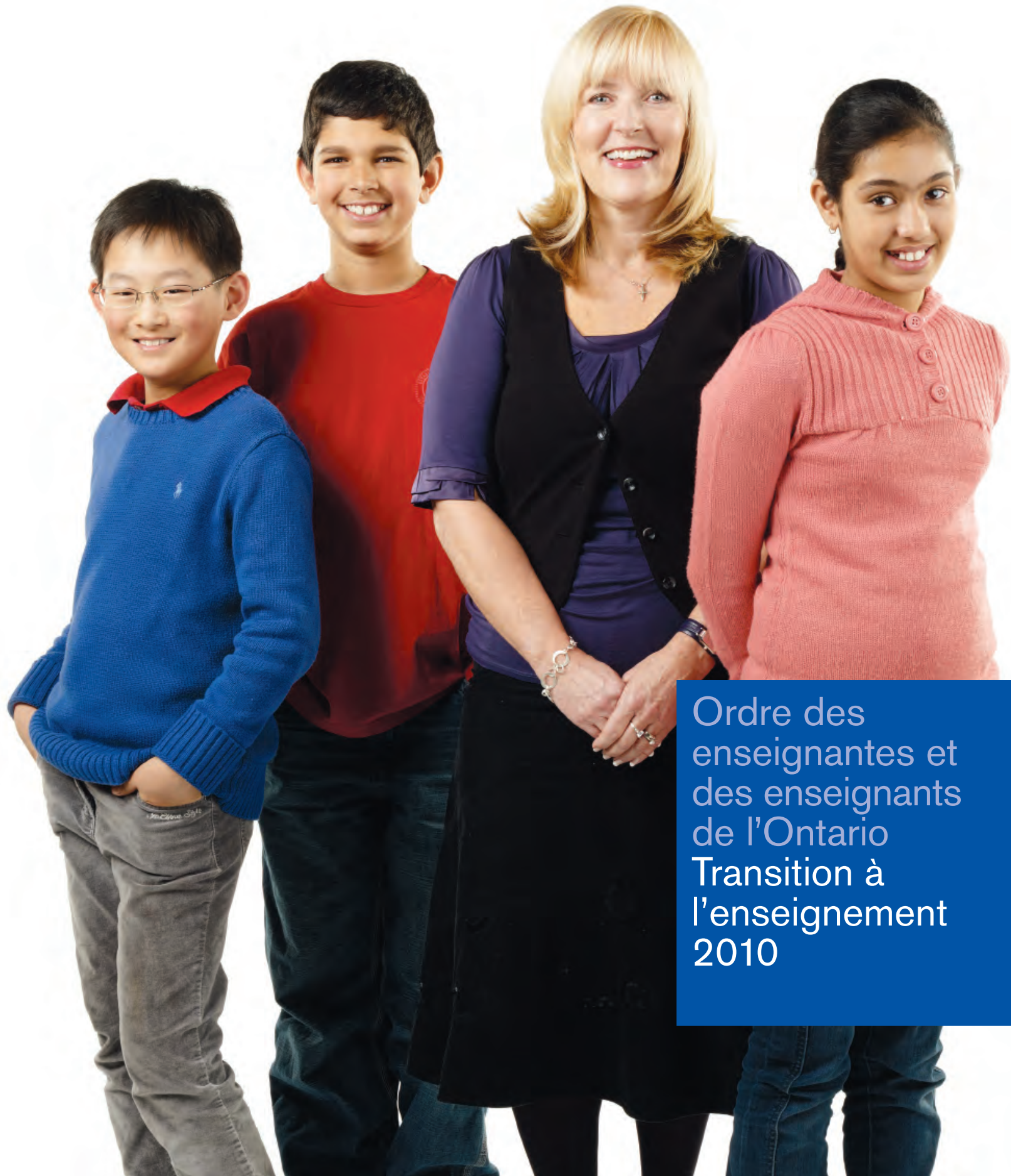


**Le début de la carrière en enseignement
dans les écoles de l'Ontario
Février 2011**



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario
Transition à
l'enseignement
2010

Table des matières

1 Contexte et aperçu du marché de l'emploi en enseignement en Ontario

9 Première année d'enseignement :

Diplômés de 2009 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

Ceux et celles qui sont résolus à entrer dans la profession doivent patienter plus longtemps avant de trouver un emploi en enseignement en Ontario

42 Pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays, ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2008 et en 2009

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

55 Deuxième année d'enseignement :

Diplômés de 2008 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

Les nouveaux enseignants sont encore à la recherche d'un emploi régulier en deuxième année de carrière

67 Troisième année d'enseignement :

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

Plus de la moitié des enseignantes et enseignants qualifiés pour enseigner en anglais n'ont pas encore d'emploi régulier après trois ans dans la profession

75 Quatrième année d'enseignement :

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

Le sous-emploi augmente parmi les enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière qui travaillent en anglais

82 Cinquième année d'enseignement :

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

Après cinq ans, la plupart des enseignantes et enseignants sont bien établis, mais un répondant sur cinq est encore en quête d'un poste régulier

Contexte et aperçu du marché de l'emploi en enseignement en Ontario

L'étude sur la transition à l'enseignement rend compte des débuts des enseignantes et enseignants ontariens et de leur parcours professionnel. Depuis 2001, année à laquelle on a amorcé l'étude, le marché de l'emploi pour les enseignants et enseignantes de l'Ontario s'est transformé de façon spectaculaire. Au début de la précédente décennie, le marché de l'emploi était vigoureux, tant pour ceux qui enseignaient en français qu'en anglais. Les conseils scolaires arrivaient aisément à faire une place à la plupart des nouveaux diplômés en éducation. Une hausse du nombre de départs à la retraite de 1998 à 2002 s'est traduite par de nombreux débouchés et, partout dans la province, les nouveaux membres de la profession décrochaient facilement un emploi.

En 2003, on a observé un brusque ralentissement des départs à la retraite, tendance qui s'est maintenue tout au long du reste de la décennie. Parallèlement, l'arrivée de diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et de pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays s'est accélérée. Le marché de l'emploi pour les enseignantes et enseignants qui travaillent en anglais s'est resserré en 2003 et les débouchés pour ces nouveaux pédagogues ont diminué et sont devenus de plus en plus limités par rapport au nombre grandissant de nouveaux diplômés chaque année par la suite.

Les sondages en ligne menés auprès d'enseignantes et enseignants en juin 2010 portaient sur l'entrée sur le marché de l'emploi, l'enseignement et le perfectionnement professionnel des diplômés en enseignement de 2005 à 2009 et des pédagogues récemment arrivés en Ontario qui ont été formés à l'extérieur de la province et qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en 2008 et en 2009. Les réponses de 5 415 pédagogues au sondage ont confirmé qu'il est encore plus difficile de décrocher un emploi cette année, car les nouveaux enseignants font concurrence aux diplômés sous-employés des années précédentes pour obtenir un poste, et le nombre d'emplois est restreint étant donné qu'il y a peu de départs à la retraite.

Les réponses des enseignantes et enseignants qui travaillent en français cette année révèlent des indicateurs d'un marché de l'emploi de plus en plus difficile, lequel rappelle les premières années du déséquilibre entre l'offre et la demande chez les anglophones.

Comment ce nombre excédentaire d'enseignants est-il apparu en Ontario?

On recrute principalement en enseignement pour parer aux départs à la retraite. Les possibilités d'emploi dépendent également, mais de façon moins marquée, des changements en matière de politique et de financement, ainsi que de la fluctuation du nombre d'inscriptions. 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 jardin d'enfants, se sont traduites par de nouveaux débouchés. La baisse graduelle et constante des inscriptions a entraîné une diminution de la demande d'enseignantes et d'enseignants. Par conséquent, ces modifications politiques et démographiques ont neutralisé le nombre d'emplois disponibles en enseignement dans la province.

En cinq ans, de 1998 à 2002, les départs à la retraite des enseignants en Ontario ont atteint un nombre record, s'élevant en moyenne à environ 7 200 annuellement, par rapport à un nombre comparativement peu élevé de nouveaux enseignants amorçant leur carrière chaque année. Les conseils scolaires de langues française et anglaise, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, dans chaque région de la province, ont pu offrir des emplois. En effet, les départs à la retraite ont créé des débouchés suffisants pour les 9 000 nouveaux enseignants en moyenne qui entraient alors chaque année sur le marché du travail. L'offre et la demande étaient en équilibre presque parfait partout dans la province.

Les départs à la retraite des enseignants ont ralenti au fil de la décennie, à mesure que le nombre de nouveaux diplômés en éducation augmentait. Entre 2005 et 2009, le nombre moyen de départs à la retraite est tombé à 4 600 annuellement, tandis que le nombre moyen de nouveaux enseignants en Ontario au cours de la même période s'élevait à 12 200 par année. Ce qui, au début de la décennie, était une différence de 1 800 seulement (9 000 nouveaux enseignants moins 7 200 départs à la retraite) de plus de nouveaux enseignants que de retraités chaque année, est devenu un large écart de 7 600 (12 200 nouveaux enseignants moins 4 600 départs à la retraite) annuellement. Chaque année, un nombre plus élevé de diplômés des années précédentes est toujours à la recherche d'un emploi permanent, ce qui resserre la concurrence dans un contexte où les emplois en enseignement se font assez rares.

L'accroissement de la concurrence sur le marché de l'emploi en Ontario s'est traduit par une baisse du nombre d'inscriptions aux programmes de formation à l'enseignement en Ontario depuis 2007. Après avoir atteint un sommet d'environ 16 500 en 2007, le nombre d'inscriptions annuelles a baissé à environ 12 500 en 2010. Toutefois, le nombre de diplômés de l'Ontario qui deviennent membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario chaque année est demeuré assez constant, tandis que le nombre de diplômés de collèges frontaliers américains et de pédagogues formés dans d'autres pays et qui obtiennent l'autorisation d'enseigner en Ontario chaque année a chuté d'environ 30 p. 100 entre 2006 et 2010. Le nombre de nouveaux enseignants ontariens, quel que soit l'endroit où ces derniers ont obtenu leur diplôme, a reculé quelque peu, soit de 12 700 environ en 2008 à quelque 11 800 en 2010.

L'on prévoit que le nombre annuel de départs à la retraite demeurera sous la barre des 5 000 au cours des sept prochaines années.

Le surplus de personnel qui sévit depuis plusieurs années dans la profession enseignante en Ontario a des conséquences de plus en plus négatives sur le nombre d'emplois disponibles pour les nouveaux enseignants chaque année. Ceux qui sont arrivés sur le marché du travail au cours des années précédentes prennent plus de temps à passer de la suppléance à la journée à des contrats de suppléance à long terme puis à des emplois réguliers, et de postes à temps partiel à des postes à temps plein. Tandis que les anciens poursuivent leurs efforts en vue de décrocher de meilleurs contrats de suppléance à long terme ou des postes permanents, les nouveaux venus doivent relever le défi d'un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel.

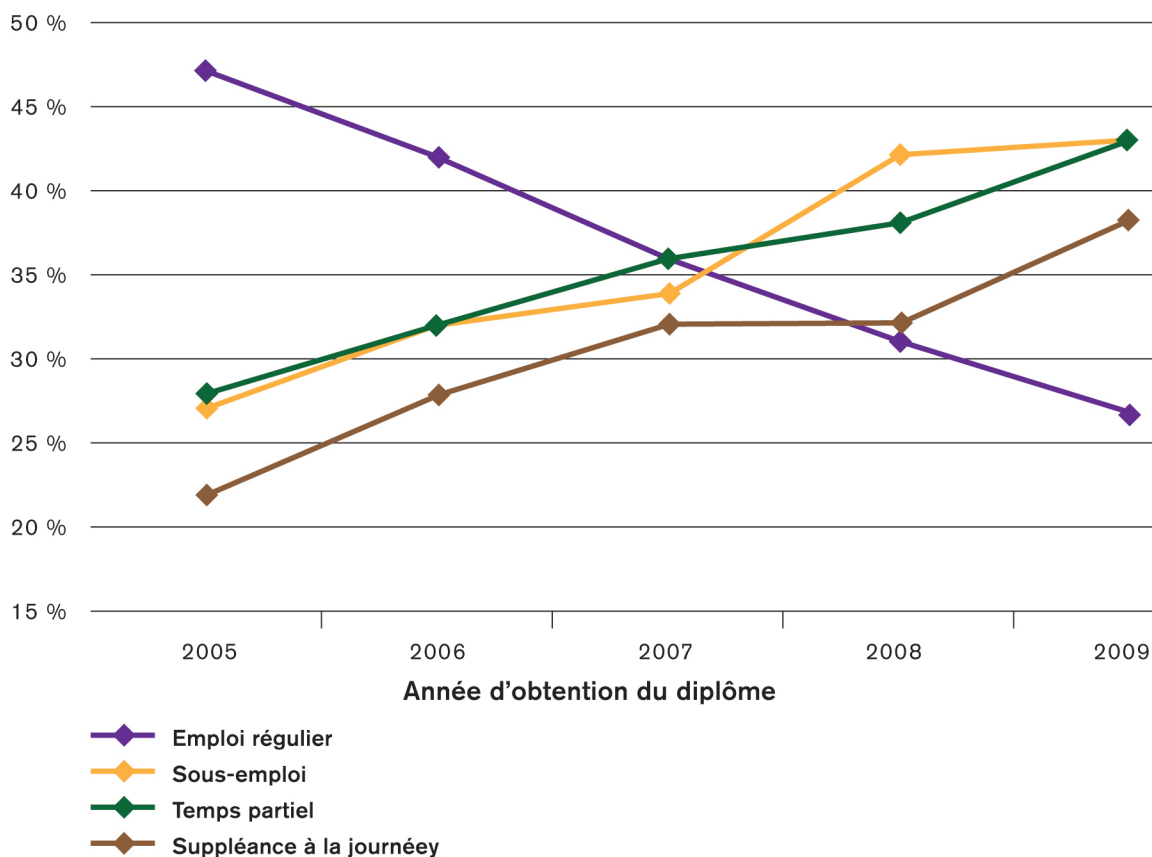
Il est peu probable que le marché de l'emploi en enseignement en Ontario s'améliore de sitôt étant donné l'accumulation d'enseignants arrivés sur le marché il y a quelques années et qui ne sont pas encore établis dans un emploi à temps plein, et le nombre excédentaire annuel continu de nouveaux diplômés par rapport aux postes laissés vacants par les départs à la retraite.

Les réponses aux sondages des nouveaux diplômés de l'année scolaire 2009-2010 confirment un resserrement accru du marché de l'emploi en général. Le taux de chômage involontaire a grimpé considérablement cette année pour atteindre 24 p. 100, soit un taux qui est huit fois plus élevé que le taux de chômage de 3 p. 100 en 2006.

Pour les nouveaux enseignants qui ont trouvé du travail cette année, les indicateurs clés demeurent la tendance pluriannuelle à l'affaiblissement progressif du taux d'emploi :

- le taux d'emploi régulier en première année est passé de 31 p. 100 l'an dernier à 26 p. 100
- à la fin de la première année, 39 p. 100 continuent de faire de la suppléance à la journée, une hausse par rapport au taux de 32 p. 100 l'an dernier
- l'enseignement à temps partiel est passé de 38 p. 100 à 43 p. 100
- le sous-emploi poursuit son ascension et atteint maintenant 43 p. 100.

Situation d'emploi des enseignantes et des enseignants en première année de carrière



Plus de la moitié des enseignantes et enseignants en deuxième année que l'on a interrogés signalent aujourd'hui qu'ils sont sous-employés ou sans emploi. Près de deux de ces enseignants sur cinq ne détenaient pas de poste régulier à la fin de leur deuxième année de carrière. Les contrats réguliers pour les enseignants en deuxième année de carrière ont chuté de 48 p. 100 durant l'année scolaire 2008-2009 à 38 p. 100 en 2009-2010. Il faut encore plus de temps pour décrocher un emploi à temps plein partout dans toute la province.

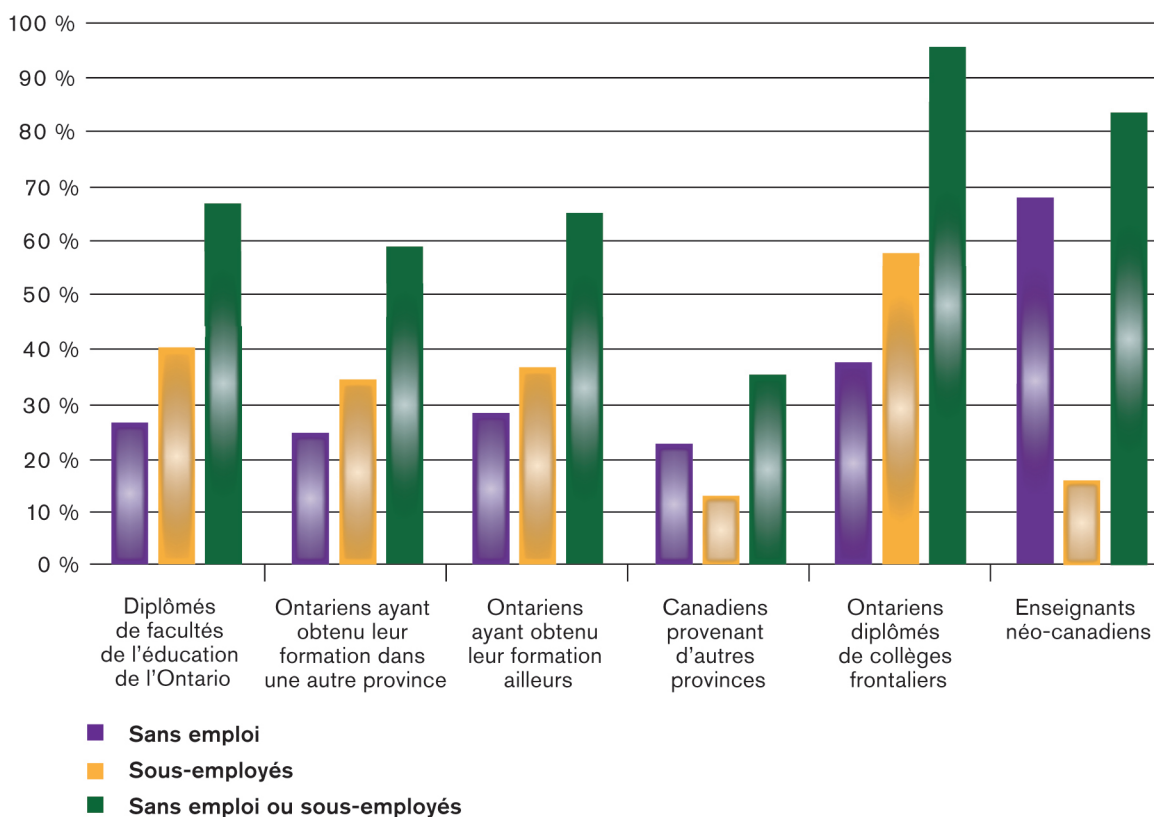
Les enseignantes et enseignants qui travaillent en français sont aujourd'hui témoins d'un changement du marché de l'emploi au sein des conseils scolaires de langue française et des postes en enseignement du français langue seconde. Pour une deuxième année consécutive, le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants qualifiés pour enseigner en français et qui ont décroché un contrat régulier a baissé – de 70 p. 100 il y a deux ans à 51 p. 100 en 2009, et à 37 p. 100 en 2010. Le nombre excédentaire d'enseignants en Ontario a maintenant des conséquences négatives sur la quantité de postes offerts, quelle que soit la langue d'enseignement.

Au cours des trois dernières années, de plus en plus de nouveaux pédagogues réagissent au resserrement du marché de l'emploi en Ontario en entamant leur carrière en enseignement dans d'autres provinces et à l'étranger. Et, chaque année, davantage de nouveaux diplômés se tournent vers des emplois dans d'autres domaines pendant qu'ils attendent de pouvoir commencer leur carrière en enseignement.

Certains enseignants formés à l'extérieur de la province éprouvent plus de difficultés à s'établir dans le marché du travail concurrentiel de l'Ontario. Le taux de chômage et de sous-emploi est plus bas pour les nouveaux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario, les enseignants canadiens formés dans d'autres provinces et les enseignants ontariens formés à l'étranger en première année de carrière, qu'il ne l'est pour les autres nouveaux enseignants de l'Ontario.

