre emploi un an après l'obtention de son diplôme. Enfin, quelque 90 p. 100 de ces personnes ont signalé qu'elles étaient toujours au chômage à la fin de l'année ou qu'elles avaient été sous-employées pendant leur première année professionnelle.

Les titulaires d'un diplôme d'une faculté d'éducation de l'Ontario ont eu trois fois plus de chances de décrocher un emploi à temps plein (33 p. 100), et leur taux de sous-emploi (15 p. 100) s'est avéré deux fois moins élevé que chez les diplômés d'un collège frontalier américain.

Programme d'insertion professionnelle pour les enseignantes et les enseignants ayant un poste permanent

En 2008-2009, les conseils scolaires de l'Ontario ont continué d'offrir des services de soutien aux nombreux nouveaux enseignants ayant obtenu un poste permanent ou de suppléance à long terme² dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE). Ce programme offre un service d'orientation, de mentorat et de perfectionnement professionnel dans les conseils scolaires et les écoles financées par les fonds publics de toute la province. Mis sur pied en 2006, le programme vise à permettre aux recrues de profiter d'une année supplémentaire pour se perfectionner sur le plan professionnel, au moment où ils entament une profession difficile et souvent très stressante.

Selon l'étude sur la transition à l'enseignement menée par l'Ordre, 88 p. 100 des diplômés de 2008 qui occupaient l'an dernier un poste permanent au sein d'un conseil scolaire public ont participé au PIPNE. Ces chiffres sont semblables aux taux de participation des deux années précédentes soit 92 p. 100 et 91 p. 100. En 2007, 93 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 directrice ou leur directeur ou qu'ils avaient eu accès à des possibilités de perfectionnement professionnel semblables à celles financées par l'entremise du PIPNE.

Cet important programme d'aide destiné aux nouveaux enseignants est bien implanté, et les personnes qui obtiennent un emploi permanent dans un conseil scolaire de district de l'Ontario savent en profiter comme le prouve le taux de participation élevé dans

² Dans ce rapport, le taux de participation au PIPNE et aux divers types de contrat en enseignement est fondé sur les réponses des pédagogues au sondage, et ne reflète pas nécessairement les critères d'admission au Programme définis par le ministère de l'Éducation. Aucune conclusion n'est tirée en ce qui concerne la participation des pédagogues au PIPNE, qu'ils y soient admissibles ou non.

chaque volet du programme³. La majorité des participants (85 p. 100) en première année d'enseignement en 2008-2009 ont suivi une séance d'orientation officielle portant sur leur conseil scolaire, 60 p. 100 ont été initiés individuellement au fonctionnement de leur école, 89 p. 100 ont été jumelés à un enseignant expérimenté qui leur a servi de mentor et 89 p. 100 avaient déjà été évalués officiellement par la directrice ou le directeur de leur école au moment de répondre au sondage de l'Ordre.

Pratiquement tous les diplômés qui ont profité du PIPNPE (97 p. 100) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du programme : littératie et numératie, planification, mesure et évaluation, gestion de classe et réussite des élèves sont les domaines le plus souvent mentionnés par les répondants.

Perfectionnement professionnel dans le cadre du PIPNPE dans les domaines prioritaires

Contenu du PP	Taux de participation (%)
Planification, mesure et évaluation	64 (79/70)*
Littératie et numératie	60 (86/70)
Gestion de classe	52 (68/56)
Réussite des élèves	48 (59/48)
Élèves ayant des besoins particuliers	33 (52/34)
Sécurité à l'école	28 (45/29)
Communication avec les parents	23 (30/29)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

On enregistre une baisse du taux de participation à ces activités de perfectionnement professionnel par rapport aux deux dernières années. Quoi qu'il en soit, un grand nombre des participants au PIPNPE continuent de se perfectionner dans ces domaines prioritaires.

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 leur attribuant la note la plus élevée sur une échelle de cinq points. Presque tous (95 p. 100) ont déclaré que l'appui de pédagogues chevronnés les a aidés dans leur travail. La préparation des bulletins, les conseils sur l'aide individuelle aux élèves, la gestion de classe et

³ Aux fins de ce rapport, la définition de poste permanent inclut certains pédagogues ayant obtenu un poste à temps partiel qui ne sont pas nécessairement admissibles au PIPNPE pour l'année scolaire indiquée.

l'observation de la pratique d'autres enseignants sont les éléments du soutien qu'ils ont jugé les plus utiles.

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

Les participants au PIPNPE accordent une grande importance au mentorat

Mentorat	Très utile (%)	Utile (%)
Préparation des bulletins	42 (47/44)*	27 (25/29)
Gestion de classe	36 (38/41)	24 (29/27)
Accès à des ressources d'enseignement utiles	36 (32/37)	31 (36/30)
Conseils pour offrir une aide personnalisée	34 (38/33)	30 (32/31)
Évaluation des élèves	34 (32/35)	29 (31/29)
Observation de la pratique d'autres enseignants	32 (34/36)	22 (24/22)
Méthodes d'enseignement	30 (31/36)	27 (27/27)
Planification du programme avec mon mentor	26 (30/32)	26 (23/23)
Commentaires du mentor sur ma pratique	26 (27/34)	24 (24/21)
Observation de la pratique de mon mentor	24 (26/29)	17 (19/22)
Préparation en vue des communications avec les parents	24 (23/22)	31 (35/35)
Renseignements sur les aspects administratifs	23 (18/21)	25 (30/27)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008

Les activités de mentorat continuent à se dérouler principalement en dehors de la classe. Moins d'un enseignant sur cinq en première année de carrière a dit avoir eu l'occasion d'observer son mentor ou un autre enseignant jusqu'à une heure par mois.

Moins d'un nouveau venu sur cinq (18 p. 100) a mentionné qu'il a été observé une heure par mois ou davantage au cours de sa première année d'enseignement. Plus de la moitié (53 p. 100) d'entre eux ont affirmé n'avoir pas du tout été observés 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 un rôle de premier ordre au cours de la première année d'enseignement. Trois participants sur quatre (76 p. 100) au PIPNPE ont évalué

positivement le soutien qu'ils ont reçu des administratrices et des administrateurs de leur école. Parmi eux, 43 p. 100 ont jugé excellent, soit la meilleure cote, l'appui qu'ils ont reçu de la direction et de la direction adjointe de leur école.

Expérience mitigée d'insertion pour les suppléantes et les suppléants

En 2008-2009, le PIPNPE a continué de viser principalement les nouveaux enseignants occupant un emploi permanent, bien que les conseils scolaires soient autorisés à puiser dans les fonds du PIPNPE pour favoriser l'insertion des nouveaux pédagogues ayant décroché un contrat de suppléance à long terme. Moins de 1 p. 100 de ces derniers déclare avoir participé officiellement au programme. Certains de ces pédagogues ne seraient pas admissibles au programme s'ils ne répondent pas aux critères établis pour les nouvelles recrues qui font de la suppléance à long terme. La plupart des suppléants à la journée n'y sont pas admissibles, et presque tous rapportent qu'ils n'y ont pas participé.

Participation au PIPNPE en fonction du type de contrat⁴

Type d'emploi	Participants au PIPNPE (%)
Emplois permanents	88 (92/91)*
Suppléance à long terme	25 (26/16)
Suppléance à la journée	5 (3/4)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008

Qu'il soit offert officiellement ou non dans le cadre du PIPNPE, un service d'aide est disponible pour de nombreux suppléants en première année d'enseignement grâce à divers éléments des programmes instaurés dans les conseils scolaires.

Soutien offert aux suppléantes et aux suppléants

Type de soutien	Suppléance à long terme (%)	Suppléance à la journée (%)
Séance d'orientation sur le conseil scolaire	36 (43)*	35 (44)
Initiation au fonctionnement de l'école	33 (37)	10 (7)
Mentorat	37 (45)	9 (10)
Évaluation par la direction	25 (26)	7 (15)
PP – littératie et numératie	53 (58)	25 (21)
PP – planification et évaluation	41 (39)	15 (15)
PP – besoins particuliers	28 (39)	25 (14)
PP – sécurité à l'école	23 (30)	9 (19)
PP – réussite des élèves	37 (30)	13 (11)
PP – gestion de la classe	28 (27)	26 (24)
PP – un domaine prioritaire ou plus	85 (82)	65 (44)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2008.

Compte tenu de la fréquence et de la durée croissantes des contrats de suppléance, lesquels constituent la porte d'entrée dans la profession en Ontario, nombre de

⁴ Dans ce rapport, le taux de participation au PIPNPE et aux divers types de contrat en enseignement est fondé sur les réponses des pédagogues au sondage, et ne reflète pas nécessairement les critères d'admission au Programme définis par le ministère de l'Éducation. Aucune conclusion n'est tirée en ce qui concerne la participation des pédagogues au PIPNPE, qu'ils y soient admissibles ou non,

nouveaux venus se voient obligés d'amorcer leur exigeante carrière sans pouvoir profiter du programme officiel d'insertion professionnelle. Certains considèrent la suppléance comme une excellente façon de s'intégrer au domaine de l'enseignement. D'autres disent être laissés à eux-mêmes et ne pas recevoir le soutien nécessaire dont d'autres peuvent se prévaloir.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des membres de l'Ordre diplômés en mai 2009 des facultés d'éducation qui achevaient leur première année de carrière. Les questionnaires ont été envoyés aux diplômés de 2008 de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre.

Chaque année, les nouveaux diplômés en première année d'enseignement représentent le plus grand groupe de personnes interrogées. Ce groupe comprend 40 p. 100 de la population anglophone visée et 80 p. 100 de la population francophone. Cette année, nous avons mis à l'essai une méthode de sondage en ligne afin vérifier si nous pouvions à l'avenir réaliser l'étude au moyen d'une plate-forme électronique.

Nous avons doublé l'échantillon (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, 1 236 diplômés sur 4 279 de 2008 ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 29 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 2,8 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

Le taux de chômage des diplômés de 2008 pendant leur première année d'enseignement a considérablement augmenté comparativement aux années précédentes. Parmi ceux qui ont travaillé, le sous-emploi s'est accru, les postes permanents ont diminué et la suppléance à la journée a grimpé. Davantage de recrues travaillent à temps partiel et un nombre encore plus élevé doit se contenter d'affectations partielles dans deux écoles ou plus.

- Environ trois nouveaux diplômés sur quatre (74 p. 100) occupaient un poste au moment du sondage, et 82 p. 100 avaient enseigné à un moment ou à un autre au cours de l'année scolaire 2008-2009. Il s'agit d'une baisse importante du taux d'emploi par rapport aux taux qu'affichaient l'an passé les nouveaux diplômés (89 p. 100 et 93 p. 100).
- Environ un répondant sur six (17 p. 100) a déclaré ne pas avoir enseigné au cours de sa première année de carrière parce qu'il n'avait pas pu décrocher un emploi dans le domaine, une hausse vertigineuse par rapport aux 5 p. 100 de l'année précédente. Certains n'ont pas enseigné durant cette première année n'ayant pu trouver un

emploi qui répondait à leurs attentes (1 p. 100) et d'autres (8 p. 100) ont choisi de ne pas répondre.

- La suppléance, que ce soit à la journée (50 p. 100) ou à long terme (28 p. 100), a servi de voie d'accès à la profession pour les trois personnes sur quatre qui ont enseigné dès la première année.
- Au printemps de leur première année de carrière, moins d'un enseignant sur trois (31 p. 100) occupait un poste permanent. Pour la quatrième année consécutive, ce taux est à la baisse par rapport au taux d'emploi de 36 p. 100 des diplômés de 2007, de 41 p. 100 de ceux de 2006 et de 51 p. 100 de ceux de 2005.
- Moins de la moitié (44 p. 100) de ceux qui enseignaient au printemps 2009 ont été engagés avant le début de l'année scolaire 2008-2009. Pas plus de 14 p. 100 a obtenu leur premier poste en septembre 2008, 18 p. 100 ont commencé à enseigner en décembre et 24 p. 100 n'ont pas entamé leur carrière avant janvier 2009.
- Il est de plus en plus fréquent que les nouveaux diplômés enseignent à temps partiel (38 p. 100) ou dans au moins deux écoles (32 p. 100) pendant leur première année de carrière. Ces taux sont à la hausse par rapport à ceux enregistrés pour les diplômés de 2007 (36 p. 100 et 29 p. 100 respectivement), s'éloignent des taux des diplômés de 2005 (26 p. 100 et 21 p. 100).
- Parmi ceux qui ont trouvé du travail en enseignement, quel qu'il soit, deux sur cinq (42 p. 100) ont affirmé qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité durant leur première année de carrière. Cet indicateur du sous-emploi révèle une hausse par rapport à l'an dernier (34 p. 100) et confirme la tendance observée depuis 4 ans, soit depuis 2005, alors que le taux de sous-emploi chez les diplômés s'élevait à 24 p. 100.
- Environ un nouvel enseignant sur six a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau scolaire financé par la province, soit dans des écoles privées (5,3 p. 100), soit dans un autre cadre (1,3 p. 100) en Ontario, soit à l'extérieur de la province (9 p. 100). Il s'agit d'une hausse par rapport à 2007-2008, année durant laquelle environ 10 p. 100 des répondants avait enseigné ailleurs que dans les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario. Le taux des personnes ayant enseigné à l'extérieur de la province a de son côté plus que doublé, puisqu'il se situait à 4 p. 100 l'an dernier.
- Le marché de l'emploi de l'enseignement en français demeure beaucoup plus vigoureux que celui de l'enseignement en anglais. Toutefois, le nombre de postes permanents a chuté tant dans les conseils scolaires de langue française que dans les programmes de français langue seconde offerts par les conseils scolaires de langue anglaise.
- Environ la moitié des diplômés (51 p. 100) qualifiés pour enseigner en français en 2008-2009 ont indiqué qu'ils occupaient un poste permanent au printemps de leur première année de carrière et 20 p. 100 ont répondu qu'ils auraient voulu travailler davantage pendant l'année. Les résultats étaient meilleurs l'année précédente puisque 72 p. 100 avaient obtenu un poste permanent et que 15 p. 100 avaient connu une situation de sous-emploi.
- Néanmoins, le taux d'emploi des nouveaux venus qui enseignent en français se compare encore avantageusement à celui des recrues qualifiées pour enseigner en

anglais puisque l'on rapporte que seulement 24 p. 100 de ces diplômés décrochent un emploi permanent et que 49 p. 100 sont sous-employés.

- Seulement 3 p. 100 des enseignants francophones indiquent n'avoir pu trouver aucun emploi en enseignement tandis que le taux de chômage involontaire chez les enseignants anglophones atteint 21 p. 100.
- Manifestement, le taux d'emploi permanent dans l'enseignement en anglais a continué de régresser, toutes qualifications confondues. Seulement un enseignant sur dix (11 p. 100) des cycles primaire et moyen et un sur sept (17 p. 100) des cycles intermédiaire et moyen ont obtenu un emploi permanent durant leur première année d'enseignement, une baisse par rapport aux taux de 16 p. 100 et de 20 p. 100 de l'année précédente. De même, le taux d'emploi permanent est passé de 32 p. 100 à 28 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur et de 62 p. 100 à 55 p. 100 en éducation technologique.
- Dans la plupart des régions, le pourcentage de diplômés ayant obtenu un poste permanent la première année a diminué, la région de Toronto étant la plus touchée. Les taux d'emploi permanent enregistrés à Toronto ont reculé de 64 p. 100 à 50 p. 100, et le taux de sous-emploi a connu une hausse, passant de 18 p. 100 à 33 p. 100. La région environnante a aussi affiché une baisse du taux d'emploi permanent, soit de 36 p. 100 à 28 p. 100, et une augmentation du taux de sous-emploi, soit de 33 p. 100 à 43 p. 100.
- Il appert que la forte demande dont profitaient les enseignants de matières telles que les affaires, l'informatique, les mathématiques et les sciences a fléchi. En effet, le taux d'emploi permanent dans ces domaines a reculé pour atteindre 32 p. 100, tandis que celui de l'ensemble des cycles intermédiaire et supérieur se situait à 28 p. 100.
- Les pédagogues des cycles primaire et moyen qui ne possèdent pas les qualifications ou la capacité requises pour enseigner en français ont éprouvé plus de difficultés à trouver un poste permanent la première année (16 p. 100) que leurs collègues anglophones des cycles moyen et intermédiaire (21 p. 100), des cycles intermédiaire et supérieur (32 p. 100) et de l'éducation technologique (55 p. 100). Néanmoins, le taux de sous-emploi et de chômage a fait un bond dans chacun des cycles.

Première année de carrière des recrues formées pour enseigner en anglais durant l'année scolaire 2008-2009

	Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
Chômage	26 %	21 %	15 %	14 %
Sous-emploi	37 %	34 %	31 %	25 %
Total	63 %	55 %	46 %	39 %

- Les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto connaissent les pires résultats en ce qui a trait à l'emploi. Seulement un diplômé sur six environ (16 p. 100) avait décroché un poste permanent avant la fin de la première année et plus de la moitié des répondants (56 p. 100) ont indiqué avoir été sous-employés durant toute l'année. Ce taux de sous-emploi constitue une augmentation par rapport au taux de 44 p. 100 affiché dans le groupe comparable l'année précédente.

Emploi permanent dans l'enseignement en anglais au printemps 2009

Cycles	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total
Primaire-Moyen	13 (23/36)*	9 (18/17)	11 (20/25)
Moyen-Intermédiaire	23 (34/53)	11 (21/9)	17 (29/29)
Intermédiaire-Supérieur	38 (51/52)	19 (12/33)	28 (32/43)
Éducation technologique	69 (78/60)	44 (50/57)	55 (62/58)
Tous les cycles	27 (35/45)	15 (17/21)	20 (27/32)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

- Dans chaque cycle, les enseignants francophones sont touchés par une baisse du taux d'emploi permanent durant leur première année de carrière : il est passé de 73 p. 100 à 50 p. 100 aux cycles primaire et moyen, de 68 p. 100 à 53 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire et de 73 p. 100 à 51 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur.
- Les enseignants en première année de carrière engagés par les conseils scolaires de langue française ont obtenu un emploi permanent dans une proportion de 45 p. 100, comparativement à un taux de 70 p. 100 l'année précédente. De même, le taux d'emploi permanent chez les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français recule d'année en année, et il est passé de 68 p. 100 à 47 p. 100.
- Le taux d'emploi permanent des enseignants de français langue seconde a été de 54 p. 100 comparativement à 74 p. 100 l'année précédente.

Le marché du travail s'est resserré davantage durant l'année scolaire 2008-2009, et comme on pouvait s'y attendre, l'inquiétude et la frustration transparaissent plus que jamais dans les commentaires des diplômés de 2008. Ils mentionnent à quel point il est difficile de décrocher un poste, voire d'être inscrit sur la liste de suppléance. Nombreux sont ceux qui s'interrogent sur leur avenir. Ils se sentent souvent découragés face à ces autres enseignantes et enseignants qui se livrent concurrence pour un nombre relativement peu élevé de postes dans un marché restreint. De plus, ils expriment leurs doutes face au processus d'embauche. Beaucoup affirment qu'il faut des relations pour se tailler une place dans un tel marché. Par ailleurs, bon nombre d'entre eux semblent déterminés à tirer des leçons de ces difficultés et à ne pas renoncer à leurs aspirations professionnelles.

Cette année, peu rapportent qu'ils ont vécu leur transition à l'enseignement comme une expérience agréable et positive. Certains attribuent leur réussite à leurs qualifications dans une matière spécialisée ou en français, à leur persévérance, à leur souplesse ou à la chance pure et simple d'être au bon endroit, au bon moment.

Il est extrêmement difficile d'obtenir un emploi, quel qu'il soit et dans n'importe quel conseil scolaire. Il s'avère même presque impossible de figurer sur la liste de suppléance.

Le fait d'obtenir un poste durant ma première année d'enseignement a été une expérience positive. On m'a offert un certain nombre de postes et j'ai choisi celui qui me convenait le mieux.

J'ai posé ma candidature pour de nombreux emplois, et je travaille maintenant à 250 kilomètres d'où je voudrais vivre.

J'ai trouvé un emploi outre-mer assez facilement puisqu'on y recherche constamment des enseignants.

Depuis la fin de mes études, je fais de la suppléance. J'ai eu une affectation à long terme, mais j'espère trouver un emploi permanent. Avec la suppléance, je peux travailler tous les jours en partageant mon temps entre deux conseils scolaires.

Il est extrêmement ardu pour les nouveaux enseignants d'obtenir un poste compte tenu de la préférence qui est accordée aux enseignants d'expérience, du nombre restreint d'emplois et de la présence des enseignants à la retraite qui saturent les listes de suppléance.

J'ai obtenu mon premier contrat de suppléance à long terme une semaine après la fin de mes études en enseignement. La directrice adjointe s'est adressée à mon université pour trouver une personne qualifiée en musique.

Même si je comprends qu'il existe un surplus d'enseignants, le processus d'embauche me déçoit. Si vous n'obtenez pas d'entrevue en vue de figurer sur la liste de suppléance, vous venez de perdre une année, puisqu'il faut être inscrit sur cette liste pour participer aux concours.

En fait, j'ai été engagée à temps plein en 2006 pendant que j'étais inscrite au B.Éd. alternatif de l'Université Laurentienne puisqu'il existait alors une pénurie d'enseignants francophones. J'enseigne dans la même école depuis trois ans.

J'enseigne dans une école située dans une réserve des Premières Nations en Saskatchewan. J'ai dû déménager pour être en mesure de décrocher un poste. En Ontario, il n'y a pas suffisamment d'emplois pour les nouveaux enseignants.

J'ai eu la chance d'être engagé comme suppléant dès ma sortie de l'université. Toutefois, nous avons entendu dire qu'il ne fallait pas nous attendre à obtenir un poste à temps plein avant sept ans.

Six jours de suppléance ont en fait constitué ma première année d'enseignement. J'espère obtenir plus de travail l'an prochain.

Le processus a été interminable, m'a pris beaucoup de temps et n'a donné aucun résultat. J'ai fait du bénévolat durant six mois dans deux écoles, j'ai obtenu des recommandations des directeurs et je n'ai toujours pas été convoqué en entrevue. J'ai même suivi un cours menant à une qualification additionnelle qui n'a servi à rien. Actuellement, je ne travaille pas.

Il s'agissait d'un processus extrêmement pénible durant lequel il était difficile de savoir où en était notre demande. Si j'avais su qu'il y avait un surplus d'enseignants, j'y aurais pensé à deux fois avant de m'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement.

J'ai décroché un emploi immédiatement parce que je parle français. Toutefois, l'élément temps demeure crucial. Si je n'avais pas communiqué avec les ressources humaines au sujet des postes prochainement disponibles, je n'aurais pas d'emploi à l'heure actuelle.

Je trouve la situation extrêmement difficile. La plupart des employeurs recherchent des enseignants d'expérience. Comment suis-je censée entamer ma carrière si personne ne me donne ma chance?

Ça fait un an et demi que je fais des démarches pour trouver un poste en enseignement, et je n'ai pas eu de succès; je n'ai même pas été convoquée en entrevue. Je me suis servie de tous les outils disponibles pour poser ma candidature dans différents conseils scolaires, mais ça n'a donné aucun résultat.

Malgré tous mes efforts, je n'ai été convoquée qu'à une seule entrevue. La concurrence est très forte en ce moment, et au lieu d'attendre que quelque chose se produise, j'ai décidé de reprendre mon ancienne carrière. L'expérience s'est révélée, à tout le moins, décevante.

J'ai passé trois entrevues pour le même conseil scolaire. J'ai appris par la suite d'une directrice qui y travaille que les candidates retenues pour les postes avaient été choisies avant la tenue des entrevues.

Tout le processus menant à une entrevue m'a occasionné beaucoup de stress tout au long de l'année. Comme j'ai été engagée vers la fin de l'année scolaire, j'ai dû conserver aussi mon emploi à temps plein dans la vente pour ne pas me retrouver au chômage cet été. J'ai beaucoup aimé faire de la suppléance.

Je me suis parfois senti frustré durant le processus que j'ai dû suivre pour enseigner en éducation technologique. J'ai plus de 20 ans d'expérience dans un métier, pourtant je dois commencer au bas de l'échelle salariale, alors que ceux qui n'ont aucune expérience de vie mais qui détiennent un diplôme universitaire touchent dès le départ un salaire de près de 10 000 \$ de plus.

J'ai eu beaucoup de chance de décrocher mon emploi actuel en enseignement. J'étais au bon endroit, au bon moment. J'ai présenté une demande en vue d'être inscrite sur la liste de suppléance. Il s'est avéré qu'à ce moment l'école cherchait à engager une enseignante à temps plein.

Je suis francophone et je possède de très bons antécédents en musique. De plus, j'ai terminé le cours de français langue seconde, partie 1. Je n'ai donc éprouvé aucune difficulté à trouver un emploi à temps plein dans un programme d'immersion précoce en français au cycle primaire.

Je qualifierais de pénible, de destructeur et de déchirant le processus de recherche d'emploi dans le domaine de l'enseignement en Ontario. C'est l'expérience la plus décevante et la plus frustrante que j'ai vécue. J'ai terminé mes études au premier rang de ma promotion, j'ai suivi des cours menant à des qualifications de base additionnelles et je n'ai toujours pas d'emploi.

Affectations

- Parmi les nouvelles recrues qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (21 p. 100), les mathématiques (12 p. 100), l'anglais (11 p. 100) et l'histoire (8 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- Quatre nouveaux enseignants sur cinq (82 p. 100) qui travaillent dans une école secondaire doivent préparer trois cours différents au plus.
- La plupart des nouveaux enseignants du secondaire se considèrent très bien préparés (39 p. 100) ou bien préparés (55 p. 100) pour accomplir leurs tâches en général, en environ trois sur dix (29 p. 100) affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement.
- Trois enseignants qualifiés pour enseigner au secondaire sur quatre (74 p. 100) 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, 8 p. 100 enseignent l'éducation spécialisée et 15 p. 100 enseignent le français langue seconde; cette répartition est très semblable à celle des deux années précédentes.
- Parmi les recrues qui enseignent à l'élémentaire dans une classe à année simple, la maternelle, 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 (39 p. 100) ont affirmé ne pas être bien préparés pour au moins une de leurs affectations au cours de leur première année de carrière.
- Quatre enseignants sur cinq (80 p. 100) qualifiés pour enseigner à l'élémentaire ont indiqué qu'il y avait une correspondance adéquate ou excellente entre leurs qualifications et leurs affectations pendant leur première année de carrière.

Les enseignantes et les enseignants en première année de carrière évoquent fréquemment la suppléance à la journée, les affectations particulièrement exigeantes en raison des années multiples, les classes où des élèves présentent des problèmes de comportement, les matières difficiles, le peu de temps réservé à la préparation et les niveaux qu'ils ne sentent pas prêts à enseigner. Certains ont trouvé un poste qui correspondait à leurs qualifications. D'autres disent que l'environnement de l'école et les collègues comptent pour beaucoup dans la réussite des nouveaux venus. D'autres encore considèrent que la suppléance constitue un bon moyen d'acquérir des compétences en enseignement dès la première année.

Lors de ma première affectation, j'ai su que j'étais engagée la veille du jour où je devais commencer. La deuxième fois, je l'ai appris le jour même. J'aurais bien aimé en être informée auparavant. Toutefois, je ne veux pas me plaindre puisque au moins j'ai eu du travail.

On m'a confié les classes difficiles. Je faisais de la gestion de classe plutôt que de l'enseignement.

On assigne aux recrues les tâches d'enseignement les plus exigeantes (par exemple, rotation, affectation dans une classe à années multiples ou dans plus d'une école) tandis qu'on affecte les enseignants chevronnés aux tâches les plus faciles telles que les classes à un seul niveau. Ce devrait être le contraire.

Je suis convaincue que mes affectations à titre de suppléante durant ma première année d'enseignement m'ont beaucoup profité. J'ai eu l'occasion d'être en contact avec une grande diversité de classes et j'y ai puisé des connaissances et des idées précieuses.

La suppléance est une façon extraordinaire d'acquérir de l'expérience en enseignement. C'est extrêmement exigeant puisque chaque jour que je passe dans une classe, je fais face à une situation nouvelle.

J'ai trouvé difficile de planifier, de préparer et de gérer trois cours différents dans des matières distinctes au cours de ma première affectation.

J'ai eu la possibilité de choisir entre deux classes d'années différentes à mon école. J'ai opté pour celle qui selon moi me convenait le mieux, tout en tenant compte de l'avis de mon directeur.

Enseigner dans une classe à années multiples représente tout un défi. Ma formation portait essentiellement sur l'enseignement dans une classe à une seule année.

J'ai appris énormément de la suppléance et j'ai visité une foule de classes; je suis donc contente d'avoir pu vivre cette expérience. Toutefois, je me sens maintenant prête à gérer ma propre classe.

Même si une des matières qu'on m'a confiées ne fait pas partie de mon champ de compétence, je réussis à l'enseigner grâce à l'aide de collègues qui font preuve d'un bel esprit de collaboration.

La majorité des enseignants, y compris les suppléants, auront à enseigner à des classes multiples durant la première année de leur carrière. J'estime que le programme de formation à l'enseignement devrait comporter l'étude d'une méthode et de techniques de gestion de classe adaptées à ce contexte.

J'ai l'impression d'avoir obtenu des postes qui ont favorisé ma réussite.

J'ai aimé mon expérience de la suppléance, car elle m'a permis d'enseigner dans différentes écoles, à diverses années. Toutefois, c'est un peu inquiétant de n'avoir aucune possibilité de poste à temps plein en raison de la pénurie d'emplois.

Selon moi, il importe que les recrues aient durant leur première année d'enseignement la possibilité de faire de la suppléance avant d'obtenir leur propre classe. Ainsi, ils ont l'occasion de travailler auprès de différents élèves, dans une foule de contextes.