Les Néo-Canadiennes et Néo-Canadiens ainsi que les Ontariennes et Ontariens diplômés des collèges frontaliers américains affichent les plus hauts taux de chômage involontaire en 2009-2010. Dans chacun de ces deux groupes de nouveaux enseignants, neuf personnes sur dix environ ayant cherché un poste au cours de la dernière année ont déclaré avoir été au chômage ou sous-employées tout au long de l'année scolaire. En outre, une large majorité d'enseignants néo-canadiens n'ont pu obtenir ne serait-ce que du travail de suppléance à la journée.

Situation d'emploi de différentes catégories de nouveaux enseignants



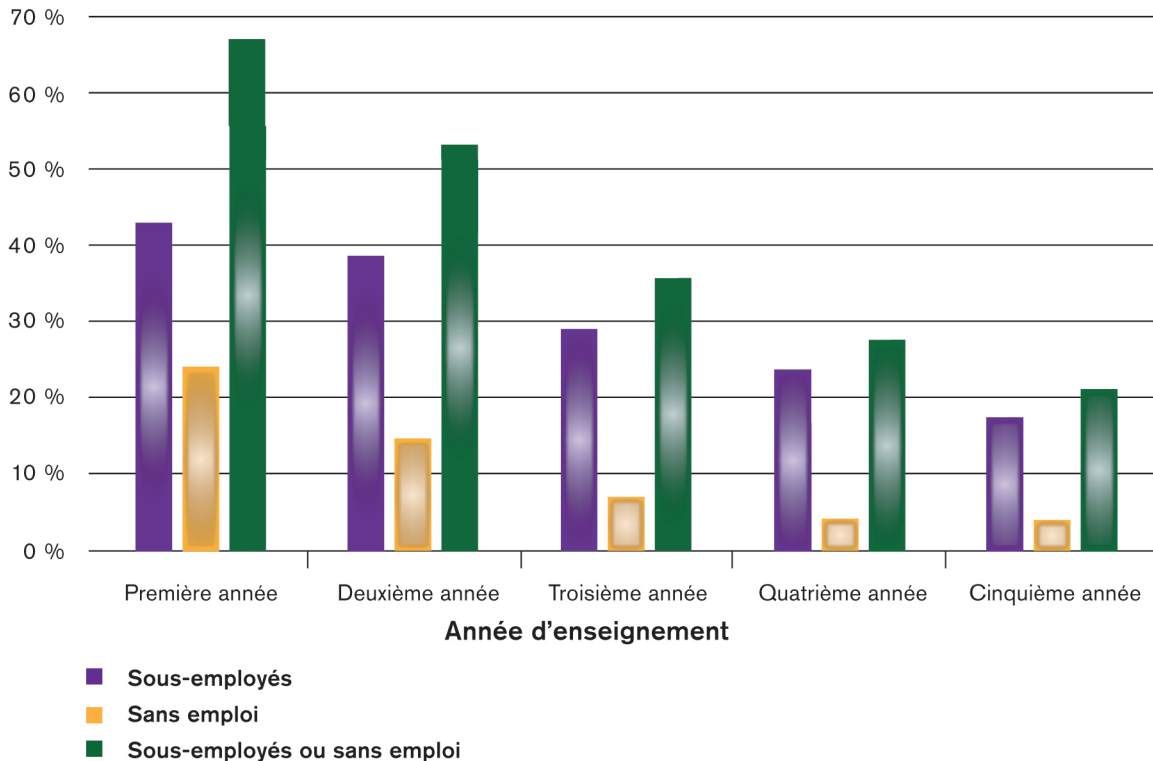
Combien de temps faut-il aux nouveaux venus pour obtenir un emploi permanent en enseignement en Ontario?

Cette question quelque peu complexe n'a pas de réponse unique. Ainsi certains enseignants décident-ils de continuer de faire de la suppléance à la journée ou d'accepter des affectations à temps partiel ou à long terme. Ils ne sont pas à la recherche d'un poste régulier à temps plein, à tout le moins pas au départ. D'autres quittent la profession au cours des premières années pour s'occuper de leur famille, pour étudier ou pour voyager, ou encore pour d'autres raisons, puis y reviennent.

Le meilleur moyen d'évaluer les effets du marché de l'emploi restreint sur le retard pour obtenir un poste permanent est le sous-emploi et le chômage déclarés par les enseignants eux-mêmes au cours de chaque année scolaire.

Les taux de sous-emploi et de chômage les plus récents constatés dans les sondages menés en 2010 auprès d'enseignants qui en sont à leurs cinq premières années de carrière offrent la réponse à cette question. En 2010, environ un enseignant sur trois en première année de carrière a signalé avoir enseigné à sa satisfaction au cours de l'année scolaire 2009-2010, tout comme la moitié environ des enseignants en deuxième année de carrière, le tiers des enseignants à leur troisième année, les trois quarts des enseignants en quatrième année de carrière et quatre sur cinq enseignants en cinquième année de carrière.

Le sous-emploi et le chômage dans les sondages de 2010

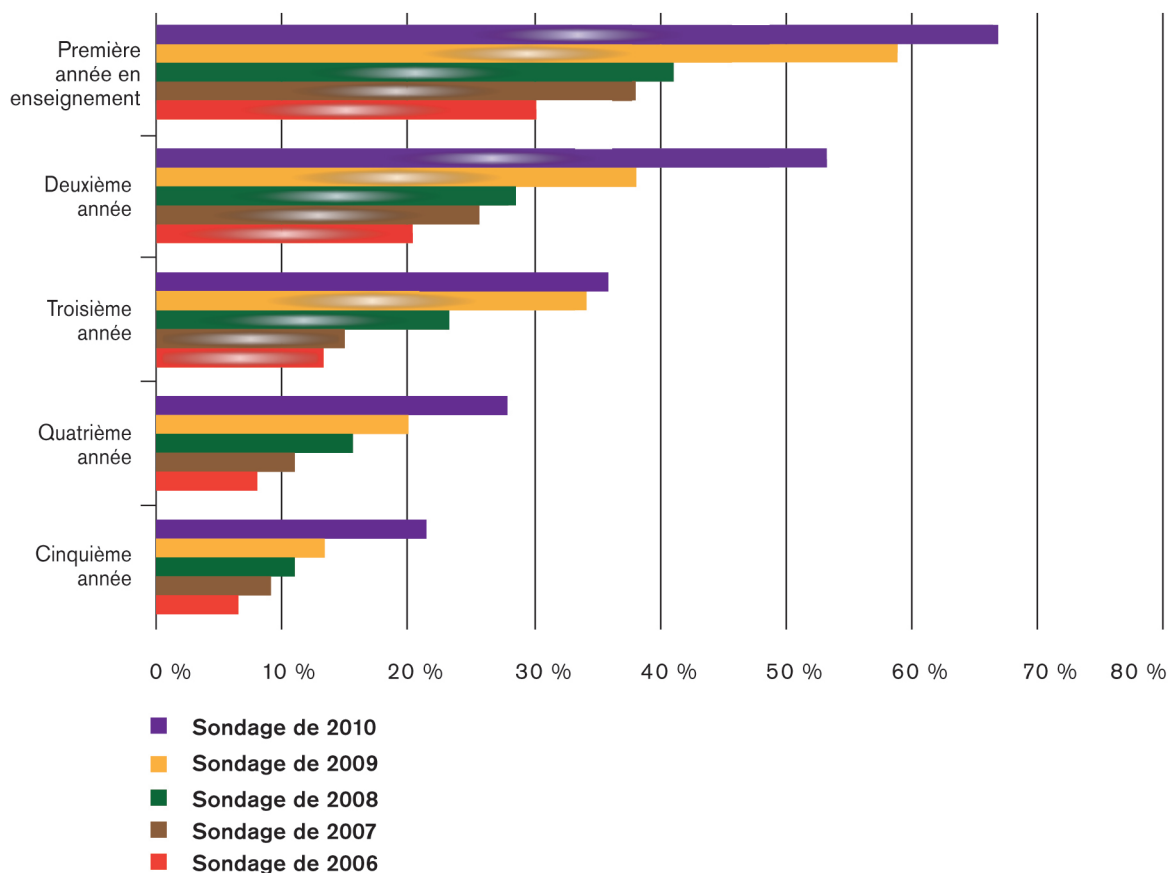


Ces taux de chômage et de sous-emploi chez les enseignants à différentes étapes du début de leur carrière ont connu une hausse constante au cours de chacune des cinq dernières années sur lesquelles l'étude sur la transition à l'enseignement a porté. Depuis 2006 :

- le nombre d'enseignants en première année de carrière qui sont sous-employés ou sans emploi est passé de 30 p. 100 à 67 p. 100
- ce nombre est passé de 20 p. 100 à 53 p. 100 pour les enseignants en deuxième année de carrière
- il est passé de 13 p. 100 à 35 p. 100 pour les enseignants en troisième année de carrière
- puis de 8 p. 100 à 28 p. 100 pour les enseignants en quatrième année de carrière
- et enfin, de 6 p. 100 à 21 p. 100 pour les enseignants en cinquième année de carrière.

Compte tenu de cette tendance bien ancrée, les diplômés plus récents pourraient prendre plus de temps à s'établir pleinement dans leur carrière que les enseignants qui en sont à leur deuxième, troisième, quatrième ou cinquième année de carrière et qui ont participé au sondage en 2010.

Sous-employés ou sans emploi au cours des cinq premières années



Nouvelle génération d'enseignants résolus et confiants

En dépit d'une entrée retardée dans leur carrière en enseignement, la plupart des enseignants en première année de carrière s'attendent à se trouver sur le marché des emplois en enseignement en Ontario dans la deuxième année suivant l'obtention de leur diplôme, et 85 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner d'ici cinq ans.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) offre de l'appui de grande valeur aux nouveaux enseignants qualifiés. Ils rapportent valoriser grandement l'orientation, le mentorat et l'appui au chapitre du perfectionnement professionnel dont ils profitent par l'entremise du PIPNE.

La plupart des nouveaux enseignants qualifient leur première année d'enseignement d'excellente (32 p. 100) ou de bonne (47 p. 100) et affirment que leur satisfaction sur le plan professionnel est excellente (28 p. 100) ou bonne (40 p. 100). Un nombre similaire d'enseignants affirment que leur niveau de confiance est excellent (29 p. 100) ou bon (45 p. 100).

La moitié d'entre eux (48 p. 100) se disent insatisfaits de leur sécurité d'emploi. Par contre, près de quatre répondants sur cinq (78 p. 100) disent être optimistes par rapport à leur avenir dans la profession.

Les enseignants qui se situent entre la deuxième et la cinquième année en enseignement ont exprimé une satisfaction et une détermination similaires dans les sondages de 2010.

L'étude sur la transition à l'enseignement est rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce rapport ne rend pas nécessairement compte des politiques, des opinions et des exigences du Ministère.

Première année d'enseignement :

Diplômés de 2009 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

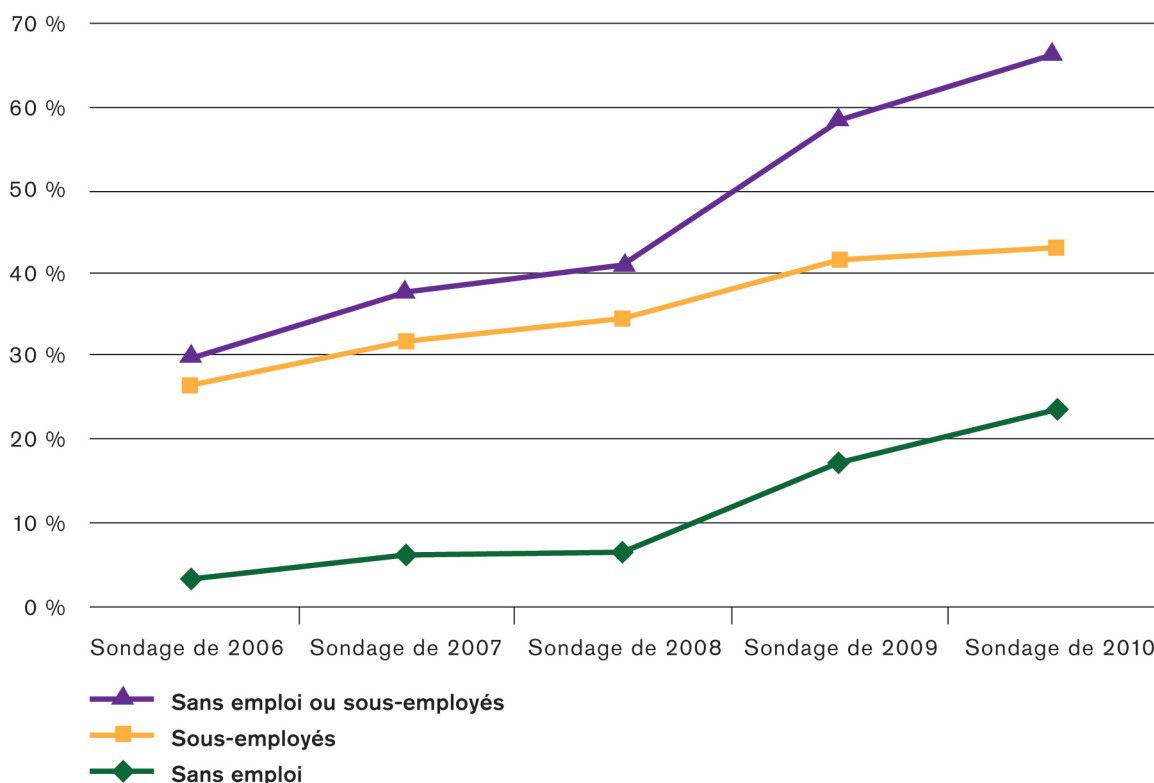
Pour la première fois, l'étude sur la transition à l'enseignement incluait des diplômés de 2009. Le sondage auprès de ces nouveaux membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2009-2010, soit la première année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Le nouveau personnel enseignant résolu doit patienter plus longtemps avant de trouver un emploi en enseignement en Ontario

Les nouveaux enseignants de l'Ontario doivent faire preuve d'une grande détermination et souvent pendant une longue période avant de décrocher un emploi, car nombreux sont ceux qui doivent patienter de plus en plus longtemps avant de trouver un emploi – même un travail de suppléance à temps partiel.

La plupart des enseignants en première année de carrière en Ontario n'ont pu décrocher un emploi à temps plein au cours de l'année scolaire 2009-2010. Le sondage sur la transition à l'enseignement de 2010 révèle que près d'un diplômé en enseignement de 2009 sur quatre a été incapable de se trouver un emploi en enseignement, ou même un poste de suppléance à la journée. Nombreux sont ceux parmi les autres enseignants qui affirment avoir obtenu du travail, mais avoir été sous-employés pendant l'année. Les deux tiers des nouveaux enseignants déclarent ne pas avoir atteint leurs objectifs en matière d'emploi au cours de la première année.

Chômage et sous-emploi chez les enseignantes et les enseignants en première année de carrière



En dépit de ce lent départ dans leur carrière, la plupart d'entre eux prévoyaient persister dans le domaine de l'enseignement au cours de l'année scolaire qui vient et s'attendent à poursuivre leur carrière d'enseignant d'ici cinq ans.

La tendance au resserrement signalée au cours des cinq dernières années se maintient quant au marché de l'emploi pour les nouveaux enseignants en Ontario. Le chômage involontaire chez les diplômés en première année de carrière est passé de 3 p. 100 seulement à 24 p. 100 en 2010 pour les diplômés des universités ontariennes et des collègues frontaliers américains qui ont participé au sondage au printemps de l'année suivant l'obtention de leur diplôme. Les taux de sous-emploi de ceux qui ont trouvé du travail au cours de la première année sont passés de 27 p. 100 à 43 p. 100 pour la même période.

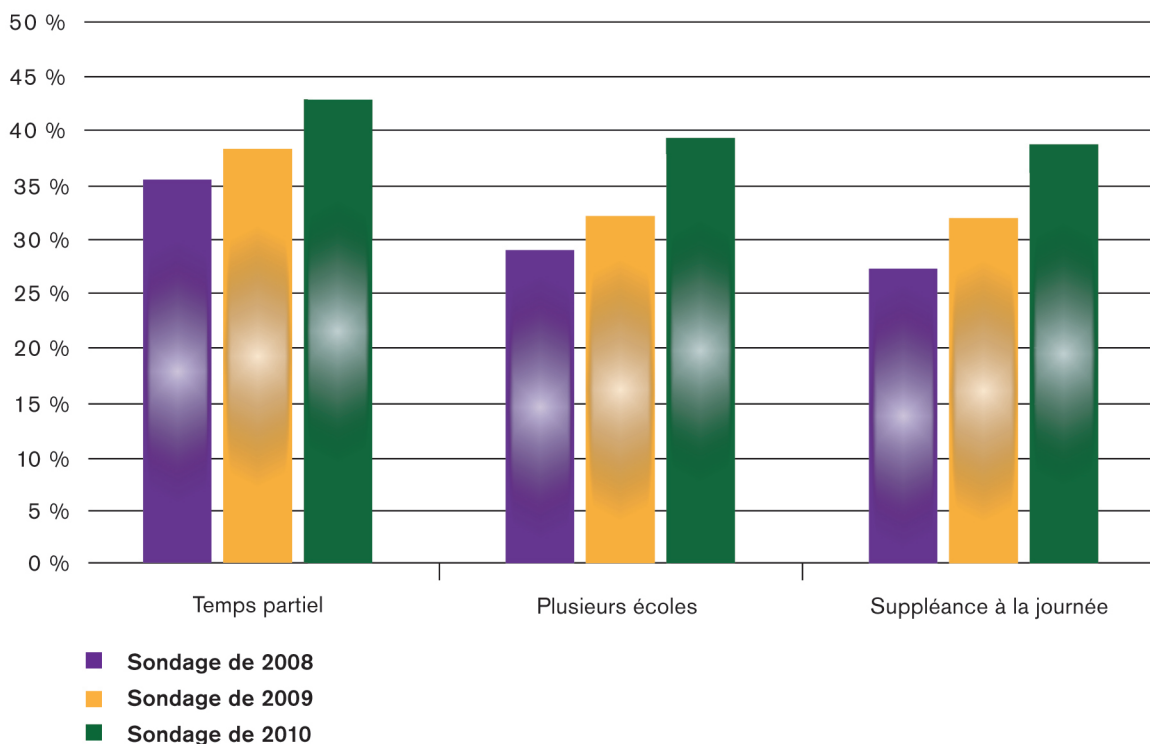
Vingt-six p. 100 seulement des nouveaux enseignants ayant décroché un emploi pendant l'année scolaire 2009-2010 signalent avoir un emploi régulier, ce qui représente une baisse par rapport à une proportion de 31 p. 100 pour les enseignants de première année dans l'année scolaire précédente.

Hausse de l'enseignement à temps partiel dans plusieurs écoles et de la suppléance à la journée

Comme le marché ontarien de l'emploi en enseignement se resserre davantage chaque année, les nouveaux diplômés cumulent de plus en plus les affectations à temps partiel et la suppléance à la journée dans plus d'une école ou d'un conseil scolaire. Parmi les enseignants qui trouvent du travail en enseignement au cours de leur première année de carrière, le nombre de ceux qui indiquent à la fin de la première année scolaire avoir accepté des affectations à temps partiel ou dans plusieurs écoles et de la suppléance à la journée a constamment augmenté au fil des années.

Parmi ceux qui ont effectivement trouvé un emploi en 2009-2010, 39 p. 100 faisaient uniquement de la suppléance à la journée à la fin de l'année, 43 p. 100 travaillaient à temps partiel et 39 p. 100 enseignaient dans plus d'une école.