Formation à l'enseignement et perfectionnement professionnel

- Les nouveaux enseignants évaluent encore généralement de manière positive leur formation à l'enseignement puisque la majorité d'entre eux ont accordé une note bonne ou excellente à leur stage (91 p. 100) et à leurs cours de formation (66 p. 100).
- Lorsqu'on leur demande quels aspects de leur formation devraient être privilégiés davantage, ils estiment avant tout prioritaire de prolonger le stage, puis d'accorder plus de temps à la gestion de la classe. Ils jugent également important d'offrir aux candidats des occasions plus nombreuses d'enseigner durant le stage et de mettre l'accent sur la mesure et l'évaluation, la lecture et la littératie ainsi que l'éducation spécialisée.
- Les nouveaux venus ont aussi recommandé que plus de temps soit consacré à l'observation en classe des enseignantes et des enseignants chevronnés.
- 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, à la connaissance du curriculum et de la matière, à l'organisation des stratégies d'enseignement et à la gestion du temps et (3,8 à 4,2 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils s'estiment 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 curriculum (3,1 à 3,5 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont indiqué être encore moins bien préparés pour faire face aux tâches administratives, à l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, aux classes à années multiples et aux élèves à risque (2,4 à 3,0 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Les diplômés des cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des cours théoriques (4,3 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (4,1). Ils sont moins bien préparés à enseigner des matières qui dépassent leur champ de compétence (3,5).
- Les nouveaux enseignants se disent confiants (35 p. 100) face à leur enseignement ou qualifient leur niveau de confiance de relativement élevé (53 p. 100) et leur préparation générale élevée (29 p. 100) ou relativement élevée (57 p. 100).
- Les nouveaux enseignants indiquent toujours que leurs trois priorités en ce qui concerne le perfectionnement de leurs aptitudes liées à l'enseignement sont la mesure et l'évaluation, la gestion de classe ainsi que les stratégies d'enseignement. De plus, ils accordent une place très importante à l'observation des enseignants chevronnés et à la rétroaction sur leur pratique.

Les évaluations concernant la formation à l'enseignement et le perfectionnement professionnel correspondent essentiellement aux résultats obtenus des diplômés en première année de carrière au cours des années précédentes. Les nouveaux venus recommandent d'accorder plus de temps au stage et d'insister davantage sur la mesure et l'évaluation, sur la gestion de classe ainsi que sur la préparation à la suppléance, à l'éducation spécialisée et aux classes à années multiples qui exigent un large éventail de compétences en enseignement.

J'aimerais qu'on fasse une plus grande place à la gestion de classe puisqu'il s'agit d'une compétence fondamentale. Il est très difficile d'enseigner efficacement et de couvrir tous les aspects du programme sans une bonne gestion de classe.

L'enseignement à plein temps représente une énorme tâche et j'envie parfois mes collègues qui n'ont qu'une ou deux périodes d'enseignement, car je trouve que j'ai beaucoup trop à intégrer à la fois. Mes collègues m'ont appuyée de manière extraordinaire.

J'aurais voulu être mieux préparé en vue de la suppléance. Puisque la plupart d'entre nous en font, il aurait été utile d'avoir quelques conseils élémentaires sur la façon d'exercer avec efficacité le rôle de suppléant.

Il semble que la norme est maintenant de commencer sa carrière en enseignement par de la suppléance, et je crois que les programmes de formation devraient nous préparer à gérer une classe dans le contexte de la suppléance à la journée, à donner des leçons sur le vif et à faire face à d'autres réalités lorsque nous sommes responsables de la classe d'une autre enseignante.

Puisqu'il va de soi que les titulaires des classes régulières doivent désormais enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers, il serait bon que tous les enseignants reçoivent une bien meilleure préparation à l'éducation spécialisée dans les facultés d'éducation.

J'aurais préféré qu'il y ait plus de stages, peut-être deux plutôt que trois. J'aurais aimé être dans une école durant la première semaine de l'année scolaire pour voir comment s'installe la dynamique dans une classe dès le premier jour.

J'aurais souhaité que nous nous penchions sur un plus grand nombre d'évaluations pratiques de travaux réels d'élèves et de méthodes concrètes d'enseignement. Même si la théorie constitue une base utile, j'ai trouvé que nous n'avions pas suffisamment d'expériences pratiques.

Je n'insisterai jamais assez sur le fait que tous les programmes doivent accorder la priorité absolue à la gestion de classe. Tous les diplômés que je connais ont eu l'impression que c'était l'aspect le plus exigeant en début de carrière.

J'estime qu'il serait utile d'apprendre comment organiser sa première salle de classe. Je m'interroge au sujet de la planification quotidienne basée sur les attentes relatives au contenu et j'ai des questions concernant les bulletins et certains programmes d'évaluation appliqués dans les conseils scolaires.

Ma première année d'enseignement s'est avérée très éprouvante. Durant le premier semestre, j'arrivais à l'école à 6 h 30 et je ne partais pas avant 19 h. J'ai dû faire cinq préparations durant cette première année. Je n'avais qu'une classe dans une des matières que j'enseignais. Ce fut une expérience très stressante, mais maintenant je m'habitue.

Je me sentais à l'aise dans la classe, mais j'aurais aimé avoir une meilleure expérience ou disposer d'outils simples pour être plus en mesure de traiter avec les parents.

Je crois que les stages devraient être prolongés. Pour ma part, je venais à peine de me familiariser avec la routine de la classe et avec les élèves lorsque mon stage a pris fin.

Il est essentiel de passer le plus de temps possible dans une salle de classe pour réussir en enseignement. C'est auprès de leurs mentors et des élèves que les futurs enseignants apprennent et progressent le plus.

Je n'ai reçu aucune formation au sujet des bulletins et j'ai vécu beaucoup de stress quand est venu le temps de les préparer pour la première fois. De plus, le programme de formation consacrait trop peu de temps aux stratégies d'enseignement et à la gestion de classe.

Il aurait été utile de voir comment se prépare une enseignante chevronnée pour le début de l'année scolaire, notamment comment elle établit le fonctionnement quotidien, les attentes et la planification à long terme.

La formation à l'enseignement devrait comprendre plus de cours pratiques, par exemple, sur l'utilisation du tableau interactif, les stratégies de gestion de classe, le rapprochement des différences culturelles, les technologies de l'information, les idées de leçon, les classes inclusives et les multiples formes d'intelligence.

Il faut mettre davantage l'accent sur le stage en prolongeant le baccalauréat en éducation et en y incluant une formation en apprentissage.

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 faciliter l'intégration des nouveaux venus dans les conseils scolaires de district, partout dans la province.

- Neuf enseignants sur dix (90 p. 100) qui occupent un poste permanent dans une école publique de l'Ontario indiquent qu'ils ont participé au PIPNE, ce qui se compare au taux de 92 p. 100 et de 91 p. 100 enregistrés les deux années précédentes.
- Un nouvel enseignant sur quatre (25 p. 100) qui a fait de la suppléance à long terme a participé au programme. Tel qu'indiqué plus tôt, la définition de suppléant à long terme ne correspond pas nécessairement à la définition du ministère de l'Éducation quant aux critères d'admissibilité au PIPNE.
- Cette année, un plus grand nombre d'enseignants ayant fait de la suppléance à long terme, soit 61 p. 100 par rapport 45 p. 100 l'année précédente, ont bénéficié des conseils d'un mentor durant la première année de leur carrière, que ce soit ou non dans le cadre officiel du PIPNE.
- Parmi les enseignants qui continuaient à faire de la suppléance à la journée dans les écoles publiques à la fin de leur première année de carrière, très peu ont indiqué qu'ils participaient au PIPNE (5 p. 100) ou qu'ils avaient un mentor (9 p. 100).
- Les participants au PIPNE qui occupent un poste permanent indiquent qu'ils ont reçu une vaste gamme de services dans le cadre du programme. La plupart ont suivi une séance d'orientation portant sur leur conseil scolaire (85 p. 100), ils ont été jumelés à un mentor (89 p. 100) et ils ont été évalués officiellement par la direction

(89 p. 100) pendant leur première année d'enseignement. Un grand nombre (60 p. 100) ont été initiés individuellement au fonctionnement de leur école. Les participants au PIPNPE qui font de la suppléance à long terme disent avoir reçu un soutien beaucoup moins important dans chacun des éléments du programme.

- Le tableau ci-dessous montre la participation des recrues au perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du PIPNPE.

Contenu du perfectionnement professionnel	2008-2009	2007-2008
Planification, mesure et évaluation	67 %	79 %
Littératie et numératie	63 %	86 %
Gestion de classe	55 %	68 %
Réussite des élèves	50 %	59 %
Élèves ayant des besoins particuliers	34 %	52 %
Sécurité à l'école	28 %	45 %
Communication avec les parents	24 %	30 %

- La grande majorité (97 p. 100) indique avoir profité du perfectionnement professionnel dans au moins un des domaines susmentionnés.
- Les évaluations des éléments du PIPNPE sont positives; la majorité des participants accordent une note excellente ou bonne aux principaux éléments, et le soutien des membres de la direction ou de la direction adjointe se classe en tête de liste :
 - 43 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le soutien des membres de la direction ou de la direction adjointe et 33 p. 100 l'ont jugé bon
 - 20 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme de mentorat et 36 p. 100, de bon
 - 21 p. 100 des participants ont affirmé que le programme d'orientation du conseil scolaire était excellent et 45 p. 100 l'ont jugé bon
 - 21 p. 100 des participants ont affirmé que l'initiation individuelle au fonctionnement de l'école était excellente et 38 p. 100 ont dit qu'elle était bonne
 - 17 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 39 p. 100 les ont jugés bons.
- Les participants au programme indiquent que la réponse aux demandes exigeant une aide immédiate est l'élément le plus utile du programme; de plus, l'encadrement pour préparer les bulletins, trouver des ressources utiles pour l'enseignement, offrir une aide personnalisée aux élèves, évaluer les élèves et gérer la classe viennent en tête de liste.
- Les nouveaux enseignants accordent également une bonne note à l'encadrement offert par le mentor en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, à la communication avec les parents et aux questions administratives.
- Les activités de mentorat continuent de se dérouler principalement en dehors de la classe. La plupart des nouveaux venus participant au programme indiquent qu'ils n'ont pas eu la possibilité d'observer leur mentor ou un autre enseignant (44 p. 100) ou qu'ils ont pu le faire moins d'une heure par mois (38 p. 100).

- Par ailleurs, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas été observés en classe par leur mentor ni par un autre enseignant (53 p. 100) ou qu'ils l'ont été moins d'une heure par mois (34 p. 100).
- Le peu de temps passé en classe avec le mentor ou d'autres enseignants explique vraisemblablement la valeur moindre accordée par les répondants aux commentaires de leur mentor sur leurs pratiques et à l'apprentissage découlant de l'observation de pédagogues expérimentés.
- Bien qu'ils ne soient pas admissibles au PIPNPE, certains nouveaux diplômés faisant de la suppléance à la journée ont assisté à une séance d'orientation sur leur conseil scolaire (35 p. 100), ont été initiés au fonctionnement des écoles où ils faisaient de la suppléance (10 p. 100) ou ont eu droit à un mentor (9 p. 100). Il y en a parmi eux qui ont participé à des ateliers de perfectionnement sur la gestion de la classe (26 p. 100), la littératie et la numératie (25 p. 100), l'enseignement aux enfants ayant des besoins particuliers (25 p. 100), la sécurité à l'école (19 p. 100) ainsi que la planification et l'évaluation (15 p. 100).
- La plupart des nouveaux enseignants ont répondu que la première année d'enseignement représentait un défi de taille (38 p. 100) ou relativement difficile (40 p. 100), qu'il s'agissait d'une expérience très stressante (33 p. 100) ou d'une expérience plutôt stressante (32 p. 100).
- La plupart des répondants ont indiqué que leur charge de travail était lourde (36 p. 100) ou plutôt lourde (33 p. 100) et ils ont évalué que la sécurité d'emploi était faible (17 p. 100) ou très faible (37 p. 100).
- Malgré les défis à relever, le stress, la lourde charge de travail, l'accès limité à des postes et l'insécurité d'emploi, un grand nombre de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle profond (36 p. 100) ou assez profond (44 p. 100).
- Quand on a demandé aux nouveaux venus qui ont obtenu un emploi en enseignement, peu importe lequel, d'évaluer leur première année de carrière en général, 39 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 44 p. 100 de bonne. Ils disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes en enseignement (35 p. 100) ou disent avoir assez confiance (53 p. 100).
- Ils se disent très optimistes quant à leur avenir professionnel (33 p. 100) ou passablement optimistes (39 p. 100).
- Les personnes inscrites au PIPNPE en première année de carrière ont indiqué avoir beaucoup participé aux activités de perfectionnement professionnel. La majorité d'entre elles ont déclaré :
 - que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (32 p. 100) ou assez importante (35 p. 100)
 - qu'elles ont pris part à de nombreuses activités (32 p. 100) ou à quelques activités (42 p. 100) d'apprentissage coopératif dans leur école.
- Par contre, l'encadrement ou le mentorat ont été des activités de perfectionnement professionnel importantes ou modérément importantes seulement pour une minorité (26 p. 100) des enseignantes et des enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE tout comme ce fut le cas du programme d'apprentissage à l'école (40 p. 100).

Beaucoup de recrues attachent de l'importance au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant ainsi qu'au soutien et aux conseils que leur donnent les pédagogues expérimentés et les administrateurs scolaires dans un contexte moins structuré. De nombreux suppléants, qui travaillent à la journée ou qui ont une affectation à long terme, souhaitent un soutien plus officiel, comme celui qu'offre le PIPNPE, puisque la période suppléance du début de carrière ne cesse de se prolonger.

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

Chaque mentor a son propre style d'enseignement. J'aimerais que le programme d'encadrement des mentors soit mieux structuré et qu'il comporte des objectifs plus clairs. Ce serait formidable qu'avoir la possibilité d'enseigner ou de planifier les leçons en équipe.

L'enseignement est angoissant, passionnant, inspirant, frustrant, exigeant, amusant, revalorisant, perturbant et parfois ingrat. Nous sommes jugés, étiquetés, testés, mis à l'épreuve et épuisés sur le plan affectif. Pourtant, j'adore l'enseignement.

Je me suis sentie totalement dépassée durant la première moitié de l'année et beaucoup plus fragile sur le plan émotif que je ne l'avais prévu. Toutefois, cette année frénétique a été extrêmement valorisante, et j'ai évolué en tant que personne et en tant qu'enseignante au-delà de toutes mes espérances.

Ce serait bien que la transition à l'enseignement soit plus progressive et que l'on offre par exemple une année d'apprentissage auprès d'un enseignant qui serait toujours, ou au moins une partie du temps, dans la classe

Quelle folle course, semée d'apprentissages! Je me rends compte que la formation à l'enseignement ne commence véritablement que lorsqu'on se retrouve dans une salle de classe.

Je croyais que je possédais de bonnes compétences en gestion du temps; toutefois, il n'y a jamais suffisamment de temps en enseignement pour accomplir tout ce que l'on avait prévu. Il n'est pas facile de concilier le travail et la vie personnelle et de contrôler le stress.

L'année a passé si vite et j'ai appris tellement de choses au sujet de l'enseignement, des élèves et de moi-même. Je regrette d'avoir tardé 30 ans à réaliser mes rêves, et de ne pas avoir commencé à enseigner plus tôt.

La première année d'enseignement s'est avérée très prenante. Je me sentais assez seule et je n'avais pas de mentor pour me soutenir. Il m'aurait été très utile d'observer d'autres pédagogues enseigner le programme complet de littératie et mettre en pratique leurs techniques de gestion.

Le programme d'insertion professionnelle est excellent. Il devrait être élargi de sorte que même les nouveaux enseignants qui ne travaillent pas ou font de la suppléance puissent avoir un mentor durant leur première année de carrière.

J'ai participé à un atelier d'insertion professionnelle portant sur la gestion de classe qui m'a été fort utile. Durant cet atelier, les enseignants ont pu mettre en commun leurs ressources afin de planifier de nouvelles façons de gérer la classe. Je n'ai assisté qu'à quelques séances de perfectionnement professionnel, et elles ont toutes été profitables.

Étant donné le moment où j'ai été engagée, je n'ai pu assister au perfectionnement professionnel sur l'évaluation, lequel m'aurait été très utile. J'aurais aussi aimé participer à une séance de perfectionnement sur la justice réparatrice et la gestion de classe.

J'ai vécu les expériences les plus merveilleuses qui soient durant ma première année d'enseignement. Tous mes collègues se sont montrés très serviables et ils m'ont appris énormément.

On ne devrait pas confier une tâche à temps plein aux enseignants durant leur première année de carrière. La charge de travail qui en découle est tout simplement trop lourde. Les enseignants devraient plutôt être intégrés graduellement, peut-être en enseignant à deux classes plutôt qu'à trois et en observant d'autres enseignants le reste du temps.

Il faut constamment se remémorer les aspects positifs qui surviennent chaque jour, sinon les éléments négatifs et les stress risquent de vous démoraliser et de vous blaser rapidement.

Le mentor qui m'a été assignée durant ma première année d'enseignement m'a apporté tout ce que j'aurais souhaité durant mon stage. Cette personne m'a fait des commentaires constructifs, m'a indiqué des sites web utiles et m'a traitée avec respect.

J'ai beaucoup aimé le programme d'insertion professionnelle et le fait d'avoir un mentor tout près de moi. Les moments où il m'accompagnait dans la classe m'ont été des plus profitables. Ce programme doit se poursuivre!

J'ai trouvé fort utile le réseau que j'ai pu établir avec d'autres enseignants durant les ateliers du PIPNPE. J'ai aimé discuter avec d'autres personnes confrontées aux mêmes problèmes que moi. Je me sentais moins seule.

J'ai eu la possibilité de suivre des ateliers conçus expressément pour les suppléants, portant sur des sujets tels que : la gestion de classe, des idées pour les leçons, la mesure et l'évaluation dans le cadre de la suppléance à long terme et l'initiation à l'utilisation du tableau interactif. Ces ateliers m'ont énormément servi.

C'est la possibilité de parler avec mon mentor au sujet des problèmes survenus durant la journée et de lui demander son avis sur la façon de régler certaines situations qui m'a été le plus utile.

Le travail avec mon mentor s'est avéré extraordinaire. Elle est une source d'information inestimable et elle m'a beaucoup appuyée. J'ai aussi trouvé très utile d'observer une autre enseignante chevronnée en compagnie de mon mentor.

Plans de carrière

- Les résultats des huit derniers sondages révèlent sans l'ombre d'un doute ce qui motive les personnes à choisir l'enseignement comme carrière et ce qui soutient leur intérêt face à cette profession si exigeante : faire une différence dans la vie des élèves et travailler avec les enfants ou les jeunes.
- Un autre facteur important, mais de toute évidence de second ordre, est le désir d'enseigner des matières qui les intéressent et d'avoir leur propre classe.
- Les aspects plus matériels, comme la sécurité d'emploi, l'avancement professionnel, la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la pension, comptent mais arrivent au troisième rang des facteurs qui les motivent.
- Les changements de poste constituent une réalité pour de nombreux nouveaux venus. Les deux tiers de ceux qui ont obtenu un emploi en enseignement dès la première année (67 p. 100) s'attendent à occuper un poste différent durant la prochaine année scolaire.
- Un diplômé de 2008 sur dix a indiqué qu'il avait choisi de ne pas enseigner durant l'année scolaire 2008-2009. Le travail dans un autre domaine et la poursuite des études constituent les raisons les plus souvent invoquées.
- Parmi les répondants, 18 p. 100 étaient au chômage au moment du sondage, et ce, bien involontairement. La grande majorité (17 p. 100) n'ont pu trouver aucun emploi en enseignement, même pas du travail de suppléance à la journée. Les autres (plus de 1 p. 100) ont déclaré être sans emploi, car ils n'ont pas réussi à décrocher un emploi qui leur convenait. Ce taux de chômage est nettement plus élevé que celui des années précédentes.
- Seulement 5 p. 100 des répondants ont mentionné qu'ils ne prévoient pas enseigner pendant l'année scolaire 2009-2010, 87 p. 100 croient qu'ils vont enseigner en Ontario et 8 p. 100 pensent trouver un poste à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui s'attendent à enseigner à l'extérieur de la province, la plupart disent qu'ils vont certainement (41 p. 100) ou probablement (21 p. 100) revenir enseigner dans la province un jour, et seulement 14 p. 100 ne croient pas revenir ou en ont la certitude. Les autres ne le savent pas.
- En ce qui concerne la carrière à long terme, très peu de répondants (1 p. 100) pensent ne plus enseigner dans cinq ans, à peine 1 p. 100 d'entre eux disent qu'ils n'enseigneront probablement plus, alors que 75 p. 100 des répondants sont convaincus qu'ils continueront d'enseigner et 16 p. 100 indiquent qu'ils vont probablement enseigner. Les autres ne le savent pas.
- Seulement 8 répondants sur 1 236 déclarent qu'ils n'enseigneront plus jamais.
- Environ trois nouveaux enseignants sur dix (29 p. 100) aspirent à assumer un poste de responsabilité en éducation à un moment ou à un autre de leur carrière (soit à titre de directrice adjointe ou de directeur adjoint, de directrice ou de directeur d'école, d'agente ou d'agent de supervision, de directrice ou de directeur de l'éducation). Cet intérêt élevé à l'égard des postes de direction est stable depuis plusieurs années parmi les nouveaux enseignants.
- Plus de la moitié (56 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor, de formatrice ou de formateur ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les nouveaux enseignants, quatre sur cinq disent très bien connaître (38 p. 100) ou connaître assez bien (47 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur sept (14 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.

Dans le cadre du présent sondage, les enseignantes et les enseignants en première année de carrière ont présenté leurs réflexions au sujet du stress, des affectations difficiles, des heures plus longues que prévues, des exigences plus grandes à leur égard que ce à quoi ils s'attendaient et de bien d'autres défis; d'autre part, de plus en plus s'interrogent sur la pertinence de tous leurs efforts, compte tenu des périodes de sous-emploi qui se prolongent. Ils sont encore nombreux à affirmer que leur passion pour l'enseignement leur permettra de poursuivre leur carrière et beaucoup d'autres disent qu'ils ont déjà réalisé leur rêve.

Je suis frustré, déçu et désillusionné. Les possibilités d'emploi en éducation en Ontario dont on m'avait parlé n'existent pas. L'embauche est à son plus bas, et même des retraités continuent de travailler bien après l'âge de 60 ans. Le conseil scolaire a reçu 1 200 candidatures et n'a convoqué en entrevue que 200 personnes.

Cette première année s'est avérée très frustrante. Je me sentais bien préparée et j'avais confiance en mes compétences en enseignement; malgré cela, je n'ai pas pu trouver d'emploi. Je vais quand même continuer à travailler sans relâche pour atteindre mes objectifs, puisque je suis résolue à faire carrière dans ce domaine.

Je suis convaincu que j'ai choisi la carrière qui me convient. J'ai travaillé dans d'autres domaines où j'ai eu l'occasion de me retrouver dans une salle de classe et je sais que c'est ma place.

Quelle expérience! Je préfère l'enseignement à tout ce que je connais et je n'ai aucun doute quant à mon choix professionnel. Je sais que ce sera long et j'entends faire preuve de patience, mais j'ai tellement hâte d'avoir ma propre classe.

J'ai l'impression d'avoir énormément progressé depuis septembre dans la plupart des aspects de l'enseignement. Les nouveaux enseignants doivent être très organisés, autonomes et capables de surmonter seuls les difficultés.

J'aimerais bien pouvoir en dire plus long sur ma première année d'enseignement, mais je n'ai toujours pas trouvé d'emploi. J'ai hâte de commencer ma carrière. Je tiens énormément à enseigner et je suis impatiente de pouvoir faire une différence dans la vie des élèves.

J'ai vécu une année difficile, et je suis désillusionné par l'enseignement. Je garde espoir que la situation pourra être différente à l'avenir, mais le comportement que j'ai observé chez les élèves m'amène à remettre ma carrière en question.

Ma première année en enseignement me pousse vers mon deuxième choix de carrière, soit celle de policier. Il y a peu d'emploi en enseignement et j'ai la possibilité de poser ma candidature au service de police.

J'ai 34 ans et je suis de retour chez mes parents parce que je n'ai pas trouvé d'emploi en enseignement. Je ne peux me permettre, ni psychologiquement ni financièrement, de ne pas travailler.

Je suis déçue de n'avoir pas été capable de trouver un emploi. Je suis surprise de n'avoir même pas réussi à être inscrite sur une liste de suppléance et je commence à être assez découragée, mais j'espère trouver quelque chose l'an prochain.

J'aimerais avoir une meilleure sécurité d'emploi à l'avenir; je pourrais ainsi adhérer totalement à la culture de l'école sans me dire ou penser, «si je suis ici l'an prochain...».

Il est très stressant de chercher un emploi et de vivre d'un chèque de paye à l'autre, même si certains nous ont assurés l'an dernier à la faculté d'éducation que nous trouverions tous finalement un emploi.

Mon expérience a été absolument formidable : j'ai adoré chaque minute et je compte enseigner durant de nombreuses années.

Je me demande sérieusement si l'enseignement est fait pour moi. Il faut investir beaucoup de temps et d'efforts pendant et après les heures de classe. Souvent, j'ai l'impression que les élèves ne sont pas conscients de la somme de travail que nous accomplissons pour eux.

Avec la fin de l'année qui approche, j'ai le sentiment d'avoir énormément évolué à titre d'enseignante, principalement parce que j'ai pu travailler avec des enseignants chevronnés et avec des administrateurs qui ont été d'un grand soutien. Toutefois, il y a eu bien sûr des moments où j'ai envisagé de tout quitter.

Je me sentais bien préparée et j'avais confiance en mes compétences en enseignement; malgré cela, je n'ai pas pu trouver d'emploi. Je me sens maintenant découragée et un peu abandonnée. Je vais quand même m'efforcer d'atteindre mes objectifs puisque j'y suis déterminée.

J'ai dû travailler très fort, mais je suis heureux d'avoir choisi cette profession à la fois stimulante et valorisante.

Il faut beaucoup d'énergie mentale pour se rendre à la fin chaque journée et j'essaie de découvrir des façons d'accroître ma résistance à cet égard. Si ce n'était des élèves, j'aurais plié bagages et repris mon ancien métier.

J'ai de l'énergie et une passion énorme pour l'apprentissage que je souhaite communiquer à mes élèves. Malheureusement, la situation actuelle de l'emploi ne m'a

pas permis de le faire. C'est pour moi un grand désappointement, tout comme pour un grand nombre de mes collègues qui viennent d'obtenir leur diplôme.

Je suis si chanceuse et si reconnaissante de pouvoir enseigner cette année. Je me félicite de toutes les décisions que j'ai prises pour en arriver là.

Après six ans d'études postsecondaires dans le domaine de la puériculture, je suis très déçue de me retrouver sur une liste d'attente, simplement pour faire de la suppléance. Je suis de plus en plus découragée.

J'adore avoir ma propre classe. J'ai eu l'occasion de travailler avec des élèves formidables. Maintenant que je sais ce que c'est, je me sens triste de devoir laisser un poste de suppléance à long terme pour revenir à la suppléance à la journée.

Il n'y a rien que je souhaite plus que d'enseigner. Je suis un enseignant passionné et je prévois consacrer toute ma vie professionnelle à l'enseignement. Je voudrais tellement trouver un emploi dans ce domaine en Ontario, peu importe lequel.

L'enseignement est une merveilleuse profession. Bien qu'elle soit parfois exigeante, elle est plus valorisante que tout ce que j'ai fait avant dans ma vie. J'adore aller travailler le matin.

La suppléance ne me satisfait pas. Nous bénéficions de très peu de soutien ou d'avantages et les élèves nous montrent très peu de respect. J'aimerais avoir un poste à temps plein, mais ils se font rares dans le conseil scolaire où je travaille. Je ne me vois pas faire de la suppléance beaucoup plus longtemps.

Lorsque j'ai commencé à enseigner, j'avais très peu confiance en mes moyens. Après toute une année scolaire à travailler auprès d'élèves, j'ai acquis une expérience incroyable et j'en suis très heureuse.

Nous étions sept amis à obtenir notre diplôme en même temps et je suis le seul à avoir réussi à figurer sur une liste de suppléance. C'est vraiment décourageant pour nous tous.

Même si j'ai surtout travaillé à titre de bénévole durant cette première année, mon expérience s'est révélée très enrichissante. J'ai appris énormément de mon mentorat. J'ai eu la possibilité de donner quelques cours, ce qui m'a permis d'améliorer mes compétences.

Renseignements démographiques

- Environ un tiers (34 p. 100) des diplômés de 2008 ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un sur cinq (21 p. 100) était âgé de 35 ans ou plus lorsqu'il a répondu au sondage.
- Les hommes représentent 23 p. 100 et les femmes 77 p. 100 de l'échantillon.
- 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.
- Les personnes qui ont suivi un programme de formation à l'enseignement en français constituent 13 p. 100 de l'ensemble des répondants et 15 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation ontariennes.
- Les enseignantes et les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 46 p. 100 des répondants contre 17 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 34 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'anglais, l'histoire et les mathématiques.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont suivi leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (69 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen. Aucun n'est qualifié pour enseigner l'éducation technologique.

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 2008

Pour la sixième année, l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux nouveaux enseignants en Ontario qui ont été formés dans d'autres provinces et d'autres pays. Le sondage porte sur trois groupes différents. Un répondant sur quatre (26 p. 100) a immigré en Ontario après sa formation à l'enseignement ou une carrière en enseignement dans un pays étranger. Environ la moitié des répondants (53 p. 100) sont des Ontariennes et des Ontariens qui ont suivi leur formation à l'enseignement dans une autre province ou dans un autre pays. Les 21 p. 100 restants sont originaires d'une autre province et se sont installés en Ontario après avoir terminé leur formation à l'enseignement.

Les données qui concernent les Ontariens formés dans les collèges frontaliers américains sont traitées dans d'autres parties de l'étude.

Des données sur les enseignants néo-canadiens sont recueillies depuis six ans dans le cadre de l'étude. Ce groupe a connu durant toutes ces années des taux de chômage et de sous-emploi élevés. À mesure que le marché de l'emploi se resserre, la situation des néo-Canadiens ne semble pas s'aggraver et, sous certains aspects, elle présente cette année une légère amélioration. Toutefois, leur taux d'emploi demeure beaucoup moins bon que celui des diplômés des facultés d'éducation ontariennes. L'écart entre les néo-Canadiens et les Canadiens formés à l'extérieur de l'Ontario s'est rétréci en 2008-2009.

Le marché de l'emploi : un défi de taille pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens

Chaque année, l'Ordre autorise à enseigner de 1 500 à 1 700 enseignants formés à l'étranger, dont environ la moitié sont des néo-Canadiens. Les pédagogues nouvellement immigrés au Canada font face à un marché de l'emploi particulièrement difficile, ce qui signifie pour la plupart d'entre eux une année initiale de chômage ou un taux élevé de sous-emploi en enseignement.

Très peu d'enseignants néo-canadiens réussissent à décrocher un emploi dans les conseils scolaires de district de l'Ontario au cours de leur première année en raison de la concurrence qui sévit sur le marché actuellement. Seulement 3 p. 100 des néo-Canadiens ayant répondu au sondage sur la transition à l'enseignement adressé aux membres ayant obtenu leur certificat de qualification et d'inscription de l'Ontario en 2008 ont affirmé qu'ils avaient trouvé un poste permanent dans un conseil scolaire financé par la province pendant l'année scolaire 2008-2009.

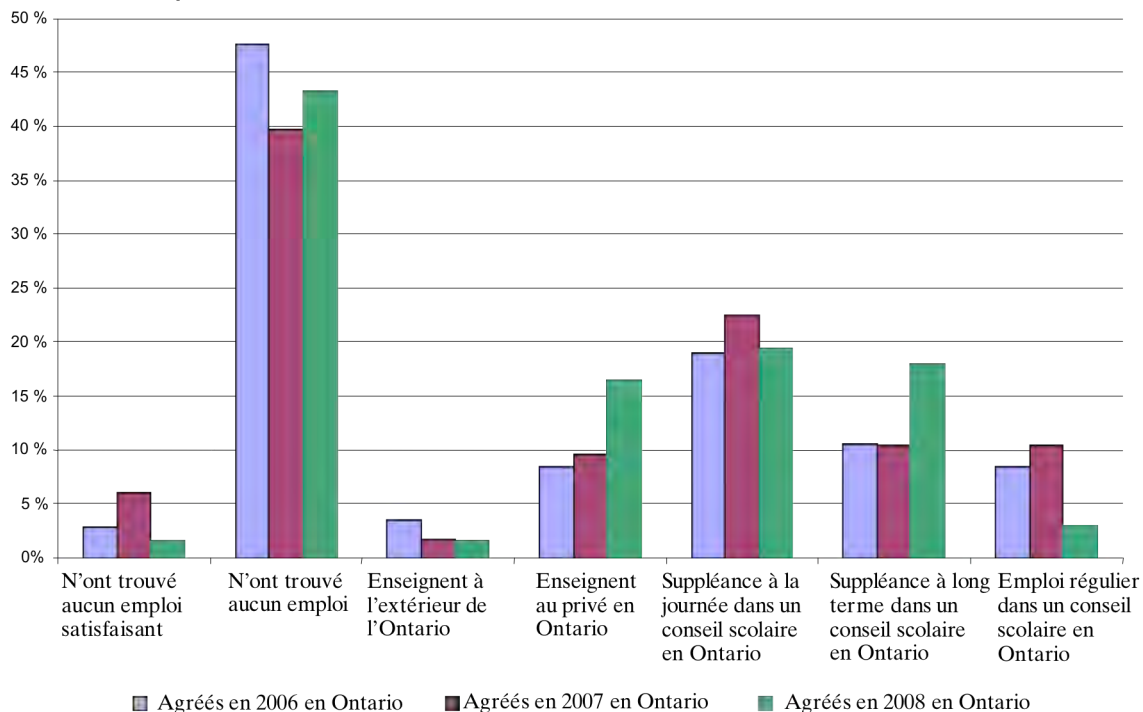
Les diplômés de 2008 des facultés d'éducation de l'Ontario, quant à eux, ont un taux de succès de 15 p. 100. Plus du tiers des néo-Canadiens (36 p. 100) n'ont trouvé aucun

emploi en enseignement, et la moitié des répondants (52 p. 100) indiquent qu'ils ont été sous-employés durant la première année où ils ont cherché activement un emploi en enseignement en Ontario.

Bien qu'ils aient fait reconnaître leurs qualifications en enseignement en Ontario, la plupart des enseignantes et des enseignants néo-canadiens ont beaucoup de difficulté à obtenir un emploi dans leur profession dans cette province.

La situation de l'emploi des nouveaux arrivants dont c'était la première année d'enseignement en Ontario pendant l'année scolaire 2008-2009 s'est légèrement améliorée par rapport à celle des enseignants du même groupe durant les deux années scolaires précédentes. Les taux de chômage et de sous-emploi ont quelque peu reculé, surtout en raison d'une augmentation de la suppléance à long terme et des emplois dans le réseau des écoles privées. Les pédagogues néo-canadiens n'ont pas décroché davantage de postes permanents dans les écoles financées par les fonds publics de la province.

Situation d'emploi des enseignantes et des enseignants néo-canadiens durant la première année



Les écoles privées représentent une solution de rechange importante pour les enseignants néo-canadiens. Plus du quart (28 p. 100) de ceux qui ont travaillé en enseignement pendant l'année scolaire 2008-2009 ont choisi cette voie. Et parmi ceux qui ont décroché un poste permanent, trois sur quatre travaillaient en dehors du réseau des écoles publiques de l'Ontario.

La plupart des enseignants sous-employés possèdent de nombreuses années d'expérience en enseignement. Plus d'un sur trois (35 p. 100) a enseigné pendant plus de dix ans dans

un autre pays avant d'obtenir l'autorisation d'enseigner en Ontario. Trois sur cinq (60 p. 100) ont enseigné pendant plus de cinq ans, alors que quatre sur cinq (80 p. 100) ont au moins deux années d'expérience à leur acquis. Leur programme de formation était principalement en anglais (78 p. 100) ou en français (8 p. 100).

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comporte un sondage auprès des enseignantes et des enseignants formés dans d'autres provinces ou à l'étranger qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2008. Contrairement à d'autres sondages, celui-ci exclut les diplômés des collèges frontaliers américains. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2009 à 1 624 enseignants membres de l'Ordre qui avaient une adresse valide et qui répondaient à la définition de ce groupe. En tout, 310 personnes ont répondu au sondage, ce qui constitue un taux de réponse de 19 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 5,6 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS : GLOBALEMENT

Le marché du travail de l'enseignement poursuit son déclin en Ontario. Dans ce contexte, les nouveaux venus formés à l'extérieur de la province semblent particulièrement désavantagés.

Pourcentage des enseignantes et des enseignants de différents groupes qui ont trouvé un emploi dès la première année

Enseignants agréés en Ontario en 2008	Ne travaillent pas comme enseignant	Au chômage, car ils n'ont trouvé aucun emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2008-2009	Suppléance à la journée à la fin de l'année	Poste permanent à la fin de l'année
Diplômés en Ontario en 2008	27 (10/10)*	16 (6/6)	39 (32/31)	32 (25/21)	33 (39/44)
Ontariens formés dans une autre province	26 (9/10)	26 (17/0)	52 (38/29)	29 (25/26)	35 (50/52)
Diplômés des collèges frontaliers en 2008	44 (13/14)	36 (7/10)	54 (44/43)	47 (38/36)	10 (19/18)
Diplômés venant d'une autre province canadienne	23 (18/17)	20 (15/5)	43 (21/25)	48 (15/20)	25 (65/44)
Ontariens formés à l'étranger	33 (23/19)	25 (13/13)	32 (52/43)	42 (39/25)	17 (23/34)
Néo-Canadiens	50 (55/55)	36 (39/48)	52 (60/69)	45 (44/39)	10 (28/27)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages des années scolaires 2007-2008 et 2006-2007.

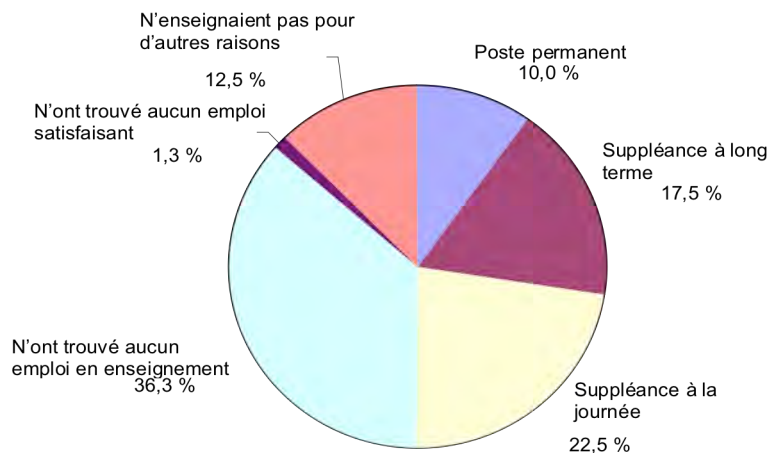
Pour la plupart des indicateurs, les néo-Canadiens et les Ontariens qui ont suivi leur formation dans un collège frontalier accusent un retard face aux diplômés des facultés d'éducation ontariennes, aux Ontariens formés dans une autre province et aux Canadiens des autres provinces.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS – ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS NÉO-CANADIENS

Situation professionnelle

- Environ la moitié des enseignantes et des enseignants néo-canadiens agréés en 2008 (53 p. 100) a travaillé à un moment donné pendant l'année scolaire 2008-2009 et la moitié (50 p. 100) occupait un emploi au moment du sondage.

Situation d'emploi des enseignantes et des enseignants néo-canadiens



- Environ un sur trois (36 p. 100) a déclaré qu'il n'enseignait pas au moment du sondage parce qu'il n'avait pas réussi à trouver un emploi en enseignement et 1 p. 100 des répondants a indiqué qu'il n'avait pas trouvé d'emploi répondant à ses attentes. Ce taux de chômage involontaire de 38 p. 100 (soit les deux facteurs combinés) représente une baisse par rapport aux taux de chômage de 46 p. 100 et de 51 p. 100 qu'ont connu les néo-Canadiens durant les deux années précédentes.
- Parmi les néo-Canadiens qui ont décroché un poste en enseignement au cours de leur première année à titre d'enseignant agréé de l'Ontario, plus de la moitié (51 p. 100) ont commencé par la suppléance à la journée et 45 p. 100 ne faisaient que cela au moment du sondage.
- À la fin de l'année scolaire 2008-2009, un enseignant néo-canadien sur neuf (11 p. 100) avait trouvé un poste permanent en enseignement et seulement 3 p. 100 avaient décroché un poste permanent 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 chez les néo-Canadiens ayant enseigné pendant la première année suivant leur agrément.
- Plus de la moitié (52 p. 100) de ceux qui ont travaillé en 2008-2009 ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur première année dans la profession en Ontario, une baisse par rapport aux taux de 59 p. 100 et de 69 p. 100 des deux années précédentes.

- Près d'un enseignant néo-canadien sur trois a indiqué qu'il avait enseigné en dehors des conseils scolaires publics, soit dans des écoles privées (27 p. 100), soit à l'extérieur de la province (5 p. 100).
- La majorité des enseignantes et des enseignants néo-canadiens décrochent un emploi dans la région de Toronto (63 p. 100) et dans le Sud-Ouest de l'Ontario (22 p. 100).
- Même dans le marché de la région de Toronto où la demande est relativement élevée, moins d'un enseignant néo-canadien sur cinq (18 p. 100) a déniché un poste permanent et plus de deux enseignants sur cinq (42 p. 100) ont répondu qu'ils avaient été sous-employés pendant la première année qui a suivi l'obtention de leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Environ sept sur dix parmi eux (69 p. 100) ont mentionné qu'ils avaient dû surmonter des obstacles importants pour obtenir un emploi en enseignement en Ontario.
- Très peu (6 p. 100) estiment que leur maîtrise du français ou de l'anglais représente une difficulté dans leurs communications avec les élèves ou les parents.
- De même, très peu (4 p. 100) pensent que leur maîtrise de la langue d'enseignement est perçue comme un obstacle dans leurs communications avec les élèves ou les parents.

Les enseignantes et les enseignants formés à l'extérieur de l'Ontario et agréés en 2008 mentionnent dans presque tous leurs commentaires les difficultés qu'ils ont dû surmonter pour trouver un emploi dans leur domaine en Ontario. Ils sont nombreux à dire que les conseils scolaires sous-évaluent leurs expériences et leurs compétences. L'absence de contact et de référence d'un répondant local ainsi que les occasions trop rares de faire valoir leurs compétences et leurs expériences en entrevue sont selon eux les principaux obstacles qui les désavantagent dans un marché de l'emploi saturé.

Aucun des conseils scolaires de ma région n'embauchait de suppléants quand je suis arrivé en Ontario. Durant six mois, j'étais appelé uniquement en cas « d'urgence » jusqu'à ce que finalement on décide d'ajouter des noms à la liste de suppléance officielle, que je passe une entrevue et que j'y sois inscrit.

Les conseils scolaires ne me jugent pas employable parce que je n'ai pas suffisamment d'expérience dans les écoles financées par les fonds publics même si j'ai enseigné dans des écoles privées.

Ce n'est pas facile d'être engagée par un conseil scolaire sans expérience en enseignement au Canada ni relations.

Il y a actuellement un très grand nombre d'enseignants à la retraite qui font de la suppléance et pas suffisamment de travail pour les jeunes enseignants dans les conseils scolaires. Je n'ai pas eu assez d'information sur les tendances du marché du travail en Ontario ni sur les possibilités de suppléance.

J'aimerais enseigner à temps plein ou même faire de la suppléance dans les écoles financées par les fonds publics, mais je n'ai eu aucune réponse à la suite de mes demandes d'emploi, et la liste de suppléance est mise à jour une seule fois par année.

Je trouve qu'il est difficile de décrocher un emploi en enseignement, et même à l'éducation permanente, puisqu'il faut obtenir une référence d'une directrice ou d'un directeur d'école.

Il est même ardu de s'inscrire à une liste de suppléance. De nombreux suppléants sont des enseignants à la retraite. Il est donc difficile d'acquérir de l'expérience et il est impossible d'accumuler les heures obligatoires pour obtenir notre certificat de qualification et d'inscription.

Je n'ai réussi à figurer sur aucune liste de suppléance et j'ai donc été incapable de m'ouvrir des portes, même après avoir fait du bénévolat.

On ne cesse de me dire que je n'ai pas d'expérience canadienne. J'ai passé près de deux ans à faire du bénévolat pour obtenir mes premières références.

J'ai l'impression que l'on méprise la formation à l'étranger. Les employeurs, la plupart du temps, interviewent et engagent les personnes formées en Ontario.

Comme il existe peu de débouchés dans les écoles financées par les fonds publics, j'ai dû trouver du travail dans une école privée.

Je vis une expérience humiliante et je constate que les gens me ferment la porte parce que je suis nouvelle et étrangère.

Mon expérience en enseignement se révèle très décevante jusqu'à maintenant. J'avais compris qu'il y avait des emplois ou qu'à tout le moins je pourrais faire de la suppléance. J'ai de nombreuses qualifications et de l'expérience, et j'ai posé ma candidature dans des conseils scolaires pour plus de 75 emplois. Je n'ai jamais eu de nouvelles. Je suis inscrit sur la liste de suppléance, mais je n'ai travaillé que huit jours jusqu'à maintenant, même si je suis apte et disposé tous les jours à me rendre à n'importe quel endroit.

Comment les enseignants s'y prennent-ils pour trouver du travail ici? Je fais du bénévolat dans une école depuis l'automne, je suis un cours en lecture menant à une qualification additionnelle, j'ai posé ma candidature pour la suppléance à long terme et à la journée, j'ai fait des suivis auprès des conseils scolaires à ce sujet et j'ai tenté de rencontrer les directeurs. Je ne sais vraiment plus quoi faire pour trouver un emploi, où que ce soit dans la région de Toronto.

Les entrevues que j'ai passées n'ont rien donné. On m'a dit que mes réponses devraient porter davantage sur le curriculum de l'Ontario, mais je n'ai jamais eu l'occasion de l'enseigner.

Les enseignantes ne font généralement appel qu'aux suppléantes qu'elles connaissent sur la liste; il est donc essentiel de mettre les pieds dans une école, d'établir des relations avec les enseignantes afin que l'une d'entre elles commence enfin à faire votre promotion en tant que suppléante.

Comme nous sommes des immigrants de fraîche date, nous avons besoin de travail immédiatement pour payer nos factures. Avec la récession qui sévit, j'ai peur de perdre mon emploi. Je veux continuer de m'améliorer. Toutefois, il est très difficile de faire sa place et de rivaliser avec les enseignants expérimentés d'ici.

Depuis le début de l'année, mon nom figure sur une liste d'attente. Il est très difficile d'obtenir une référence d'une directrice ou d'un directeur lorsque vous comptez parmi de nombreux enseignants sans emploi et que vous êtes nouvelle dans la région.

Je n'ai pas enseigné une seule journée depuis que je me suis établi en Ontario en 2007.

Les pratiques du marché de l'emploi sont injustes et inéquitables. Les gens qui ont des relations sont ceux qui obtiennent un emploi. Je suis habituée à une plus grande égalité des chances.

Je n'ai eu aucun problème à trouver un emploi en Ontario. J'ai commencé par enseigner la 6^e année ainsi que le français en 7^e et 8^e année, même si ce n'était pas ce que je voulais. Je crois que c'est ce qui m'a permis d'obtenir un emploi.

J'ai un diplôme de maîtrise et une très grande expérience. Toutefois, je n'ai pas pu obtenir de rapport d'évaluation en Ontario puisque je n'ai jamais enseigné dans cette province. Sans ce document, il m'est impossible de trouver un emploi. Au printemps, j'ai fait du bénévolat dans une école de Toronto, mais j'ai dû arrêter car financièrement je ne pouvais plus me le permettre.

J'ai dû retourner en Angleterre pour acquérir de l'expérience, car il n'y avait ici aucune possibilité d'emploi en enseignement.

Quand je suis arrivée au Canada, j'avais les compétences et la préparation requises. Malheureusement, je n'ai pas encore eu l'occasion de communiquer mon expertise. Je trouve cette situation tellement triste.

Généralement, les écoles de l'Ontario n'engagent pas facilement des enseignants formés à l'étranger, surtout ceux qui sont originaires des pays en développement. J'ai donc cessé de chercher un emploi en enseignement. Je travaille actuellement comme agent de programme dans une organisation non gouvernementale. Ici, ma formation et mon expérience ne sont pas jugées de haut.

La directrice adjointe m'a expliqué qu'elle a reçu 365 candidatures pour un seul poste de suppléance à long terme de sept mois. Comment peut-on se distinguer quand il faut absolument passer par le site web pour présenter sa demande, laquelle se retrouvera parmi des centaines d'autres?

Je ne comprends pas pourquoi les employeurs préfèrent engager des personnes formées en Ontario qui ne parlent pas bien le français plutôt que des étrangers qui maîtrisent cette langue.

Je voudrais exprimer à quel point ce fut une expérience décevante. Je me suis adressée aux conseils scolaires pour en savoir plus au sujet de la suppléance et, nulle part, il n'y a de possibilité d'emploi. Il semble que les contrats de suppléance à long terme soient accordés à ceux qui ont des relations. C'est une énorme déception pour moi qui commence ma carrière en enseignement en Ontario. Je ne sais vraiment plus quoi faire pour obtenir un emploi ici. Mon expérience s'est révélée si négative que nous songeons à retourner chez nous.

Je vais quitter la province et enseigner. Ici ma carrière en enseignement piétine parce que les conseils scolaires ne reconnaissent pas à leur juste valeur mes titres de compétence et mon expérience.

Selon moi, il est injuste d'utiliser les listes de suppléance comme outil de dotation. En effet, les responsables de l'embauche n'interviewent que les enseignants qui y figurent et personne d'autre. Comment les directions d'école peuvent-elles s'assurer qu'elles engagent les meilleurs enseignants?

Je ne veux perdre ni mon temps ni mon argent à chercher un emploi en enseignement dans un contexte aussi difficile que celui de l'Ontario. De toute évidence, mes compétences sont mieux reconnues à l'extérieur de la province et c'est pourquoi je déménage.

Je vis une situation extrêmement difficile et frustrante du fait de ne pas pouvoir trouver de travail ici dans ma profession.

Je n'ai pas de sécurité d'emploi. Je ne m'étais pas rendu compte à quel point les suppléants sont mal traités ici. La situation est bien différente au Royaume-Uni.

J'ai été déçue de voir que les «contacts» importent plus que les qualifications. Le système est très fermé même quand il s'agit de suppléance. Je me sens très seule et mal informée. Je n'ai aucune idée de ce que je dois faire de plus : je suis qualifiée, je suis prête à enseigner dans n'importe quelle école, j'ai de l'expérience, je suis résolue à donner un enseignement de grande qualité et j'ai d'excellentes évaluations et références.

Je suis une enseignante formée à l'étranger. J'ai 15 ans d'expérience et je connais le fonctionnement, les règles et le système scolaire, la gestion de classe ainsi que la mesure et l'évaluation des élèves. Pourtant, j'éprouve de la difficulté à faire ma place ici.

Qualification et affectations en enseignement

- Plus de quatre enseignantes et enseignants néo-canadiens sur cinq (84 p. 100) agréés en 2008 ont tiré profit des rencontres et des services offerts aux enseignants formés à l'étranger par l'Ordre ou par le programme Enseigner en Ontario.
- Parmi ceux qui ont eu recours aux services offerts aux enseignants formés à l'étranger, la majorité (83 p. 100) leur a accordé une note positive.
- Les néo-Canadiens sont affectés le plus souvent aux sciences (17 p. 100) et aux mathématiques (12 p. 100) ainsi qu'à l'anglais langue seconde (10 p. 100).
- Moins d'un enseignant néo-canadien des écoles secondaires sur quatre (23 p. 100) dit enseigner au moins une matière pour laquelle il n'a pas été formé adéquatement.
- Parmi les répondants qui enseignent dans une école élémentaire, environ deux sur cinq (42 p. 100) enseignent à des classes à années multiples et 38 p. 100 enseignent le français langue seconde.
- Les répondants qui enseignent à l'élémentaire s'estiment très bien préparés (64 p. 100) ou adéquatement préparés (36 p. 100) pour leurs affectations en général. Toutefois, un sur quatre (28 p. 100) a affirmé ne pas être suffisamment préparé pour l'une de ses affectations à l'élémentaire.
- Plus du tiers (38 p. 100) des répondants néo-canadiens se disent plus ou moins satisfaits de l'adéquation entre leurs affectations et leurs qualifications.

Première année d'expérience et perfectionnement professionnel

- Environ sept répondants sur dix qui ont décroché un emploi au cours de leur première année à titre d'enseignants agréés de l'Ontario ont qualifié cette première année d'excellente (39 p. 100) ou de bonne (31 p. 100).
- Peu d'enseignants néo-canadiens employés dans les conseils scolaires publics ont participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), ce qui n'est pas surprenant puisque presque tous sont engagés pour faire de la suppléance à la journée (50 p. 100) ou à long terme (42 p. 100). Certains pédagogues faisant de la suppléance à la journée ne répondent pas aux critères d'admissibilité du PIPNE.
- En ce qui concerne l'évaluation de leur propre préparation à la première année d'enseignement en Ontario, ces enseignantes et enseignants néo-canadiens expérimentés accordent une note élevée à leurs connaissances de la matière, à leurs stratégies d'enseignement, à leur gestion de classe, à leur connaissance du curriculum, à leur capacité de s'adapter aux différents styles d'apprentissage et de motiver les élèves ainsi qu'à leur connaissance de la mesure et de l'évaluation (4,2 à 4,5 sur une échelle de 1 à 5).
- Ils se sont dits moins bien préparés aux chapitres suivants : couverture de l'ensemble du curriculum; communications avec les parents; enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et à risque; enseignement de la langue seconde; tâches administratives (3,5 à 4 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Dans tous ces domaines, les enseignants néo-canadiens chevronnés s'estiment 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 à donner des cours théoriques (4,1 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (3,8) ou des matières hors de leur champ de compétence (3,2).
- Ils se disent très confiants (56 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignants de relativement élevé (31 p. 100).
- Les enseignants néo-canadiens indiquent que leurs besoins prioritaires en matière de perfectionnement professionnel concernent l'intégration de la technologie, les connaissances plus approfondies du curriculum de l'Ontario ainsi que les procédures et les attentes de l'école.
- Les avis sont partagés quant aux appuis essentiels offerts aux nouveaux enseignants, puisque moins de la moitié des répondants néo-canadiens ont accordé une note positive à l'initiation au fonctionnement de l'école (49 p. 100), aux ressources de la classe (32 p. 100) à l'orientation portant sur le conseil scolaire (27 p. 100) et aux services internes du conseil scolaire (14 p. 100).
- Les enseignants néo-canadiens ont donné des notes beaucoup plus positives à l'appui qu'ils ont reçu des membres de la direction et de la direction adjointe (57 p. 100) ainsi que de leurs collègues (65 p. 100).
- Malgré les obstacles à l'emploi, les défis liés à l'affectation, le stress et le soutien inégal, bon nombre d'enseignants néo-canadiens éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle profond (25 p. 100) ou assez profond (39 p. 100).
- La majorité d'entre eux indiquent également qu'ils sont très optimistes (23 p. 100) ou assez optimistes (39 p. 100) à l'égard de leur avenir professionnel.
- Toutefois, plus de la moitié d'entre eux craignent beaucoup (45 p. 100) ou quelque peu (10 p. 100) pour leur sécurité d'emploi.

Malgré les nombreuses difficultés liées à l'emploi, certains pédagogues néo-canadiens voient d'un œil positif leur première expérience en enseignement en Ontario et demeurent déterminés à enseigner.

Ma conception de l'enseignement a changé : moi qui n'entretenais aucune relation positive avec les élèves, j'établis maintenant des relations significatives qui favorisent leur apprentissage.

Enseigner en Ontario ou en Argentine, c'est du pareil au même : il faut faire preuve de compassion et de respect, et aimer notre profession.

Je sais que je dois être patiente et je suis maintenant réaliste par rapport au temps qu'il me faudra vraisemblablement avant d'obtenir un contrat de suppléance à long terme ou un emploi permanent. Toutefois, j'ai été agréablement surprise du plaisir que j'ai pris à faire de la suppléance. J'ai réussi à établir de véritables liens avec les élèves et le personnel des écoles où je me rends fréquemment.

J'estime que l'enseignement au Canada est beaucoup moins stressant qu'aux États-Unis. Les enseignants disposent de plus de temps pour la préparation, sont mieux payés et concilient généralement mieux le travail et la vie familiale. Je trouve également que dans l'ensemble, les élèves ont un meilleur comportement.

J'ai vraiment aimé ma première année d'enseignement. Communiquer avec les élèves et voir leurs visages qui s'éclairent lorsqu'ils comprennent ou qu'ils réussissent une tâche m'ont convaincu que j'ai choisi la bonne profession. Je ne m'en laisserai jamais.

J'espère qu'il y a aura bientôt plus d'emplois. En attendant, la suppléance m'a apporté beaucoup de satisfaction jusqu'à maintenant. J'ai eu la possibilité extraordinaire d'enseigner, de faire une différence dans la vie des élèves, de rencontrer de nouveaux enseignants, directeurs et élèves. Chaque jour apporte son lot de nouvelles expériences.

L'enseignement représente un défi, mais à la fin de la journée, après avoir fait le bilan, je me rends compte que ça vaut vraiment la peine. J'adore enseigner.

Je souhaiterais que les nouveaux enseignants bénéficient d'un meilleur appui. Tous ceux qui enseignent pour la première année, y compris la majorité d'entre eux qui font de la suppléance, devraient avoir un mentor expérimenté pour les aider. J'ai eu la chance qu'une enseignante de l'école où je me rendais souvent accepte de me soutenir dans mon apprentissage. Elle m'a consacré de son temps personnel, malgré son horaire très chargé. Nous n'étions pas officiellement jumelés.

Je voudrais maîtriser la gestion de classe et pouvoir composer avec les classes à années multiples. Il n'existe pas de classe homogène. Ce fut une année de transition difficile. Je sais que j'ai beaucoup de choses à apprendre et à améliorer. Malgré tout, c'est une profession enrichissante et je suis très heureuse d'être enseignante.

Plans de carrière

- À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des collègues frontaliers, les enseignantes et les enseignants néo-canadiens sont surtout motivés par l'idée de faire une différence dans la vie des élèves et de travailler avec les enfants ou les jeunes. Le deuxième facteur de motivation, à savoir enseigner les matières qui les intéressent et avoir leur propre classe, ne compte pas autant. Les aspects matériels, comme la sécurité d'emploi, l'avancement professionnel, la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la rente, importent aussi, mais arrivent au troisième rang des facteurs qui motivent leur choix de carrière.
- Malgré les difficultés que pose la recherche d'emploi pour bon nombre de ces enseignants, la plupart d'entre eux (89 p. 100) prévoient enseigner en Ontario pendant l'année scolaire 2009-2010.
- Très peu de répondants (4 p. 100) disent qu'ils n'enseigneront pas ou qu'ils ne croient pas enseigner dans cinq ans; 78 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 13 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner; 5 p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Un nouvel enseignant sur cinq (20 p. 100) aspire à assumer un poste de responsabilité au cours de sa carrière (directrice ou directeur d'école, directrice adjointe ou directeur adjoint, agente ou agent de supervision ou directrice ou directeur de l'éducation).
- Environ deux enseignants sur cinq (43 p. 100) espèrent jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur auprès d'autres pédagogues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Plus de quatre enseignants néo-canadiens sur cinq disent bien connaître (44 p. 100) ou assez bien connaître (37 p. 100) les normes de déontologie de la profession en Ontario.
- Très peu de répondants (8 p. 100) ont indiqué qu'ils avaient été confrontés à un problème important de déontologie durant cette première année.

Même si la plupart des répondants sont résolus à persévérer dans leur profession, certains laissent entendre qu'ils pourraient quitter l'Ontario pour poursuivre leur carrière en enseignement.

Je n'ai reçu aucune réponse aux demandes d'emploi que j'ai envoyées à six conseils scolaires de la région de Toronto au cours de la dernière année. J'ai perdu mes illusions quant à la possibilité d'enseigner en Ontario.