Cumul d'affectations dans la première année en enseignement



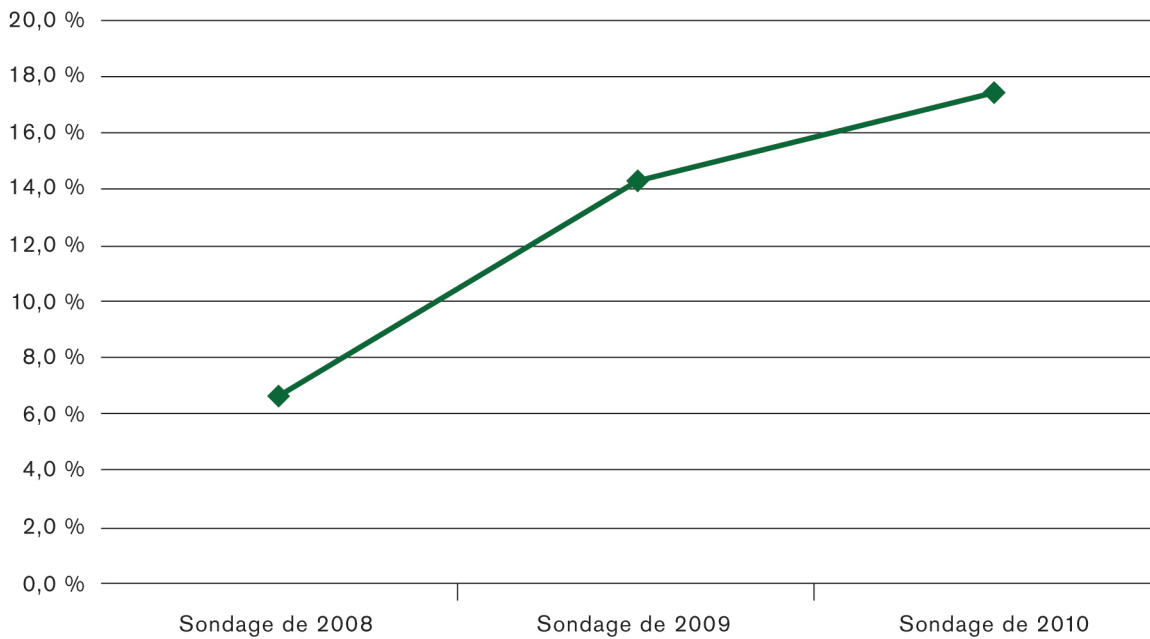
Le sondage de 2010 a permis de constater que deux nouveaux diplômés sur trois actifs sur le marché de l'emploi soit cumulaient les diverses affectations, soit ne pouvaient trouver quelque emploi que ce soit en enseignement.

L'enseignement à l'extérieur de la province est un phénomène en pleine croissance étant donné la concurrence de plus en plus féroce sur le marché de l'emploi en Ontario au cours des récentes années. Le nombre de nouveaux diplômés qui travaillent dans d'autres provinces et à l'étranger a doublé au cours des trois dernières années. En 2010, un enseignant en première année de carrière sur huit (13 p. 100) affirme enseigner ailleurs. La majorité d'entre eux considèrent cependant qu'il s'agit d'une mesure temporaire et prévoient revenir en Ontario un jour et y enseigner.

Emploi temporaire dans un domaine autre que l'enseignement

De plus en plus incapables de décrocher un emploi en enseignement ou appelés à faire peu de suppléance à la journée chaque année, les récents diplômés se tournent de plus en plus vers d'anciennes occupations ou acceptent d'autres emplois dans un domaine autre que l'enseignement chaque année pour survivre financièrement.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans un domaine autre que l'enseignement

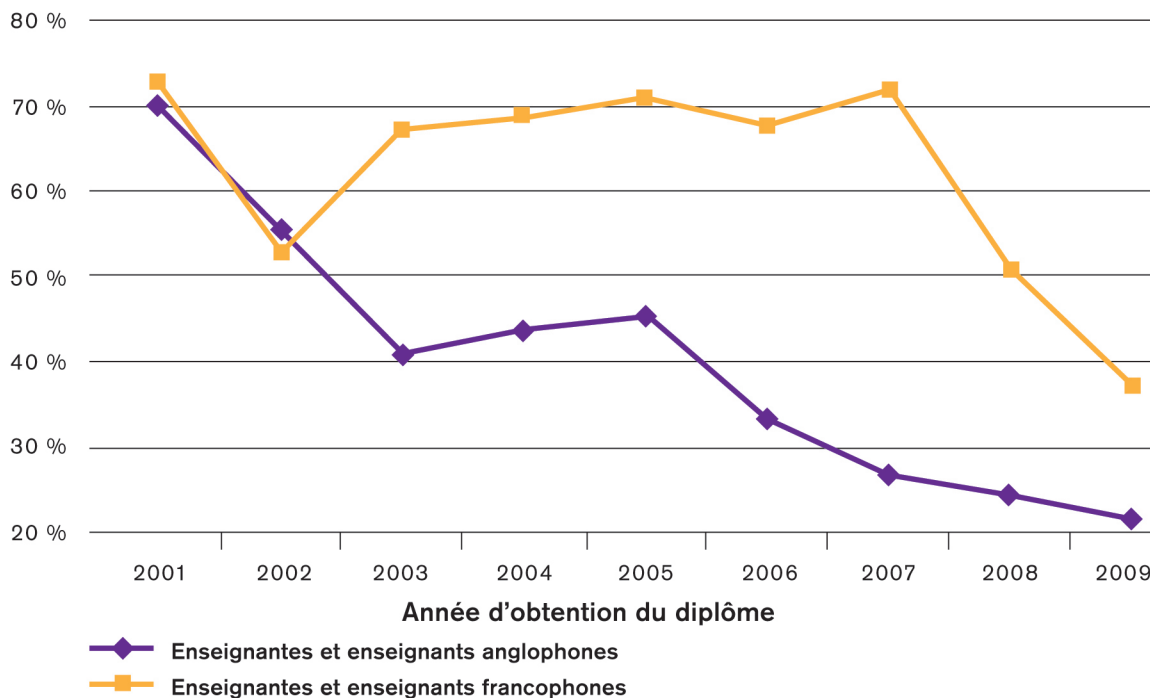


La pénurie d'emplois frappe maintenant les pédagogues qualifiés pour enseigner en français

Alors qu'ils ont joui pendant plusieurs années d'une forte demande, les diplômés qui enseignent en français ont signalé que la situation d'emploi s'est détériorée cette année, ce qui suggère une nouvelle tendance, relevée pour la première fois dans les sondages de l'an dernier.

Les nouveaux diplômés formés pour enseigner dans les conseils scolaires de langue française ou pour enseigner le français langue seconde au sein de conseils scolaires de langue anglaise ont fait état d'un taux de succès de 70 p. 100 environ dans leur recherche d'un emploi régulier au cours de leur première année de carrière tout au long ou presque de la décennie passée. Ce taux a chuté à 51 p. 100 en 2009 et encore, à 37 p. 100 en 2010. Bien que leur taux d'emploi soit encore plus élevé que celui des enseignants qualifiés pour enseigner en anglais (21 p. 100 ayant trouvé un emploi régulier), les nouveaux diplômés formés pour enseigner en français en Ontario ne jouissent plus des perspectives d'emploi qui étaient excellentes au cours des années précédentes.

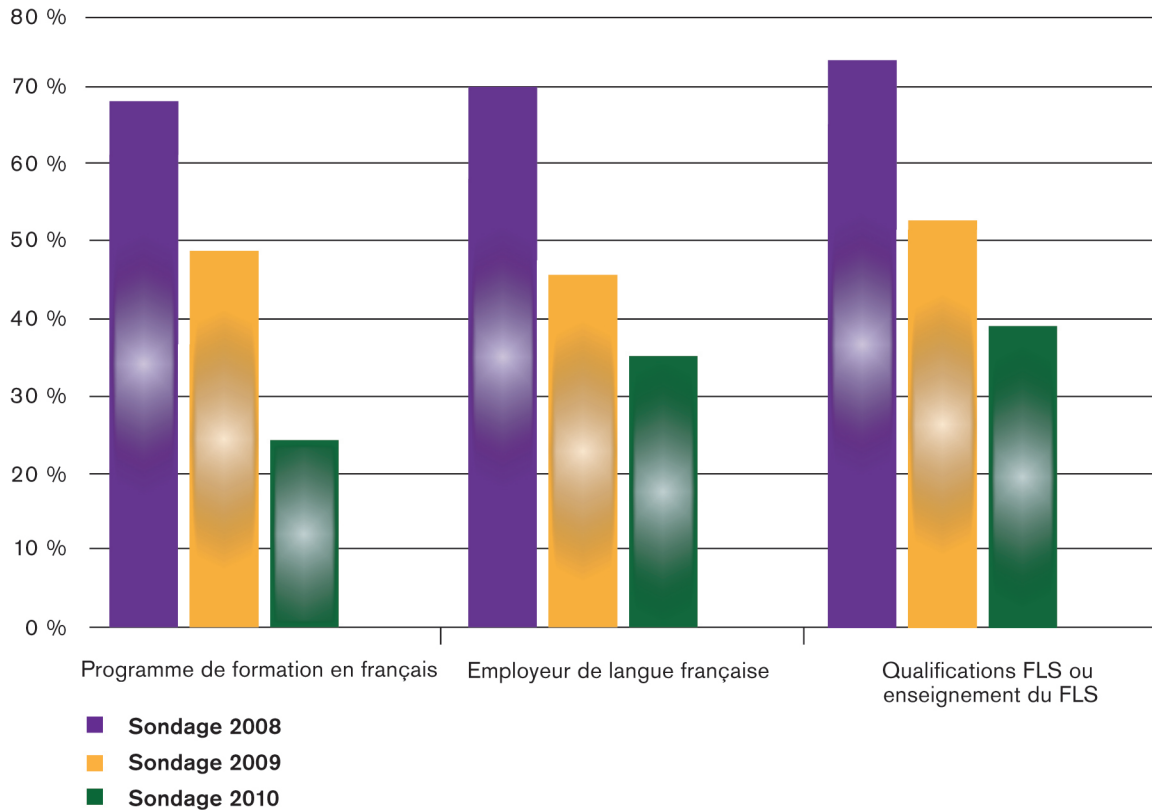
Enseignantes et enseignants en première année de carrière qui détiennent un emploi régulier par année d'obtention du diplôme et langue



La majorité des pédagogues qualifiés pour enseigner en français en 2009-2010 ont bel et bien atteint leurs objectifs d'emploi. Toutefois, le taux de chômage involontaire est passé à 14 p. 100 au sein des enseignants formés pour enseigner en français, et 32 p. 100 de ceux qui ont un emploi affirment qu'ils ont été sous-employés.

L'avantage dont jouissaient les enseignants de français s'est amoindri de manière générale – pour les diplômés des programmes de langue française, pour les nouvelles recrues des conseils scolaires de langue française et pour les diplômés qui enseignent le français langue seconde. Dans chacun de ces groupes, une majorité d'enseignants n'avaient pas trouvé d'emploi régulier au cours de leur première année d'enseignement.

Pédagogues francophones ayant un emploi permanent la 1^{re} année d'enseignement

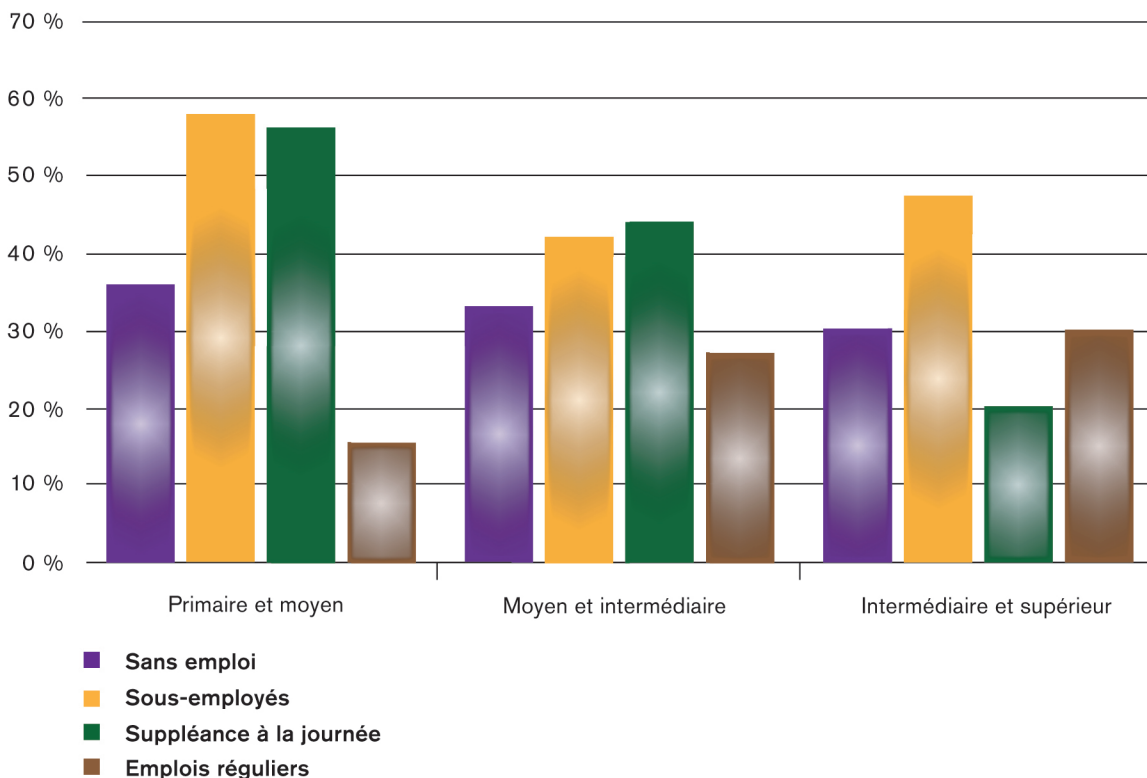


Déclin continu des possibilités d'emploi pour les pédagogues formés pour enseigner en anglais

Le taux de chômage involontaire a grimpé en flèche en 2010 parmi les diplômés de première année qualifiés pour enseigner en anglais. Plus de 30 p. 100 de ces nouveaux enseignants signalent qu'ils ont été incapables de décrocher un emploi en enseignement de quelque sorte que ce soit pendant toute l'année scolaire qui a suivi l'obtention de leur autorisation d'enseigner. Le taux de chômage des pédagogues en première année de carrière qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen est passé de 26 p. 100 en 2009 à 36 p. 100 en 2010. Ce taux pour les cycles moyen et intermédiaire est passé de 21 p. 100 à 33 p. 100. Et le taux de chômage des enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur a doublé, passant de 15 p. 100 à 30 p. 100.

Pour les pédagogues formés pour enseigner en anglais qui ont trouvé du travail en 2009-2010, les taux de sous-emploi et de suppléance à la journée ont connu une hausse, puisque la proportion de postes réguliers en enseignement s'est maintenue entre 15 p. 100 et 30 p. 100 à tous les cycles.

Situation d'emploi des diplômés de 2009 qualifiés pour enseigner en anglais en première année de carrière



Le bénévolat comme stratégie de réseautage

Chaque année, de nouveaux enseignants affirment croire que le taux de succès d'embauche dépend des personnes que l'on connaît dans les écoles plutôt que de ce que l'on connaît de l'enseignement. Le marché de l'emploi se resserrant davantage encore une fois cette année, ces commentaires sont formulés plus fréquemment par certains enseignants qui attribuent à leurs relations le succès obtenu à décrocher un emploi tandis que plusieurs autres affirment éprouver de la difficulté à décrocher un emploi en raison de leur manque de relations.

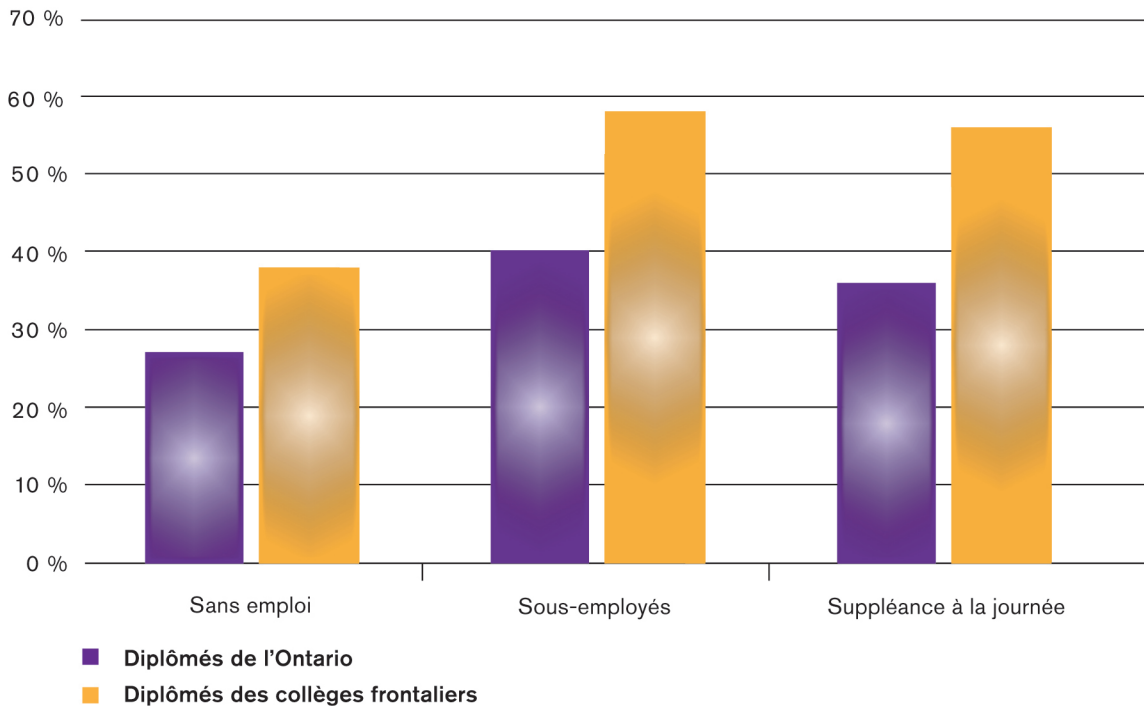
Les enseignants en première année de carrière en 2010 disent beaucoup plus fréquemment que par les années passées que le bénévolat dans les écoles est une stratégie de réseautage pour établir des relations qui peuvent mener à un emploi en enseignement.

Certains affirment qu'ils se porteraient bénévoles s'ils n'étaient pas obligés de travailler à temps plein dans un autre domaine pour survivre financièrement. D'autres disent qu'ils ont maintenu et perfectionné leurs compétences en enseignement grâce au bénévolat. Et certains déclarent que c'est l'élément clé qui leur a permis d'obtenir un premier emploi.

Les diplômés des collèges frontaliers américains dépassés sur le marché de l'emploi

Les taux de chômage et de sous-emploi en première année de carrière ont augmenté davantage pour les diplômés de collèges frontaliers. Moins d'un nouvel enseignant ontarien sur 20 ayant effectué sa formation à l'enseignement dans un collège de l'État de New York ou du Maine affirme avoir obtenu un emploi à temps plein au cours de sa première année suivant l'obtention de son autorisation d'enseigner en Ontario, par rapport à un enseignant sur trois parmi les diplômés des universités de la province.

Situation d'emploi des diplômés des collèges frontaliers et des diplômés des universités de l'Ontario



Pour les diplômés des collèges frontaliers américains qui ont trouvé une certaine forme de travail en enseignement au cours de l'année scolaire 2009-2010, environ trois sur cinq (58 p. 100) faisaient de la suppléance à la journée seulement à la fin de l'année. Le taux de suppléance à la journée pour les diplômés de l'Ontario se situait à 36 p. 100. Certains diplômés des collèges frontaliers paraissaient s'être établis à la fin de l'année, 18 p. 100 d'entre eux signalant avoir obtenu un emploi régulier en enseignement.

Le nombre de nouveaux enseignants ontariens diplômés chaque année de ces collèges frontaliers a atteint un sommet en 2006, se situant à 1 750, pour tomber à moins de 1 100 en 2010.

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

En 2009-2010, les conseils scolaires de l'Ontario ont pu offrir des services de soutien complets à de nombreux nouveaux enseignants ayant obtenu un poste régulier ou de suppléance à long terme dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE).¹

Ce programme offre un service d'orientation, de mentorat et de perfectionnement professionnel dans les écoles financées par les fonds publics dans toute la province. Il a été mis sur pied en 2006 afin d'assurer un soutien pendant une autre année en vue de la croissance et du perfectionnement professionnel des enseignants qui entreprennent leur carrière dans une profession difficile et souvent très stressante. Dans le sondage de cette année, les répondants ont été appelés à indiquer s'ils participaient au programme et à quelle catégorie de nouveaux enseignants admissibles au PIPNPE ils appartenaient.