Les perspectives de poste permanent ou de suppléance à long terme sont très rares en raison de la saturation du marché. En Ontario, il y a beaucoup trop de nouveaux diplômés en enseignement chaque année. J'ai quitté la profession jusqu'à ce que le marché de l'emploi reprenne de la vigueur.

En Ontario, à moins que vous ne soyez Français, vous n'obtiendrez que des postes de suppléance durant les cinq à sept premières années. Malheureusement, la suppléance a un effet d'épuisement et de découragement sur les nouveaux enseignants. La province devrait investir davantage dans l'énergie, l'enthousiasme et les connaissances technologiques des nouveaux enseignants.

Comme j'ai été formée à l'étranger, il m'est difficile de savoir ce que je dois faire pour amorcer ma carrière. J'imagine que lorsque j'aurai commencé à enseigner en Ontario, j'éprouverai autant de plaisir que j'en ai eu dans cette profession au pays de Galles et en Angleterre.

J'ai enseigné en Alberta et en Angleterre et j'aimerais pouvoir le faire en Ontario. Toutefois, comme je dois gagner ma vie, il faut que je trouve un emploi soit dans un autre domaine, soit ailleurs en enseignement.

J'ai découvert trop tard beaucoup de choses sur les possibilités d'emploi dans le domaine de l'enseignement en Ontario ou je les ai apprises à mesure que je faisais mes recherches. Il faudrait faire connaître davantage les tendances actuelles du marché de l'emploi.

J'ai profité des nombreuses possibilités qu'offre le programme Enseigner en Ontario. Toutefois, plus je parle au personnel enseignant, plus je me rends compte qu'il est peu probable que j'obtienne un poste de suppléance à long terme ou permanent. Je suis une bonne enseignante et j'ai de l'expérience, mais j'ai l'impression que je serai toujours suppléante.

J'ai vécu une année difficile. J'ai trouvé décourageant de chercher et de chercher du travail, et de constater le peu de postes disponibles. J'envisage sérieusement de partir pour entreprendre ma carrière ailleurs.

Tout comme le fait l'organisme de réglementation de la profession enseignante en Écosse, il faudrait garantir un stage d'un an à tous les diplômés des programmes de formation à l'enseignement.

Cette année consacrée à la recherche d'un emploi en Ontario a été fort éprouvante. Je n'ai vraiment pas l'impression que nos compétences sont reconnues sur le marché de l'emploi actuel. Le marché est favorable aux employeurs, et les nouveaux enseignants doivent faire des pieds et des mains pour obtenir du travail.

Renseignements démographiques

- La plupart des enseignantes et des enseignants néo-canadiens (86 p. 100) possédaient au moins une année d'expérience en enseignement dans d'autres pays avant d'avoir obtenu leur autorisation d'enseigner en Ontario en 2008. Quatre enseignants sur cinq (80 p. 100) comptaient au moins deux années d'expérience, trois sur cinq (60 p. 100), au moins cinq années d'expérience et le tiers (35 p. 100), au moins 10 années d'expérience.
- Les deux tiers (67 p. 100) des répondants ont plus de 35 ans.
- Pour la plupart d'entre eux (88 p. 100), l'enseignement est une première carrière.
- Les hommes représentent 24 p. 100 et les femmes 76 p. 100 de l'échantillon.
- Un total de 78 p. 100 des enseignants néo-canadiens ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais contre 8 p. 100 en français.
- Environ un répondant sur quatre (28 p. 100) possède les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen, un nombre moins élevé de répondants (12 p. 100) ont les qualifications requises pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire et près de trois sur cinq (59 p. 100) celles nécessaires pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS – ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ONTARIENS FORMÉS DANS UN AUTRE PAYS OU DANS UNE AUTRE PROVINCE

Environ trois répondants sur quatre (74 p. 100) sont des Ontariennes et des Ontariens qui ont suivi leur formation en enseignement dans une autre province ou à l'étranger ou sont originaires d'une autre province et se sont installés en Ontario après leur formation en enseignement.

Compte tenu du resserrement du marché de l'emploi en Ontario, les enseignants formés dans d'autres provinces et à l'étranger éprouvent plus de difficultés à faire leur place en enseignement que les diplômés des facultés d'éducation ontarienne. Pour de nombreux indicateurs, ils obtiennent de meilleurs résultats que les néo-Canadiens et les Ontariens formés dans des collèges frontaliers, mais de moins bons résultats que les diplômés des facultés d'éducation ontarienne.

Si je n'obtiens pas d'emploi cette année en Ontario, je vais retourner en Australie et je ne reviendrai probablement pas.

J'ai perdu une bonne partie de mes illusions. J'ai quitté un bon emploi en Saskatchewan, le personnel enseignant que je côtoie au travail reconnaît ma capacité, et pourtant je n'arrive pas à trouver d'emploi ici.

Il n'y a pas suffisamment d'emplois pour le nombre de personnes en quête de travail. En Alberta, si vous avez un poste temporaire, le directeur peut vous offrir un emploi l'année suivante. Ici, mon directeur souligne sans cesse mon excellent travail, mais il ne peut me proposer que de la suppléance à long terme. Ma famille et mes amis vivent en Ontario, mais je vais devoir partir l'an prochain pour obtenir une sécurité d'emploi dans une autre province.

Depuis que je suis arrivée du Nouveau-Brunswick, je suis déçue de constater le peu d'emplois, d'aide et d'orientation que les conseils scolaires ont à offrir. Je ne recommanderais à personne de venir enseigner en Ontario.

J'ai changé mon autorisation d'enseigner obtenue au Québec pour celle de l'Ontario, espérant pouvoir travailler dans ma province d'origine. Je suis très déçu des expériences en enseignement que j'ai vécues ici et de ma recherche d'emploi infructueuse; je ne pense pas vouloir un jour enseigner de nouveau en Ontario.

On ne peut pas vivre de la suppléance. Je retourne en Alberta parce qu'il a là-bas des possibilités d'emploi et que les nouveaux enseignants sont traités avec beaucoup plus de respect. En Ontario, j'ai l'impression d'être une gardienne d'enfants indésirable.

Renseignements démographiques – Ontariennes et Ontariens formés dans une autre province canadienne

- Un total de 35 p. 100 des répondants ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et 40 p. 100 ont plus de 35 ans.
- Environ neuf répondants sur dix (89 p. 100) avaient enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 44 p. 100 et les femmes 56 p. 100 de l'échantillon.
- La majorité des répondants (96 p. 100) ont suivi leur programme de formation à l'enseignement en anglais et les autres l'ont suivi en français.
- Parmi les répondants, la moitié (52 p. 100) ont les qualifications pour enseigner aux cycles primaire et moyen en Ontario, contre 4 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 44 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et aucun répondant n'a les qualifications requises pour enseigner l'éducation technologique.

Renseignements démographiques – Ontariennes et Ontariens formés à l'étranger

- Seulement 12 p. 100 des répondants ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et 5 p. 100 ont plus de 35 ans.
- La majorité des répondants (85 p. 100) avaient enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 24 p. 100 et les femmes 76 p. 100 de l'échantillon.

- Près de tous les répondants (98 p. 100) ont suivi leur programme de formation à l'enseignement en anglais et les autres l'ont suivi en français.
- Parmi les répondants, plus de la moitié (57 p. 100) ont les qualifications pour enseigner aux cycles primaire et moyen en Ontario, contre 8 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 35 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et aucun répondant n'a les qualifications requises pour enseigner l'éducation technologique.

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

- Un répondant sur quatre (23 p. 100) a indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et 36 p. 100 d'entre eux ont plus de 35 ans.
- La plupart des répondants (78 p. 100) avaient enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 12 p. 100 et les femmes 88 p. 100 de l'échantillon.
- Le tiers des répondants ont suivi le programme de formation à l'enseignement en français et les deux tiers, en anglais.
- Parmi les répondants, la moitié (50 p. 100) ont les qualifications pour enseigner aux cycles primaire et moyen en Ontario, contre 14 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 36 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

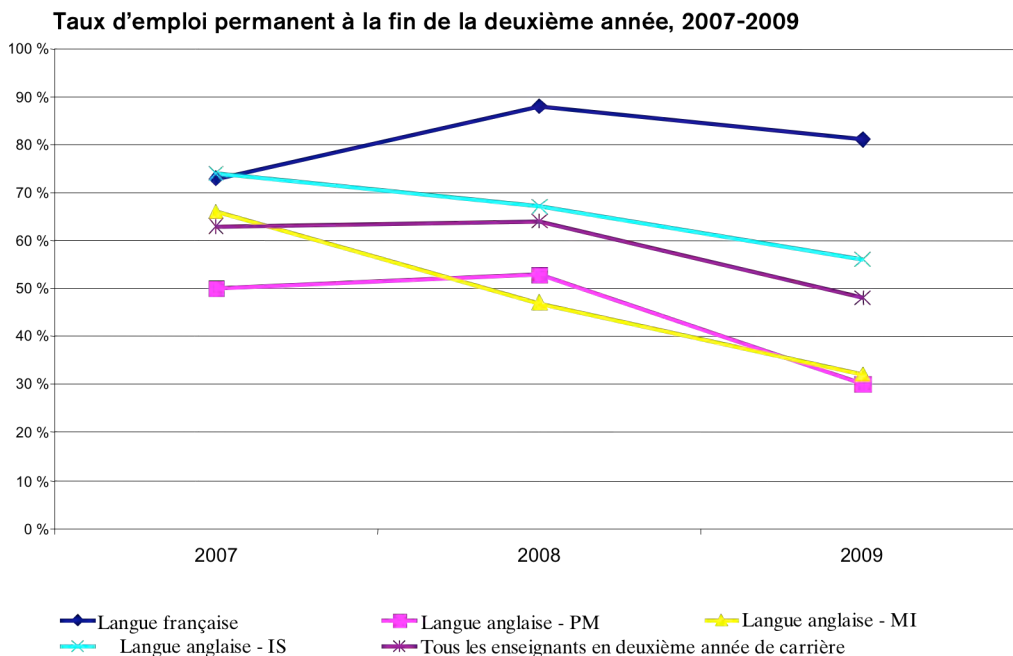
Diplômés de 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

C'est la deuxième année de suite que l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2007. Le sondage auprès de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2008-2009, soit la deuxième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

La majorité est toujours en quête d'un poste permanent à la fin de la deuxième année

Le sondage de cette année révèle que la situation de l'emploi s'est encore grandement détériorée pour les enseignantes et les enseignants qui achèvent leur deuxième année d'enseignement. Moins de la moitié des diplômés de 2007 (48 p. 100) avaient obtenu un emploi permanent à la fin de l'année scolaire 2008-2009, une baisse importante par rapport au 63 p. 100 des diplômés de 2006 qui y étaient parvenus avant la fin de leur deuxième année dans la profession.

Parmi les répondants, 31 p. 100 indiquent qu'ils étaient sous-employés, une hausse comparativement au taux de 24 p. 100 de l'année précédente. Un autre 6 p. 100 déclarent qu'ils étaient sans emploi malgré une recherche d'emploi active, un taux supérieur à ceux de 3 p. 100 et de 4 p. 100 enregistrés les deux années précédentes.



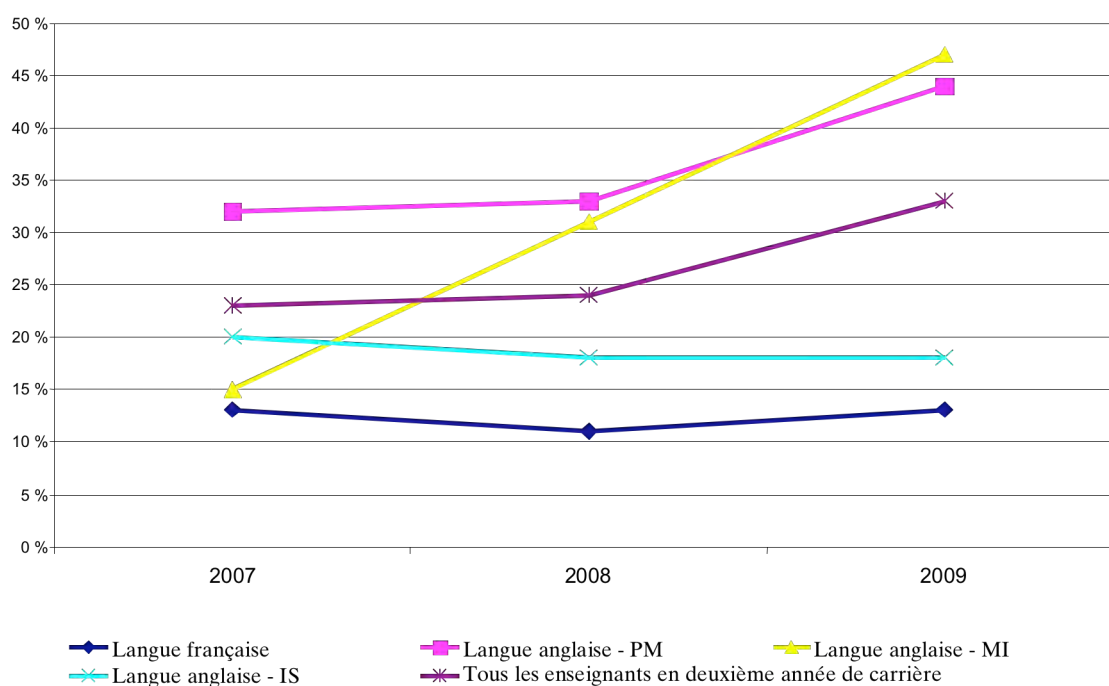
Les enseignantes et les enseignants francophones en deuxième année de carrière continuent de profiter des excellentes conditions du marché de l'emploi qui prévalent tant dans les conseils scolaires de langue française que dans les programmes de français langue seconde offerts par les conseils scolaires de langue anglaise.

La majorité des enseignantes et des enseignants anglophones étaient nettement moins bien installés dans la profession après deux ans que leurs collègues qui en étaient à la même étape de leur carrière au cours des années précédentes de l'étude. Seulement 38 p. 100 d'entre eux occupaient un poste permanent en enseignement à la fin de la deuxième année, comparativement à 57 p. 100 l'année précédente. De plus, le sous-emploi a grimpé à 38 p. 100.

Plus de deux diplômés de 2007 sur trois qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen n'ont pas encore d'emploi permanent en 2009. Ils affichent un taux d'emploi permanent de 30 p. 100 et de sous-emploi de 44 p. 100.

Les écarts entre les types de qualification et les régions persistent. Les enseignants de la région de Toronto enregistrent un taux d'emploi permanent de 54 p. 100 et de sous-emploi de seulement 24 p. 100. Ailleurs dans la province, le taux d'emploi est moins élevé (44 p. 100) tandis que le taux de sous-emploi est nettement supérieur (39 p. 100). Le personnel qui enseigne l'éducation technologique obtient toujours les meilleurs résultats au chapitre de l'emploi. Même si le taux d'emploi connaît un recul chez les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur, il continue de dépasser ceux des personnes qualifiées pour enseigner aux cycles primaire et moyen ainsi qu'aux cycles moyen et intermédiaire.

Taux de sous-emploi à la fin de la deuxième année, 2007 - 2009



Les personnes qualifiées pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen de l'extérieur de la région de Toronto sont celles qui doivent consacrer le plus d'efforts à leur recherche d'emploi : 21 p. 100 (une sur cinq) occupaient un poste permanent à la fin de leur deuxième année de carrière et 57 p. 100 étaient toujours sous-employées. Ces résultats diffèrent grandement des taux de 42 p. 100 d'emploi permanent et de 39 p. 100 de sous-emploi des enseignants qui en étaient à la même étape de leur carrière l'année précédente.

Le tableau ci-dessous indique le pourcentage de diplômés qui ont décroché un poste permanent à la fin de leur deuxième année d'enseignement, selon leur qualification.

Enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière occupant un poste permanent en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	72 (95/86)*	86 (85/71)	81 (88/73)
Anglais, P-M	42 (62/68)	21(42/35)	30 (53/50)
Anglais, M-I	39 (54/73)	25 (43/59)	32 (47/66)
Anglais, I-S	73 (79/80)	40 (53/66)	56 (67/74)
Anglais – Éducation technologique	100 (80/100)	100 (100/67)	100 (92/86)
Toutes les qualifications	54 (69/74)	44 (59/51)	48 (64/63)

Primaire- Moyen	Moyen- Intermédiaire	Intermédiaire- Supérieur	Éducation technologique
42 (59/52)	46 (61/69)	61 (71/73)	100 (85/87)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
81 (84/73)	38 (57/60)	48 (66/67)	55 (53/51)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

Un autre indicateur important de l'insertion est le taux de sous-emploi, à savoir le nombre d'enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Le taux de sous-emploi révèle que les diplômés de 2007 et ceux de 2008 font face à des tendances semblables en ce qui concerne les qualifications et les régions. Le sous-emploi touche surtout les pédagogues en deuxième année de carrière qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen et aux cycles moyen et intermédiaire à l'extérieur de la région de Toronto.

Les taux de sous-emploi ont surtout augmenté chez les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen et aux cycles moyen et intermédiaire, les plus fortes hausses se faisant sentir à Toronto aux cycles moyen et intermédiaire et à l'extérieur de Toronto aux cycles primaire et moyen.

Sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en deuxième année de carrière en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	15 (9/17)*	12 (12/12)	13 (11/13)
Anglais, P-M	30 (28/19)	57 (39/45)	44 (33/32)
Anglais, M-I	48 (21/15)	45 (43/15)	47 (31/15)
Anglais, I-S	5 (21/18)	36 (15/24)	18 (18/20)
Anglais - Éducation technologique	0 (20/0)	50 (26/33)	25 (18/14)
Toutes les qualifications	24 (22/17)	39 (26/28)	33 (24/23)

Primaire- Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
37 (29/29)	38 (24/13)	20 (17/19)	33 (25/12)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
13 (11/11)	38 (11/25)	32 (22/20)	36 (31/35)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

La plupart (94 p. 100) des enseignantes et des enseignants en deuxième année de carrière qui ont décroché un poste permanent dans des écoles publiques de l'Ontario indiquent qu'ils ont participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) à leur première ou deuxième année de carrière. Ils affirment que le programme leur a été fort utile, notamment les éléments suivants : le mentorat, les conseils concernant la préparation des bulletins, l'aide à apporter à des élèves en particulier, la gestion de classe, l'évaluation des élèves et la façon de trouver de bonnes ressources en enseignement.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2007 des facultés d'éducation qui achevaient leur deuxième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2009 à 20 p. 100 des 8 506 diplômés de 2007 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 1 678 diplômés de 2007 de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre.

Nous avons doublé l'échantillon (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, 528 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

Situation professionnelle

- La plupart (95 p. 100) des diplômés de 2007 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 ou à un autre au cours de l'année scolaire 2007-2008 ou 2008-2009.
- Parmi les répondants, 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 hausse importante comparativement aux taux de 3,6 p. 100 et de 2,6 p. 100 des deux années précédentes.
- La suppléance à la journée (41 p. 100) ou à long terme (27 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 aux taux de 37 p. 100 et de 28 p. 100 enregistrés les deux années précédentes par les enseignants en deuxième année de carrière.
- Au printemps de leur deuxième année d'enseignement, 48 p. 100 (moins de la moitié) des enseignants occupaient un poste permanent, 22 p. 100 continuaient à faire de la suppléance à la journée et 27 p. 100 faisaient de la suppléance à long terme ou occupaient d'autres postes de remplacement à contrat. Comparativement à l'année précédente, le taux d'emploi permanent a chuté alors que celui de la suppléance a fait un bond (ils étaient respectivement de 63 p. 100 et de 14 p. 100).
- Un grand nombre enseignent toujours à temps partiel (28 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (25 p. 100) et ce, même vers la fin de leur deuxième année d'enseignement. Encore une fois, ces taux sont à la hausse par rapport aux taux de 23 p. 100 et de 18 p. 100 enregistrés l'année précédente.
- Près d'un répondant sur trois (31 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa deuxième année en enseignement, soit une hausse par rapport au taux de 24 p. 100 enregistré l'année précédente.
- Près d'un répondant sur dix (9 p. 100) 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 (4 p. 100). Ces taux sont supérieurs à ceux de l'année précédente.
- La plupart des enseignants en deuxième année de carrière ont vécu un changement quelconque dans leur emploi entre la première et la deuxième année. Ainsi, 20 p. 100 d'entre eux ont eu une affectation différente dans la même école, 28 p. 100 ont changé d'école et 7 p. 100 travaillent pour un autre 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 en première année de carrière en 2008-2009, la langue d'enseignement, le cycle et la région demeurent des facteurs déterminants dans l'obtention d'un poste à temps plein à la fin de la 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 2007 étaient bien établis à la fin de l'année scolaire 2008-2009. La majorité des enseignants qualifiés pour enseigner en français en 2008-2009 (81 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur deuxième année d'enseignement, ils occupaient un poste permanent et 13 p. 100 ont répondu qu'ils auraient souhaité travailler davantage pendant l'année.
- Par contre, moins de deux enseignants sur cinq (38 p. 100) formés pour enseigner en anglais occupaient un poste permanent à la fin de leur deuxième année, une baisse marquée par rapport au taux de 57 p. 100 de l'année précédente. Plus d'un enseignant sur trois (37 p. 100) aurait aimé travailler davantage, une hausse comparativement au taux de 29 p. 100 enregistré l'année d'avant.
- Les écarts entre les régions sont également considérables en ce qui a trait au taux d'emploi des pédagogues en deuxième année de carrière en 2008-2009. Dans la région de Toronto, 54 p. 100 d'entre eux occupaient un poste permanent alors qu'à l'extérieur de la région de Toronto le taux était de 44 p. 100. Les écarts entre les régions s'amenuisent puisque les diplômés de partout dans la province prennent plus de temps à trouver un emploi permanent. L'année dernière, dans la région de Toronto, 74 p. 100 des enseignants en deuxième année de carrière occupaient un poste permanent alors qu'ailleurs dans la province le taux était de 59 p. 100.
- Les différences géographiques frappent le plus fortement les personnes qualifiées pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen. Seulement 21 p. 100 de celles qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto occupaient un poste permanent à la fin de la deuxième année comparativement à 42 p. 100 des personnes du même groupe travaillant dans la région de Toronto. Les taux ont chuté dans les deux régions puisqu'ils étaient respectivement de 42 p. 100 et de 62 p. 100 l'année précédente.
- Le pourcentage d'enseignants employés dans les conseils scolaires de langue française qui occupent un poste permanent s'élève à 89 p. 100 contre seulement 41 p. 100 pour les enseignants des conseils scolaires de langue anglaise. Cet écart s'est élargi par rapport à l'année précédente (86 p. 100 et 59 p. 100 respectivement).

Les diplômés de 2007 sont plus nombreux que leurs prédécesseurs à exprimer leur frustration au sujet de leurs difficultés à trouver du travail, les journées de suppléance exclues, et ils avancent que le favoritisme fondé sur les relations constitue la voie principale pour obtenir un emploi en enseignement. De plus, beaucoup indiquent que c'est la capacité d'enseigner en français, une référence fournie par une connaissance travaillant à l'école ou l'acceptation d'une affectation dont personne ne veut qui permet de décrocher un premier poste en enseignement. Plus que jamais, ils se plaignent d'être même écartés de la suppléance.

J'ai vécu deux années très difficiles. J'ai répondu à des centaines d'offres d'emploi, mais je n'ai reçu aucun appel des employeurs.

Dans ma région, il m'était presque impossible de trouver du travail dans un conseil scolaire financé par les fonds de la province, je me suis donc tournée vers une école privée pour obtenir un poste en enseignement.

Trouver un poste permanent en enseignement s'est avéré impossible. J'enseigne actuellement à l'éducation des adultes dans une matière qui ne correspond pas à mes qualifications; j'ai peu d'espoir d'obtenir un emploi, quel qu'il soit, dans un conseil scolaire.

C'est sans espoir si on ne parle pas français.

Je suis content de mon poste en enseignement, mais je me rends compte que les relations sont très utiles pour en obtenir un.

J'ai obtenu un poste très rapidement parce que je parle français. Je n'ai eu aucun problème à trouver du travail.

J'ai répondu sans succès à de nombreuses offres affichées par les conseils scolaires situés dans le sud de l'Ontario sur le site web d'Éducation Canada. Je travaille actuellement dans une école située dans une réserve.

Il y a eu très peu de possibilités d'emploi dans mon conseil scolaire. Il semble que les postes soient attribués aux enseignants qui ont un plus grand nombre d'années de service que moi et qui ont des relations au sein du conseil scolaire.

J'ai eu la chance de faire mon stage dans une école où deux postes se sont ouverts dans mon domaine, et j'ai pu obtenir l'un d'eux.

Il est incroyablement difficile d'obtenir un poste permanent. Je prévois faire de la suppléance à long terme pendant deux autres années.

Durant la première année, la suppléance à la journée constitue une excellente façon de commencer sa carrière. Toutefois, il est frustrant d'y revenir après quelques contrats de suppléance à long terme.

Il faut se doter d'un bon réseau. J'ai découvert que ceux qui obtiennent des entrevues dans les plus grands conseils scolaires, y parviennent grâce à leurs relations.

Depuis la fin de mes études, je n'ai fait de la suppléance que deux fois, en situation d'urgence. Je n'ai pas de contacts et je n'ai plus envie de faire du bénévolat dans l'éventualité d'obtenir une entrevue.

J'ai eu la chance d'obtenir rapidement un poste de suppléance à long terme dans une école formidable, et j'ai été engagée de nouveau cette année pour un contrat à temps plein.

Je me suis laissé dire en entrevue que d'ici cinq ans les possibilités d'emploi à temps plein seraient minimales, voire nulles.

Je me suis établie en Alberta où j'ai immédiatement obtenu un poste. J'ai fait ce choix à cause du manque de travail en Ontario. La plupart des diplômés de ma promotion n'ont toujours pas d'emploi.

J'ai réussi à obtenir un emploi sans beaucoup d'efforts, mais je sais qu'un grand nombre de diplômés de ma promotion ne travaillent toujours pas.

La situation est plutôt difficile compte tenu de tous les enseignants à la retraite qui continuent à faire de la suppléance, des nouveaux diplômés et de l'absence de débouchés.

Je suis la seule parmi tout mon groupe d'amies de la faculté à avoir décroché un poste à temps plein la première année.

La recherche d'un quelconque emploi en enseignement dans le Nord de l'Ontario s'est avérée une expérience horrible. J'ai dû quitter la profession.

Peu après la fin de ma formation à l'enseignement, j'ai été engagé pour enseigner à temps partiel en éducation spécialisée. Ainsi, j'ai pu être ajouté à la liste d'admissibilité aux postes permanents et présenter ma candidature pour le poste que j'occupe actuellement.

Quelle expérience difficile! Je croyais que la demande serait plus forte et que le processus de dotation dans les conseils scolaires publics serait plus équitable. Il y a trop d'enseignants à la retraite sur la liste des suppléants, et ce sont les relations qui permettent d'obtenir un poste.

Je me suis établie à Montréal, puis je me suis inscrite sur la liste de suppléance de la Commission scolaire English-Montréal; j'ai été engagée le lendemain.

Lors ma dernière affectation, j'ai été embauché le vendredi précédent la fête du Travail, ce qui a considérablement augmenté mon niveau de stress.

J'ai obtenu exactement les affectations que je voulais. Je suis très heureuse.

J'ai décroché rapidement un poste permanent parce que je détiens la qualification pour enseigner en immersion française.

Il était facile de trouver du travail dans la mesure où on était prêt à quitter le Sud de l'Ontario. J'ai commencé ma carrière dans une réserve éloignée des Premières nations.

Le processus d'embauche est ardu; il faut passer de nombreuses épreuves avant d'obtenir une entrevue au conseil scolaire, puis dans les écoles. Le processus est également décevant puisque de nombreux postes, déjà attribués, sont affichés uniquement pour donner une illusion de transparence et d'équité.

Obtenir un emploi en enseignement est un cauchemar. Il n'y en a pas pour les nouveaux enseignants. L'embauche a souvent lieu à l'extérieur du conseil scolaire, si bien que le fait d'obtenir un contrat de suppléance à long terme n'en garantit pas d'autres, même après de l'excellent travail.

Le processus de recherche d'emploi ne m'a posé aucune difficulté. Je crois que le bénévolat et d'autres tâches que j'ai accomplies à l'école où je travaille maintenant m'ont servi.

J'ai posé ma candidature dans de nombreuses écoles, mais je n'ai eu qu'une seule entrevue, là où j'ai fait mon stage. Par bonheur, je parle français et j'ai été engagée.

Je n'ai pu trouver aucun poste permanent en enseignement dans ma ville. Finalement, j'ai eu besoin d'un chèque de paye assuré, et je travaille donc maintenant comme directrice d'un service de garderie.

Durant la première année qui a suivi l'obtention de mon diplôme, j'ai enseigné en Corée du Sud. Je suis revenu en Ontario en septembre 2008, et depuis j'ai tenté sans succès de trouver du travail en tant que suppléant, de Sarnia à Toronto.

Le processus d'embauche était trop lent et peu prometteur puisqu'il n'y avait ni poste permanent ni travail de suppléance à l'horizon. J'ai dû aller à l'étranger pour acquérir de l'expérience et obtenir un emploi.

Si j'avais su que ce serait si difficile, je ne suis pas sûre que j'aurais choisi l'enseignement.

On a vraiment l'impression que la plupart des classes difficiles, qui posent les plus grands défis en matière de gestion de classe, sont confiées aux enseignants les plus frais émoulus.

Simple comme bonjour! Tout ce que j'ai eu à faire, ça été de chercher un emploi dans un endroit éloigné situé au Nord, là où personne ne veut aller.

Il est très difficile d'être inscrit sur les listes de suppléance et quand on y parvient, il y a peu de travail. La situation s'est améliorée au moment où j'ai décidé d'enseigner le français.

J'ai été mise à rude épreuve. Il est très frustrant de découvrir quand on va porter son curriculum vitae que le poste affiché est déjà pourvu.

Je n'ai présenté une demande que dans un seul conseil scolaire, j'ai passé une entrevue et j'ai obtenu immédiatement un poste permanent.

J'ai trouvé très difficile d'enseigner en éducation spécialisée dès la première année, sans expérience en classe ni véritable préparation. Mais je me rends compte que cette affectation m'a permis d'obtenir un poste à temps plein.

Réussir à mettre les pieds dans une école n'est pas une tâche facile. Ce sont des recommandations qui m'ont permis d'obtenir chacun des postes que j'ai eus et non mes demandes d'emploi.

J'ai eu de la chance puisque mes parents enseignent déjà au conseil scolaire, mais il n'est pas facile de trouver du travail pour les personnes qui n'ont pas de telles relations.

Je suis qualifiée pour enseigner le français langue seconde, et je donne donc différents cours pour lesquels je n'ai pas les compétences nécessaires simplement parce qu'ils sont offerts en français. Toutefois, je n'enseigne pas les mathématiques, même si je suis qualifiée pour ce cours, car il se donne en anglais.

Comme je n'enseigne pas à plein temps dans une classe, ma passion pour ma profession s'effrite. Je me sens coupé des pratiques, des élèves et des nouveaux programmes scolaires.

J'ai dû trouver un emploi à l'étranger. J'espère que cette expérience m'aidera à obtenir un poste au Canada.

Affectations

- Parmi les pédagogues qui en sont à leur deuxième année de carrière et qui enseignent dans une école secondaire, les mathématiques (14 p. 100), les sciences (13 p. 100) et l'anglais (13 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- La plupart (85 p. 100) des enseignantes et des enseignants du secondaire à leur deuxième année de carrière doivent préparer jusqu'à trois cours différents.
- La plupart d'entre eux (92 p. 100) se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches, bien que 28 p. 100 affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été adéquatement préparés.
- Des affectations difficiles sont monnaie courante pour les enseignants de l'élémentaire à leur deuxième année dans la profession. En effet, 31 p. 100 enseignent à des classes à années multiples et 12 p. 100 en éducation spécialisée.
- Parmi les enseignants de l'élémentaire qui en sont à leur deuxième année dans la profession, 14 p. 100 enseignent le français langue seconde.
- Chez les enseignants de l'élémentaire à leur deuxième année de carrière qui ont une classe à année simple, les affectations les plus fréquentes sont les classes de la maternelle à la troisième année.
- La majorité des enseignants de l'élémentaire (93 p. 100) se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches en général, bien que plus d'un répondant sur trois (34 p. 100) ait affirmé ne pas être suffisamment préparé pour au moins une affectation.
- Un seul enseignant sur six (16 p. 100) à sa deuxième année de carrière se dit plus ou moins satisfait de l'adéquation entre ses affectations et ses qualifications.

Les affectations difficiles durant la première et la deuxième année de carrière, les classes à années multiples, les problèmes graves de comportement, les matières ou les classes pour lesquelles ils n'étaient pas qualifiés ainsi que le manque de temps pour se préparer en raison des affectations de dernière minute constituent les principaux thèmes dont traitent dans leurs réponses les enseignantes et les enseignants en deuxième année de carrière.

J'estime qu'il est injuste pour les élèves que l'on m'ait confié un cours de mathématiques. Ils ont droit à une enseignante compétente dans ce domaine.

Je suis incroyablement heureuse d'enseigner deux années de suite à la même classe de 2^e année. Il n'aurait pas été agréable d'avoir à m'adapter à une autre classe après une seule année. Sérieusement, pourquoi le système d'éducation traite-t-il les nouveaux enseignants de cette façon? Les anciens devraient faire preuve de plus de souplesse.

Pour ma première affectation, on m'a confié une classe de 2^e et 3^e année dans laquelle beaucoup d'élèves avaient des besoins particuliers. Il s'agissait d'une classe très difficile pour une nouvelle enseignante. Je me suis sentie complètement dépassée par le travail qu'exigeait l'enseignement de deux curriculums et les différents plans d'enseignement individualisés.

Selon mes collègues, personne ne voulait enseigner à certains de ces élèves. On a donc modifié la répartition des groupes, et je me suis retrouvée avec cette classe, moi qui commençais dans l'enseignement.

J'aimerais avoir plus de temps pour me préparer avant le début des classes. Jusqu'à maintenant, j'ai toujours connu mes affectations la veille du premier jour d'école.

À ma première année, j'ai été engagé pour enseigner dans une classe de 7^e année, mais une semaine avant le début des classes mon affectation a changé pour une 8^e année. Je me suis retrouvé en dehors de ma zone de confort, dans une situation très stressante.

J'ai occupé quatre postes cette année (en 3^e année, en 4^e année, en 1^{re} et 2^e année et en éducation spécialisée). Je n'ai eu droit à aucune stabilité et même si je suis heureux d'avoir eu la possibilité d'enseigner, j'ai eu l'impression de servir de bouche-trou.

Comme j'étais une nouvelle enseignante, on m'a attribué les cours qu'aucune autre personne ne voulait enseigner.

En un certain sens, l'enseignement à la maternelle est aussi spécialisé que l'enseignement du français. Il serait bon d'avoir de la formation dans ce domaine.

J'ai eu beaucoup de chance de pouvoir travailler aux cycles pour lesquels je suis qualifié et qui m'intéressent le plus.

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

- Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) a beaucoup aidé les diplômés des facultés d'éducation de 2007 travaillant dans les écoles publiques, partout dans la province, à un moment ou un autre de leur deux premières années de carrière, qu'ils aient été ou non admissibles à ce programme.
- La plupart (93 p. 100) des enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste permanent dans les écoles publiques de l'Ontario ont indiqué qu'ils avaient participé au PIPNE.
- À l'instar des enseignants en première année de carrière, l'expérience des participantes et des participants au PIPNE en deuxième année d'enseignement a été très positive, ce qui se reflète dans leur évaluation.
- Les participants indiquent qu'ils ont été jumelés à un mentor d'expérience (83 p. 100) et qu'ils ont suivi une séance d'orientation structurée à leur nouveau conseil scolaire (81 p. 100). Trois répondants sur cinq (60 p. 100) ayant un poste permanent ont participé à un programme d'initiation individuelle au fonctionnement de l'école.
- Les activités de perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du PIPNE étaient complètes et les taux de participation sont les suivants : littératie et numératie (74 p. 100), planification, mesure et évaluation (69 p. 100), gestion de classe (51 p. 100), réussite des élèves (45 p. 100), enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers (44 p. 100), sécurité à l'école (36 p. 100) et communication avec les parents (26 p. 100).
- Les évaluations de la plupart des éléments du PIPNE demeurent très positives. La majorité des participants ont attribué une bonne cote à chaque élément clé :
 - 16 p. 100 des participants ont affirmé que le programme d'orientation du conseil scolaire était excellent et 36 p. 100 l'ont jugé bon
 - 20 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme d'initiation au fonctionnement de leur école et 34 p. 100 l'ont jugé bon
 - 11 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 42 p. 100 les ont jugés bons
 - 37 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le soutien des membres de la direction et de la direction adjointe et 34 p. 100 ont estimé qu'il était bon.
- Les participants au programme indiquent que l'aide portant sur des aspects précis de l'enseignement est l'élément le plus utile du programme : l'aide à la préparation des bulletins, l'encadrement de la gestion de classe, les conseils en vue d'offrir une aide personnalisée aux élèves et la façon de trouver des ressources utiles pour l'enseignement.
- La plupart des participants ont rapporté avoir passé peu de temps en classe ou n'en avoir pas passé du tout avec leur mentor ou avec d'autres enseignants : la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas été observés en classe par leur mentor ni par un autre enseignant (48 p. 100) ou qu'ils l'ont été moins d'une heure par mois (39 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 (40 p. 100) ou moins d'une heure par mois (38 p. 100).
- Le peu de temps passé en classe avec le mentor ou d'autres enseignants explique vraisemblablement la valeur moindre accordée par les répondants aux commentaires de leur mentor sur leurs pratiques et à l'apprentissage découlant de l'observation de pédagogues expérimentés.
- Bien qu'environ la moitié seulement des participants au programme de mentorat l'aient qualifié d'excellent (20 p. 100) ou de bon (34 p. 100), il s'agit d'une évaluation légèrement plus positive que celle des années précédentes.
- Près de la totalité des participants (94 p. 100) avaient été évalués par la direction de leur école au moment de répondre au sondage en mai ou en juin.
- Les participants au PIPNPE en deuxième année de carrière ont indiqué qu'ils avaient activement pris part aux activités de perfectionnement professionnel. La majorité d'entre eux ont déclaré :
 - que le mentorat avait été pour eux une activité de perfectionnement professionnel importante (23 p. 100) ou assez importante (33 p. 100).
 - qu'ils ont pris part à de nombreuses activités (31 p. 100) ou à quelques activités (41 p. 100) d'apprentissage coopératif dans leur école;
 - qu'ils ont pris part dans une large mesure (27 p. 100) ou dans une moindre mesure (33 p. 100) à des cours de perfectionnement professionnel structurés.
- Par contre, l'encadrement ou le mentorat a été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante seulement pour une minorité (15 p. 100) d'enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE, tout comme le programme d'apprentissage à l'école (48 p. 100). La majorité des enseignants ont considéré que leur participation à des cours structurés (51 p. 100) représentait une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérée.
- La plupart des enseignants en deuxième année de carrière ont répondu que leur affectation représentait un défi de taille (37 p. 100), un défi relativement difficile à relever (44 p. 100), une expérience très stressante (34 p. 100) ou une expérience assez stressante (30 p. 100). Ces résultats ne diffèrent pas beaucoup des taux enregistrés au fil des ans 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 (31 p. 100) ou assez profond (44 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer globalement leurs deux premières années d'enseignement, 41 p. 100 des répondants ont qualifié leur expérience d'excellente et 47 p. 100 l'ont qualifiée de bonne. Par ailleurs, 35 p. 100 des enseignants disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes et 54 p. 100 prétendent avoir assez confiance tandis que 31 p. 100 d'entre eux sont très optimistes quant à leur avenir professionnel et 34 p. 100 le sont assez.
- Toutefois, la majorité d'entre eux (56 p. 100) ont accordé une note négative à la sécurité d'emploi.

Préparation et perfectionnement professionnel

- Les enseignantes et les enseignants en deuxième année de carrière ont une bonne opinion de la formation à l'enseignement qu'ils ont reçue. Ils décernent une note positive à leur stage (92 p. 100) et beaucoup d'entre eux se disent plus satisfaits (71 p. 100) qu'insatisfaits de leurs cours en éducation.
- Quand on leur demande des suggestions concernant la formation à l'enseignement en se fondant sur leurs deux premières années d'expérience, les répondants accordent la plus grande priorité à la gestion de classe. Ils estiment qu'il faut aussi mettre l'accent sur la mesure et l'évaluation, la lecture et la littérature puis l'éducation spécialisée.
- Les répondants recommandent un stage plus long ainsi que des occasions plus nombreuses d'enseignement et d'observation d'enseignants chevronnés.
- À propos de leur préparation à la première année d'enseignement, ils accordent une note élevée à la planification des leçons, à la connaissance du curriculum 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 1 à 5).
- Ils estiment être moins bien préparés pour les aspects suivants : gestion de classe, mesure et évaluation, couverture de l'ensemble du curriculum, motivation des élèves, adaptation aux différents styles d'apprentissage, recherche de ressources destinées à la classe et communication avec les parents (3,0 à 3,4 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont souligné qu'ils étaient moins préparés pour enseigner à des classes à années multiples (2,3), à des élèves ayant des besoins particuliers (2,8) et à des élèves à risque (2,4).
- Les diplômés des cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des matières théoriques (3,0 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (2,4) ou des matières hors de leur champ de compétence (2,1).
- Les enseignants en deuxième année de carrière ont indiqué que leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel concernent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement : la gestion de classe, les stratégies d'enseignement ainsi que la mesure et l'évaluation.

Les commentaires des enseignants au sujet de leur préparation et de leurs besoins de perfectionnement professionnel portent avant tout sur les problèmes concrets auxquels ils sont confrontés en classe : la gestion de classe, la suppléance, l'évaluation, les problèmes de comportement, les bulletins et d'autres questions pratiques. Un des principaux thèmes qui revient constamment dans les réponses traite de l'importance de côtoyer des enseignants d'expérience pour collaborer avec eux et apprendre à leur contact.

L'apprentissage le plus important découle de l'observation des enseignants experts et de l'échange de ressources avec eux.

Durant mon stage, j'ai eu la chance énorme de faire équipe avec des enseignantes chevronnées et de pouvoir ainsi apprendre d'elles.

J'ai beaucoup appris de ma collaboration avec d'autres enseignants, dont l'enseignante responsable du programme d'amélioration de la littératie, et j'estime que ce fut une expérience formidable.

Dans le cadre du PIPNPE, j'ai participé à certains ateliers qui m'ont été fort utiles, notamment sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, sur la gestion de classe et sur la différenciation pédagogique.

Les nouveaux enseignants, même s'ils n'ont qu'un poste de suppléance à long terme, devraient pouvoir participer au PIPNPE. Ces affectations durent souvent toute l'année et parfois, en raison de la situation de l'emploi, les enseignants doivent faire jusqu'à deux ou trois ans de suppléance à long terme avant d'obtenir un poste permanent. Il arrive donc que des enseignants qui ont leur propre classe depuis trois ans s'inscrivent au programme, alors que ceux qui ont désespérément besoin de toute l'aide possible (ceux qui sortent à peine des facultés d'éducation) n'y sont pas admissibles.

Ce sont les ateliers que j'ai suivis à l'extérieur de l'école avec d'autres personnes qui enseignent la même matière et/ou au même cycle que moi qui se sont avérés les plus utiles. Les séances générales qui s'adressent aux enseignants de toutes les matières et de tous les cycles le sont moins pour un nouvel enseignant.

J'ai aimé travailler en petits groupes avec des enseignants de mon conseil scolaire; c'est une activité dont j'ai beaucoup appris.

La planification de leçon selon la différenciation pédagogique et l'harmonisation de l'évaluation avec mon mentor ainsi que l'évaluation formative et les commentaires sur ma pratique m'ont été des plus utiles.

Rien ne se compare à la possibilité d'observer les méthodes d'autres enseignants et de travailler avec eux pour apprendre d'eux.

Certaines des séances du PIPNPE m'ont beaucoup apporté, surtout celles sur la communication parents-enseignants et sur la gestion de classe.

J'ai eu de belles occasions de travailler en étroite collaboration avec d'autres enseignants de mathématiques.

J'ai surtout appris de l'observation des autres enseignants ainsi que du temps de qualité que j'ai consacré à la planification avec mon mentor et du temps passé avec l'enseignante-ressource de l'école. Malheureusement, ce fut trop court. L'évaluation de l'apprentissage avec mes collègues enseignant la même année que moi m'a beaucoup servi.

J'ai appris en conversant avec d'autres enseignantes au sujet des techniques de gestion de classe appliquées aux élèves à risque, en observant mes collègues et en écoutant leurs commentaires à la suite de leur observation de ma pratique.

La séance sur la communication avec les parents, la collaboration avec mes collègues enseignant les mathématiques dans différentes écoles ainsi que l'échange de stratégies, de plans de leçon et d'activités ont été profitables.

La séance structurée d'initiation à l'enseignement donnée par le conseil scolaire a été une bonne source d'information, toutefois, j'ai eu trop tard la possibilité de la suivre durant l'année scolaire.

Plans de carrière

- Faire une différence dans la vie des élèves continue d'être le principal facteur de motivation des enseignantes et des enseignants dans leur deuxième année au sein de la profession.
- Toutefois, tout comme pour les enseignants en troisième, quatrième et cinquième année de carrière, les aspects matériels, comme la sécurité d'emploi ou la rémunération, sont des facteurs de motivation qui prennent de plus en plus d'importance.
- Dans ce groupe, le changement est une réalité bien présente. En effet, plus de la moitié des répondants (55 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 63 p. 100 indiquent également qu'ils prévoient changer de poste encore une fois à la troisième année scolaire.
- Parmi ces enseignants, 4 p. 100 ne travaillent pas en enseignement durant la deuxième année suivant la fin de leurs études parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver d'emploi. Par contre, 4 p. 100 ont indiqué qu'ils occupaient un autre emploi lorsqu'ils ont répondu au sondage.
- Au nombre des répondants, 4 p. 100 ne prévoient pas enseigner l'an prochain, tandis que 90 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 6 p. 100 à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, plus de la moitié disent qu'ils vont certainement (37 p. 100) ou probablement (27 p. 100) revenir enseigner en Ontario et seulement 15 p. 100 croient qu'ils ne reviendront probablement ou certainement pas.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, à peine 0,5 p. 100 des enseignants ont dit qu'ils n'enseigneront plus à l'avenir, 2 p. 100 ont indiqué qu'ils n'enseigneront plus ou probablement plus dans cinq ans, tandis que 78 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 15 p. 100 qu'ils vont probablement enseigner. Enfin, 5 p. 100 des répondants disent qu'ils ne savent pas.
- Environ un enseignant sur quatre (27 p. 100) aspire à assumer un poste de responsabilité au cours de sa carrière (directrice ou directeur d'école, directrice adjointe ou directeur adjoint, agente ou agent de supervision ou directrice ou directeur de l'éducation).
- Plus d'un sur trois (37 p. 100) aimerait jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur ou occuper un autre poste de leadership autre qu'administratif auprès de

ses collègues, un taux moins élevé que ceux des deux années précédentes qui étaient respectivement de 53 p. 100 et de 59 p. 100.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre enseignants sur cinq en deuxième année de carrière disent bien connaître (32 p. 100) ou assez bien connaître (47 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Un enseignant sur huit (13 p. 100) indique qu'il a été confronté à un grave problème de déontologie durant ses premières années d'enseignement.

De nombreux enseignants en deuxième année de carrière semblent stressés et déçus. Leurs préoccupations sont attribuables avant tout à leur situation d'emploi précaire. Chez la plupart, la passion pour l'enseignement ressort malgré les difficultés vécues durant ces premières années dans la profession.

Comme pour la plupart des enseignants, ma première année fut un cauchemar. J'espère que frôler l'épuisement professionnel ou la dépression nerveuse ne constitue pas un rite de passage durant la première année. La deuxième année a été fantastique, pourtant j'ai failli tout laisser tomber l'an dernier.

Parmi tous les aspects de l'enseignement, c'est de motiver les élèves à apprendre qui m'a posé le plus de difficultés. Durant mes stages, les élèves étaient plus disposés à apprendre. J'ai vécu un léger choc culturel durant ma première affectation dans une école éloignée. J'aurais aimé pouvoir profiter d'un programme de mentorat.

L'enseignement est une carrière très valorisante, et toutes mes attentes sont comblées. Je suis très heureuse d'avoir choisi cette profession, et j'espère uniquement acquérir bientôt une plus grande sécurité d'emploi.

J'ai l'impression d'avoir été induite en erreur, compte tenu des possibilités d'emploi en enseignement. Bien que je possède un diplôme avec spécialisation et que j'aie suivi deux cours menant à des qualifications additionnelles très recherchées, je n'ai pas trouvé de travail à l'élémentaire, pas même de suppléance. J'ai dû me rabattre sur mon diplôme d'éducatrice de la petite enfance pour survivre, et je plains ceux qui n'ont pas pu en faire autant et qui travaillent dans un domaine totalement différent de l'éducation.

J'ai travaillé très fort pour arriver à concilier ma formation avec mes responsabilités familiales et mon travail en vue de devenir enseignant. Je suis très découragé de constater qu'il y a si peu d'emplois permanents. Personne ne nous a parlé de cette situation à la faculté d'éducation.

J'ai aimé mes affectations en enseignement. Je crains de perdre des compétences précieuses acquises au prix de grands efforts si je n'obtiens pas bientôt un poste à temps plein; j'espère donc m'établir dans cette profession avant que cela ne se produise. Je n'ai toujours pas un sou. Le montant de mes prêts étudiants est plus élevé que le salaire que j'ai pu toucher en deux ans d'enseignement. C'est déprimant de dépenser autant pour

obtenir deux diplômes en vue d'être qualifié pour enseigner et de se voir forcé à poser sa candidature chez Zellers pour avoir un revenu.

Il est difficile de se préparer quand on ne sait ni où ni quelle matière on va enseigner.

Je constate que l'on confie toujours aux nouvelles enseignantes les tâches les plus ardues. Des enfants difficiles, le manque de ressources et le fardeau d'une responsabilité additionnelle sont des réalités beaucoup trop fréquentes durant les premières années.

Il serait très utile de pouvoir donner un cours en équipe durant la première d'enseignement. J'ai eu la chance d'enseigner ainsi deux cours. J'ai trouvé formidable d'avoir la possibilité d'observer et d'être observé ainsi que de pouvoir m'habituer au rythme de l'école, au déroulement de l'année scolaire et aux techniques de mesures et d'évaluation.

Lorsque j'ai terminé mes études, je me sentais très enthousiasmée par l'idée d'entreprendre ma carrière en enseignement. Je sais que j'ai acquis beaucoup d'expérience durant les deux dernières années et que ma pratique a évolué. Malgré une certaine déception attribuable à la lenteur des débouchés, je suis toujours très enthousiaste face à ma carrière et j'apprécie chaque journée de suppléance.

J'adore tout simplement mon travail et j'ai eu la chance d'obtenir des postes de suppléance à long temps depuis la fin de mes études. Toutefois, les perspectives pour les nouveaux enseignants sont peu prometteuses. Nous sommes bien trop nombreux compte tenu des postes disponibles. Ne faudrait-il pas réduire le nombre d'inscriptions dans les facultés d'éducation? C'est très frustrant de constater que 700 ou 800 personnes convoitent le même poste. Tout ce que je veux, c'est un poste permanent. Je ne crains pas le travail (j'ai encadré sept équipes et organisé des activités à l'échelle de l'école), mais cela ne semble pas compter. C'est très décevant.

Je suis déçue face au marché du travail. Je suis enthousiaste à l'idée faire partie de la collectivité d'une école, mais je suis parfois découragée quand j'entends combien de temps il faudra peut-être avant que j'obtienne un poste à temps plein. Si je ne trouve rien de plus stable en enseignement en septembre prochain, j'opterai possiblement pour un autre domaine en attendant que la situation de l'emploi change.

Il est frustrant d'être un nouvel enseignant en Ontario en raison de la difficulté qu'il y a à obtenir ce poste de suppléance dont nous avons maintenant besoin pour entrer dans la profession. Je suis déconcerté de constater qu'autant de retraités font de la suppléance à la journée et occupent les postes de suppléance à long terme. Il faut que les nouveaux aient plus largement accès à ces emplois afin d'acquérir de l'expérience et de stimuler la profession.

Il est stressant de passer d'une école à l'autre et d'une année à l'autre. Il faut au moins deux ans dans une classe pour se familiariser avec tout ce qu'il y a à apprendre dans chacune des années d'études. Les nouveaux devraient autant que possible enseigner au même niveau et dans la même école.

La suppléance fut pour moi un dur réveil. Je n'étais pas préparée pour faire face à la férocité dont font preuve certains élèves envers les suppléants.

C'est la meilleure profession qui soit, et je sais de quoi je parle. J'ai 41 ans. J'ai été aide-enseignante durant 11 ans, jusqu'à ce que ma directrice et mon mari m'encouragent à m'inscrire à la faculté. Mon expérience m'a aidée à me frayer un chemin et je suis enthousiasmée à l'idée de participer plus activement à l'éducation des enfants.

Je n'ai jamais eu pour objectif de faire de la suppléance aussi longtemps. Je sais que j'ai appris beaucoup de ces expériences et que j'ai eu d'excellentes occasions de faire du bénévolat, d'occuper des postes d'aide-enseignant et d'observer beaucoup de très bons enseignants en classe. Toutefois, je suis très impatient d'avoir ma propre classe.

Les deux premières années d'enseignement se sont révélées enrichissantes, mais très stressantes. J'espère qu'avec le temps le travail deviendra plus facile.

Mes deux premières années d'enseignement m'ont donné du fil à retordre. J'ai de la suppléance aux quatre coins de la région, dans les conseils scolaires publics et catholiques. J'aimerais m'établir dans une école pour apprendre et développer des relations professionnelles avec les autres enseignants.

Renseignements démographiques

- Parmi les diplômés de 2007, environ un sur trois (35 p. 100) a indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un sur quatre (23 p. 100) était âgé de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 16 p. 100 et les femmes 84 p. 100 de l'échantillon.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 91 p. 100 des répondants au sondage et ceux des collèges frontaliers américains, 9 p. 100.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 9 p. 100 de l'échantillon du présent sondage (facultés d'éducation de l'Ontario et collèges frontaliers confondus) et 11 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 53 p. 100 des répondants contre 21 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 25 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 1 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont les sciences, l'anglais, l'histoire, les mathématiques et la géographie.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (71 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen. Aucun n'est qualifié pour enseigner l'éducation technologique.

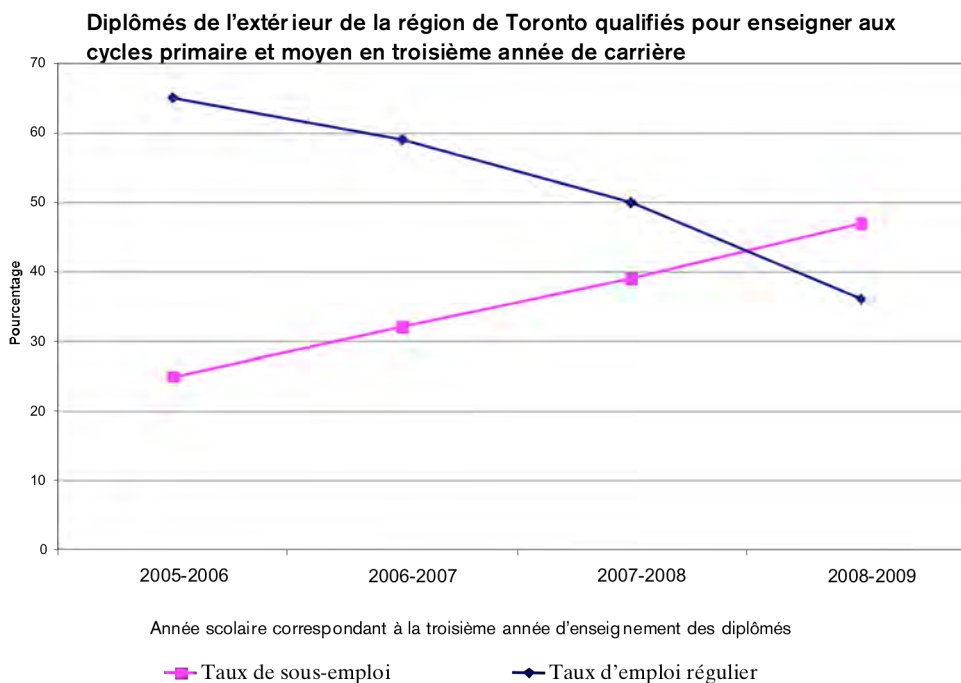
Troisième année d'enseignement Diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

C'est la troisième année de suite que l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux enseignantes et aux enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2006. Le sondage auprès de ces membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2008-2009, soit la troisième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants en troisième année de carrière qui travaillent en anglais sont toujours sous-employés

Les résultats du sondage mené auprès des diplômés de 2006 confirment l'aggravation des répercussions du surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais sur le taux d'emploi des enseignants, même après trois ans dans la profession. Le nombre d'enseignants en troisième année de carrière qualifiés pour enseigner en anglais qui ont obtenu un poste permanent a diminué, passant de 79 p. 100 pour les diplômés de 2004 à 57 p. 100 pour les diplômés de 2006, et le taux de sous-emploi correspondant a augmenté, passant de 13 p. 100 à 31 p. 100.

Les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais ont plus de difficultés à se tailler une place sur le marché de l'emploi à l'extérieur de la région de Toronto qu'à l'intérieur de cette région. À l'extérieur de Toronto, seulement un enseignant sur trois environ (36 p. 100) qualifié pour enseigner au cycle primaire ou moyen a indiqué qu'il avait décroché un poste permanent à la fin de la troisième année, et le taux de sous-emploi s'élevait à 47 p. 100. Le taux de sous-emploi a également connu une hausse aux autres cycles ainsi que dans la région de Toronto.



Ces taux confirment la baisse du marché de l'emploi à l'extérieur de la région de Toronto pour les enseignantes et enseignants de l'élémentaire qualifiés pour enseigner en anglais en troisième année de carrière.

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

- Les enseignants qualifiés pour enseigner en français en troisième année de carrière obtiennent encore des résultats d'emploi bien meilleurs que leurs collègues anglophones puisque 81 p. 100 d'entre eux ont obtenu un poste permanent et seulement 15 p. 100 sont sous-employés. Ces chiffres indiquent un certain recul par rapport à l'année précédente alors que 86 p. 100 des enseignants francophones avaient obtenu un poste permanent et seulement 8 p. 100 se disaient sous-employés.
- Le taux d'emploi permanent est toujours très élevé chez les enseignants spécialisés en éducation technologique (88 p. 100).
- Les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur sont de plus en plus touchés par le rétrécissement du marché de l'emploi pendant la troisième année : pour l'ensemble, le taux d'emploi permanent est passé de 74 p. 100 à 66 p. 100, et pour les enseignants de l'extérieur de Toronto qualifiés pour enseigner en anglais dans ces cycles, le taux est maintenant de 46 p. 100.
- Le taux d'emploi dans la région de Toronto pour tous les enseignants en troisième année de carrière dépasse celui des enseignants travaillant ailleurs, soit 70 p. 100 comparativement à 50 p. 100.

Les tableaux ci-dessous indiquent le pourcentage de diplômés qui ont décroché un poste permanent à la fin de leur troisième année d'enseignement, selon leur qualification.