Selon l'étude sur la transition à l'enseignement menée par l'Ordre, 88 p. 100 des diplômés de 2009 qui occupaient l'an dernier un poste régulier au sein d'un conseil scolaire financé par les fonds publics ont participé au PIPNPE. Ce taux de participation est similaire à celui des enseignants occupant un emploi régulier au cours des années précédentes.

La majorité des participants (76 p. 100) en première année d'enseignement en 2009-2010 ont suivi une séance d'orientation officielle portant sur leur conseil scolaire, 68 p. 100 ont été initiés individuellement au fonctionnement de leur école, 87 p. 100 ont été jumelés à un enseignant expérimenté qui leur a servi de mentor et 70 p. 100 avaient déjà été évalués officiellement par la direction de leur école au moment de répondre au sondage de l'Ordre. Les écarts au chapitre de la date d'embauche peuvent expliquer la variabilité des taux de participation dans différentes parties du programme. Moins de la moitié des participants au PIPNPE occupant des postes réguliers ont commencé à travailler au début de l'année scolaire et plus d'un participant sur cinq a commencé à travailler en janvier 2010 ou après cette date.

Pratiquement tous les diplômés qui ont profité du PIPNPE (90 p. 100) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans au moins un domaine prioritaire du programme : la littératie et la numératie, la planification, la mesure et l'évaluation, la gestion de classe et la réussite des élèves sont les domaines le plus souvent mentionnés par les répondants.

¹ Les commentaires dans cette section sont basés sur les réponses des enseignants qui ont dit correspondre à l'une des définitions d'admissibilité au PIPNPE suivantes :

1. Nouvel enseignant –enseignant agréé par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario occupant un poste permanent, à temps plein ou à temps partiel, au sein d'un conseil scolaire financé par les fonds publics et commençant à enseigner pour la première fois en Ontario. Un enseignant est considéré «nouveau» jusqu'à ce qu'il ait suivi le PIPNPE avec succès ou que 24 mois se soient écoulés depuis le jour où il a commencé à enseigner pour le conseil scolaire.
2. Enseignant débutant effectuant un remplacement à long terme –enseignant agréé occupant son premier poste en vertu d'un contrat de suppléance à long terme d'au moins 97 jours consécutifs en remplacement du même enseignant.
3. Enseignant débutant en éducation continue à temps plein –enseignant agréé qui enseigne au secondaire deux cours à crédits par trimestre, pendant quatre trimestres par an dans une année scolaire donnée, dans une école de jour pour adultes.
4. Enseignant en deuxième année de carrière – enseignant agréé qui a suivi le PIPNPE avec succès et qui reçoit encore de l'appui par l'entremise de ce programme.

Perfectionnement professionnel dans le cadre du PIPNPE dans les domaines prioritaires

Contenu du perfectionnement professionnel	Taux de participation (%)
Planification, mesure et évaluation	63 % (64/79/70)*
Littératie et numératie	60 (60/86/70)
Réussite des élèves	49 (48/59/48)
Écoles sécuritaires	48 (28/45/29)
Gestion de classe	46 (52/68/56)
Élèves ayant des besoins particuliers	33 (33/52/34)
Communication avec les parents	25 (23/30/29)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, 2008 et 2009.

L'appui de mentors et autres enseignants chevronnés est aujourd'hui encore fort apprécié de ces nouveaux pédagogues. Trois de ces enseignants en première année de carrière sur quatre (75 p. 100) ont dit de certains aspects démontrés par le mentor (encadrement, renseignements et démonstration de méthodes d'enseignement) qu'ils leur étaient très utiles, attribuant à ces aspects la note la plus élevée sur une échelle de cinq. Presque tous (94 p. 100) ont dit que l'appui de pédagogues chevronnés les a aidés à faire leur travail. Ils ont placé tout en haut de leur liste des aspects les plus utiles : les bulletins, la planification du programme, l'accès à de bonnes ressources et les conseils sur les manières d'offrir une aide personnalisée aux élèves.

La plupart de ces pédagogues en première année de carrière ayant participé au PIPNPE ont déclaré participer à de nombreuses activités de mentorat (31 p. 100) ou de perfectionnement professionnel (31 p. 100) au cours de l'année.

Les participants au PIPNPE accordent une grande importance au mentorat

Mentorat	Très utile (%)	Utile (%)
Préparation des bulletins	43 % (42/47/44)*	28 % (27/25/29)
Planification du curriculum avec mon mentor	30 (26/30/32)	33 (26/23/23)
Accès à des ressources d'enseignement utiles	28 (36/32/37)	39 (31/36/30)
Conseils pour offrir une aide personnalisée	27 (34/38/33)	42 (30/32/31)
Observation de la pratique d'autres enseignants	27 (32/34/36)	29 (22/24/22)
Observation de la pratique de mon mentor	26 (24/26/29)	19 (17/19/22)
Commentaires du mentor sur ma pratique	25 (26/27/34)	28 (24/24/21)
Mentorat pour la gestion de classe	21 (36/38/41)	34 (24/29/27)
Mentorat pour les méthodes d'enseignement	21 (30/31/36)	30 (27/27/27)
Mentorat pour l'évaluation des élèves	19 (34/32/35)	38 (29/31/29)
Renseignements sur les aspects administratifs	19 (23/18/21)	39 (25/30/27)
Préparation en vue des communications avec les parents	17 (24/23/22)	34 (31/35/35)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Le mentorat dans le cadre du PIPNPE se fait principalement à l'extérieur de la salle de classe. Seulement un pédagogue en première année de carrière sur cinq, soit 21 p. 100, affirme avoir pu observer son mentor ou un autre enseignant en salle de classe jusqu'à une heure par mois.

Par ailleurs, moins d'un nouveau pédagogue sur cinq (18 p. 100) participant au PIPNPE affirme avoir été observé pendant une heure par mois ou plus au cours de sa première année d'enseignement. Environ la moitié d'entre eux (48 p. 100) affirment que leur propre enseignement n'a pas été observé du tout par un autre enseignant.

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

Les directions et directions adjointes jouent un rôle de première importance auprès des nouveaux pédagogues au cours de leur première année d'enseignement. Près de trois participants au PIPNPE sur quatre (72 p. 100) évaluent positivement le soutien qu'ils ont reçu des administrateurs de leur école. Quarante-six p. 100 d'entre eux ont donné la meilleure cote possible – excellente – au soutien reçu de la direction et de la direction adjointe de leur école.

Service de soutien auprès de certains suppléants

Le PIPNPE ne s'applique pas aux suppléants à la journée et ne s'applique, parmi les enseignants qui font de la suppléance à long terme, qu'à ceux qui obtiennent des affectations d'au moins 97 jours d'enseignement. Le tiers (34 p. 100) des répondants en première année de carrière qui font de la suppléance à long terme dans des conseils scolaires financés par les fonds publics affirment qu'ils ont obtenu du soutien dans le cadre du PIPNPE. Le programme ne s'applique pas non plus aux pédagogues en première année de carrière qui enseignent dans des écoles privées et à l'extérieur de l'Ontario.

Bien que le PIPNPE soit en place et bien établi pour les pédagogues en première année de carrière admissibles à ce programme fort apprécié, le nombre peu élevé d'entre eux qui obtiennent un emploi régulier ou un contrat de suppléance à long terme substantiel dans les conseils scolaires financés par la province fait que seulement un diplômé de 2009 sur cinq (21 p. 100) qui enseignait au cours de l'année scolaire 2009-2010 en a profité.

Il n'en reste pas moins que les ressources dont jouissent les pédagogues en première année de carrière sont offertes aussi à de nombreux suppléants par la voie de diverses mesures de soutien en place dans leurs écoles et conseils scolaires.

Appui aux suppléantes et suppléants

Type de soutien	Suppléance à long terme (%)	Suppléance à la journée (%)
Orientation au conseil scolaire	18 % (36/43)*	28 % (35/44)
Orientation à l'école	22 (33/37)	5 (10/7)
Mentorat	22 (37/45)	8 (9/10)
Évaluation par la direction	12 (25/26)	8 (7/15)
PP – Littératie et numératie	25 (53/58)	15 (25/21)
PP – Planification et évaluation	27 (41/39)	7 (15/15)
PP – Besoins particuliers	31 (28/39)	20 (25/14)
PP – Écoles sécuritaires	25 (25/30)	12 (9/19)
PP – Réussite des élèves	20 (37/30)	8 (13/11)
PP – Gestion de la classe	18 (28/27)	20 (26/24)
PP – Un domaine prioritaire ou plus	78 (85/82)	57 (65/44)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2008 et de 2009.

La tendance générale à la baisse de l'accès à des services d'orientation, de mentorat, d'évaluation et de perfectionnement professionnel pour les suppléants en première année de carrière peut être attribuable au fait que, chaque année, un nombre accru de ces pédagogues en première année d'enseignement obtiennent seulement des emplois à très court terme ou à temps partiel, ou encore acceptent diverses affectations en enseignement.

Chaque année, un nombre accru de nouveaux pédagogues sont limités au cours des premiers mois et des premières années de carrière en enseignement à faire de la suppléance à la journée ou à accepter des contrats de suppléance à long terme de courte durée, d'où l'impossibilité de tirer profit des mesures de soutien que prévoit le programme d'insertion. Certains d'entre eux considèrent cependant la suppléance comme une excellente façon d'entrer dans la profession. Certains trouvent des mesures de soutien informelles qui les aident à s'établir. D'autres affirment en revanche se sentir isolés et être laissés à eux-mêmes et disent que l'absence d'une participation professionnelle pertinente et d'un soutien à cet égard au cours de leurs premières années de carrière est un obstacle important à leur perfectionnement en tant que pédagogue.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené au mois de juin 2010 auprès des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario en 2009 qui en étaient à la fin de leur première année d'enseignement. Le sondage inclut aussi des diplômés des facultés de l'éducation de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont joints à l'Ordre en 2009.

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. On a doublé l'échantillonnage des membres de l'Ordre qui communiquent en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi.

En tout, 1 516 diplômés de 2009 ont répondu au questionnaire sur une population de 4 202 pédagogues, ce qui représente un taux de réponse de 36 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 2,5 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés

Points saillants de la situation d'emploi

Le taux de chômage des pédagogues en première année de carrière a augmenté sensiblement pour une deuxième année de suite. Contrairement aux diplômés de 2001 à 2007, de nombreux nouveaux enseignants en 2008 et encore plus en 2009 se sont retrouvés involontairement sur le chômage tout au long de leur première année dans la profession. Un nombre plus élevé de diplômés du programme d'éducation signalent également aujourd'hui s'être tournés vers d'autres types d'emplois.

Parmi les pédagogues en première année de carrière qui ont travaillé au cours de l'année scolaire 2009-2010, le sous-emploi s'est accru au-delà du niveau constaté pour l'année précédente. Le taux d'emploi régulier a aussi diminué et la suppléance à la journée a grimpé encore une fois par rapport à l'année précédente. Un plus grand nombre de recrues enseignent également à temps partiel et un plus grand nombre de ces enseignants comptent sur des affectations partielles dans deux écoles ou plus.

- Moins de trois nouveaux diplômés sur cinq (58 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage et 72 p. 100 avaient enseigné à un moment ou à un autre au cours de l'année scolaire 2009-2010. Ces taux font état d'une baisse constante par rapport aux taux de 89 p. 100 et de 93 p. 100 des nouveaux diplômés il y a deux ans seulement.
- Près du quart d'entre eux (24 p. 100) signalent ne pas avoir enseigné au cours de leur première année de carrière parce qu'ils n'ont pas pu décrocher un emploi dans le domaine, ce qui confirme la hausse vertigineuse du taux de chômage de 5 p. 100 en 2008 et de 17 p. 100 en 2009.
- Près d'un d'entre eux sur cinq (18 p. 100) déclare qu'il occupait un poste dans un domaine autre qu'en enseignement au moment de répondre au sondage.
- Parmi ceux qui ont enseigné durant l'année scolaire, la suppléance à la journée a servi de point d'accès à la profession pour la majorité (58 p. 100), et deux répondants sur cinq (39 p. 100) ont continué de faire de la suppléance à la journée à la fin de l'année scolaire. Ces taux de suppléance à la journée sont à la hausse; ils se situaient à 50 p. 100 et à 32 p. 100 en 2009.

- Au printemps de leur première année d'enseignement, environ un enseignant qui travaillait (58 p. 100) sur quatre (24 p. 100) occupait un poste régulier. Pour la cinquième année consécutive, ce taux est à la baisse par rapport aux emplois réguliers (51 p. 100) et au chômage négligeable parmi les diplômés de 2005 pour l'année scolaire 2005-2006.
- Parmi ceux qui enseignaient, près de trois enseignants sur cinq (57 p. 100) ont été engagés pour le poste qu'ils occupaient au printemps de 2010 et ont commencé à enseigner au début de l'année scolaire 2009-2010. Huit p. 100 ont obtenu leur premier poste en septembre 2008, 10 p. 100 ont commencé à enseigner en décembre, et 25 p. 100 n'ont entamé leur carrière qu'en janvier 2010 ou à une date ultérieure, après avoir obtenu leur diplôme au printemps de 2009.
- Il est de plus en plus fréquent pour les nouveaux diplômés d'enseigner à temps partiel (43 p. 100) ou dans au moins deux écoles (39 p. 100) pendant leur première année d'enseignement. Ces taux, qui sont à la hausse par rapport à ceux qui ont été affichés par les diplômés de 2008 (38 p. 100 et 32 p. 100 respectivement), témoignent d'une hausse graduelle du pourcentage par rapport aux diplômés de 2005 (26 p. 100 et 21 p. 100) qui acceptent diverses affectations en enseignement.
- Parmi ceux qui ont trouvé du travail en enseignement, quel qu'il soit, plus de deux sur cinq (43 p. 100) déclarent qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité durant leur première année de carrière. Cet indicateur du sous-emploi est similaire à celui de l'an dernier (42 p. 100) et révèle une hausse par rapport au taux de sous-emploi signalé par les diplômés de 2005 dans leur première année d'enseignement (24 p. 100).
- Près d'un nouvel enseignant sur quatre (23 p. 100) a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau scolaire financé par la province, c'est-à-dire dans des écoles privées (7 p. 100) ou dans un autre cadre (3 p. 100) en Ontario, ou encore à l'extérieur de la province (13 p. 100). Il s'agit d'une hausse importante par rapport aux nouveaux enseignants de 2009 (16 p. 100) et de 2008 (10 p. 100) qui ont enseigné ailleurs que dans les écoles financées par les fonds de l'Ontario. Le pourcentage des répondants ayant enseigné à l'extérieur de la province a de son côté plus que triplé, puisqu'il se situait à 4 p. 100 en 2008.
- Le marché de l'emploi en enseignement en français est demeuré plus vigoureux que celui de l'enseignement en anglais, bien que le taux d'emploi ait diminué pour une deuxième année.
- Les enseignants qui travaillaient en français en 2009-2010 font état d'un nombre moins élevé d'emplois réguliers au printemps de leur première année d'enseignement que par rapport aux années précédentes. Parmi ceux qui enseignaient en français, seulement 37 p. 100 ont déclaré qu'ils occupaient des postes réguliers, comparativement à 51 p. 100 l'an dernier et à 72 p. 100 en 2008.
- Quatorze p. 100 des enseignants en français se sont retrouvés au chômage involontaire au cours de l'année scolaire 2009-2010, et 32 p. 100 ont déclaré être sous-employés, ce qui représente une hausse par rapport à un taux de chômage de 3 p. 100 seulement et un taux de sous-emploi de 20 p. 100 au cours de l'année précédente.
- En dépit de la nouvelle tendance vers un marché de l'emploi resserré pour les enseignants en français, le taux d'emploi de ces derniers demeure plus élevé que celui des enseignants en anglais, qui doivent faire face à un taux de chômage de 26 p. 100 et à un taux de sous-emploi de 48 p. 100.

- Il existe des écarts marqués entre chaque région au chapitre de la situation d'emploi. Les enseignants de la région de Toronto qui en sont à leur première année de carrière ont affiché un taux d'emploi de 33 p. 100, comparativement à un taux de 15 p. 100 ailleurs en Ontario et de 36 p. 100 à l'extérieur de la province.
- Le taux de sous-emploi s'élevait à 44 p. 100 pour la région de Toronto, à 51 p. 100 ailleurs en Ontario et à 12 p. 100 seulement pour ceux qui enseignent à l'extérieur de la province.
- Les taux de chômage et de sous-emploi des pédagogues qui travaillent en anglais sont à la hausse dans tous les cycles, les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen continuant d'accuser un retard sur les autres concernant leur situation d'emploi.

Première année de carrière des enseignantes et enseignants anglophones durant l'année scolaire 2009-2010

	Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur
Sans emploi	36 % (26 %)*	33 % (21 %)	30 % (15 %)
Sous-employés	58 % (37 %)	42 % (34 %)	32 % (31 %)
Combiné	94 % (63 %)	75 % (55 %)	62 % (46 %)

* Les données comparatives pour l'année scolaire 2008-2009 figurent entre parenthèses.

- Le taux d'emploi régulier pour les enseignants ontariens qui en sont à leur première année d'enseignement poursuit sa tendance à la baisse dans tous les cycles. Il est maintenant très rare pour un pédagogue en première année de carrière de décrocher un emploi régulier aux cycles primaire et moyen à l'extérieur de la région de Toronto.

Emploi régulier en enseignement en anglais au printemps 2010

Cycles	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Primaire-moyen	12 % (13/23/36)*	4 % (9/18/17)	8 % (11/20/25)
Moyen-intermédiaire	30 % (23/34/53)	13 % (11/21/9)	21 % (17/29/29)
Intermédiaire-supérieur	33 % (38/51/52)	17 % (19/12/33)	24 % (28/32/43)
Tous les cycles	21 % (27/35/45)	9 % (15/17/21)	15 % (20/27/32)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

- Les enseignants qualifiés pour enseigner en français affichent, pour une deuxième année consécutive, une baisse du taux d'emploi dans un poste régulier à chaque cycle. Pour les cycles primaire et moyen, le taux s'élevait à 46 p. 100 alors qu'il s'élevait à 50 p. 100 l'an dernier et à 73 p. 100 l'année précédente; pour les cycles moyen et intermédiaire, le taux s'élevait à 33 p. 100 cette année, à 53 p. 100 l'an dernier et à 68 p. 100 l'année précédente; et pour les cycles intermédiaire et supérieur, le taux s'élevait à 30 p. 100 cette année, à 51 p. 100 l'an dernier et à 73 p. 100 l'année précédente.

- Les nouveaux enseignants embauchés par des conseils scolaires de langue française ont un taux d'emploi dans un poste régulier de 31 p. 100 comparativement à un taux de 45 p. 100 pour l'an dernier et de 70 p. 100 en 2008. De même, les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français signalent, année après année, une baisse du taux d'emploi dans un poste régulier : il se situait à 28 p. 100 cette année, à 47 p. 100 en 2009 et à 68 p. 100 en 2008.
- Les enseignants de français langue seconde avaient un taux d'emploi dans un poste régulier de 42 p. 100 cette année, par rapport à 54 p. 100 au cours de l'année précédente et à 74 p. 100 en 2008.
- Les enseignants d'éducation technologique en première année de carrière continuent d'avoir plus de succès pour décrocher un emploi; 20 p. 100 occupent un emploi de façon involontaire et, parmi ceux qui occupent un emploi, 57 p. 100 ont trouvé un poste régulier et seulement un sur trois dit avoir été sous-employé. Le nombre de répondants enseignant l'éducation technologique est trop faible pour les diviser en fonction de la langue (le français et l'anglais).

Les commentaires formulés par les enseignants en première année de carrière dans le sondage de 2010 sont semblables à ceux que les enseignants en première année de carrière ont formulés au cours des années précédentes. Cependant, le volume de commentaires négatifs s'est accru. La plupart des commentaires formulés en 2010 témoignent du sentiment de frustration qui anime ces enseignants, pour qui il a été difficile de décrocher suffisamment de travail de suppléance à la journée pour subvenir à leurs besoins.