Enseignantes et enseignants en troisième année de carrière occupant un poste permanent en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	95 (92/100)*	86 (83/91)	85 (86/93)
Anglais, P-M	54 (85/92)	36 (50/59)	47 (67/74)
Anglais, M-I	57 (69/83)	70 (69/57)	64 (68/70)
Anglais, I-S	83 (82/94)	46 (66/78)	64 (74/87)
Anglais - Éducation technologique	75 (100/100)	90 (67/100)	86 (92/100)
Toutes les qualifications	70 (83/91)	50 (63/70)	61 (72/81)

Primaire- Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
53 (69/75)	67 (70/74)	66 (74/87)	88 (91/86)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
81 (86/92)	57 (69/79)	62 (75/81)	57 (57/73)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

Un autre indicateur important de l'insertion est le taux sous-emploi, à savoir le nombre d'enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Comme l'illustrent les prochains tableaux, le taux de sous-emploi s'est accru pour l'ensemble des enseignants en troisième année de carrière, et la tendance est fortement en hausse depuis deux ans, le taux étant passé de 12 p. 100 à 27 p. 100. Tous les cycles et toutes les catégories de qualification sont maintenant touchés par cette montée.

Sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en troisième année de carrière en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	0 (9/0)*	9 (7/8)	6 (7/6)
Anglais, P-M	28 (15/2)	47 (39/32)	36 (27/18)
Anglais, M-I	22 (11/6)	43 (20/21)	31 (16/13)
Anglais, I-S	13 (11/3)	34 (32/17)	22 (23/8)
Anglais - Éducation technologique**			14 (0/0)
Toutes les qualifications	20 (12/3)	35 (28/21)	27 (21/12)

Primaire- Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
32 (26/17)	34 (15/13)	23 (20/8)	18 (0/0)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
15 (8/6)	31 (24/13)	28 (18/12)	27 (36/18)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008. ** Le taux pour l'éducation technologique est trop faible pour être pertinent par région.

Le chômage involontaire chez les enseignants en troisième année de carrière est passé de moins de 0,5 p. 100 l'an dernier à 4 p. 100 cette année.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2006 des facultés d'éducation qui achevaient leur troisième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2009 à 20 p. 100 des 7 866 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 1 616 diplômés de 2006 de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre après l'obtention de leur diplôme.

Nous avons doublé l'échantillon (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, 567 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 27 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

- Au moment du sondage, la plupart (94 p. 100) des diplômés de 2006 occupaient un emploi en enseignement, 4 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas enseigné parce qu'ils n'avaient pas trouvé de poste en enseignement. Un congé de maternité, un congé parental ou d'autres responsabilités familiales sont les principales raisons invoquées par les autres qui n'ont pas enseigné pendant l'année scolaire en cours.
- Au printemps de la troisième année d'enseignement, 40 p. 100 des répondants étaient suppléants, dont 19 p. 100 à la journée et 21 p. 100 à long terme. Le taux d'emploi permanent poursuit sa descente chez les enseignants en troisième année de carrière : il y a deux ans, il était de 79 p. 100.
- Bon nombre de diplômés de 2006 enseignent toujours à temps partiel (23 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (23 p. 100), même vers la fin de la troisième année d'enseignement.
- Le taux de sous-emploi parmi les enseignants de ce groupe a connu une hausse vertigineuse passant de 13 p. 100 en 2007 à 29 p. 100 cette année.
- Parmi les répondants, 6 p. 100 enseignent à l'extérieur du réseau des écoles publiques de l'Ontario ou à l'extérieur de la province. Ce taux est semblable à celui de l'an dernier, mais il représente une baisse par rapport aux 9 p. 100 d'il y a deux ans.
- Plus de la moitié des enseignants (55 p. 100) en troisième année d'enseignement ont vécu un changement dans leur emploi entre la deuxième et la troisième année. Ainsi, 17 p. 100 d'entre eux ont changé d'affectation dans la même école, 29 p. 100 ont changé d'école et 9 p. 100 ont changé de conseil scolaire. Pour certains, ce changement s'est traduit par une progression dans leur carrière puisqu'ils sont passés de la suppléance à la journée à un contrat à long terme ou d'un contrat à long terme à un poste permanent.
- À l'instar des enseignants en première ou en deuxième année de carrière en 2008-2009, la langue, le cycle et la région jouent encore un rôle prépondérant quant à l'obtention d'un poste en enseignement à la fin de la troisième année d'enseignement. Les différences ne sont pas aussi marquées pour les diplômés de 2006 que pour ceux de 2007, mais elles demeurent évidentes. Les données mettent en lumière la motivation dont doivent faire preuve ceux qui cherchent un emploi à l'extérieur de la région de Toronto, où le marché est relativement vigoureux, ou qui ne peuvent pas enseigner en français.
- La plus 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) explique 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. Dans ce groupe, quatre sur cinq (80 p. 100) ont répondu en 2008-2009 qu'au printemps de leur troisième année en enseignement, ils occupaient un poste permanent et 15 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils auraient souhaité travailler davantage pendant l'année. Bien que ces

résultats soient encore bien meilleurs que ceux des enseignants anglophones, les indicateurs de succès des enseignants francophones en troisième année de carrière sont légèrement inférieurs à ceux de l'an dernier alors que le taux d'emploi permanent atteignait 86 p. 100 et le taux de chômage était d'à peine 7 p. 100. Ces chiffres concordent avec la baisse évidente du taux d'emploi des enseignants francophones en première et en deuxième année de carrière.

- Le taux d'emploi des enseignants en troisième année de carrière qualifiés pour enseigner en anglais reste bien en deçà de celui des enseignants qualifiés pour enseigner en français. Seulement 57 p. 100 d'entre eux ont pu décrocher un poste permanent à la fin de la troisième année et 31 p. 100 disent n'avoir pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité. Ces indicateurs confirment une tendance à la baisse du taux d'emploi permanent (79 p. 100 en 2007) et à la hausse du taux de sous-emploi (13 p. 100 en 2007) dans ce groupe.
- Les postes permanents se sont raréfiés chez le personnel autorisé à enseigner aux cycles primaire et moyen (47 p. 100) comparativement à leurs collègues de la même promotion qui enseignent aux cycles moyen et intermédiaire (66 p. 100) et aux cycles intermédiaire et supérieur (63 p. 100). La plupart (85 p. 100) des répondants qualifiés en éducation technologique ont décroché un poste permanent.
- Les différences géographiques ont un effet important sur le taux d'emploi des enseignants en troisième année d'enseignement en 2008-2009. Dans la région de Toronto, 67 p. 100 (près de deux sur trois) occupaient un poste permanent, tandis qu'à l'extérieur de la région de Toronto, seulement 44 p. 100 eux ont eu cette chance.
- À l'extérieur de Toronto, les enseignants des cycles primaire et moyen en troisième année qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent plus de difficultés à trouver un poste permanent (36 p. 100). Les enseignants des cycles moyen et intermédiaire ainsi qu'intermédiaire et supérieur travaillant à l'extérieur de la région de Toronto affichent un taux de succès un peu plus élevé (54 p. 100 et 46 p. 100 respectivement). Toutefois, les taux se sont affaiblis par rapport aux 50 p. 100, 67 p. 100 et 67 p. 100 enregistrés l'an dernier par leurs collègues qui comptaient le même nombre d'années d'expérience.
- Le taux de sous-emploi des enseignants en troisième année de carrière qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto est plus élevé chez le personnel autorisé à enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen (47 p. 100) qu'aux cycles moyen et intermédiaire (39 p. 100) et qu'aux cycles intermédiaire et supérieur (34 p. 100). Dans tous ces cycles, les taux de sous-emploi ont grimpé par rapport aux taux respectifs de 39 p. 100, de 20 p. 100 et de 32 p. 100 enregistrés l'an dernier par leurs collègues également dans leur troisième année d'expérience.

Les diplômés de 2006 font état de plus grandes difficultés et ils se montrent plus inquiets face à leur avenir professionnel compte tenu du marché de l'emploi actuel. S'ils expriment fréquemment leur frustration et leur déception, ils affirment également souvent leur volonté de réussir dans la carrière qu'ils ont choisie malgré les obstacles à surmonter pour obtenir un emploi à temps plein. Qu'ils aient connu des moments

pénibles durant leurs premières affectations ou que leur début de carrière se soit déroulé harmonieusement dans le cadre de l'emploi à temps plein dont ils avaient rêvé, ils demeurent nombreux à se dire très satisfaits de l'enseignement.

Plus ma période de suppléance s'étire, plus cette carrière me frustre. Il serait drôlement bien d'avoir accès à des possibilités de perfectionnement professionnel, tout comme les enseignantes que je remplace.

Au début, je n'étais pas sûre de vouloir enseigner en immersion française à temps plein. Toutefois, j'ai pris conscience depuis trois ans de l'importance de cette langue seconde au Canada. J'aime transmettre ma passion du français à mes élèves.

La profession enseignante se révèle très décourageante, car elle n'offre aucune sécurité d'emploi. Il est extrêmement frustrant de voir que les enseignants plus âgés tardent à prendre leur retraite et à laisser la place aux plus jeunes.

L'enseignement a dépassé mes attentes. Toutefois, avant de commencer à enseigner, je ne me rendais pas compte à quel point il est difficile d'obtenir un poste permanent dans un conseil scolaire de l'Ontario. Pour cette raison, nombre de mes collègues ont quitté la province ou le pays. La province perd des enseignants très compétents qui ont besoin d'un emploi stable pour rembourser leurs dettes d'études souvent très élevées.

Je suis très déçue du peu d'entrevues tenues et de postes disponibles dans ma région. J'ai été convoquée une fois en entrevue depuis la fin de mes études.

Trop d'enseignants autorisés sortent des écoles et sont incapables de trouver du travail parce que les enseignants à la retraite continuent de faire de la suppléance à la journée et occupent les postes de suppléance à long terme.

Mon expérience s'est avérée extrêmement difficile. La courbe d'apprentissage est très abrupte durant les premières années. Les programmes de formation à l'enseignement nous préparent très peu à la tâche qui nous attend, et la charge de travail et les attentes augmentent sans cesse. Le manque de sécurité d'emploi associé au fait d'être déclaré excédentaire, les changements d'affectation chaque année et le recul des inscriptions me découragent.

Jusqu'à maintenant, ma carrière en enseignement est très enrichissante surtout quand je constate que j'ai eu une influence sur la vie d'un enfant. En tant que suppléante, je peux régulièrement prendre le temps d'aider un élève à comprendre un concept ou d'enseigner une connaissance de base importante.

Je fais de la suppléance depuis la fin de mes études. Même si j'ai eu la chance d'obtenir plusieurs postes de suppléance à long terme, je suis très déçu de n'avoir pas encore de poste permanent. On ne m'a confié que des suppléances à long terme en éducation spécialisée, et j'ai l'impression d'être confiné à ce type d'affectation.

J'ai entamé cette profession assez tard dans ma vie. Le sous-emploi chronique m'exaspère. Comme suppléante, je me sens prise dans un ghetto. J'ai l'impression de ne pas pouvoir accepter d'autres emplois qui nuiraient à ma disponibilité. Je suis souvent à la maison à ne

rien faire, espérant un appel. Je dois me contenter de moins de 10 000 \$ par année pour vivre et payer moi-même les cours de perfectionnement professionnel nécessaires à l'avancement de ma carrière.

Ma carrière en enseignement m'a beaucoup épanouie jusqu'à maintenant. J'aime travailler avec les enfants de tous âges et les aider à réussir en classe et dans la vie.

Il est décourageant de poser sa candidature à des postes qui ne sont pas réellement ouverts puisqu'ils sont déjà attribués. Il serait préférable de ne pas afficher ces postes du tout.

Deux ans de suite, j'ai fait partie du personnel excédentaire. Je ne suis dans la profession que depuis trois ans et j'ai enseigné dans cinq écoles. Durant deux ans, j'ai travaillé à temps partiel dans deux écoles différentes. J'ai des problèmes de santé à cause du stress.

J'adore enseigner. C'est la seule chose que j'ai toujours voulu faire, et à part l'enseignement je ne sais pas ce que je choisirais. Cela étant dit, je suis très déçue du manque de perspectives d'emplois. Si j'avais su qu'il me faudrait plus de trois ans pour trouver un emploi stable, je n'aurais jamais opté pour l'enseignement, mais plutôt pour un autre domaine offrant des possibilités de travail à temps plein.

J'adore ma profession et même s'il n'est pas facile d'y faire sa place, les efforts en valent la peine. Je ne peux pas imaginer qu'une autre profession puisse apporter autant de satisfaction sur le plan affectif.

Avant d'enseigner, j'ai été comptable agréé durant des années. Je n'ai jamais regretté le changement. Même si j'ai ma part d'élèves difficiles, je sais que je fais une différence et c'est incroyablement gratifiant.

Mon expérience jusqu'à maintenant est très satisfaisante et, cette année, j'ai l'impression d'être finalement une enseignante respectée à l'école.

J'ai beaucoup aimé mes trois premières années d'enseignement à l'élémentaire. Même si j'ai eu à surmonter des problèmes de confiance en moi, je comprends qu'il s'agit d'un processus par lequel je dois passer pour évoluer en tant qu'éducateur. J'ai le privilège de faire chaque jour un travail dans une profession que j'adore et d'intervenir auprès de personnes qui représentent notre avenir.

J'ai eu des affectations de suppléance à long terme durant trois ans et j'en suis fatigué. Il est difficile de plier bagage chaque année et de recommencer ailleurs. Je déteste ne pas savoir, année après année, ni à quelle classe, ni où je vais enseigner.

Si j'avais su qu'il me serait impossible d'obtenir un poste stable dans une école, même après trois ans, j'aurais choisi une autre carrière. Je suis vraiment mécontent de constater qu'après toutes ces années d'efforts, je commence une fois de plus l'été sans savoir où je travaillerai en septembre.

J'aime avoir une influence sur la vie de mes élèves. Il est fascinant d'assister à l'évolution de chacun, du début à la fin de l'année.

Ce ne sont ni leurs connaissances ni leurs compétences à titre d'enseignants qui permettent à certains nouveaux venus de décrocher un emploi, mais plutôt leurs relations. À plusieurs entrevues, l'intervieweur m'a dit sans détour que j'avais très bien répondu, mais qu'il avait déjà choisi quelqu'un. C'est décourageant et insultant. J'aimerais que les responsables de l'embauche ne nous fassent pas perdre notre temps.

Mon expérience a été à la fois très difficile et extrêmement gratifiante. Je suis très chanceuse d'avoir obtenu dès ma sortie de l'université un poste permanent à temps plein, dans une école formidable, où je côtoie des collègues qui m'appuient.

Sans mes antécédents en français, je n'aurais pas d'emploi à l'heure actuelle. Même si je m'estime incroyablement chanceuse d'avoir un contrat à temps plein, j'aimerais avoir la possibilité de travailler en anglais un jour.

Je suis profondément déçu de voir que les facultés d'éducation continuent à former des enseignants au moment où le marché est saturé. Elles conduisent les gens à l'échec. Je vivote à peine de la suppléance que j'arrive à faire chaque mois. En plus, les directeurs exigent que nous suivions des cours de perfectionnement. Comment suis-je censé m'offrir ces cours?

Je suis très frustrée de constater le nombre de jeunes enseignants qui ne peuvent trouver du travail. Je suis la seule parmi mon groupe d'amies de la faculté, diplômées en 2006, à avoir décroché un poste en enseignement.

Tous les jours, je dois livrer un combat pour rester optimiste face à ma carrière en enseignement compte tenu des possibilités d'emploi qui demeurent si faibles et du nombre d'enseignants excédentaires en Ontario qui ne cesse de croître.

Tenter de faire sa place dans la profession est une expérience très frustrante. Souvent je me demande ce que je pourrais faire d'autre côté carrière. J'ai toujours un énorme prêt étudiant à rembourser et une hypothèque. J'aime les enfants, l'apprentissage continu et la participation aux activités communautaires de l'école, mais je ne peux pas travailler indéfiniment à temps partiel.

J'aimerais profiter de la sécurité d'un emploi permanent tout en travaillant plus près de la maison. Chaque jour, je consacre des heures à mes déplacements sans autre perspective à l'horizon.

Je demeure patiente et je suis résolue à rester dans cette profession. Après trois ans, j'occupe encore des postes de suppléance à long terme, sans savoir ce qui m'attend à la fin de chaque contrat.

Expérience pendant les trois premières années d'enseignement

- La plupart des répondants (83 p. 100) se disent satisfaits de leur carrière en enseignement jusqu'à maintenant.
- En général, les répondants se sentent en confiance (94 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (92 p. 100), ils ont des affectations qui correspondent à leurs qualifications (82 p. 100) et ils sont satisfaits sur le plan professionnel (76 p. 100).
- Seulement 50 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 enregistré par les enseignants en troisième année de carrière les deux années précédentes. Environ deux sur trois (68 p. 100) demeurent optimistes face à leur avenir professionnel, une baisse par rapport au taux de 78 p. 100 du groupe comparable affiché en 2007.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (87 p. 100) et bon nombre parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (38 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants en troisième année de carrière. Ils accordent le plus d'importance aux techniques d'évaluation (45 p. 100), à l'intégration de la technologie (41 p. 100), aux stratégies d'enseignement (40 p. 100) et à la gestion de classe (38 p. 100).
- Moins nombreux sont ceux qui disent avoir besoin de perfectionnement professionnel en ce qui concerne la matière à enseigner (28 p. 100) et la communication avec les parents (25 p. 100); ils accordent aussi moins d'importance à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique (24 p. 100) dans leur troisième année qu'au cours des premières années dans la profession.
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (28 p. 100) parmi les activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants en troisième année de carrière, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (24 p. 100), du travail avec une formatrice ou un formateur ou un mentor (13 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (11 p. 100). Une plus faible proportion d'enseignants chevronnés est engagée dans des activités de recherche-action (7 p. 100), participe à l'évaluation de l'école (8 p. 100) ou participe à un apprentissage coopératif en dehors du milieu scolaire (10 p. 100).
- Les principaux facteurs qui motivent les enseignants durant leur 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. Les répondants placent toujours au premier rang le désir de travailler avec les enfants ou les jeunes, de les aider à apprendre et à s'épanouir et de faire une différence dans leur vie. Parmi les facteurs de deuxième importance, mentionnons le fait d'avoir sa propre classe et d'enseigner la matière aimée. Les aspects d'ordre matériel, comme la sécurité d'emploi et la rémunération, sont des facteurs de motivation qui importent davantage qu'au moment où ces enseignants ont choisi leur profession. Ils sont maintenant à égalité avec la satisfaction associée à l'enseignement des matières choisies.

Beaucoup d'enseignants en troisième année de carrière font état des longues heures de travail et du défi que représente la diversité des styles et des niveaux d'apprentissage dans leur classe. Malgré ces difficultés, le manque de soutien dans leur classe et l'empiètement de leur travail sur leur vie personnelle, la plupart disent qu'ils trouvent de la satisfaction, qu'ils demeurent résolus à enseigner et qu'ils acquièrent de plus en plus de confiance à mesure que les années passent. Certains soulignent avec beaucoup de reconnaissance l'aide qu'ils ont reçue de leur mentor, que ce soit dans un cadre structuré ou non.

Auparavant, je croyais qu'il suffisait de préparer de merveilleuses leçons. Je sais maintenant que nous devons aussi jouer le rôle de travailleuse sociale, d'infirmière, de thérapeute, de spécialiste du comportement, et ce qui est plus surprenant, nous devons même enseigner les compétences parentales. C'est un travail extrêmement exigeant, mais également gratifiant.

Je me rends compte qu'il faut beaucoup plus de connaissances et de perfectionnement professionnel pour être un bon enseignant que ce que je croyais. Mais c'est une belle surprise.

Je ne me rendais pas compte que je devrais accomplir tout ce travail additionnel. Je n'ai jamais assez de temps durant les heures de classe pour me préparer adéquatement. Je consacre une grande part de mon temps personnel à le faire, et il ne m'en reste plus beaucoup pour autre chose. Ma vie familiale en souffre.

La présence d'un mentor est essentielle durant la première année d'enseignement puisque c'est durant cette période que les enseignants acquièrent les bases sur lesquelles ils fonderont leur pratique durant les années à venir.

Je crois que l'aide et l'orientation que j'ai reçues d'autres éducatrices constituent l'aspect le plus positif de ma carrière à ce jour. J'ai énormément appris de certaines enseignantes extraordinaires, et j'aimerais que d'autres puissent savoir la différence que ces conseils peuvent apporter.

Au début, j'étais très optimiste. Toutefois, je me rends compte maintenant que les enseignants sont surchargés de travail et sous-estimés et qu'ils ne reçoivent à peu près pas d'aide de leurs collègues pour réagir adéquatement face aux élèves qui ont des comportements négatifs.

Il est très stressant d'enseigner dans des classes à années multiples dans lesquelles sont intégrés des élèves ayant des besoins particuliers, sans pouvoir compter sur une aide en classe.

Depuis trois ans, j'ai réussi à obtenir chaque année des postes de suppléance à long terme. Toutefois, je n'ai jamais été évalué et je n'ai jamais eu de rétroaction officielle, ce qui me préoccupe, car je me pose des questions sur mes progrès.

Plus j'évolue à titre d'enseignante, mieux je comprends les difficultés qu'éprouvent les élèves et plus je me sens capable des les aider à relever le défi d'apprendre.

Au début, je croyais que l'enseignement consistait à éplucher le curriculum et à bourrer la tête des élèves de connaissances. Je comprends maintenant que chaque élève progresse à son propre rythme et je reconnais la valeur de l'évaluation formative.

À titre de suppléante, j'aimerais pouvoir participer plus souvent à des activités de perfectionnement professionnel avec des enseignantes qui travaillent à temps plein. Je me sens souvent isolée et coupée des enseignantes ayant un poste permanent!

À ma première année d'enseignement, je connaissais très mal le degré de maturité des élèves qui commencent tout juste l'école et ce que je pouvais attendre d'eux. Ce fut un début très difficile, mais je me suis sentie bien récompensée à la fin de l'année.

C'est une carrière exigeante qui suppose un très grand engagement. Toutefois, ma carrière continue de me motiver et de me passionner.

Mon amour de l'enseignement n'a fait que croître durant les quatre dernières années, soit depuis que j'ai commencé ma formation à l'enseignement. J'ai vraiment l'impression d'avoir une influence et d'apprendre constamment.

Mes compétences en gestion de classe étaient défaillantes au début, mais avec le temps je me suis amélioré et j'ai mis au point certaines stratégies très efficaces. Dès que j'ai commencé à enseigner, mon désir d'exercer une influence positive sur les enfants s'est accru et il demeure ma motivation personnelle.

Durant mes premières années d'enseignement, l'appui d'un enseignant expérimenté m'a manqué. Il aurait pu m'indiquer ce qui allait fonctionner et m'encourager à tenir bon pendant toutes ces journées de suppléance.

Je crois que la visite d'autres classes m'a permis d'évoluer au cours des trois dernières années. En voyant d'autres façons d'enseigner, j'ai acquis de l'expérience en tant qu'éducatrice.

La gestion de classe, l'enseignement dans une classe à années multiples et la communication avec les parents se sont avérés très difficiles au tout début.

Après avoir travaillé dans quelques écoles très difficiles, je peux dire que je n'étais pas adéquatement préparé pour travailler auprès d'élèves ayant de très grands besoins et dans des écoles en milieu urbain défavorisé. Être enseignant signifie être épuisé sur le plan émotionnel, exténué, maltraité et sous-évalué.

Plans de carrière

- Durant leur troisième année d'enseignement, plus de la moitié des enseignants (52 p. 100) s'attendent encore à changer de poste l'an prochain. Ils expliquent principalement leur situation par le fait qu'ils sont suppléants à la journée, qu'ils ont un poste de suppléance à long terme ou qu'ils font partie du personnel excédentaire.
- Parmi eux, 3 p. 100 pensent enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur quatrième année dans la profession tandis que 92 p. 100 comptent enseigner en Ontario et 5 p. 100 prévoient ne pas enseigner du tout.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, la majorité (63 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour, ce qui représente une hausse par rapport au taux de 58 p. 100 enregistré l'année précédente pour le groupe correspondant.
- En ce qui concerne la carrière à long terme, seulement deux répondants sur 567 ont dit qu'ils n'enseigneraient plus dans cinq ans et 1 p. 100 des répondants ont dit qu'ils n'enseigneraient probablement plus. Toutefois, 71 p. 100 des personnes interrogées ont dit qu'elles enseigneraient toujours à ce moment, 20 p. 100, qu'il est probable qu'elles enseignent toujours et 8 p. 100, qu'elles ne savaient pas.
- Plus d'un enseignant sur cinq (22 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière.
- Plus de la moitié des répondants (56 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur ou encore occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les enseignants en troisième année de carrière, trois sur cinq disent bien connaître (25 p. 100) ou connaître assez bien (48 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Un répondant sur dix (10 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie durant ses premières années d'enseignement.

Même si la plupart des enseignants en troisième année de carrière comptent rester dans la profession longtemps, beaucoup disent avoir déjà pensé à abandonner cette carrière qu'ils jugent stressante et vorace en temps.

Je ne sais pas si je vais poursuivre cette carrière. Bien que j'aime enseigner et exercer une influence sur la vie des jeunes, je dois y sacrifier une partie beaucoup trop importante de ma vie familiale et sociale.

La décision de devenir enseignante est la meilleure que j'aie jamais prise. C'est une profession stimulante et gratifiante. Je l'adore.

J'aurais abandonné bien des fois si un emploi aussi satisfaisant, mais moins stressant et moins vorace en temps s'était présenté au moment où j'étais prêt à tout quitter.

Je sais que l'épuisement professionnel est fréquent chez les nouveaux enseignants et je comprends pourquoi. Durant les trois dernières années, j'ai enseigné à 11 différentes classes, à des élèves dont les capacités différaient considérablement. Dans ma classe, j'ai des élèves de quatre niveaux différents pour lesquels les attentes du curriculum ont été modifiées.

J'ai appris beaucoup de choses de ma carrière en enseignement. J'améliore sans cesse ma pratique. Mon expérience a été à la fois exigeante et gratifiante. Les enfants sont notre avenir, et je contribue à leur développement.

J'adore cette profession, mais c'est parce que c'est un rêve que je chéris depuis toujours. Les difficultés et le stress me stimulent. Pourtant, je connais de nombreux autres enseignants qui sont misérables et qui veulent changer de profession.

Enseigner n'a pas été facile au début. Je croyais que ce serait une sinécure, mais j'ai failli tout abandonner après ma première année parce que les nouveaux enseignants n'ont pas suffisamment de ressources. Il faut les appuyer et les encadrer davantage.

Il est triste et frustrant de constater que des gens qui veulent enseigner aux enfants et travailler avec eux n'ont pas la possibilité de le faire. Durant les trois dernières années, j'ai envisagé de quitter l'enseignement, mais mon désir d'aider et d'inspirer les enfants m'a poussé à poursuivre mes démarches en vue de figurer sur la liste d'embauche.

Je fais tout ce que je peux, mais ça ne semble pas suffire. Si je ne commence pas bientôt à sentir que j'apporte une contribution positive, il est probable que j'envisage de quitter la profession. Ça m'attriste. J'ai l'impression d'être nulle.

J'aime profondément enseigner et avoir un effet positif sur les jeunes. Aucune autre profession n'offre des satisfactions et des expériences semblables.

J'aime beaucoup faire de la suppléance dans mon conseil scolaire. Les responsables de nos écoles semblent avoir fait d'énormes efforts pour que les suppléants se sentent bien accueillis et respectés. J'ai constaté un changement depuis trois ans. Au début, le personnel ne tenait pas compte de ma présence et les élèves me traitaient avec arrogance, tandis que maintenant j'ai rarement des problèmes avec ces derniers et les enseignants à temps plein me considèrent et m'appuient.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés sur cinq (39 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et environ trois diplômés sur dix (29 p. 100) sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 20 p. 100 et les femmes 80 p. 100 de l'échantillon.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 87 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 13 p. 100.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 7 p. 100 de l'échantillon du présent sondage (facultés d'éducation de l'Ontario et collèges frontaliers confondus) et 8 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 45 p. 100 des répondants, contre 28 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 34 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 l'histoire, l'anglais, les mathématiques et la biologie.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont reçu leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (63 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 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

C'est la quatrième année de suite que l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux enseignantes et aux enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2005. Le sondage auprès de ces membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2008-2009, soit la quatrième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Un pédagogue sur cinq demeure sous-employé durant sa quatrième année d'enseignement

Plus de trois diplômés de 2005 sur quatre (78 p. 100) étaient bien établis dans un poste permanent à la fin de leur quatrième année en enseignement. Parmi ceux enseignant en Ontario, 82 p. 100 avaient décroché un poste permanent, soit le même pourcentage que celui enregistré l'an passé. Toutefois, plus d'un sur six indiquaient être toujours sous-employés. L'excédent des enseignants autorisés à enseigner en anglais a des effets bien réels puisque le taux d'emploi permanent ne cesse de diminuer et celui du sous-emploi d'augmenter d'après les données recueillies auprès des enseignants en quatrième année de carrière au cours des années précédentes.

La plupart des enseignants qualifiés pour enseigner en français (93 p. 100) ont décroché un poste permanent et seulement 7 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné autant qu'ils le souhaitaient pendant la quatrième année suivant l'obtention de leur diplôme. Par contre, seulement 76 p. 100 des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais avaient déniché un poste permanent et 19 p. 100 étaient sous-employés.

En général, les enseignants travaillant dans la région de Toronto sont beaucoup mieux 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 du premier groupe affichaient un taux d'emploi permanent de 90 p. 100 et un taux de sous-emploi de 11 p. 100 comparativement au taux d'emploi permanent de 76 p. 100 et au taux de sous-emploi de 21 p. 100 enregistrés pour les personnes qui enseignent dans les autres régions de la province.

Seulement deux diplômés de 2005 sur trois qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen et aux cycles moyen et intermédiaire ont un poste permanent à l'extérieur de la région de Toronto et leur taux de sous-emploi s'élève à 28 p. 100 et à 26 p. 100 respectivement. Ces indicateurs sont beaucoup moins positifs que pour les diplômés qui en étaient à leur quatrième année d'enseignement il y a à peine deux ans. Les répercussions du surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais s'accroissent chaque année.

Près de la moitié (48 p. 100) des enseignants en quatrième année de carrière ont passé une partie de leurs premières années à l'extérieur d'une classe. Un répondant sur quatre mentionne que la difficulté à trouver un emploi est la principale raison qui explique cette situation. En effet, plus d'un répondant sur cinq (21 p. 100) indique qu'il n'a pas enseigné à défaut d'avoir trouvé un emploi quelconque en enseignement, tandis que 3 p. 100 n'ont pas enseigné parce qu'ils n'ont pas pu trouver un poste qui répondait à leurs attentes. Les autres motifs les plus couramment mentionnés sont les congés de maternité ou les congés parentaux (13 p. 100). D'autres ont choisi de voyager ou d'étudier (4 p. 100). Enfin, 6 p. 100 n'ont pas enseigné à un moment donné au cours des quatre premières années pour d'autres raisons personnelles ou familiales, dont la maladie.

Sur le tableau ci-dessous figurent les pourcentages d'emploi permanent en quatrième année de carrière, répartis selon les diverses catégories d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les taux enregistrés l'année précédente dans le groupe comparable.

Enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière occupant un poste permanent en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	95 (100/100)*	92 (95/95)	93 (93/96)
Anglais, P-M	82 (88/99)	67 (66/75)	74 (75/86)
Anglais, M-I	68 (96/91)	66 (67/73)	67 (75/81)
Anglais, I-S	90 (93/91)	74 (83/77)	83 (88/85)
Anglais - Éducation technologique	100 (100/100)	66 (100/100)	83 (100/100)
Toutes les qualifications	85 (90/95)	74 (76/80)	79 (82/87)

Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
75 (86/86)	75 (83/82)	83 (89/86)	75 (100/100)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
93 (92/92)	76 (81/85)	79 (84/87)	77 (78/80)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et 2008.

Cet autre tableau présente le taux de sous-emploi des mêmes catégories d'enseignants en quatrième année de carrière ainsi que les données comparatives des deux années précédentes. La période de sous-emploi s'allonge sans cesse pour les nouveaux venus puisque le surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais s'accroît chaque année.

Sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en quatrième année de carrière en 2009 (%)

Qualification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total Ontario
Français	5 (0/0)*	7 (5/3)	7 (4/2)
Anglais, P-M	12 (12/3)	28 (22/15)	20 (18/10)
Anglais, M-I	19 (3/6)	26 (24/19)	24 (16/13)
Anglais, I-S	10 (3/3)	19 (15/15)	14 (9/8)
Anglais - Éducation technologique	0 (0/0)	0 (0/0)	0 (0/0)
Toutes les qualifications	11 (6/2)	21 (17/11)	16 (12/8)

Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
20 (16/10)	17 (12/12)	16 (8/8)	0 (0/9)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
7 (4/2)	19 (14/10)	16 (11/9)	23 (11/12)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

Des enseignantes et des enseignants confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

La plupart des diplômés de 2005, tout comme leurs homologues des années précédentes, ont confiance en leurs aptitudes, sont satisfaits sur le plan professionnel et sont prêts à relever les défis d'une carrière exigeante.

L'effritement du sentiment de sécurité d'emploi constitue le principal changement par rapport aux enseignants qui étaient en quatrième année de carrière l'année précédente. En effet, le taux des réponses indiquant un niveau faible ou relativement faible de sécurité est passé de 32 p. 100 à 38 p. 100. On constate aussi une diminution de l'optimisme puisque le taux d'enseignants faisant état d'un optimisme faible ou relativement faible est passé de 22 p. 100 à 26 p. 100. Cette tendance qui se précise depuis quatre ans semble associée principalement au nombre grandissant d'enseignants incapables de décrocher un poste permanent en quatre ans.

Expérience des enseignantes et des enseignants en quatrième année de carrière en 2009 (%)

	Confiance	Préparation	Satisfaction professionnelle	Défi	Stress	Sécurité d'emploi	Optimisme
Élevé	52 (55)*	46 (49)	28 (31)	38 (41)	23 (24)	35 (41)	39 (42)
Relativement élevé	43 (39)	48 (44)	51 (50)	45 (46)	35 (32)	27 (27)	35 (36)
Relativement faible	4 (4)	5 (6)	15 (14)	12 (11)	31 (34)	15 (15)	13 (12)
Faible	1 (2)	1 (1)	6 (5)	5 (2)	11 (10)	23 (17)	13 (10)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2008.

Toutefois, ces enseignants sont très motivés et prévoient en majorité poursuivre leur carrière pendant de nombreuses années. Seulement 3 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2013.

Les raisons qui les ont d'abord incités à choisir l'enseignement nourrissent leur engagement envers la profession; ils sont motivés principalement par leur désir d'aider les élèves à apprendre et à s'épanouir. Néanmoins, la sécurité d'emploi, l'équilibre vie-travail et la rémunération sont des facteurs de motivation qui prennent de plus en plus d'importance pour les enseignantes et les enseignants en quatrième année de carrière. La majorité participe à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel continu, bien que de façon légèrement moins marquée cette année.

Activités de perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants en quatrième année de carrière en 2009 (%)

	Forte participation (%)	Participation modérée (%)
Cours structuré	25 (39)*	30 (34)
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	22 (24)	39 (36)
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	12 (16)	25 (29)
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	7 (14)	27 (31)
Travail avec un formateur ou un mentor	7 (13)	23 (25)
Participation à l'évaluation de mon école	6 (10)	22 (28)
Participation à une recherche-action	5 (8)	13 (19)
Aucun des sujets susmentionnés		5 (7)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2008.

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 formatrice ou de formateur et plus d'un répondant sur trois (38 p. 100) prévoit occuper un poste administratif à la direction ou à la direction adjointe à un certain moment de sa carrière en éducation. Cet

intérêt pour les postes de responsabilité représente une hausse par rapport à la proportion de un sur quatre enregistrée dans le groupe comparable en 2008.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2005 des facultés d'éducation qui achevaient leur quatrième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2009 à environ 20 p. 100 des 7 340 diplômés de 2005 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 1 526 diplômés de 2005 de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre suivant l'obtention de leur diplôme.

Nous avons doublé l'échantillon (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, 536 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 29 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

Situation professionnelle

- Presque tous les diplômés de 2005 (94 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 3 p. 100 des répondants ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un emploi en enseignement, soit un taux semblable à celui de l'an dernier et légèrement supérieur à celui de 2007. 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, 78 p. 100 des enseignants ayant un emploi détenaient un poste permanent. Il s'agit d'une nouvelle baisse par rapport aux taux d'emploi permanent de 89 p. 100 enregistrés en 2006 pour les diplômés de 2002.
- Changer d'emploi et d'affectation entre la troisième et la quatrième année d'enseignement a été la norme pour près de la moitié des répondants (47 p. 100), 19 p. 100 des répondants ayant changé d'affectation dans la même école, 23 p. 100 ayant changé d'école et 5 p. 100 ayant changé de conseil scolaire.
- Par rapport à l'an dernier, le nombre d'enseignants travaillant à temps partiel (16 p. 100) et dans deux écoles ou plus (13 p. 100) est en hausse.
- La progression du sous-emploi se poursuit, même chez les enseignants en quatrième année de carrière. Parmi les diplômés de 2005, 18 p. 100 ont affirmé ne pas avoir

enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité durant l'année scolaire 2008-2009, une hausse par rapport au taux de 9 p. 100 affiché en 2007 par les diplômés de 2003.

- La plupart (80 p. 100) des enseignants qui font de la suppléance à la journée et la moitié (48 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 des enseignants en quatrième année de carrière selon la région et le type d'employeurs est généralement à l'image de l'ensemble de la population enseignante de la province. Ils sont 95 p. 100 à enseigner dans des écoles publiques de l'Ontario, 3 p. 100 dans des écoles privées ou à l'extérieur d'une école et seulement 1 p. 100 enseigne ailleurs qu'en Ontario.
- Près de la moitié des répondants (48 p. 100) 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 aucun poste en enseignement (21 p. 100) ou ils n'ont pas décroché l'emploi souhaité (3 p. 100), ils ont pris un congé de maternité ou un congé parental (13 p. 100), ils ont voyagé ou sont retournés aux études (4 p. 100) ou ils ont interrompu le travail pour des raisons personnelles ou familiales ou des problèmes de santé (7 p. 100).
- Environ une enseignante sur six (17 p. 100) a indiqué qu'elle a pris un congé de maternité au cours de ses quatre premières années en enseignement.

Plus que jamais, les enseignantes et les enseignants en quatrième année de carrière expriment leurs frustrations au sujet de leurs premières années dans la profession. Toutefois, la majorité d'entre eux se disent très bien établis.

Je me sens très frustrée ne pas avoir réussi à trouver d'emploi à temps plein quatre ans après mes études.

J'ai commencé une nouvelle carrière dans l'immobilier. Il était bien trop difficile de rembourser mes prêts du RAFEO et de faire face à mes paiements hypothécaires en comptant sur un salaire de suppléance.

J'aime beaucoup enseigner, mais tous les obstacles à franchir pour y parvenir sont exténuants. Je commence à peine à m'habituer cette année, mais jusque-là, j'ai sérieusement envisagé de me réorienter.

Les premières années sont épuisantes sur les plans émotif et personnel. Il est vraiment difficile de trouver un équilibre vie-travail. J'ai envisagé de quitter l'enseignement. Toutefois, l'appui considérable que j'ai reçu de deux enseignantes d'expérience, qui étaient prêtes à me communiquer leur savoir et qui ont réussi à me convaincre que la situation allait s'améliorer, m'a permis de tenir bon.

J'adore mon travail. Tout va bien et je me compte très chanceux. Il y a quatre ans, quand j'ai obtenu ce poste, j'étais triste et frustré. Ce n'était pas l'année que je souhaitais. J'occupe le même emploi depuis ce temps, et maintenant je l'adore. J'éprouve beaucoup de plaisir à me rendre au travail chaque matin.

J'adore mon travail. J'ai ma propre classe et je suis contente d'être membre du personnel d'une école en tant que suppléante à long terme. J'accorde une grande valeur à mon

travail. L'insécurité due au fait de ne pas savoir où j'allais travailler d'un semestre à l'autre m'a causé beaucoup de stress.

Durant mes quatre premières années, j'ai été heureux d'obtenir des emplois de suppléance à long terme, mais j'ai besoin de stabilité maintenant. Je suis déçu ne pas avoir trouvé d'emploi permanent.

Je suis passée par trois écoles en trois ans et, chaque fois, je me suis retrouvée parmi le personnel excédentaire. De plus, on m'a confié des cours que je ne me sens pas à l'aise d'enseigner.

J'adore mon travail, mais j'ai parfois l'impression d'avoir échoué parce que je n'ai pas de poste permanent. L'université que j'ai fréquentée aurait dû mieux me préparer à cette réalité, et elle devrait cesser de former autant de nouveaux enseignants.

Ne faudrait-il pas faire quelque chose au sujet des milliers de personnes qui sont diplômées chaque année en enseignement compte tenu du marché de l'emploi actuel où les possibilités d'emploi sont très minces?

J'ai perdu mon optimisme et mon enthousiasme à l'égard de l'enseignement. La suppléance à la journée consiste avant tout à maîtriser le groupe. Il est difficile d'établir des relations avec les élèves quand on travaille dans 12 écoles différentes.

J'ai vécu une expérience incroyable durant mes premières années d'enseignement dans une école privée. Beaucoup de mes collègues du secteur public sont découragés face à la difficulté d'obtenir un poste à temps plein.

Il est frustrant après quatre ans de ne pas avoir obtenu de contrat pouvant servir à la probation. Je vais peut-être me réorienter vers une autre carrière moins stressante ou rester à la maison pour élever une famille.

Je suis très découragée et anxieuse face à la situation de ma profession et à ma capacité d'obtenir un poste en enseignement autre que la suppléance.

Expérience des quatre premières années d'enseignement

- La plupart des enseignants (86 p. 100) en quatrième année d'enseignement sont satisfaits de leur carrière jusqu'à présent.
- Presque tous les répondants se disent confiants (95 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (95 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs qualifications (85 p. 100) et sont satisfaits sur le plan professionnel (79 p. 100). Ces résultats sont semblables à ceux obtenus au cours des trois années précédentes pour les enseignants qui étaient à la même étape de leur carrière.
- La plupart estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi (62 p. 100) et sont optimistes (75 p. 100) quant à leur avenir professionnel. Toutefois, ces chiffres confirment la légère tendance à la baisse qui s'est amorcée il y a quatre ans, alors que 80 p. 100 des répondants en quatrième année d'enseignement estimaient jouir d'une bonne sécurité d'emploi et 83 p. 100 se disaient optimistes face à l'avenir.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart des répondants (83 p. 100) et bon nombre parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (35 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel reste une priorité pour ce groupe. La plus grande priorité est accordée à l'intégration de la technologie (42 p. 100), à la mesure et à l'évaluation (41 p. 100), aux stratégies d'enseignement (38 p. 100), à la gestion de classe (31 p. 100) et aux connaissances de la matière à enseigner (26 p. 100).
- Ils sont moins nombreux en quatrième année d'enseignement qu'au début de la carrière à avoir besoin de se perfectionner en matière de communication avec les parents (21 p. 100). Ils accordent aussi moins d'importance à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique (23 p. 100).
- Au premier rang, ce sont toujours les motivations altruistes qui poussent les enseignants à poursuivre leur carrière, à savoir le désir de travailler avec les enfants ou les jeunes, de les aider à apprendre et à s'épanouir et de faire une différence dans leur vie. Ces enseignants accordent désormais plus d'importance aux aspects d'ordre matériel, comme la sécurité d'emploi, l'équilibre vie-travail et la rémunération, que lorsqu'ils sont arrivés dans la profession. Ces facteurs de motivation sont maintenant à égalité avec la satisfaction associée à l'enseignement des matières choisies et au fait d'avoir sa propre classe.

Après quatre ans d'expérience, nombre de ces diplômés de 2005 jugent la profession très éprouvante et stressante, et ils soulignent qu'elle empiète davantage sur leur vie personnelle qu'ils ne s'y attendaient. Malgré la rareté des ressources et du soutien dont ils auraient aimé profiter, beaucoup affirment qu'ils ont de plus en plus confiance en leur capacité d'enseigner, qu'ils aiment leur profession et qu'ils retirent une grande satisfaction à travailler auprès des élèves.

Il faut s'investir à 150 p. 100 pour bien faire ce travail. L'enseignement est parfois si épuisant et prenant. Une chance que j'aime ce que je fais.

Au fil des ans, j'ai pris confiance en moi, j'ai amélioré ma connaissance des techniques efficaces d'enseignement, et la mesure et l'évaluation sont une moins grande source de stress. J'adore mon travail.

Les premières années d'enseignement sont très exigeantes et s'accompagnent de nombreux changements. On n'a pas le temps de s'améliorer, car on passe constamment d'un poste de suppléance à un autre. Le niveau de stress est très élevé et il est difficile de concilier le travail et la vie familiale. Vous vous retrouvez avec les cours dont personne ne veut. Il devrait être obligatoire de confier des cours agréables aux nouveaux enseignants afin qu'ils acquièrent de l'aisance en classe. Après, on pourra leur attribuer des cours plus difficiles.

J'ai parfois l'impression d'être dans une profession ingrate et d'être très isolée. Je trouve difficile de garder une attitude positive compte tenu des difficultés associées aux classes nombreuses, au manque d'appui et à l'irrespect général.

Ma première année d'enseignement a représenté tout un défi, surtout la gestion de classe. Je n'avais ni les bons outils ni l'expérience pour gérer une classe dans laquelle se trouvait un grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers ou des problèmes de comportement. En plus, je n'avais malheureusement pas de mentor à proprement parler.

Je me suis centrée de plus en plus sur les élèves; j'ai tenté de voir au-delà des attentes du curriculum et de mettre l'accent sur ce dont les élèves avaient besoin pour réussir.

Je me rends compte de l'importance de découvrir les facteurs qui nuisent au rendement des élèves et d'être pour eux un soutien et une ressource afin de les aider à surmonter leurs obstacles. À mesure que j'acquiers de l'expérience pour enseigner un cours, je peux consacrer plus de temps à aider chacun des élèves plutôt qu'à me préparer.

L'enseignement exige qu'on lui consacre énormément de temps, ce qui nuit à ma vie familiale.

Ma compréhension de l'enseignement englobe maintenant le large éventail de rôles que les enseignants doivent désormais jouer. Nous avons trop de responsabilités. Aujourd'hui nous sommes censés être conseillers, parents substituts, travailleurs sociaux, etc.

Les attentes à l'égard des nouveaux enseignants sont énormes et irréalistes et créent beaucoup de stress.

Le désir réel d'enseigner et le travail acharné ne sont pas récompensés à leur juste mesure. Ce sont les spécialistes du boniment qui font leur chemin. C'est décourageant d'avoir autant de difficulté à trouver un emploi. C'est vraiment frustrant de voir de nouveaux diplômés engagés avant les personnes qui ont de l'expérience.

En tant qu'enseignante, il faut jouer le rôle de travailleuse sociale, de secrétaire, de caissière, de gardienne et de magicienne afin de trouver les ressources inexistantes

nécessaires pour répondre aux attentes du curriculum qui changent constamment. Je déteste avoir à passer toutes ces heures de mon temps personnel à corriger, à planifier et à stresser.

L'enseignement est la meilleure profession qui soit. J'aime ces tout-petits qui sont dans ma classe et les relations que j'ai avec eux. J'ai absolument adoré mes premières années d'enseignement. Je me considère très chanceuse d'enseigner dans une si petite école de langue française.

J'ai toujours su qu'il y a aurait de nombreux défis et beaucoup de changements, mais je les accepte plus facilement avec le temps. Ma carrière me comble; le manque de ressources est la seule difficulté qui persiste. Je pourrais donner beaucoup plus de sens à mon enseignement si je perdais moins de temps à chercher constamment ces ressources.

Plans de carrière

- Malgré un surplus de personnel, la quatrième année d'enseignement demeure plus stable que les premières années de carrière; en effet, seulement deux répondants sur cinq (42 p. 100) disent qu'ils s'attendent à changer de poste à la prochaine année scolaire.
- Parmi les répondants, 3 p. 100 pensent enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur cinquième année de carrière tandis que 93 p. 100 comptent enseigner en Ontario et 4 p. 100 prévoit ne pas enseigner du tout.
- Parmi les répondants qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, la moitié (52 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour.
- En ce qui concerne la carrière à long terme, seulement 3 p. 100 ont dit qu'ils n'enseigneraient plus ou probablement plus dans cinq ans. Toutefois, 68 p. 100 des personnes interrogées ont dit qu'elles enseigneraient toujours à ce moment, 22 p. 100, qu'il est probable qu'elles enseignent toujours et 7 p. 100 qu'elles ne savaient pas.
- Un enseignant sur quatre (24 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière.
- Plus de la moitié des répondants (57 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur ou encore occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les enseignants en quatrième année de carrière, trois sur quatre disent bien connaître (31 p. 100) ou assez bien connaître (45 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un répondant sur cinq (19 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie durant ses premières années d'enseignement.

Les diplômés de 2005 qui ne sont toujours pas établis dans un poste permanent et ceux qui ont éprouvé des difficultés durant leurs premières années d'enseignement se souviennent très distinctement des défis qu'ils ont eu à surmonter et des frustrations qu'ils ont vécues. Certains ont perdu leur enthousiasme envers l'enseignement et

d'autres soulignent qu'ils envisagent de quitter la profession. Même si les commentaires de cette nature augmentent, la majorité des enseignants de ce groupe conservent leur passion à l'égard de la profession et s'en disent toujours satisfaits.

Mes premières années d'enseignement n'auraient pas dû être aussi pénibles. J'ai eu droit à un minimum de mentorat. Je compte quitter bientôt l'enseignement pour travailler dans une entreprise où les heures supplémentaires sont rémunérées.

Chaque jour, je m'améliore. J'adore enseigner.

Je suis très frustrée car même si je ne cesse d'améliorer mes compétences et que je suis dévouée, aucun conseil scolaire ne me donne ma chance. Au point où j'en suis, je serais prête à travailler gratuitement simplement pour avoir ma propre classe.

J'avais une attitude très positive quand j'ai fini mes études. Maintenant, je souhaiterais être qualifié dans un autre domaine puisqu'il est à peu près impossible de trouver un poste en enseignement. Les enseignants à la retraite ne devraient pas être autorisés à faire de la suppléance.

J'ai eu une plus grande incidence sur la vie de mes élèves que je ne l'avais prévu. La plupart du temps, le fait de bénéficier du respect des élèves l'emporte sur les problèmes. Il est encore plus agréable et gratifiant de travailler avec les enfants que je ne l'espérais.

Il importe de trouver un équilibre entre ce qui doit être fait et ce qu'il faudrait idéalement faire. C'est ainsi que j'ai réussi à éviter l'épuisement professionnel. J'ai le meilleur et le pire emploi du monde.

Je suis satisfait de ma carrière. J'aime la journée structurée et l'heure de départ prévisible. Je travaille beaucoup d'heures à la maison, mais ainsi je passe davantage de temps auprès de ma famille. J'aime beaucoup préparer les leçons et trouver des ressources, et j'adore les rapports que j'ai avec mes élèves.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés de 2005 sur cinq (39 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et trois diplômés sur dix (30 p. 100) sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 24 p. 100 et les femmes 76 p. 100 de l'échantillon.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 90 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 10 p. 100.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 48 p. 100 des répondants, contre 18 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.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 9 p. 100 de l'échantillon du présent sondage (facultés d'éducation de l'Ontario et collèges frontaliers confondus) et 10 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.

Cinquième année d'enseignement

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

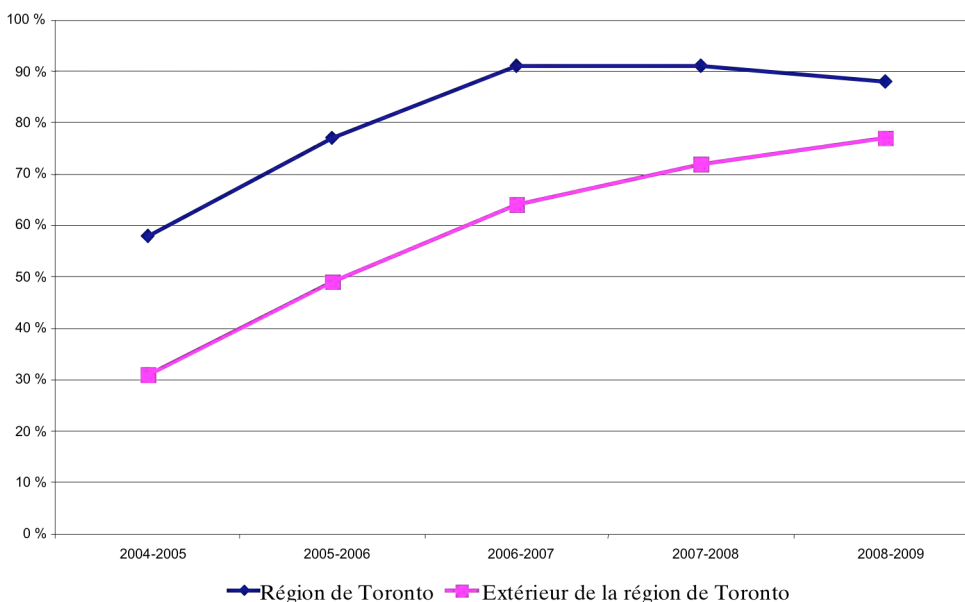
C'est la cinquième année de suite que l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux enseignantes et aux enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2004. Le sondage auprès de ces membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2008-2009, soit la cinquième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Après cinq ans, la nouvelle génération est bien établie malgré un marché de l'emploi difficile

Les diplômés de 2004 des programmes de formation à l'enseignement forment le deuxième groupe dont les cinq premières années de carrière coïncident avec une période de surplus qui touche les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais en Ontario. Compte tenu du marché, ces diplômés, tout comme ceux de 2003, n'ont pas réussi à obtenir un emploi à temps plein aussi rapidement qu'ils ne s'y attendaient. Néanmoins, la plupart d'entre eux déclarent être maintenant bien établis dans la profession qu'ils ont choisie. La persévérance et la souplesse dont ont fait preuve les éducateurs très motivés de cette nouvelle génération les ont bien servis.

À la fin de l'année scolaire 2008-2009, la majorité des enseignants en cinquième année de carrière (84 p. 100) avaient décroché un poste permanent en enseignement et environ un sur dix (11 p. 100) a dit qu'il était sous-employé. Malgré la pénurie d'emplois qui touchait les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais en Ontario lorsqu'ils ont entamé leur carrière, la plupart d'entre eux détiennent un poste permanent (82 p. 100).

Diplômés de 2004 qualifiés pour enseigner en anglais ayant décroché un poste permanent



Beaucoup de pédagogues de l'extérieur de la région de Toronto, qualifiés pour enseigner en anglais, prennent plus de temps que ceux de la région de Toronto à trouver du travail autre que la suppléance et/ou à enseigner autant qu'ils le souhaitent. Après cinq ans, 23 p. 100 font encore de la suppléance à la journée ou à long terme, et 16 p. 100 indiquent qu'ils sont sous-employés.

Le tableau suivant expose la situation des enseignantes et des enseignants en cinquième année de carrière en Ontario qui ont un emploi permanent, en fonction de la langue, de la région et de la qualification; de plus, il présente les données comparatives pour les enseignants en cinquième année de carrière les deux années scolaires précédentes. Le taux annuel d'insertion professionnelle des diplômés de 2004 a diminué légèrement par rapport à celui des diplômés de 2002 et de 2003, principalement en raison des répercussions à long terme du surplus d'enseignants à l'extérieur de la région de Toronto. Les enseignants du Centre et de l'Est de l'Ontario qualifiés pour enseigner en anglais sont le plus touchés. Les taux des dernières rangées comprennent les diplômés qui enseignent à l'extérieur de la province.

Enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière occupant un poste permanent en 2009 (%)

	Région de Toronto	Extérieur de la région de Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total Ontario
Français	100 (93/95)*	95 (89/96)	100 (100/100)	96 (85/97)	100 (90/100)	85 (91/93)	96 (90/95)
Anglais	88 (94/93)	77 (79/84)	72 (90/86)	69 (74/79)	81 (79/85)	78 (70/78)	82 (86/88)
Total	92 (94/93)	80 (81/86)	77 (91/87)	79 (78/86)	84 (80/86)	80 (79/84)	85 (86/89)

Primaire-Moyen	Moyen-Intermédiaire	Intermédiaire-Supérieur	Éducation technologique
82 (82/86)	84 (84/84)	87 (89/96)	89 (86/83)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
94 (90/93)	82 (84/84)	85 (85/90)	79 (89/81)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

Le bilan d'emploi des enseignants francophones en cinquième année de carrière demeure plus positif que celui de leurs homologues anglophones. Dix-neuf enseignants sur vingt ont un emploi permanent en enseignement et seulement 3 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 est à peu près nul après cinq ans.

Sur le tableau suivant figurent les pourcentages d'enseignants qui se sont dits sous-employés durant l'année scolaire 2008-2009 ainsi que les pourcentages des deux années précédentes. Les taux de sous-emploi des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais n'ont pas cessé de progresser, quoique légèrement, depuis trois ans.

Sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en cinquième année de carrière en 2009 (%)

	Région de Toronto	Extérieur de la région de Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total Ontario
Français	0 (5/0)*	4 (11/6)	0 (20/0)	4 (13/3)	0 (0/0)	8 (10/13)	3 (9/5)
Anglais	8 (2/5)	16 (16/12)	20 (5/6)	20 (18/16)	13 (16/13)	16 (25/5)	12 (10/8)
Total	7 (2/2)	13 (15/11)	17 (8/0)	14 (16/14)	12 (15/16)	14 (18/12)	11 (9/8)

Primaire-Moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
13 (12/11)	11 (10/4)	5 4/(4)	22 (20/17)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
3 (8/5)	12 (10/8)	10 (10/7)	13 (5/13)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et de 2008.

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. Ces taux sont les mêmes que ceux enregistrés par les enseignants en cinquième année de carrière l'année précédente.

Presque la moitié (45 p. 100) des répondants n'ont pas enseigné durant une certaine période au cours des cinq premières années de leur carrière. Près d'un répondant sur cinq explique cette situation par le fait qu'il n'a pas pu trouver d'emploi en enseignement (17 p. 100) ou qu'il n'a pas pu décrocher l'emploi qu'il souhaitait (2 p. 100) à un moment donné. Parmi les répondants, 18 p. 100 ont invoqué un congé de maternité, un congé parental ou d'autres raisons familiales pour expliquer leur absence de l'enseignement. D'autres ont choisi de voyager ou d'étudier (3 p. 100). Enfin, 5 p. 100 d'entre eux n'ont pas enseigné à un moment donné au cours des cinq premières années pour d'autres raisons personnelles ou à cause d'une maladie.

Des enseignantes et des enseignants confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel malgré les conditions difficiles du marché

Malgré les difficultés auxquelles ont fait face nombre de diplômés de 2005 sur le marché du travail, la plupart ont confiance en leurs aptitudes, sont satisfaits sur le plan professionnel et sont prêts à relever les défis d'une carrière exigeante. Même si certains se disent inquiets face à leur avenir, la majorité d'entre eux sont très motivés et prévoient poursuivre longtemps leur carrière qu'ils jugent fort gratifiante.

La plupart d'entre eux ont affirmé qu'ils enseigneront sûrement (71 p. 100) ou probablement (19 p. 100) encore dans cinq ans. Seulement 4 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement à ce moment. Dans ce groupe, 9 p. 100 ont indiqué qu'ils n'enseigneront pas durant l'année scolaire 2009-2010, mais la majorité d'entre eux (53 p. 100) affirment qu'ils vont revenir à l'enseignement après avoir pris une pause.

Le tableau suivant porte sur le vécu et la satisfaction professionnelle des diplômés de 2004 durant l'année scolaire 2008-2009; il présente aussi les données des diplômés de 2003 et de 2002. Les répondants des trois différentes promotions donnent une cote élevée à leur niveau de confiance, à leur préparation à l'enseignement et à leur satisfaction professionnelle durant toute la période. Au fil du temps, le resserrement du marché de l'emploi ne semble avoir aucune incidence négative importante sur les enseignants en cinquième année de carrière, soit en augmentant leur stress, soit en entamant leur sentiment de sécurité d'emploi ou leur optimisme face à l'avenir.