Nombre d'entre eux abordent leurs difficultés financières. Et ils sont encore plus nombreux à déclarer avoir quitté la province, à songer à le faire ou à connaître de nombreux collègues qui l'ont fait.

Le bénévolat dans les écoles est mentionné beaucoup plus fréquemment que par les années passées, la plupart des nouveaux enseignants qualifiant cette pratique de stratégie de réseautage destinée à établir des contacts qui peuvent mener à un emploi rémunéré en enseignement. Un bon nombre d'enseignants discutent de la confusion qui règne au chapitre des procédures d'embauche, du manque de transparence et du besoin de communiquer avec chacune des écoles, et ce, même si le conseil scolaire local peut tenter de décourager une telle mesure.

De nombreux commentaires concernent la cause de leur situation – le reproche le plus fréquent se rapporte au fait qu'il y a trop de diplômés en enseignement, que le marché est saturé et que le facteur d'embauche tient non pas aux connaissances des candidats, mais à leurs relations, et qu'il y a trop d'enseignants à la retraite qui font de la suppléance à long terme et qui sont appelés en premier pour faire de la suppléance à la journée.

J'ai eu beaucoup de difficulté à trouver un poste d'enseignant. Il y a trop d'enseignants qui cherchent du travail et pas assez de postes disponibles. Les enseignants qui sont embauchés ont déjà fait de la suppléance pendant trois ou quatre ans avant d'obtenir un poste à temps plein. Les autres emplois sont à temps partiel seulement.

Je fais de la suppléance dans deux conseils scolaires aux paliers élémentaire et secondaire. Je suis parmi les chanceux, car travailler pour deux conseils scolaires à la fois est avantageux sur le plan financier.

C'est très difficile de trouver des postes d'enseignants en Ontario, même si la formation scolaire de l'enseignant est jugée «en demande» et que ce dernier possède des qualifications additionnelles.

Je travaille à l'heure actuelle dans un restaurant et, parmi les 30 employés, il y a sept enseignants qui sont dans une situation identique à la mienne. C'est très décourageant.

Mon nom a été inscrit sur la liste des suppléants, mais l'on ne m'a jamais appelé. En janvier, je n'avais plus d'argent et j'arrivais à peine à rembourser mon prêt d'études. J'ai donc cherché un emploi d'adjoint à la recherche et j'entreprends des études supérieures.

Lorsqu'un emploi est affiché en Ontario, je pose ma candidature; malheureusement, il n'y a presque jamais de poste affiché. Au Québec, je fais de la suppléance. Mais je préférerais trouver un emploi en Ontario.

Je n'ai pas trouvé de poste régulier en enseignement. C'est comme si l'on formait plus d'enseignants qu'il n'en faut. J'espère que cette situation changera.

J'ai postulé chaque fois que j'étais qualifiée pour occuper un poste, et personne ne m'a rappelée pour une entrevue. J'ai un excellent portfolio, que j'ai amélioré en suivant le cours menant à la qualification additionnelle en éducation de l'enfance en difficulté, 1^{re} partie, et je fais du bénévolat tous les jours depuis le mois de février dans une classe d'éducation de l'enfance en difficulté. Je pose ma candidature partout en Ontario et je n'ai obtenu aucune rétroaction.

La situation a été très difficile. J'ai postulé à plus de 250 emplois, et je n'ai eu de la chance que lorsqu'un enseignant pour qui j'avais fait du bénévolat par le passé a recommandé ma candidature pour une entrevue.

J'ai fait tout ce que j'ai pu. J'ai fait du bénévolat, du réseautage, je me suis rendu dans les écoles et j'ai postulé dans plus d'un conseil scolaire, dans des écoles privées, et je n'ai pas trouvé d'emploi. Je suis extrêmement déprimé et je ne sais plus quoi faire. Je continue de poser ma candidature à mesure que des postes sont affichés, mais je n'ai pas eu de chance jusqu'à présent.

Bien que je sois inscrite sur une liste de suppléance, c'est dans une région où je n'ai pas l'intention de m'établir. Il est difficile de trouver un emploi dans les régions autres que celles qui relèvent de mon conseil scolaire d'attache. Je suis présentement en congé auprès de mon conseil scolaire actuel, tout en habitant à Toronto et en tentant d'obtenir un poste dans la région.

La partie la plus difficile du processus est de savoir si oui ou non votre demande est même prise en considération. Il semble qu'aucun nouvel enseignant ne soit engagé, alors que je connais personnellement de nombreux enseignants qui travaillent pour deux, voire trois conseils scolaires comme suppléants et qui font de la suppléance à long terme. En tant que jeune diplômé dans le domaine, je trouve cela très frustrant.

J'ai quitté l'Ontario pour aller enseigner en Angleterre. Lorsque je suis revenue, le marché de l'emploi était aussi pitoyable qu'il l'était lorsque je suis partie. C'est un processus horrible et très frustrant. Je vais probablement devoir quitter l'Ontario encore une fois si je veux enseigner au cours des cinq prochaines années.

Les écoles de la région semblent avoir des listes complètes de suppléants et recourir à quelques enseignants seulement triés sur le volet pour combler leurs besoins en suppléance.

J'ai été incapable de trouver un emploi en enseignement en Ontario, alors je me suis rendue à l'étranger pour travailler comme enseignante.

Je fais de la suppléance depuis le mois de décembre, mais c'est très rare. Je travaille aussi tous les jours comme bénévole dans deux écoles de Toronto pour acquérir de l'expérience et établir des liens plus serrés au sein des écoles. J'ai ainsi pu obtenir d'excellentes recommandations de l'administration de ces écoles, ce qui m'a permis de passer une entrevue avec le conseil scolaire de mon choix. En fin de compte, mon nom a été inscrit sur la liste de suppléance ainsi que sur la liste d'admissibilité à un emploi auprès de ce conseil scolaire.

Je dois conduire beaucoup pour travailler, parfois jusqu'à deux heures en un sens pour me rendre à un emploi. C'est le seul moyen que j'ai trouvé pour travailler si souvent.

C'est très difficile de trouver un emploi auprès d'un conseil scolaire en Ontario. En raison de ces difficultés, j'ai décidé de poser ma candidature dans d'autres provinces, et je déménage en Alberta pour y poursuivre ma carrière en enseignement. J'espère pouvoir revenir en Ontario un jour.

Bien que le processus d'embauche par le conseil scolaire ait été frustrant, car j'ai dû attendre neuf mois avant de pouvoir travailler, je me trouve très chanceuse de détenir le poste que j'occupe en ce moment.

C'est extrêmement difficile de se faire inscrire sur la liste de suppléance dans ma région. Je ne peux obtenir aucune réponse du conseil scolaire en ce qui concerne les qualifications qu'il recherche, pour accroître mes chances.

J'ai été inscrite sur la liste de suppléance, mais j'ai trouvé très difficile de subvenir à mes besoins étant donné le nombre de jours travaillés. En conséquence, j'ai été contrainte de déménager dans une ville où mon fiancé occupe un emploi à temps plein. Je veux enseigner à tout prix, mais j'ai été incapable de trouver du travail en

enseignement près d'Ottawa. Je songe maintenant à quitter la province pour chercher un emploi.

J'aimerais décrocher un emploi en enseignement en Ontario, mais la situation actuelle et future des jeunes enseignants comme moi me force encore une fois à envisager de travailler dans d'autres endroits, à l'extérieur de la province, et même de changer de carrière. Malheureusement, il faut parfois mettre de côté son idéalisme pour répondre aux nécessités de la vie.

Bien que la suppléance m'ait offert un mince espoir et qu'elle m'ait permis d'acquérir de l'expérience en salle de classe, il y a tellement d'enseignants à la retraite qui occupent ces postes, ainsi qu'un arriéré de diplômés des années précédentes qui eux-mêmes sont en quête d'un emploi, qu'il est difficile d'obtenir un poste régulier en enseignement.

Si je n'avais pas fait de bénévolat dans une école du conseil scolaire et que je ne connaissais personne au sein du conseil scolaire, je ne crois pas que je serais employée à l'heure actuelle.

Je m'estime fort chanceux d'avoir obtenu un poste permanent à temps plein dès ma première année. Je sais que, sur 75 étudiants ayant choisi les mêmes options que moi, seulement deux d'entre nous avons obtenu un tel poste, et nous avons tous deux suivi des cours fort spécialisés en éducation de l'enfance en difficulté. J'enseigne à l'heure actuelle dans une classe visée par l'article 23 pour les enfants qui ont des problèmes de comportement.

Cela a été difficile, et je n'aurais pas obtenu l'entrevue et l'emploi sans mes relations familiales. C'est la seule entrevue que j'ai obtenue.

Obtenir un poste en enseignement est l'une des choses les plus difficiles que j'aie eu à faire dans ma vie, et que je suis encore en train de faire. J'en suis à ma première année de carrière seulement, et je ne prévois pas lâcher la serviette de sitôt, mais c'est de plus en plus décourageant de savoir que mon rêve est anéanti et que je ne peux pour ainsi dire rien y faire à ce moment-ci.

Pourquoi les collègues acceptent-ils plus d'étudiants dans leurs programmes de formation à l'enseignement alors qu'il n'y a pas assez de travail pour tout le monde? Comment peut-on rafraîchir son curriculum vitae? En faisant du bénévolat? Et dans l'affirmative, comment survivre? Comment fonder une famille sans se tourner vers un autre domaine?

Je travaille à l'heure actuelle dans une réserve accessible en avion dans le nord de l'Ontario. J'étais très heureux d'obtenir un emploi à temps plein, mais je préférerais être proche de ma famille et vivre dans un endroit moins isolé. Or, c'est extrêmement difficile de trouver un travail d'enseignant chez moi.

Les seules personnes que je connais qui ont été embauchées en Ontario peuvent enseigner en français ou connaissent les directions, qui les aident à trouver du

travail. Six diplômés du même programme que j'ai suivi et duquel j'ai été diplômé l'an dernier travaillent en ce moment même à Melbourne, en Australie, ceci montre à quel point la situation est difficile.

Les conseils scolaires doivent être plus transparents au chapitre du processus d'embauche, et sur ce qui distingue les candidats qui obtiennent des entrevues de ceux qui n'en obtiennent pas. C'est particulièrement vrai pour les conseils scolaires qui exigent une entrevue de présélection au conseil scolaire avant qu'un emploi dans une école ne soit offert.

Quelle expérience d'apprentissage cette année s'est révélée pour moi! J'ai eu l'occasion de faire de la suppléance toute l'année, ce qui m'a aidé à m'intégrer au monde de l'enseignement et à voir ce qui se passe à l'extérieur du contexte du stage.

En tant qu'enseignant de français, il m'a été extrêmement difficile de trouver un poste dans ma région. Cette profession est très décourageante, car les postes dans le domaine sont rares. L'enseignement en français semble être en demande, mais le conseil scolaire local a expliqué qu'il ne garantissait pas d'emploi à quiconque en raison du nombre élevé d'enseignants qui figurent déjà sur la liste de suppléance et du fait que plusieurs d'entre eux se font concurrence pour obtenir un poste permanent.

Je ne comprends pas. L'on nous dit de ne pas communiquer avec les conseils scolaires individuellement après avoir posé notre candidature, et qu'eux-mêmes communiqueront avec nous, mais des enseignants qui en sont à leur première année de carrière comme moi me racontent qu'ils cherchent des emplois et qu'ils ont appelé tous les jours les conseils scolaires pour harceler le personnel pour que leur nom figure en haut de la liste d'embauche; et ils enseignent maintenant.

Affectations

- Trois nouveaux enseignants sur dix qui travaillent dans une école secondaire signalent qu'ils doivent préparer quatre cours différents ou plus.
- La plupart d'entre eux se considèrent très bien préparés (31 p. 100) ou bien préparés (45 p. 100) pour accomplir leurs tâches en général, et environ trois sur dix (30 p. 100) affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement.
- Parmi les nouveaux pédagogues qui travaillent à l'élémentaire, un sur cinq (20 p. 100) enseigne dans des classes à années multiples, 10 p. 100 des répondants enseignent l'éducation de l'enfance en difficulté, et 13 p. 100 enseignent le français langue seconde; cette répartition est semblable à celle des années précédentes.
- La plupart des enseignants à l'élémentaire déclarent être très bien préparés (25 p. 100) ou bien préparés (47 p. 100) pour leurs affectations en général; toutefois, un enseignant sur trois (33 p. 100) affirme ne pas être suffisamment préparé pour au moins une de ses affectations.
- Environ trois nouveaux enseignants sur quatre indiquent qu'il y avait une excellente (33 p. 100) ou une bonne (39 p. 100) adéquation entre leurs qualifications et leurs affectations au cours de leur première année de carrière.

Les commentaires des enseignants en début de carrière sur le processus d'affectation sont mitigés. Comme la suppléance est courante en première année, il s'agit du processus d'affectation qu'ils abordent le plus fréquemment. Certains parlent en des termes très positifs des situations d'enseignement variées qu'ils ont été appelés à vivre grâce au travail de suppléance et du fait que cette expérience les a bien préparés à gérer leur propre classe. D'autres ont dit trouver stressantes et peu productives les nombreuses affectations qu'on leur a attribuées à la dernière minute et pour lesquelles ils manquent de préparation. Les difficultés de l'enseignement dans des classes à années multiples, de la préparation de cours secondaires différents et d'affectations en dehors des domaines étudiés sont mentionnées également.

Je suis suppléante, alors j'ai dû enseigner dans un large éventail de situations, ce qui a représenté un avantage en général au chapitre de mon expérience en enseignement.

J'aimerais ne pas enseigner dans une classe à années multiples. Je crois que je serais plus efficace si j'enseignais une année seulement. Je pourrais alors enseigner les différents aspects de la matière de manière à répondre aux besoins des élèves, ainsi que planifier et mettre en application la leçon afin de faire correspondre les niveaux d'apprentissage au rythme auquel ils saisissent la matière.

Au début, la suppléance est difficile. L'une des écoles où je travaille n'appelle à peu près jamais les nouveaux enseignants – elle dispose d'un bassin d'enseignants à la retraite auquel elle a recours. Mon autre école est fantastique et appelle ceux qui ont besoin de travailler. Une fois les rapports établis, de nombreux enseignants demandent personnellement que l'on vous rappelle.

Mon premier poste de suppléance à long terme s'est révélé difficile, car l'on m'a confié le poste en question trois jours seulement avant la rentrée scolaire. Je n'ai pas eu beaucoup de temps pour me préparer.

C'est difficile pour un suppléant d'être parfaitement préparé. Il faut toujours relever de nouveaux défis, mais il est nécessaire de demeurer positifs et de profiter du temps passé dans les classes. C'est l'expérience acquise qui va me permettre de devenir une meilleure enseignante, et l'expérience acquise dans des années différentes m'aide à décider du niveau auquel je vais chercher à enseigner.

L'on vous appelle presque inmanquablement la veille en soirée pour rentrer au travail ou même plusieurs jours à l'avance. J'ai pu également enseigner dans un large éventail de classes au cours de ma première année de suppléance. Je crois que c'est une expérience précieuse qui vous permet de connaître un plus grand nombre d'élèves dans l'école et de mieux comprendre ce que les élèves apprennent dans différentes classes.

J'ai réellement beaucoup de plaisir dans mes affectations. Il est arrivé parfois que des enseignants ne me laissent aucun plan. J'arrive toujours préparée avec mes petits trucs. J'ai divers jeux de mathématiques, d'activités de littératie, et des livres amusants à lire. C'est très important de toujours s'attendre à l'inattendu lorsque

vient le temps d'enseigner. Il faut faire preuve de souplesse. L'on pourrait vous appeler pour une affectation et vous placer dans une autre classe. Il faut être prêt à suivre le mouvement. Il faut absolument faire preuve de souplesse.

Ma première année s'est révélée fort mouvementée dans la préparation de leçons de qualité. En ma qualité de professeur d'anglais, je dois évaluer de nombreux travaux écrits, ce qui prend énormément de temps.

En tant que nouvelle enseignante, je me retrouve souvent dans des classes où de nombreux élèves présentent des problèmes de comportement. J'y vois du bon, car je crois que je deviens plus consciente des problèmes que je devrai surmonter quand j'aurai ma propre classe.

Je me sens comme si l'on pouvait facilement se passer de moi, j'ai l'impression que l'on me fout là où il y a un besoin.

Même si je suis formée pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire et que je possède des qualifications additionnelles en biologie au cycle supérieur, j'ai acquis la majorité de mon expérience comme suppléante au cycle primaire. Ma formation en enseignement m'a préparée à enseigner aux groupes d'âge à qui j'ai enseigné le moins jusqu'à présent.

J'ai eu du plaisir à enseigner cette année. J'ai laissé la porte ouverte à toute nouvelle expérience vécue en enseignement. J'ai considéré la suppléance comme une expérience d'apprentissage.

L'affectation était parfaite pour moi, si ce n'est que j'ai dû enseigner dans une classe à années multiples. La classe était très difficile, mais je crois que les difficultés posées par les élèves m'aideront à être une meilleure enseignante dans les années à venir.

Je ne suis pas formée pour enseigner le français, mais je le comprends, de sorte que la plupart de mes demandes au niveau élémentaire consistent à faire de la suppléance en français.

J'ai eu de la difficulté à préparer de nombreux cours différents dans la même année. La tâche de préparer trois nouveaux cours en un semestre et deux nouveaux cours dans le semestre suivant m'a rendu la vie très difficile.

Il serait plus profitable de choisir les enseignants de manière qu'ils enseignent la matière pour laquelle ils sont formés. Les enseignants peuvent alors confier aux suppléants des plans de cours. L'on ne perdrait pas la journée à effectuer des tâches de lecture simples ou à regarder des films.

Après une année d'enseignement, j'ai apprécié l'expérience en tant qu'enseignant à temps partiel, j'ai aimé pouvoir continuer à observer les styles d'enseignement d'autres enseignants et la vie qu'ils mènent. J'ai été heureux de ne pas avoir à noter, à faire passer des évaluations et à planifier les cours comme les enseignants

à temps plein. Cette année d'enseignement à temps partiel m'a permis d'évaluer plus complètement ma volonté d'être dans une classe ou d'être enseignant dans une spécialité. Et pour le moment, je ne vois rien de mal à continuer de travailler dans d'autres postes à temps partiel à l'extérieur de l'enseignement pour boucler les fins de mois.

Je n'ai été appelée dans aucun cas à enseigner dans mon champ de compétence.

Je suis étonnée d'avoir tant aimé enseigner au cycle primaire alors que je suis formée pour enseigner aux cycles moyen, intermédiaire et supérieur. C'est comme se retrouver au centre d'un ouragan, surtout si l'on commence avec les élèves en tant que suppléant. Ils vous considèrent d'un œil différent que si vous commencez comme leur nouvel enseignant dans une matière donnée. Ils s'attendent à une discipline moins stricte et croient qu'ils pourront se permettre plus de mauvais coups sans en subir les conséquences.

Je crois que les affectations sont effectuées très équitablement à l'école. La chef de section s'efforce de réduire au minimum le nombre de cours que chaque enseignant doit préparer. Elle tente également de répartir les années et les volets pour que chaque pédagogue enseigne aux jeunes élèves et aux plus âgés, et donne des cours théoriques et pratiques.

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 cote excellente ou bonne à leur stage (90 p. 100) et à leurs cours de formation (62 p. 100).
- En ce qui concerne les aspects de leur formation qui devraient être privilégiés davantage, ils estiment avant tout prioritaire d'accorder du temps à la gestion de la classe avec, puis d'accorder plus de temps à la mesure et à l'évaluation. Ils jugent également important d'accorder plus de temps aux stages et d'offrir aux candidats des occasions plus nombreuses d'enseigner durant le stage et de leur offrir davantage d'encadrement et de rétroaction sur leur enseignement. Ils aimeraient aussi que l'on mette davantage l'accent sur l'éducation de l'enfance en difficulté, la lecture et la littératie, la préparation des bulletins, et qu'on leur donne davantage la possibilité d'observer les enseignants chevronnés.
- La préparation à la suppléance à la journée est considérée comme une priorité de premier plan par une majorité de nouveaux enseignants.
- Leur évaluation de leur propre préparation à la première année d'enseignement est généralement très positive, la plupart d'entre eux s'accordant une cote de trois ou quatre sur une échelle de cinq dans un vaste éventail de domaines des programmes, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation.
- Les domaines dans lesquels un nombre élevé de répondants ont qualifié leur préparation d'inadéquate sont l'enseignement à des élèves à risque (31 p. 100), des classes à années multiples (27 p. 100), l'enseignement dans des matières au secondaire hors de leurs principales matières de compétence (23 p. 100), les communications avec les parents (19 p. 100) et la gestion de classe (19 p. 100).

- La majorité de ceux qui enseignent le français langue seconde ou l'anglais langue seconde ont indiqué ne pas être bien préparés pour ce type d'affectation.
- Un enseignant sur quatre formé pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur (26 p. 100) déclare ne pas être suffisamment bien préparé pour donner des cours appliqués au secondaire, comparativement à 14 p. 100 des répondants seulement qui signalent un manque de préparation pour donner des cours théoriques au secondaire.
- La plupart des nouveaux enseignants disent de leur confiance au chapitre de l'enseignement qu'elle est excellente (29 p. 100) ou bonne (45 p. 100) et que leur préparation en général est excellente (23 p. 100) ou bonne (50 p. 100).
- Les enseignants en première année de carrière indiquent encore que leurs trois principales priorités en ce qui concerne le perfectionnement de leurs aptitudes liées à l'enseignement sont la gestion de classe, la mesure et l'évaluation et, enfin, les stratégies d'enseignement.

Certains répondants formulent des commentaires sur la valeur de leur formation à l'enseignement et en début de carrière ainsi que sur des suggestions d'améliorations.

J'aimerais que la faculté d'éducation mette davantage l'accent sur la manière dont il convient de parler avec les parents d'enfants qui ne réussissent pas bien. Que doit-on dire aux parents? Comment leur communiquer des renseignements démoralisants? J'aimerais en savoir davantage à ce sujet, car il s'agit de problèmes auxquels, en tant que diplômés universitaires, nous n'avons jamais été exposés, puisque nous avons toujours bien réussi et avons toujours obtenu de bonnes notes. Nous devrions apprendre comment travailler avec des élèves qui échouent et quoi dire à leurs parents.

J'ai été recrutée comme enseignante à l'élémentaire même si j'ai été formée pour enseigner au secondaire. Mon unique expérience véritable dans le cadre de mon stage a été acquise dans des classes d'écoles secondaires, de sorte que cette année s'est révélée très difficile pour moi. J'ai décidé d'obtenir les qualifications de base pour enseigner au cycle moyen. Depuis que je possède ces qualifications, je me sens quelque peu plus confiante dans mon rôle d'enseignante au cycle moyen.

Bien que je n'aie pas eu la sécurité d'une classe au cours de ma première année en enseignement, j'ai vécu une expérience fort positive. Cette année de travail de suppléance m'a donné la possibilité de travailler dans de nombreuses classes ou écoles différentes et d'enseigner à de nombreux élèves différents. Je crois sincèrement que cette année m'a été bénéfique, car j'ai acquis plus de connaissances que durant mon baccalauréat en éducation. Je crois que les étudiants ont besoin de plus de stages en préparation de leur carrière en enseignement.

J'ai eu la chance remarquable d'entreprendre ma carrière dans une école extraordinaire auprès d'un personnel des plus compétents qui m'a offert un soutien incroyable. Ma formation en éducation m'a permis d'acquérir un ensemble de compétences adéquates me permettant de connaître une bonne première année en enseignement, et mes stages ont joué un rôle important dans l'obtention du poste que j'occupe à l'heure actuelle.

L'on devrait accorder une plus grande place à la gestion de classe à l'avenir, car je crois qu'une fois cette compétence acquise, on peut accomplir n'importe quoi.

La faculté d'éducation m'a offert un bon programme, mais une expérience plus concrète aidera certainement les nouveaux diplômés.

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

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) continue d'offrir un soutien inestimable aux nouveaux enseignants qui obtiennent des postes réguliers ou des postes de suppléance à long terme dans des conseils scolaires financés par la province de l'Ontario.

La plupart des enseignants en première année de carrière qui occupent des postes réguliers dans des conseils scolaires financés par la province (88 p. 100) déclarent participer officiellement au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE). Le tiers des enseignants qui font de la suppléance à long terme (34 p. 100) ont indiqué obtenir un soutien dans le cadre du programme. Ces taux de participation sont semblables à ceux des deux années précédentes de l'étude.

- Les participants au PIPNPE indiquent qu'ils ont reçu une vaste gamme de services de soutien dans le cadre du programme. La plupart d'entre eux ont pu suivre une séance d'orientation à leur conseil scolaire (76 p. 100), ont été jumelés à un mentor (87 p. 100) et ont été évalués officiellement par la direction (70 p. 100) pendant leur première année d'enseignement. Un grand nombre de répondants (68 p. 100) ont été initiés individuellement au fonctionnement de leur école.
- La plupart (90 p. 100) des participants de première année au PIPNPE en 2009-2010 signalent en avoir profité dans au moins un des domaines susmentionnés.
- Les évaluations des éléments du PIPNPE sont généralement positives – de nombreux participants accordent une cote excellente ou très bonne aux principaux éléments, et le soutien des membres de la direction ou de la direction adjointe se classe en tête de liste :
 - le soutien des membres de la direction ou de la direction adjointe a été qualifié d'excellent par 45 p. 100 des participants et de très bon par 26 p. 100 des participants
 - 24 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme de mentorat et 35 p. 100 ont affirmé qu'il était bon
 - 16 p. 100 des participants ont affirmé que l'initiation individuelle au fonctionnement de l'école était excellente et 28 p. 100 ont dit qu'elle était très bonne
 - 9 p. 100 des participants ont affirmé que le programme d'orientation du conseil scolaire était excellent et 28 p. 100 l'ont jugé très bon
 - 9 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 31 p. 100 les ont jugés très bons.

- Les participants au PIPNPE indiquent que l'aide immédiate est l'élément le plus utile du programme; de plus, le mentorat offert dans le cadre de la préparation des bulletins, pour offrir une aide personnalisée aux élèves et trouver des ressources utiles pour l'enseignement, vient en tête de liste.
- Les nouveaux enseignants accordent également une bonne note à l'aide offerte par le mentor en ce qui concerne la planification du programme, les renseignements sur les questions administratives et l'encadrement offert en ce qui a trait à la gestion de classe et à l'évaluation des élèves.
- Le mentorat continue d'avoir lieu principalement en dehors de la classe. La plupart des nouveaux venus qui participent au PIPNPE indiquent qu'ils n'ont pas eu la possibilité d'observer leur mentor ou un autre enseignant (39 p. 100) ou qu'ils ont pu le faire moins d'une heure par mois (35 p. 100).
- Par ailleurs, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas été observés en classe par leur mentor ni un autre enseignant dans la classe (50 p. 100) ou qu'ils l'ont été moins d'une heure par mois (32 p. 100).
- À peu près la moitié de ceux et celles qui ont eu la possibilité d'observer les pratiques d'enseignement d'autres enseignants ou de se faire observer par le mentor ont jugé l'observation et les commentaires sur leurs pratiques utiles ou très utiles.
- La plupart des nouveaux enseignants déclarent que leurs affectations au cours de leur première année d'enseignement ont représenté un défi positif, seulement un nouvel enseignant sur dix déclarant que le défi était soit insatisfaisant, soit très insatisfaisant.
- Un nombre accru de nouveaux enseignants (23 p. 100) ont déclaré être insatisfaits ou très insatisfaits du niveau de stress vécu au cours de la première année d'enseignement. Et seulement 15 p. 100 d'entre eux ont dit de leur charge de travail qu'elle était insatisfaisante ou très insatisfaisante.
- Près de la moitié (48 p. 100) des répondants ont affirmé être insatisfaits de la sécurité d'emploi, mais un nouvel enseignant sur quatre seulement (23 p. 100) a dit être insatisfait dans la mesure où cela atténuait son optimisme à l'égard de son avenir dans la profession.
- Malgré les défis à relever, le stress, la charge de travail, l'accès limité à des postes et l'insécurité d'emploi pour certains, seulement 13 p. 100 de ceux qui enseignaient éprouvaient un sentiment d'insatisfaction professionnelle au cours de leur première année d'enseignement.
- 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, 32 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 47 p. 100, de bonne. Ils disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes en enseignement (29 p. 100) ou disent avoir assez confiance (45 p. 100).
- Les participants au PIPNPE en première année de carrière ont indiqué qu'ils avaient participé à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel. La majorité d'entre eux ont déclaré :
 - que le mentorat a été pour eux une activité de perfectionnement professionnel importante (30 p. 100) ou assez importante (29 p. 100);
 - qu'ils ont pris part à de nombreuses activités (17 p. 100) ou à quelques activités (34 p. 100) d'apprentissage coopératif dans leur école.

- Par contre, le mentorat a été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante pour une minorité seulement des enseignantes et enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE (19 p. 100), tout comme le programme d'apprentissage à l'école (28 p. 100).

Les commentaires formulés par les participants au PIPNPE sont généralement très positifs. Les enseignants qui ne participent pas au programme et les enseignants qui font de la suppléance à la journée disent fréquemment regretter de ne pas avoir accès à un soutien de la sorte. Qu'elles participent ou non au programme, les nouvelles recrues expriment beaucoup plus souvent de la gratitude pour le soutien qu'elles obtiennent auprès des enseignants chevronnés.

Je suis très heureux que mon conseil offre un programme de mentorat. Celui-ci est particulièrement utile pour le stagiaire qui est jumelé à quelqu'un qui enseigne au même niveau et à la même école.

J'apprécie toute l'assistance que m'ont offerte tous les enseignants à temps plein avec qui j'ai travaillé. Ils sont une source inestimable de renseignement et ils ont appris de leurs erreurs. De plus, ils nous aident avec plaisir, moi et d'autres nouveaux enseignants, à éviter les mêmes pièges.

J'ai eu la chance d'être jumelée à un excellent mentor à mon école et de faire partie d'une équipe merveilleuse d'enseignants en première année. Ma mère a aussi été une source inépuisable de ressources, elle qui est une enseignante à l'élémentaire à la retraite.

L'affectation peut être stressante, mais le mentorat et le soutien obtenus au sein de mon école ont facilité le passage de la qualité d'étudiant à celle de pédagogue à plein temps.

J'aimerais obtenir des commentaires sur mon travail de suppléant. J'ai reçu des commentaires fort positifs des enseignants, mais jamais du conseil. Et j'aimerais aussi bénéficier de plus de possibilités de perfectionnement professionnel en tant que suppléant, de manière que je maintienne mes connaissances.

J'aimerais que l'on offre un certain soutien aux enseignants débutants qui n'ont pas encore leur propre classe, car cela serait bénéfique. Peut-être les enseignants à la retraite pourraient-ils être jumelés à des suppléants ou enseigner en équipe avec eux?

Je crois que le soutien offert aux enseignants en première année de carrière est essentiel. Je sais que je n'étais pas préparée à la quantité de planification et de préparation que j'ai dû effectuer pour enseigner à mes élèves. Il m'a été difficile de trouver un équilibre dans ma vie. À deux reprises pendant l'année scolaire, j'ai fermé la porte de mon bureau et je me suis effondrée en larmes parce que j'étais épuisée mentalement et émotivement. J'ai hésité à demander un soutien émotif à mes collègues, car je craignais de perdre leur respect et leur confiance en moi. Avec le recul, je constate à quel point j'étais devenue exigeante envers moi-même.

Il faut mettre en place un programme de formation complet pour les enseignants en première année de carrière, un programme qui permet à ces derniers de passer graduellement de la qualité d'apprenant à celle de la personne qui est responsable. Peut-être pourrait-on penser à privilégier l'enseignement en groupe et une attribution graduelle de responsabilités par l'enseignant chevronné à la nouvelle recrue. Cela allégerait simplement le stress que tous éprouvent lorsqu'ils voient une personne sans expérience mener la barque.

Le travail à temps partiel a éliminé le stress lié au travail dans une certaine mesure, mais cela signifiait que je n'étais pas rémunérée pour toutes les heures travaillées, ce qui créait une forme différente de stress. Je crois qu'un modèle de formation d'apprenti serait plus efficace, bien que certainement plus coûteux.

Peut-être que les enseignants à la retraite qui reviennent faire de la suppléance pourraient plutôt être des mentors. Ainsi, même compte tenu des nouvelles restrictions sur la fréquence à laquelle ils peuvent travailler, ils ne priveraient pas de possibilités les nouveaux enseignants qui ont besoin de cette expérience.

Ce serait merveilleux si l'on offrait une forme de programme d'insertion pour les nouveaux enseignants, même ceux qui ne sont pas recrutés par un conseil scolaire. C'est en quelque sorte honteux que des enseignants compétents soient sans emploi, qu'ils ne puissent exercer leur profession ni mettre leurs compétences en pratique. Je crois profondément qu'un programme d'insertion devrait être offert aux nouveaux enseignants qualifiés, qu'ils soient sans emploi ou non.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, et particulièrement le volet qui consiste à jumeler la recrue à un mentor, a été un élément clé de ma réussite cette année.

Planification de la carrière

- Les facteurs de motivation pour les enseignants sont restés les mêmes dans cette recherche au cours de la dernière décennie. Trois volets de facteurs sont clairement évidents. Le facteur de motivation le plus fort est de loin la possibilité de travailler avec les enfants et les jeunes personnes, et d'avoir une influence positive dans leur vie. Le second volet tient à la possibilité de transmettre ses connaissances d'une matière avec les élèves ou d'avoir sa propre classe. Les aspects matériels comme la sécurité d'emploi, les possibilités d'avancement et de voyages, le salaire, les avantages sociaux et la pension sont présents, mais ils restent au troisième rang des considérations qui ont mené les enseignants à choisir cette carrière.
- À la fin de la première année d'enseignement, ces trois facteurs de motivation demeurent présents, et l'importance de chacun demeure la même. Toutefois, la sécurité d'emploi et la rémunération ont acquis de l'importance comme facteurs incitant les jeunes enseignants à demeurer dans ce domaine.
- Les changements de poste constituent une réalité pour de nombreux nouveaux venus. Les deux tiers environ des recrues qui détiennent un emploi en enseignement dans leur première année (65 p. 100) ont déclaré qu'ils s'attendaient à avoir un emploi différent l'année scolaire suivante.
- Près d'une recrue sur quatre (24 p. 100) signale avoir souhaité enseigner pendant l'année scolaire 2009-2010, mais avoir été incapable de trouver un emploi en enseignement. Il s'agit d'une hausse par rapport à une proportion de 17 p. 100 l'année précédente. Ces taux de chômage involontaire ont connu une augmentation sensible par rapport aux années antérieures visées par l'étude.
- Cinq p. 100 seulement des nouveaux enseignants indiquent ne pas prévoir enseigner au cours de l'année scolaire 2010-2011, tandis que 86 p. 100 planifient enseigner en Ontario et 9 p. 100, à l'extérieur de la province.
- La majorité des nouveaux enseignants qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario disent qu'ils reviendraient certainement (42 p. 100) ou probablement (22 p. 100) enseigner en Ontario, et seulement 8 p. 100 déclarent qu'ils ne reviendraient certainement ou probablement pas enseigner ici. Les autres enseignants ont déclaré qu'ils ignoraient si oui ou non ils reviendraient.
- En ce qui concerne la carrière à long terme, très peu de répondants affirment qu'ils n'enseigneront plus (0,5 p. 100) ou probablement plus (1 p. 100) dans cinq ans : 78 p. 100 affirment qu'ils enseigneront certainement et 13 p. 100 déclarent qu'ils enseigneront probablement. Les autres ont répondu qu'ils n'en savaient simplement rien.
- Un seul répondant a indiqué qu'il abandonnait tout simplement la carrière d'enseignant.
- Plus du tiers (35 p. 100) des répondants indiquent qu'ils prévoient assumer un rôle de leadership comme direction, direction adjointe, agente ou agent de supervision ou direction de l'éducation à un moment quelconque au cours de leur carrière en enseignement. Cet intérêt élevé à l'égard des postes de direction est stable depuis plusieurs années parmi les nouveaux enseignants.
- Les deux tiers (67 p. 100) des répondants disent vouloir jouer un rôle de mentor, de coach, ou assumer un autre rôle de leadership auprès de collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Quatre nouveaux enseignants sur cinq disent très bien connaître (25 p. 100) ou bien connaître (51 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Un peu plus d'un répondant sur dix (11 p. 100) déclare avoir affronté un grave problème de déontologie dès la première année.

Les réflexions sur la première année en enseignement font état des difficultés, de la frustration, de la passion et des satisfactions des nouvelles recrues dans une profession très exigeante. Certains répondants ont exprimé leur découragement. Ils jugent pour la plupart que cette première année a été très difficile, mais ils considèrent qu'il s'agit d'un début de carrière et sont déterminés à poursuivre dans ce domaine en raison de leur désir profond d'aider les enfants et les jeunes à apprendre et à s'épanouir. Les nouveaux pédagogues font souvent mention, dans leurs réflexions sur leur expérience en première année de carrière, de leurs inquiétudes au sujet de l'obtention d'emplois réguliers. Malgré tout, très peu de répondants disent vouloir abandonner.

C'est une expérience à la fois intéressante et satisfaisante que je ne pourrai que chérir et me rappeler pour toutes sortes de raisons. C'est aussi une expérience d'apprentissage que j'ai hâte de mettre en pratique au cours des années à venir.

Je déteste cela. Je suis en colère et déprimée. Une personne qui comme moi éprouve de la passion pour l'enseignement mérite réellement au moins une chance.

En dépit des frustrations ressenties et des difficultés à surmonter, je sais maintenant que j'adore enseigner et pouvoir faire une différence dans la vie des élèves. Il s'écoulera peut-être quelques années avant que j'obtienne un poste, mais l'effort en vaudra la peine en fin de compte.

Je suis passée par des périodes d'extrême fatigue et de désespoir. J'aurais aimé savoir au départ qu'il en serait ainsi. J'aurais peut-être pu me préparer davantage à faire face à cette situation.

En dépit des difficultés que j'ai dû surmonter parce que j'ai enseigné en dehors de ma zone de confort, j'ai aimé ma première année d'enseignement et j'entrevois avec plaisir la poursuite de ma carrière.

J'ai sincèrement aimé ma première année d'enseignement. C'était tout ce que j'avais espéré, et je ne regrette pas du tout d'avoir changé de carrière.

J'adore mon travail; c'est le meilleur travail au monde et je n'abandonnerai jamais cette carrière, même s'il s'écoule sept ans avant que j'obtienne un poste permanent. Il est toutefois frustrant de voir mes collègues et moi-même avoir de la difficulté à trouver du travail tout en sachant que l'on crée encore un énorme surplus de nouveaux enseignants.

Je crains que, parce que je n'ai pas obtenu de poste d'enseignante au cours de ma première année, l'on me juge déphasée et l'on songe plutôt à embaucher les nouveaux diplômés.

Ma première année a été merveilleuse et intéressante, mais j'aimerais relever un plus grand défi et avoir ma propre classe.

Après cette première année, je sais sans l'ombre d'un doute que ma place est dans une salle de classe. J'adore discuter avec les élèves et leur enseigner de nouvelles choses – travailler avec eux. C'est un merveilleux sentiment.

Cette année a été remplie de bons et de mauvais moments. J'ai vécu des expériences extrêmement satisfaisantes dans les salles de classe où j'ai fait de la suppléance, et cela nourrit mon désir d'enseigner. Cependant, le manque de travail et la discrimination à l'emploi dont sont victimes les nouveaux enseignants sont fort décourageants. J'espère seulement trouver bientôt un emploi en enseignement.

Les difficultés auxquelles j'ai dû faire face jusqu'à présent ne me remplissent pas toujours d'un sentiment de joie; cependant, dans l'ensemble, ça va, et la situation est probablement tout à fait normale étant donné mon niveau d'expérience et ma situation dans la courbe d'apprentissage.