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

	Confiance	Préparation	Satisfaction professionnelle	Défi	Stress	Sécurité d'emploi	Optimisme
Élevé	61 (60/59)*	54 (55/53)	33 (29/31)	39 (41/44)	20 (24/23)	45 (45/51)	45 (43/49)
Relativement élevé	35 (36/38)	41 (41/41)	49 (51/52)	46 (43/43)	33 (35/32)	26 (28/28)	32 (34/35)
Relativement faible	3 (3/3)	4 (4/5)	14 (14/14)	11 (13/11)	34 (32/31)	13 (11/11)	13 (13/10)
Faible	1 (1/1)	1 (0/1)	4 (6/3)	3 (4/2)	12 (9/14)	17 (16/8)	10 (9/6)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007 et 2008.

La majorité de cette génération d'enseignants participe à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel continu, cinq ans après le début de la carrière.

Activités de perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants en cinquième année de carrière en 2009 (%)

	Forte participation (%)	Participation modérée (%)
Cours structuré	27 (26)*	32 (27)
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	23 (23)	42 (41)
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	15 (15)	25 (27)
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	10 (10)	31 (30)
Travail avec un formateur ou un mentor	8 (12)	27 (24)
Participation à l'évaluation de mon école	9 (9)	18 (21)
Participation à une recherche-action	9 (9)	17 (13)
Aucun des sujets susmentionnés		2 (6)

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2008.

Nombre de ces enseignants aspirent à des postes de responsabilité. Plus de la moitié souhaitent jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur, et environ un sur cinq aspire à un poste administratif (à la direction adjointe, à la direction ou autre) à un certain moment de sa carrière en éducation.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des diplômés de 2004 des facultés d'éducation qui achevaient leur cinquième année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2009 à environ 20 p. 100 des 7 033 diplômés de 2004 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 1 205 diplômés de 2004 de l'Université du Maine et de six collèges de l'État de New York qui sont devenus membres de l'Ordre suivant l'obtention de leur diplôme.

Nous avons doublé l'échantillon (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, 536 diplômés ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 31 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

Situation professionnelle

- La plupart des diplômés de 2004 des facultés d'éducation (95 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage.
- Parmi les répondants, 2 p. 100 ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné parce qu'ils n'avaient pu trouver un emploi en enseignement. Les taux d'emploi et de sous-emploi sont les mêmes que ceux des enseignants en cinquième année de carrière l'année précédente.
- 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, 84 p. 100 des enseignants occupaient un poste permanent, soit un taux semblable à celui enregistré en 2008 dans le groupe comparable (85 p. 100), mais plus faible que ceux enregistrés en 2007 et en 2006 (89 p. 100 et 91 p. 100 respectivement).
- 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, 20 p. 100 ont changé d'école et 3 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) demeurent peu fréquents chez les enseignants en cinquième année de carrière. Le taux de l'enseignement à temps partiel est le même que celui de 2008, mais il accuse une légère hausse par rapport à celui enregistré en 2007 (10 p. 100).
- Plus d'un diplômé de 2004 sur dix (11 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité durant sa cinquième année d'enseignement, un taux à peine plus élevé que le taux de 9 p. 100 de sous-emploi de l'année précédente, mais qui confirme une tendance à la hausse quand on le compare aux taux de 8 p. 100 et de 5 p. 100 enregistrés par les enseignants en cinquième année de carrière en 2007 et en 2006 respectivement.
- La répartition des enseignants en cinquième année de carrière selon la région et le type d'employeurs est généralement à l'image de l'ensemble de la population enseignante de la province. Ils sont 94 p. 100 à enseigner dans des écoles publiques de l'Ontario, 4 p. 100 dans des écoles privées ou à l'extérieur d'une école et 2 p. 100 enseignent ailleurs qu'en Ontario.
- Près de la moitié des répondants (45 p. 100) 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 (17 p. 100); ils n'ont pas décroché l'emploi souhaité (2 p. 100); ils ont pris un congé de maternité, un congé parental ou un autre congé pour des raisons familiales (18 p. 100); ils ont pris un congé pour retourner aux études (1 p. 100), pour voyager (2 p. 100) ou pour d'autres raisons (5 p. 100).
- Environ une enseignante sur cinq (22 p. 100) a indiqué qu'elle a pris un congé de maternité au cours de ses cinq premières années en enseignement.

Depuis quelques années, de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants en cinquième année de carrière font état, dans le cadre de la présente étude, des obstacles à l'emploi qu'ils ont dû affronter durant les premières années; en outre, pour un certain nombre de personnes ayant répondu au sondage en 2009, ces obstacles persistent. Nombreux sont ceux qui abordent les questions touchant les pénuries d'emplois, la forte concurrence sur le marché de l'emploi, les affectations difficiles, l'insécurité et les difficultés financières qui continuent de les perturber. Beaucoup d'autres sont bien établis dans l'enseignement et prennent plaisir à exercer cette profession à la fois exigeante et gratifiante.

Malgré toutes mes tentatives depuis cinq ans, je ne suis pas arrivé à décrocher un emploi en enseignement à temps plein. Je crois que je n'ai ni la formation, ni les connaissances ni les compétences nécessaires pour faire ma propre promotion à titre d'enseignant.

Je suis une enseignante qualifiée pour enseigner le français langue seconde et j'ai décroché un poste. Si j'enseignais en anglais, je n'aurais probablement pas d'emploi permanent puisque les possibilités sont nulles sur ce marché.

J'arrive difficilement à accepter que tous ces enseignants à la retraite soient engagés pour faire de la suppléance à la journée à ma place alors que j'essaie de trouver une façon de payer mon hypothèque et de nourrir mes enfants.

Nombre d'excellents enseignants ne réussissent pas à obtenir une entrevue ou deviennent excédentaires en raison de leur peu d'ancienneté. Pourtant, ce sont souvent les nouveaux venus qui ont les meilleures idées, qui sont les plus enclins à collaborer et les plus enthousiastes.

Personne ne m'a enseigné comment établir un réseau efficace en vue de trouver un emploi à temps plein. L'embauche est d'abord fondée sur les relations et non sur les qualifications.

Je suis très déçue de constater le recul qu'a connu le marché de l'emploi en enseignement depuis que j'ai entamé ma carrière. Les bons enseignants ne réussissent pas à trouver d'emploi. Il faudrait adopter des règlements visant à décourager les enseignants à la retraite de faire de la suppléance à la journée ou à long terme.

Il faudrait mettre en place un système de rétroaction à l'intention des enseignants qui font de la suppléance à l'occasion afin de leur donner l'occasion d'apprendre de leurs collègues plus expérimentés et du personnel de direction.

Je suis très découragé par la situation qui existe dans ma communauté, et je ne peux pas partir car j'ai une famille. Je pense qu'il faudrait dès l'université cesser d'admettre des gens en enseignement dans les villes où les perspectives d'emploi sont à peu près nulles.

Même après cinq ans, je dois parcourir 60 kilomètres matin et soir, pour me rendre au travail et en revenir. Je n'arrive pas à me rapprocher parce que j'ai trop peu d'ancienneté.

Les jeunes enseignants doivent avoir accès à de plus nombreuses possibilités d'emploi. C'est formidable d'avoir des suppléances à long terme, mais après cinq ans, c'est décourageant de ne pas avoir d'emploi à plein temps.

Expérience des cinq premières années d'enseignement

- Deux enseignants sur cinq (40 p. 100) en cinquième année de carrière accordent une excellente note à leur expérience en enseignement jusqu'à présent, et près de la moitié (49 p. 100) accordent une note positive, soit deux sur une échelle de quatre points.
- La majorité des répondants se disent très confiants (61 p. 100) ou confiants (35 p. 100), très bien préparés (54 p. 100) ou préparés (41 p. 100) pour assumer leurs responsabilités; ils ont des affectations qui correspondent très bien (58 p. 100) ou bien (31 p. 100) à leurs qualifications, ils sont très satisfaits sur le plan professionnel (33 p. 100) ou satisfaits (49 p. 100), ils estiment jouir d'une très bonne sécurité d'emploi (45 p. 100) ou d'une sécurité d'emploi relativement bonne (26 p. 100) et ils sont très optimistes (45 p. 100) ou optimistes (32 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- Un plus grand nombre d'enseignants que d'enseignantes affirment que leur carrière est excellente jusqu'à présent (49 p. 100 par rapport à 38 p. 100), disent qu'ils sont très satisfaits sur le plan professionnel (36 p. 100 par rapport à 33 p. 100) et indiquent qu'ils jouissent d'une très bonne sécurité d'emploi (50 p. 100 par rapport à 43 p. 100). Toutefois, contrairement à l'année précédente, les enseignants et les enseignantes affichent le même grand optimisme (46 p. 100 dans les deux cas).
- Les enseignantes (58 p. 100) se sentent mieux préparées à enseigner que les hommes (42 p. 100) mais, paradoxalement, un nombre légèrement plus élevé d'hommes disent avoir très confiance en leur enseignement (66 p. 100 par rapport à 60 p. 100).
- L'enseignement demeure une profession très difficile (39 p. 100) ou difficile (46 p. 100) pour la plupart des enseignants en cinquième année de carrière et bon nombre d'entre eux parlent d'un degré élevé (20 p. 100) ou relativement élevé (33 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants qui sont déjà bien établis. La priorité est accordée à l'intégration de la technologie, à la mesure et à l'évaluation et aux stratégies d'enseignement.
- Un moins grand nombre accorde la priorité à la connaissance de la matière, à la planification liée au curriculum, à la gestion de classe et à la communication avec les parents ainsi qu'à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique, bien que la majorité admette l'importance du perfectionnement professionnel sur ces aspects.
- Les cours structurés viennent au premier rang (27 p. 100) chez ces enseignants, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (23 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (15 p. 100). Un nombre plus faible de ces enseignants expérimentés travaillent en collaboration avec un mentor ou un formateur (9 p. 100), profitent d'un apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (10 p. 100), participent à l'évaluation de leur l'école (8 p. 100) et font de la recherche-action dans le cadre d'une activité principale de perfectionnement professionnel (9 p. 100). Presque tous les enseignants (98 p. 100) disent avoir 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. Au premier rang, ce sont toujours les motivations altruistes qui dominent, à savoir le désir de travailler avec les enfants ou les jeunes, de les aider à apprendre et à s'épanouir et de faire une différence positive dans leur vie. Toutefois, après cinq ans en enseignement, l'avancement professionnel et la rémunération prennent plus d'importance, et ce sont des facteurs de motivation qui arrivent presque à égalité avec les matières qu'ils aiment enseigner et le fait d'avoir sa propre classe.

Les diplômés de 2004 qui en sont à leur cinquième année dans la profession décrivent les nombreux défis qu'ils ont dû relever au cours de leurs affectations en enseignement, les situations qui ont mis à l'épreuve les connaissances acquises durant leurs études et les effets d'une lourde tâche sur leur vie personnelle. Malgré tout cela, nombreux sont ceux qui mentionnent qu'ils ont réussi à accroître leurs compétences en enseignement et à acquérir de la confiance durant leurs premières années.

Il est difficile de concilier la vie personnelle avec les exigences de l'enseignement. Je dois consacrer tellement de temps en dehors des heures de classe à la planification, à la correction, aux rapports et aux tâches parascolaires que j'arrive difficilement à trouver un moment pour entreprendre d'autres activités.

Après mes études, je ne me sentais pas bien préparée dans des domaines tels que la mesure et l'évaluation. Heureusement, le personnel de mon école s'est engagé dans un processus d'apprentissage axé sur la collaboration, ce qui a favorisé mon apprentissage au cours des premières années.

Lorsque j'ai commencé à enseigner, je ne savais même pas la différence entre la mesure et l'évaluation. Je ne comprenais pas les notes par catégorie en sciences : connaissance, communication, se renseigner, établir des liens. Finalement, je suis en train d'intégrer la pensée critique et l'enseignement direct, et je me sens beaucoup plus optimiste au sujet de mes compétences.

J'ai choisi une merveilleuse profession. J'adore ma carrière. C'est valorisant d'aller travailler chaque matin et d'avoir une influence sur la vie des élèves.

La gestion du temps représente un réel défi pour les nouveaux enseignants. Compte tenu de toutes les exigences à concilier, j'ai eu de la difficulté à différencier ce qui est urgent de ce qui ne l'est pas. On s'épuise en essayant de tout faire et en restant souvent le soir à l'école jusqu'à 19 h.

C'est ma meilleure année d'enseignement jusqu'à maintenant. J'ai une classe plus nombreuse que jamais et des élèves qui ont de plus grandes difficultés que tous ceux auxquels j'ai enseigné auparavant. Mon expérience m'a permis d'acquérir de la confiance, ce qui transparait dans ma façon d'enseigner. Je me sens prêt pour les élèves que j'ai dans ma classe cette année.

Je me préoccupe énormément des enfants et j'ai trouvé difficile de concilier leur besoin d'apprendre avec mon besoin d'avoir une vie personnelle. Compte tenu du nombre de classes à années multiples qui augmente sans cesse et des réactions incroyablement hostiles

des parents face à cette répartition des élèves, mon travail est devenu extrêmement insatisfaisant et difficile à gérer.

En général, les nouveaux venus se voient plus souvent confier les classes difficiles qui exigent plusieurs préparations que les enseignants expérimentés. Les premières années d'enseignement sont donc extrêmement pénibles.

L'enseignement est une deuxième carrière pour moi, et je demeure étonné du niveau de stress et de fatigue que je constate chez la majorité du personnel. Nous sommes constamment poussés à en faire toujours plus dans une journée. C'est une vocation remplie de stress.

Il faut du temps pour comprendre qu'il est impossible d'enseigner intégralement le curriculum et que chaque école a ses propres attentes qui changent fréquemment. Il n'est pas facile pour les nouvelles enseignantes de s'adapter, même quand elles deviennent plus accomplies et qu'elles peuvent partager leurs expériences avec leurs collègues.

J'ai maintenant beaucoup plus confiance en mes moyens en tant que pédagogue. Je me rends compte à quel point ma formation à l'enseignement et mon certificat de qualification et d'inscription de l'Ontario m'ont été utiles pour enseigner dans les Maritimes. J'ai reçu une excellente formation.

Il m'a été difficile de m'adapter à la fois à tous les élèves ayant des besoins spéciaux dans ma classe, à l'enseignement de l'anglais langue seconde et aux enfants ayant des comportements difficiles, sans soutien additionnel et en m'efforçant de couvrir l'ensemble du curriculum. Les nouveaux enseignants devraient disposer de temps pour observer leurs collègues et apprendre à faire tout cela.

L'enseignement est une merveilleuse profession. Mon défi consiste à trouver un équilibre entre le travail et ma vie personnelle. Il faut parfois faire de très longues heures.

J'ai profondément aimé mon expérience professionnelle. L'enseignement m'a permis de me rendre au Nunavut, d'exercer des activités de mentorat auprès d'élèves et de collègues et même d'exprimer mes idées à la télévision. J'ai hâte à la prochaine année.

Je savais qu'enseigner représente une énorme responsabilité. Toutefois, ça me stresse de constater que cinq ans plus tard je me sens toujours submergée par le travail que suppose cette profession. Je travaille plus d'heures encore qu'en début de carrière.

Plans de carrière

- Pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, la cinquième année comporte encore des changements, bien que moins qu'au début de leur carrière. Presque deux répondants sur cinq (39 p. 100) disent qu'ils s'attendent à changer de poste l'an prochain.
- Parmi eux, seulement 3 p. 100 pensent enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur sixième année dans la profession tandis que 88 p. 100 comptent enseigner en Ontario et 9 p. 100 prévoient ne pas enseigner du tout.
- Au nombre de ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, environ la moitié (53 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour.
- En ce qui concerne la carrière à long terme, seulement 1 p. 100 des répondants ont dit qu'ils n'enseigneraient plus dans cinq ans et 3 p. 100 ont dit qu'ils n'enseigneraient probablement plus. Toutefois, 71 p. 100 des personnes interrogées ont dit qu'elles enseigneraient toujours à ce moment, 19 p. 100, qu'elles enseigneraient probablement encore et 6 p. 100, qu'elles ne savaient pas.
- Environ un enseignant sur cinq (20 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière. Le degré d'intérêt à l'égard des postes de responsabilité est relativement stable au fil des ans, depuis que la présente étude existe.
- Trois répondants sur cinq (60 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor ou de formatrice ou de formateur ou encore occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les enseignants en cinquième année de carrière, près de quatre sur cinq disent bien connaître (75 p. 100) ou connaître assez bien (44 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un répondant sur cinq (18 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie durant ses premières années d'enseignement.

Malgré une hausse du nombre d'enseignants en cinquième année de carrière qui font part de leur frustration face aux obstacles à surmonter pour obtenir un poste permanent dans leur domaine, la majorité de ceux qui sont bien établis expriment le même sentiment de gratification, d'accomplissement et d'engagement qui est manifeste depuis les tous débuts de la présente étude.

La profession enseignante est la plus importante du monde. Nous pouvons transformer des vies. En inculquant aux élèves la confiance en eux-mêmes et aux autres, nous leur donnons la clé de la réussite, tant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci.

Il faudrait mettre en place un certain processus d'évaluation des suppléantes qui ont un poste à long terme. On m'a confié quatre suppléances d'une année chacune, et je n'ai jamais eu d'évaluation. Des commentaires constructifs me permettraient d'améliorer ma pratique et d'éprouver une plus grande satisfaction en tant qu'enseignante.

J'ai choisi une profession vraiment gratifiante. Les possibilités de perfectionnement sont nombreuses et comme le changement est la seule constante, l'intérêt et la stimulation demeurent bien présents.

J'adore enseigner et je voudrais seulement avoir une sécurité d'emploi. Il est très difficile de changer d'école chaque année. Les enseignants qui cherchent un emploi permanent ressentent énormément de frustration et d'insatisfaction.

Il est extrêmement difficile de se faire une place dans la profession. Après cinq ans, je fais encore partie du personnel excédentaire de mon école. Je devrai peut-être renoncer à mon rêve d'enseigner pour faire vivre ma jeune famille.

Bien que le travail avec les enfants comporte de nombreux défis, il apporte également de grandes satisfactions sur le plan personnel. Le fait de savoir qu'on peut faire et qu'on fait une différence permet de surmonter tous les problèmes.

S'il vous plaît, pourriez-vous empêcher les enseignants à la retraite d'occuper les postes de suppléance à long terme? C'est grâce à ces postes et aux ententes de suppléance prolongée que nous avons la possibilité de faire nos preuves et d'obtenir de bonnes références, d'avoir accès à un mentor et d'acquérir de l'expérience.

L'enseignement est une profession beaucoup plus difficile que ne le croie le grand public. Pendant 20 ans, j'ai occupé divers postes de responsabilité dans l'industrie de la haute technologie, et pourtant l'enseignement m'absorbe et me consume plus que tout autre emploi.

Mon mari et moi sommes enseignants. J'en suis à ma cinquième année et lui à sa quatrième. J'ai un poste de suppléance à long terme et il fait de la suppléance à la journée. Nous n'avons ni acheté de maison, ni eu d'enfants parce nous ne pouvons pas compter sur un revenu stable. Un jour ou l'autre, nous devons nous tourner vers d'autres emplois même si nous aimons l'enseignement.

Je suis chef d'une famille monoparentale et comme je fais de la suppléance à la journée, mes revenus depuis cinq ans se situent sous le seuil de la pauvreté. Je dois trouver un emploi à temps plein, mais compte tenu du surplus d'enseignants, les perspectives à long terme sont peu prometteuses.

Mon expérience s'est avérée merveilleuse. L'enseignement est rempli de défis et de stress auxquels je ne m'attendais pas, mais il est aussi très satisfaisant de travailler avec les enfants.

Les facultés d'éducation doivent limiter le nombre d'inscriptions puisque de nombreux enseignants ne trouvent pas d'emploi. Des enseignants déjà sur le marché espèrent toujours obtenir un poste.

Depuis cinq ans, mon expérience en enseignement est devenue de plus en plus positive. J'aime aller travailler. Chaque année, j'apprends énormément et j'évolue en tant qu'enseignante.

Enseigner, que ce soit en Ontario ou ailleurs, est une tâche difficile. Toutefois, nos collègues sont prêts à nous aider. Les enseignants ont le meilleur emploi qui soit. Ce serait bien tout de même qu'ils bénéficient du même respect que d'autres professionnels, tels les avocats ou les médecins.

Je suis déçu de ne pas avoir encore obtenu de poste, même à temps partiel, bien que j'aie une maîtrise en éducation et que j'aie suivi le cours menant à la qualification additionnelle en anglais langue seconde. J'ai l'impression que sans relation, je ne serai pas engagé, peu importe mon expérience ou mon niveau de scolarité.

Renseignements démographiques

- Quelque deux diplômés de 2004 sur cinq (38 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière, et plus d'un diplômé sur trois (35 p. 100) est âgé de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 21 p. 100 et les femmes 79 p. 100 de l'échantillon.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 89 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 11 p. 100.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 8 p. 100 des répondants du présent sondage.

Succès du sondage pilote en ligne

Conception du sondage

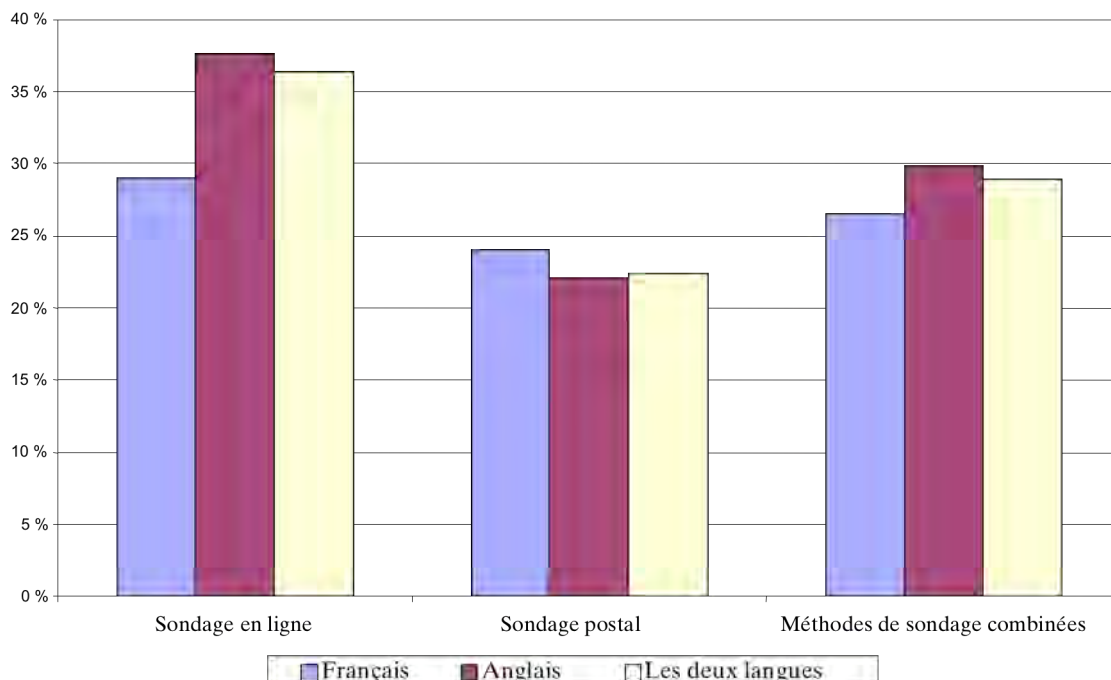
Au moyen d'une plate-forme de consultation en ligne, les enquêteurs ont mené par courriel et sur le web la moitié du sondage visant les enseignantes et les enseignants en première année de carrière, diplômés en 2008 des programmes d'enseignement. L'échantillon de l'enquête était composé de 300 membres francophones et 1 804 membres anglophones. Un groupe-échantillon de taille semblable a reçu le questionnaire par la poste comme cela se fait habituellement. Pour chaque type de sondage, des échantillons aléatoires indépendants ont été tirés de la population des nouveaux membres qui sont dans leur première année suivant l'obtention de leur diplôme.

Le registraire a annoncé par courriel la tenue du sondage en ligne. Une semaine plus tard, un courriel a suivi fournissant le lien vers le site web qui hébergeait le sondage. Toutes les communications étaient conformes aux exigences de l'Ordre relatives à la langue et à l'identité visuelle; de plus, il était évident que ces communications portaient sur un sondage bien précis de l'Ordre. La période de sondage a commencé le 20 mai 2009 et s'est terminée le 13 juillet 2009. Les questionnaires de sondage envoyés par courrier ont été postés durant les deux premières semaines de mai, et la période de sondage a également pris fin le 13 juillet 2009.

Taux de réponse

Dans le cas des deux sondages, quelque 3 p. 100 des questionnaires ne sont pas parvenus à leurs destinataires à cause d'adresses électroniques ou postales incorrectes.

Taux de réponse au sondage selon le groupe linguistique



Depuis toujours, les taux de réponse des sondages postaux menés dans le cadre de la présente étude ont varié entre 30 p. 100 et 33 p. 100; par exemple, celui des diplômés de 2007 se situait à 30 p. 100. Cette année, le taux de réponse au sondage postal des diplômés de 2008 a chuté, atteignant à peine 22,4 p. 100. En revanche, le sondage pilote effectué au moyen de la plate-forme web a enregistré un taux de réponse de 36,4 p. 100, soit 62 p. 100 de plus.

Les francophones et les anglophones n'affichent pas les mêmes taux de réponse. Même si les deux groupes linguistiques ont répondu de façon plus massive au sondage en ligne qu'au sondage postal, les francophones sont légèrement plus nombreux à avoir répondu au sondage par courrier que les anglophones, tandis que plus d'anglophones ont répondu par voie électronique.

Tendances dans les réponses

La méthode de sondage en ligne a permis de recueillir les réponses beaucoup plus rapidement que par courrier. Environ une réponse sur trois est arrivée le jour même de l'envoi du courriel fournissant le lien vers la page du sondage. Après huit jours, ceux qui n'avaient pas répondu ont reçu un rappel par courriel (le 28 mai) et, à la fin de cette huitième journée, deux tiers des réponses avaient été acheminées. Un deuxième rappel, envoyé deux semaines plus tard (le 11 juin), a permis de parvenir à un taux de réponse de 87 p. 100 et, grâce à un troisième et dernier rappel transmis le 25 juin, le taux a atteint 97 p. 100 du total enregistré à la clôture du sondage le 13 juillet. Par contre, dans le cas du sondage postal, il a fallu trois semaines pour obtenir le tiers des réponses et quatre semaines pour les deux tiers.

Analyse des écarts entre les modes de sondage

L'analyse comparative des réponses reçues par voie électronique ou par la poste indique une concordance suffisante entre les deux modes, si bien qu'il n'y a pas vraiment lieu de se préoccuper des biais associés à la méthode de sondage en ligne.

Il n'y a aucun écart important dans les réponses selon le groupe d'âge. Toutefois, on a repéré des différences dans le taux de réponse selon le sexe. Les taux de réponse au sondage en ligne des hommes et des femmes sont proportionnels à la taille des échantillons. Mais les hommes sont sous représentés dans les réponses envoyées par la poste. Il semble que le taux de réponse inférieur obtenu globalement cette année aux sondages postaux s'explique en partie par le fait que les hommes sont moins enclins à participer à ce type de sondage. Cette différence n'a pas été observée dans le passé dans le cadre de la présente étude.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le taux de réponse au sondage en ligne est nettement supérieur chez les répondants anglophones que francophones; néanmoins, le sondage en ligne a suscité un plus grand nombre de réponses de la part des membres francophones que le sondage postal. L'écart entre les groupes linguistiques ne pose pas de problème puisque chacune des populations est traitée distinctement dans les analyses de l'étude sur la transition à l'enseignement en raison des différences importantes qui caractérisent les deux marchés de l'emploi.

Ceux qui ont répondu par voie électronique étaient plus nombreux à n'avoir occupé aucun emploi durant la première année de leur carrière ou à être sans emploi au moment du sondage. Toutefois, les enseignants des deux groupes de répondants (en ligne et par la poste) affichaient des taux de sous-emploi similaires. Les participants au sondage en ligne ont indiqué dans une plus forte proportion que les raisons pour lesquelles ils n'enseignaient ne concernaient nullement le marché de l'emploi. Il semble que les nouveaux diplômés qui choisissent de ne pas enseigner durant leur première année dans la profession seraient plus susceptibles de répondre au sondage s'il est en ligne. Ce dernier mode permet donc d'obtenir des résultats qui reflètent plus fidèlement les expériences des membres du groupe de population.

Conclusion

L'essai confirme qu'il est possible de mener ce type de sondage auprès d'un segment des membres de l'Ordre. Le sondage en ligne s'est traduit par une augmentation considérable des taux de réponse. Les analystes n'ont trouvé aucun biais attribuable à la plate-forme qui aurait pu avoir un effet négatif sur l'objectif de l'étude de la transition à l'enseignement. Ils ont observé des différences dans les taux de réponses selon les sexes et selon la participation au marché de l'emploi et, dans les deux cas, il semble que le sondage en ligne permette d'obtenir des résultats plus représentatifs que le sondage postal.

L'outil en ligne apporte plusieurs avantages à la recherche par sondage : la rapidité des réponses et la réduction des coûts grâce à l'élimination des frais liés à l'impression, aux envois postaux et à l'entrée de données. Les vertus du sondage en ligne sur le plan environnemental pour ce type d'étude à grande échelle sont considérables. L'essai illustre avec brio que les prochaines études sur la transition à l'enseignement pourraient s'améliorer grâce à ce mode de sondage.

Au fil des ans, les nouveaux pédagogues anglophones de l'Ontario passent de plus en plus de mois, voire des années, à faire de la suppléance à la journée en début de carrière. Le chômage et le sous-emploi ont augmenté.

Les enseignantes et enseignants francophones continuent d'entrer sur un marché de l'emploi beaucoup plus vigoureux et se heurtent moins au sous-emploi que leurs collègues anglophones.

Le déséquilibre entre l'offre et la demande de personnel enseignant est maintenant bien établi et les pédagogues à leur première année de carrière font de plus en plus face à la concurrence des diplômés sous-employés des années passées.



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