L'absence d'un équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie familiale m'amène parfois à me demander à quel point ce travail me convient, car il est impossible que je puisse devenir l'enseignante que j'aimerais être tant que je n'aurai pas atteint un équilibre et que je ne me sentirai pas toujours efficace au travail. Ce déséquilibre n'est bon ni pour moi ni pour l'apprentissage des élèves.

J'adore enseigner. J'aime vivre des moments d'ébahissement avec les élèves. J'adore rire avec eux et allumer leur intelligence.

Bien qu'il m'arrive souvent de me sentir inadéquate et que je me demande si un enseignant expérimenté aurait agi différemment dans diverses situations, je me rappelle que chaque jour est un jour nouveau et que tant que j'ai appris quelque chose, je crois que j'ai réussi.

C'est beaucoup plus de travail que je croyais que ce ne le serait, et c'est aussi plus amusant et plus gratifiant que j'espérais que ce le serait.

La première année d'enseignement est extraordinairement difficile – trouver l'équilibre et gérer le temps, enseigner toute la journée à l'école, corriger de nombreux soirs, apprendre les rouages d'un nouvel environnement, s'habituer à une carrière complètement nouvelle tout en élaborant des plans de cours à la fois inventifs et créatifs. Au départ, tout cela peut sembler prenant, mais la tâche devient plus facile avec le temps.

L'une des années les plus difficiles mais gratifiantes que j'aie connues.

Je voulais être enseignante depuis que j'étais toute petite et cela me brise le cœur d'avoir passé cinq ans à l'université pour être ensuite incapable de trouver un travail que je veux faire – j'espère que les choses vont changer.

Je veux vraiment mettre mes compétences en application. Je fais du bénévolat pour maintenir mes compétences à jour. Mais je ne peux faire du bénévolat toute ma vie. Je dois subvenir aux besoins de ma famille.

L'enseignement est une profession merveilleuse. J'ai hâte de passer de la suppléance à ma propre classe. C'est ce que je ferai toute ma vie.

Ce fut difficile et exigeant – gratifiant, enrichissant et difficile. Les exigences de l'année scolaire m'ont donné l'impression à certaines occasions qu'un train de marchandises me croulait dessus. Il m'a fallu constamment suivre un horaire et j'aurais pu facilement prendre du retard si je n'avais pas fait preuve de rigueur.

Les demandes des élèves étaient élevées et ils m'ont dans tous les cas appris quelque chose sur moi-même. Parfois, lorsque je me sentais dépassée par les besoins des élèves, je me suis rappelée mes propres enseignants à l'école, ceux qui m'avaient accordé leur temps, leur énergie, leur patience, leurs connaissances, leur sagesse et leur compassion, et qui semblaient le faire avec tellement d'aise et de calme. J'ai tenté de garder cela à l'esprit quand j'étais fatiguée.

Je suis très chanceux d'avoir eu l'occasion cette année de partager mon amour de l'apprentissage avec les élèves à qui j'ai été appelé à enseigner. Le fait de pouvoir faire ce que j'ai toujours rêvé de faire est un rêve devenu réalité. J'ai beaucoup aimé faire de la suppléance, et j'espère obtenir la même possibilité au cours de l'année scolaire à venir. Je crois que, dans un avenir rapproché, j'aurai ma propre classe.

Ma première année en enseignement a été très décourageante. Après avoir dépensé beaucoup d'argent pour fréquenter l'université afin de vivre mes rêves, c'est comme recevoir une gifle que de n'obtenir aucune entrevue durant toute une année. C'est décevant de faire du bénévolat et de n'en tirer aucune reconnaissance. Les conseils scolaires devraient au moins avoir la décence de répondre aux candidats qui postulent à un emploi et accuser réception de leur demande d'emploi même s'ils ne seront peut-être pas retenus pour passer une entrevue.

Je suis maintenant peu enthousiaste à l'égard d'une carrière à long terme en enseignement. Je pourrais très bien me passer des procédures relatives à l'excédent et du gâchis qu'est la situation d'emploi chaque année. Cela pourrait même m'amener à quitter la profession.

Le processus d'obtention d'un poste en enseignement la première année de ma carrière a été beaucoup plus facile que je ne l'avais prévu. Bien que je n'aie pas encore obtenu de poste de suppléance à long terme ni de contrat, je suis content de faire seulement de la suppléance pour acquérir de l'expérience.

Renseignements démographiques

- Un peu moins du tiers (30 p. 100) de ces diplômés de 2009 déclarent que l'enseignement est une deuxième carrière, et environ un répondant sur cinq (19 p. 100) était âgé de 35 ans ou plus au moment du sondage.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 78 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 86 p. 100 des répondants au sondage, et ceux des collèges frontaliers américains représentent 14 p. 100 des répondants.
- Parmi tous les répondants au sondage, 7 p. 100 d'entre eux ont suivi un programme de formation en enseignement en français et 8 p. 100 des répondants sont des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 48 p. 100 des répondants, contre 19 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 31 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour les enseignants d'éducation technologique.

Pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays, ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2008 et en 2009

Pour la septième année, l'étude sur la transition à l'enseignement s'intéresse aux nouveaux enseignants en Ontario qui ont initialement reçu l'autorisation d'enseigner dans une autre province ou un autre pays. En 2010, deux sondages ont été envoyés à ces pédagogues, un à ceux qui ont reçu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2009 et un autre à ceux qui l'ont reçue en 2008.

Parmi les enseignantes et enseignants agréés en 2008, 43 p. 100 sont des Néo-Canadiens qui ont immigré en Ontario après avoir suivi leur formation à l'enseignement ou entrepris une carrière en enseignement ailleurs. Trente-six p. 100 sont des Ontariens qui ont suivi leur formation en enseignement dans une autre province ou un autre pays. Les autres (12 p. 100) sont originaires d'une autre province, dans laquelle ils ont suivi leur formation à l'enseignement, et se sont installés en Ontario.

Les sondages excluent les Ontariens qui ont suivi leur formation dans des collèges frontaliers américains qui sont inclus dans d'autres sondages dans le cadre de la présente étude.

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

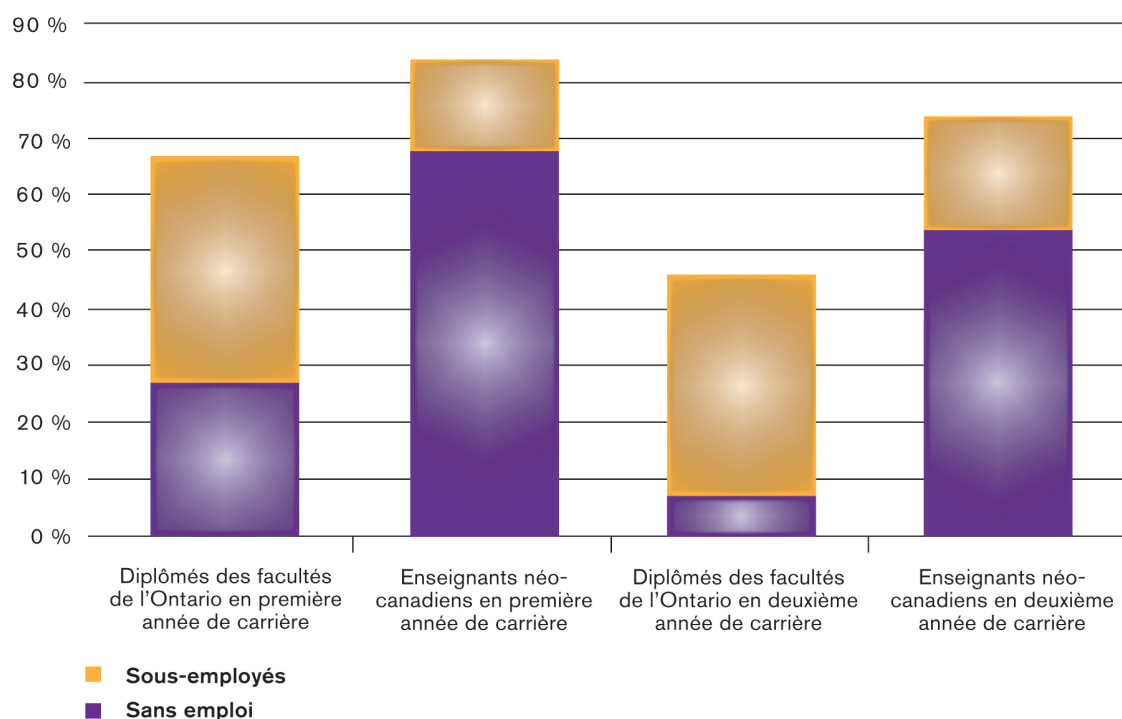
Chaque année, l'Ordre autorise à enseigner de 1 300 à 1 700 enseignants formés à l'étranger, dont environ la moitié sont des Néo-Canadiens. Les nouveaux enseignants qui immigreront au Canada doivent faire face à un marché de l'emploi particulièrement difficile qui, pour la plupart d'entre eux, signifie au moins deux années de chômage ou un grave sous-emploi en enseignement.

Le marché de l'emploi très concurrentiel en Ontario est particulièrement difficile pour les enseignants néo-canadiens, qui ne possèdent ni l'expérience des écoles ontariennes, ni le réseau de relations nécessaires pour obtenir un emploi dans les écoles de la province. Les sondages menés en 2010 auprès des enseignants formés à l'étranger qui ont immigré au Canada et qui étaient qualifiés pour enseigner en Ontario en 2009 ont permis de constater que deux d'entre eux sur trois (68 p. 100) ont été incapables d'obtenir du travail en enseignement, quel qu'il soit. Ce taux de chômage chez les enseignants néo-canadiens fait état d'une hausse importante par rapport au taux de 36 p. 100 de l'année précédente, et se démarque nettement du taux de chômage de 27 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario qui en étaient à leur première année de carrière en 2010.

Le sondage mené auprès des enseignants formés à l'étranger qui ont été qualifiés pour enseigner en 2008 a permis de constater que 54 p. 100 d'entre eux sont encore au chômage involontaire après avoir essayé pendant deux ans de reprendre leur carrière en enseignement en Ontario.

Les niveaux de chômage et de sous-emploi en première et en deuxième années de carrière pour les enseignants néo-canadiens sont beaucoup plus élevés que ceux des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.

Enseignantes et enseignants diplômés des facultés de l'Ontario ou néo-canadiens en première et en deuxième années de carrière



Bien que la plupart d'entre eux soient des enseignants chevronnés qui ont acquis de l'expérience en enseignement à l'étranger, ces Néo-Canadiens n'atteignent pas leurs objectifs de carrière au cours des deux premières années en leur qualité d'enseignants qualifiés pour enseigner en Ontario. Quatre-vingt-quatre p. 100 de ceux qui cherchent activement un emploi en enseignement au cours de la première année sont soit au chômage, soit sous-employés. Et à la fin de leur deuxième année en tant qu'enseignants qualifiés pour enseigner en Ontario, les trois quarts d'entre eux sont encore au chômage involontaire (54 p. 100) ou sous-employés (20 p. 100).

En dépit du temps mis à reprendre leur carrière en enseignement, environ deux enseignants néo-canadiens sur dix devenus membres de l'Ordre en 2008 et en 2009 s'attendent à poursuivre leur carrière en enseignement d'ici cinq ans.

Très peu d'enseignants néo-canadiens réussissent à décrocher un emploi dans les conseils scolaires de l'Ontario en raison de la concurrence qui sévit dans le marché actuellement. Seulement 6 p. 100 de ceux parmi les nouveaux membres en 2009 qui ont répondu au sondage sur la transition à l'enseignement disent qu'ils ont réussi à trouver du travail régulier dans les conseils scolaires financés par la province durant l'année scolaire 2009-2010. Les Néo-Canadiens qualifiés pour enseigner en 2008 signalent que les possibilités

d'emploi après deux ans en leur qualité d'enseignants ontariens ne se sont pas améliorées – moins de 3 p. 100 d'entre eux ont trouvé du travail régulier en enseignement dans les écoles financées par l'Ontario.

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

Les écoles privées représentent une solution de rechange importante pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens. Près de deux enseignants néo-canadiens sur quatre (38 p. 100) ayant reçu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2009 et ayant trouvé un emploi en enseignement durant l'année scolaire 2009-2010 disent travailler dans une école privée. Et plus de la moitié des contrats (52 p. 100) attribués aux quelques enseignants néo-canadiens qui ont trouvé du travail régulier ont été conclus en dehors des systèmes scolaires financés par les fonds publics. Pour ceux qui ont été agréés en 2008, un sur six (16 p. 100) déclare enseigner dans une école privée et la moitié de ceux qui avaient trouvé du travail régulier en Ontario l'ont fait à l'extérieur des systèmes scolaires financés par les fonds publics.

La plupart de ces enseignants et enseignantes sous-employés ont acquis une expérience en enseignement ailleurs, et 75 p. 100 sont âgés de 35 ans ou plus. Leur programme de formation à l'enseignement était principalement en anglais (80 p. 100) ou en français (3 p. 100).

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comporte des sondages menés auprès d'enseignantes et d'enseignants qui ont été formés dans d'autres provinces ou à l'étranger, et qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2008 ou en 2009. Contrairement aux autres sondages, celui-ci exclut les diplômés des collèges frontaliers américains. Les sondages en ligne ont été menés en juin 2010 auprès de tous les enseignants membres de l'Ordre qui avaient une adresse valide et qui répondaient à la définition de ce groupe (soit 1 895 en 2008 et 1 795 en 2009). En tout, 798 (2008) et 871 (2009) personnes ont répondu au sondage, ce qui constitue des taux de participation de 43 p. 100 et de 48 p. 100, respectivement. La marge d'erreur est de 3,5 et de 3,3 points de pourcentage respectivement, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés : globalement

Le marché du travail en enseignement poursuit son déclin en Ontario. Dans ce contexte, les enseignants néo-canadiens et les Ontariens formés dans des collèges frontaliers américains semblent particulièrement désavantagés. Les Ontariens formés ailleurs et les Canadiens des autres provinces ont des possibilités d'emploi similaires aux diplômés de l'Ontario.

Nouveaux pédagogues appartenant à différents groupes qui ont trouvé un emploi dès la première année

Groupe	Sans emploi - n'a trouvé aucun emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2009-2010	Suppléance quotidienne à la fin de l'année	Poste régulier à la fin de l'année
Diplômés de l'Ontario en 2009	27 % (16/6/6)	40 % (39/32/31)	36 % (32/25/21)	28 % (33/39/44)
Ontariens formés dans une autre province	24 (26/17/0)	35 (52/38/29)	32 (29/25/26)	41 (35/50/52)
Diplômés des collèges frontaliers américains en 2009	38 (36/7/10)	58 (54/44/43)	56 (47/38/36)	18 (10/19/18)
Diplômés provenant d'une autre province canadienne	23 (20/15/5)	12 (43/21/25)	21 (48/15/20)	49 (25/65/44)
Ontariens formés en enseignement à l'étranger	28 (25/13/13)	37 (32/52/43)	38 (42/39/25)	24 (17/23/34)
Néo-Canadiens : 2009	68 (36/39/48)	16 (52/60/69)	26 (45/44/39)	39 (10/28/27)
Néo-Canadiens : 2008 (deuxième année en Ontario)	54	20	12	67

*Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages des années scolaires 2007, 2008 et 2009.

Résultats détaillés : enseignantes et enseignants néo-canadiens 2009

Points saillants de la situation professionnelle

- Un peu plus du tiers (37 p. 100) des enseignantes et enseignants néo-canadiens agréés en Ontario en 2009 ont travaillé à un moment donné pendant l'année scolaire 2009-2010 et 27 p. 100 seulement occupaient un emploi au moment du sondage.
- Environ deux répondants sur trois (68 p. 100) ont déclaré qu'ils n'enseignaient pas au moment du sondage parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un emploi en enseignement, et 4 p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'avaient pas trouvé d'emploi répondant à leurs attentes. Ce taux de chômage combiné de 72 p. 100 représente une hausse considérable par rapport aux taux de 38 p. 100 et de 51 p. 100 affichés par les Néo-Canadiens durant les trois années précédentes.
- Parmi les Néo-Canadiens qui ont décroché un poste en enseignement au cours de leur première année à titre d'enseignants agréés de l'Ontario, la majorité (55 p. 100) a commencé par la suppléance à la journée et 26 p. 100 ne faisaient que cela au moment du sondage.
- À la fin de l'année scolaire 2009-2010, un enseignant néo-canadien sur quatorze (7 p. 100) avait trouvé un poste régulier en enseignement et seulement 2 p. 100 des répondants avaient décroché un poste régulier dans les systèmes scolaires financés par l'Ontario.
- L'enseignement à temps partiel (46 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (34 p. 100) sont très fréquents chez les Néo-Canadiens ayant enseigné pendant la première année suivant leur agrément.
- Seize p. 100 de ceux qui ont effectivement réussi à trouver du travail en enseignement en 2009-2010 signalent qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur première année en Ontario.
- Près de la moitié des Néo-Canadiens enseignent en dehors des systèmes scolaires financés par les fonds publics, soit dans les écoles privées (43 p. 100), soit à l'extérieur de la province (3 p. 100).
- La majorité des enseignantes et enseignants néo-canadiens décrochent un emploi dans la région de Toronto (77 p. 100).

La plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens formés à l'extérieur de l'Ontario et agréés en 2008 et 2009 mentionnent les difficultés qu'ils ont dû surmonter pour trouver un emploi dans leur domaine dans la province. Ils se plaignent du fait que l'on ne reconnaît pas leur expérience et leurs titres de compétence. L'absence de relations et de références d'un répondant local, ainsi que la difficulté à trouver du bénévolat sont, selon eux, des obstacles qui les désavantagent dans un marché de l'emploi saturé.

Malgré mes nombreuses visites en personne et mes appels aux conseils scolaires, je n'ai toujours pas obtenu de poste, ne serait-ce que de suppléance. Je trouve cela très très frustrant. Ils embauchent des enseignants qui sortent à peine des facultés d'éducation ou qui sont sur le point d'obtenir leurs qualifications en enseignement. Je suis passionnée de l'enseignement. J'ai très hâte de transmettre ma créativité, mes connaissances, mon expérience, et de payer des impôts pour contribuer à ma profession en Ontario.

Je suis venue au Canada animée de la volonté profonde de poursuivre ma carrière le plus rapidement possible. Ce n'est pas ce qui s'est produit. Il y a un surplus d'enseignants. Mes efforts en ont été compromis davantage. C'est difficile d'acquérir de l'expérience au Canada à titre de bénévole lorsque vous êtes une immigrante récente avec une famille et que vous n'avez pas de revenus.

C'est très difficile d'obtenir un poste en enseignement en Ontario. Il faut d'abord travailler comme bénévole dans l'une des écoles financées par la province, mais malheureusement, il y a certaines écoles qui découragent même cette pratique. J'ai demandé de faire du bénévolat dans de nombreuses écoles, mais je me suis fait dire que les écoles n'ont pas besoin d'enseignants bénévoles. Alors, cette porte étant fermée, je ne sais réellement pas comment obtenir un poste en enseignement ici au Canada.

J'attends toujours mon tour pour obtenir un poste de suppléance. C'est vraiment difficile de faire mettre son nom sur la liste. Parfois, c'est très frustrant, car même si nous possédons une bonne éducation, nous éprouvons beaucoup de difficultés parce que nous sommes des immigrants.

La véritable difficulté pour les enseignants formés à l'étranger qui viennent s'installer avec leur famille tient au fait qu'ils ne peuvent pas s'installer là où des postes pourraient être ouverts sans problème. La plupart de ces enseignants ont pour priorité de nourrir leur famille et, à moins que l'un des partenaires au moins travaille, ils ne peuvent passer le temps nécessaire pour faire du bénévolat et du réseautage et se mettre en valeur.

L'on m'a dit que je ne pourrai devenir enseignant au secondaire que si je connais quelqu'un et que cette personne me présente au personnel de son école. Malheureusement, je ne connais personne. Je fais mon possible pour obtenir le plus de renseignements possible, mais je crois que l'on ne me donne pas de chance.

Je n'ai jamais obtenu d'entrevue. L'on n'a jamais accusé réception de mes lettres. J'ai appris par la suite que les postes en enseignement dans ma ville étaient accordés aux amis et à la famille des gens du conseil scolaire et que les emplois n'étaient annoncés que par pure formalité. J'ai su également que mon nom de famille d'origine ethnique amenait les directions d'école à craindre que mon anglais ne soit pas suffisamment bon.

Les conseils scolaires m'ont simplement ignorée, ce qui a été vraiment frustrant. Le conseil scolaire a fait fi de mes nombreuses demandes d'emploi, et ce, même s'il dit avoir besoin de nombreux enseignants francophones. C'est très frustrant d'entendre parler du manque d'enseignants, dans mon cas, d'enseignants de français, en Ontario, alors qu'en réalité, il est très difficile de mettre le pied dans la porte des conseils scolaires.

J'avais passé du temps à faire du réseautage en attendant d'obtenir mon certificat, puis un poste s'est ouvert. C'était tout simplement le bon moment.

Je n'ai pas obtenu de poste en enseignement parce que les écoles exigent une expérience au Canada qu'un enseignant ne peut acquérir sans enseigner dans les écoles canadiennes.

J'ai été incapable de décrocher un emploi et j'ai trouvé très difficile de trouver quelqu'un pour m'aider dans ce processus. J'en suis au point où je ne sais plus si je suis employable comme enseignante.

De nombreuses écoles ont leurs propres candidats, et aucune école ne nous donne de nouvelles. Je suis aide-enseignante depuis près de huit ans, mais même cette expérience pratique et le fait d'être une employée du conseil scolaire ne m'ont pas aidée. J'ai rencontré de nombreuses personnes qui font du bénévolat et qui le font avec sincérité et avec régularité depuis des années, mais qui n'ont pas obtenu de poste en enseignement, pas même pour faire de la suppléance.

Mon expérience est très mauvaise. J'ai posé ma candidature dans l'espoir d'obtenir de nombreux postes et je n'ai obtenu aucune entrevue, ni même un appel de ces écoles. C'est très déprimant et très triste de devoir se démener à ce point pour se tailler une place. Peu importe la scolarité que vous possédez en tant qu'immigrant, vous passerez toujours après les enseignants formés au Canada.

Dès que j'ai obtenu mon certificat, j'ai cru que j'allais obtenir du travail. Je suis aujourd'hui une enseignante sans salle de classe.

Je n'ai obtenu aucune possibilité de reprendre ma carrière d'enseignante ici au Canada. Je ne sais pas vraiment s'ils préfèrent des diplômés du Canada, mais j'espère que, puisque l'Ordre nous a évalués et nous a autorisés à enseigner, nous aurons la chance de poursuivre notre carrière ici.

C'est très difficile de se faire une place, même avec toute la formation professionnelle que j'ai suivie, et les habiletés et l'expérience que je possède en tant qu'enseignante.

À ce moment-ci, les écoles n'acceptent même pas les nouveaux bénévoles, car la demande dépasse le nombre de postes ouverts. La plupart d'entre nous sommes résolus à accepter du travail pour survivre, et il y en a certains qui occupent d'autres emplois, qui se retrouvent sous-employés, et qui se sentent frustrés et humiliés.

J'ai acquis ma formation d'enseignante à l'étranger et je possède cinq années d'expérience comme enseignante, et je suis très à l'aise dans une classe. J'ai obtenu l'autorisation d'enseigner en mai 2009. Depuis, je travaille comme bénévole dans une école élémentaire et intermédiaire à temps plein, quatre jours par semaine. Bien que j'aie confiance en mes aptitudes d'enseignante, j'attends toujours un poste.

J'ai trouvé très difficile le processus d'obtention d'un poste en enseignement au cours de la première année de carrière. J'ai éprouvé une joie énorme à obtenir l'autorisation d'enseigner et j'ai affiché mon profil sur les sites Internet de divers conseils scolaires, mais malgré mes trois années d'expérience de travail comme

enseignante en mathématiques et en sciences dans une école secondaire privée de l'Ontario, je n'ai pas eu la chance d'obtenir ne serait-ce qu'une entrevue pour faire de la suppléance ou pour enseigner l'été dans l'un ou l'autre des conseils scolaires de ma région. Il semble qu'il faille s'armer de beaucoup de patience et obtenir beaucoup de renseignements sur le processus d'embauche des divers conseils scolaires.

J'ai postulé dans deux conseils scolaires seulement. Ils ne m'ont donné aucune réponse. Je crois que l'on devrait inscrire les enseignants formés à l'étranger comme moi sur la liste de suppléance plutôt que de permettre à des enseignants à la retraite d'y figurer. C'est très difficile et presque impossible d'obtenir un premier poste en enseignement même si vous possédez beaucoup d'expérience et les qualifications requises.

Il a été très difficile d'obtenir un poste d'enseignant. J'ai postulé dans plusieurs conseils scolaires publics, mais je n'ai jamais été invité à passer une entrevue. Je me demande si mes qualifications et mon expérience acquises à l'étranger sont jugées non pertinentes au Canada.

Très difficile – cela ressemble trop à un club des initiés, au sein duquel le travail est accordé à ceux qui connaissent personnellement les directions d'école.

Cela fait maintenant trois ans que j'essaie de trouver du travail en enseignement. Le processus est de plus en plus stressant et sans fin. Je ne sais pas vraiment ce qui ne va pas. J'ai une qualification additionnelle en enseignement du français langue seconde et je fais du bénévolat, mais cela ne m'a pas aidée à obtenir du travail de suppléance. Je me sens négligée et oubliée.

Je vis seule et les dépenses sont très élevées, et je n'ai pas les moyens de quitter mon travail et d'aller simplement à l'école tous les jours. Je crois que tout ce processus de recherche d'emploi en enseignement est trop compliqué pour les immigrants parce qu'il existe beaucoup d'obstacles pour obtenir une entrevue, le temps d'attente avant de recevoir une réponse est trop long et ainsi de suite.

Je suis ici parce que j'ai épousé un Canadien et nous nous sommes installés ici en permanence en raison de son entreprise familiale. Je suis une enseignante qualifiée et expérimentée. J'ai l'impression d'avoir échoué ma carrière maintenant que je fais seulement de la suppléance. Cela me pousse à vouloir retourner en Australie et c'est troublant, mais je vais m'accrocher et faire tout mon possible malgré tout.

Pour vous faire une place, il faut absolument qu'un directeur d'école, un conseiller scolaire ou un surintendant parle en bien de vous. Or, un immigrant connaît très peu de personnes. J'ai donc dû travailler fort pour me faire connaître afin de pouvoir rencontrer un directeur d'école. J'y suis finalement arrivée et je travaille maintenant pour le conseil scolaire. J'ai été déçue de constater qu'en Ontario, l'important ce n'est pas ce que vous savez, mais qui vous connaissez. Tout le processus refroidit l'enthousiasme qui anime les professionnels qui arrivent au Canada. J'espère que les choses changeront bientôt.

Après avoir été agréée, j'ai pu obtenir du travail de suppléance. L'expérience s'est révélée bonne et elle a constitué un excellent moyen de commencer et d'apprendre rapidement le fonctionnement du système. Le fait d'être une enseignante et d'avoir travaillé dans divers pays m'a permis de bien m'adapter à une collectivité scolaire diversifiée et inclusive. Cependant, deux ans plus tard, je suis toujours sans contrat ni poste permanent.

Le réseautage semble être un outil efficace dans l'obtention d'un poste. Les références personnelles sont très efficaces, mais il faut mettre beaucoup de temps pour tisser des relations. Les nouveaux enseignants qui sont formés en Ontario obtiennent des possibilités et sont avantagés par rapport aux enseignants formés à l'étranger, qui accusent un profond retard. C'est injuste pour les nouveaux immigrants.

Agrément et affectations en enseignement

- La plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens agréés en 2009 ont tiré profit des rencontres et des services que l'Ordre offre aux enseignants formés à l'étranger, notamment des renseignements spécialisés dans le site web (70 p. 100), des ateliers d'information (42 p. 100), des lettres de l'Ordre visant à aider à l'obtention de relevés de notes ou autres documents (38 p. 100) et des rencontres en personne avec le personnel de l'Ordre (16 p. 100).
- La plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens au secondaire qui ont trouvé un emploi s'estimaient très bien (50 p. 100) ou bien préparés pour leurs affectations en enseignement en général, et seulement un de ces enseignants sur quatre (27 p. 100) affirme enseigner au moins une matière pour laquelle il n'est pas suffisamment bien préparé.
- Parmi les répondants qui enseignent dans une école élémentaire, 25 p. 100 enseignent dans des classes à années multiples et 33 p. 100 enseignent le français langue seconde.
- Les répondants qui enseignent à l'élémentaire s'estiment très bien préparés (54 p. 100) ou bien préparés (32 p. 100) pour leurs affectations en général, et seulement 7 p. 100 d'entre eux affirment ne pas être suffisamment préparés pour l'une de leurs affectations à l'élémentaire.
- Les deux tiers des répondants néo-canadiens signalent que l'adéquation entre leurs affectations et leurs qualifications est excellente ou bonne, et seulement 14 p. 100 déclarent que l'équivalence est soit inadéquate, soit insatisfaisante.

Première année d'expérience et perfectionnement professionnel

- Environ quatre enseignants néo-canadiens sur cinq ayant décroché un emploi au cours de leur première année à titre d'enseignants agréés de l'Ontario ont qualifié cette première année d'excellente (37 p. 100) ou de bonne (46 p. 100).
- Peu d'enseignants néo-canadiens ayant obtenu du travail ont participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), ce qui n'est pas surprenant, puisque presque tous travaillaient en dehors des conseils scolaires publics (43 p. 100) ou avaient été engagés pour faire de la suppléance à la journée (26 p. 100) ou à long terme (26 p. 100), et que certains des répondants qui faisaient

de la suppléance à long terme n'auraient pas satisfait aux critères d'admissibilité au PIPNPE du ministère de l'Éducation.

- 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 habiletés en matière de gestion de classe, à leur capacité de s'adapter aux différents styles d'apprentissage et de motiver les élèves, à leurs stratégies d'enseignement, à leurs connaissances de la matière, à leurs compétences requises en organisation et en gestion de temps. Sept p. 100 d'entre eux ont dit être extrêmement bien préparés pour enseigner en Ontario dans ces domaines.
- Moins de la moitié estiment être extrêmement bien ou bien préparés sur le plan de la mesure et de l'évaluation, des communications avec les parents, de l'enseignement à des enfants à risque et à des élèves qui ont des besoins spéciaux, ainsi qu'à l'enseignement dans des classes à années multiples.
- Dans tous les domaines susmentionnés, ces enseignants chevronnés s'estiment beaucoup mieux préparés pour enseigner en Ontario que les diplômés ontariens qui en sont à leur première année d'enseignement.
- Les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur affirment qu'ils sont beaucoup mieux préparés pour donner des cours théoriques que pour donner des cours appliqués au secondaire ou que pour enseigner des matières hors de leur champ de compétence.
- Ils qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignants d'excellent (60 p. 100) ou de bon (32 p. 100).
- Ces enseignants néo-canadiens indiquent que leurs besoins prioritaires en matière de perfectionnement professionnel concernent la planification de cours, la gestion de classe et leurs connaissances de la matière à enseigner.
- Parmi ceux qui ont trouvé du travail, les avis sont plus positifs que par le passé quant à l'initiation au fonctionnement de l'école, au mentorat, au soutien offert par les membres de la direction et de la direction adjointe, aux ressources de la classe, aux services internes du conseil scolaire et aux programmes de qualifications additionnelles. Beaucoup plus de la moitié des enseignants néo-canadiens ayant décroché un emploi ont qualifié chacun de ces domaines d'excellents ou de très bons.
- Malgré les difficultés à obtenir un emploi régulier, la plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont trouvé un emploi disent de leur satisfaction sur le plan professionnel qu'elle est excellente (23 p. 100) ou bonne (43 p. 100).
- La majorité des enseignants engagés indiquent également qu'ils sont très optimistes (47 p. 100) ou assez optimistes (23 p. 100) à l'égard de leur avenir professionnel, et seulement 26 p. 100 disent craindre pour leur sécurité d'emploi.

Planification de la carrière

- À l'instar des enseignantes et enseignants formés en Ontario, les Néo-Canadiens sont surtout motivés dans leur choix de carrière par l'idée de faire une différence dans la vie des élèves et leur désir de travailler avec les enfants et les jeunes. Le deuxième facteur de motivation, à savoir enseigner les matières qui les intéressent, ne compte pas tout à fait autant. Les aspects matériels comme la sécurité d'emploi, l'avancement professionnel et la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la retraite important aussi, mais ils 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 – qu'ils aient ou non décroché un emploi en première année de carrière – espèrent enseigner en Ontario (94 p. 100) ou ailleurs (4 p. 100) au cours de l'année scolaire 2010-2011.
- Aucun des répondants n'a dit qu'il n'enseignera pas ou probablement pas dans cinq ans; 83 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 11 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'en savaient rien.
- Un répondant sur quatre (24 p. 100) aspire à assumer un poste de responsabilité au cours de sa carrière (direction d'école, direction adjointe, agente ou agent de supervision, ou direction de l'éducation).
- Plus de la moitié des répondants (56 p. 100) disent espérer jouer le rôle de mentor ou de coach auprès d'autres pédagogues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- La plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens disent très bien connaître (34 p. 100) ou bien connaître (53 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario.
- Très peu de répondants (7 p. 100) indiquent avoir affronté un problème important de déontologie durant cette première année.

Renseignements démographiques

- La plupart (90 p. 100) des enseignantes et enseignants néo-canadiens avaient acquis de l'expérience en enseignement dans d'autres provinces ou d'autres pays avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario en 2009.
- Les trois quarts (74 p. 100) de ces enseignants sont âgés de 35 ans ou plus.
- Pour la plupart d'entre eux (92 p. 100), l'enseignement est une première carrière.
- Les hommes représentent 18 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 82 p. 100.
- Un total de 80 p. 100 des enseignants et enseignantes néo-canadiens ont reçu leur formation en anglais, contre 3 p. 100 en français.
- Un peu plus d'un répondant sur quatre (29 p. 100) possède les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen, et un nombre similaire de répondants (27 p. 100) ont les qualifications requises pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire, et plus ou moins la moitié (44 p. 100) des répondants sont qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur.

Résultats détaillés : Enseignantes et enseignants agréés en 2009 – Enseignantes et enseignants Ontariens formés dans un autre pays ou dans une autre province

Environ la moitié (53 p. 100) des répondants au sondage sont des Ontariens qui ont suivi leur formation en enseignement dans une autre province ou à l'étranger, ou sont des Canadiens qui se sont installés en Ontario après avoir suivi leur formation en enseignement dans une autre province.

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 de l'Ontario. Pour la plupart des indicateurs, cependant, ils obtiennent des résultats très supérieurs à ceux des Néo-Canadiens et des Ontariens qui ont obtenu leur formation en enseignement dans des collèges frontaliers américains. Leur taux d'emploi est très similaire à celui des diplômés de 2009 des facultés d'éducation de l'Ontario.

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

- Un répondant sur quatre (24 p. 100) indique que l'enseignement est une deuxième carrière et 28 p. 100 des répondants ont 35 ans ou plus.
- Neuf répondants sur dix (88 p. 100) environ ont enseigné ailleurs avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 8 p. 100 de l'échantillon et les femmes, 92 p. 100.
- 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.
- La moitié des répondants (52 p. 100) ont obtenu l'autorisation d'enseigner aux cycles primaire et moyen, 4 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire, et 44 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur, et aucun n'a obtenu l'autorisation d'enseigner l'éducation technologique.

Renseignements démographiques – Ontariennes et Ontariens formés à l'étranger

- Douze p. 100 seulement de ces enseignants déclarent que l'enseignement est une deuxième carrière, et 10 p. 100 seulement sont âgés de 35 ans ou plus.
- Environ la moitié (46 p. 100) ont enseigné ailleurs avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 26 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 74 p. 100.
- Tous les répondants ont suivi le programme de formation à l'enseignement en anglais, et le reste, en français.
- Trois répondants sur cinq sont autorisés à enseigner aux cycles primaire et moyen (61 p. 100), 6 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire, 32 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur, et 1 p. 100 des répondants sont autorisés à enseigner les études technologiques.

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

- Un de ces enseignants sur quatre (24 p. 100) déclare que l'enseignement est une deuxième carrière, et 29 p. 100 ont 35 ans ou plus.
- La plupart des répondants (82 p. 100) ont enseigné ailleurs avant d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription en Ontario.
- Les hommes représentent 14 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 86 p. 100.
- 28 p. 100 des répondants ont suivi le programme de formation à l'enseignement en français, contre 72 p. 100 en anglais.
- La moitié d'entre eux a obtenu l'autorisation d'enseigner aux cycles primaire et moyen (48 p. 100), 12 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire, 40 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur, et aucun l'éducation technologique.

Deuxième année d'enseignement :

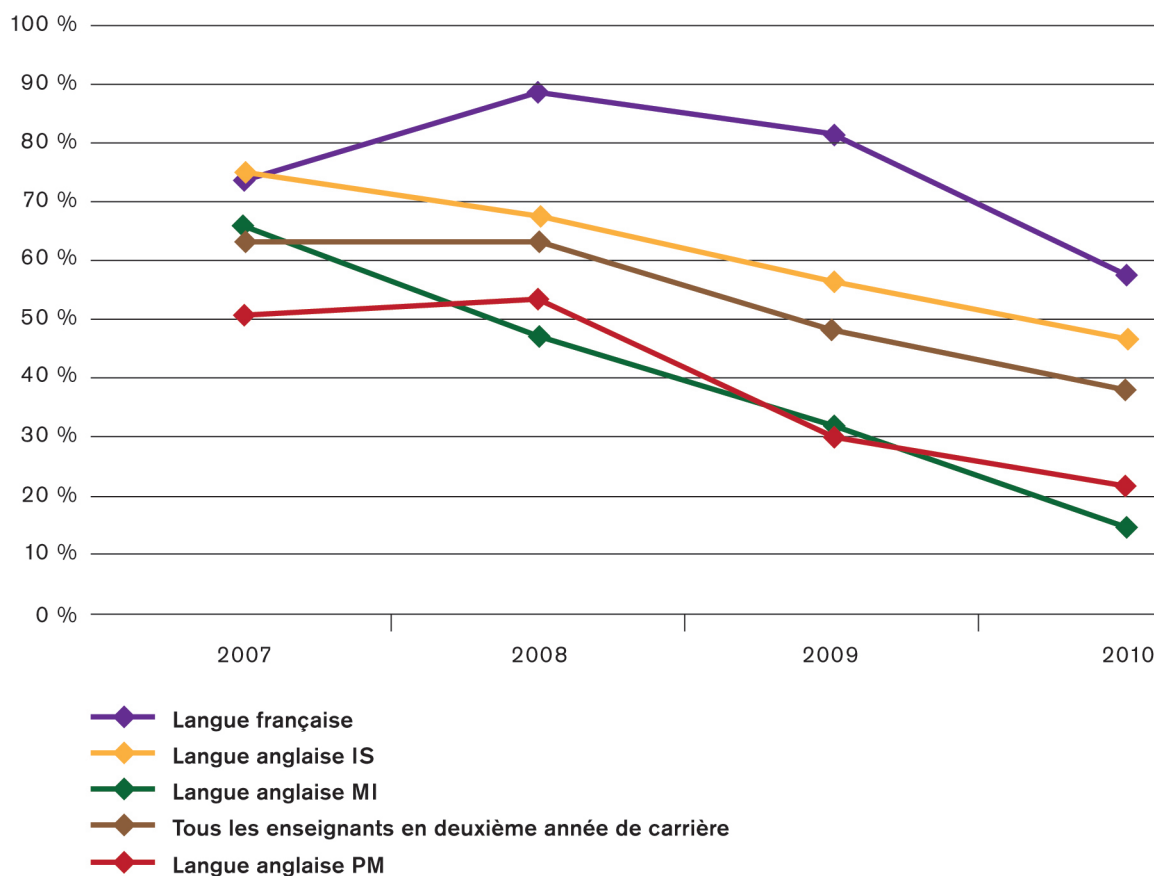
Diplômés de 2008 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

Pour la deuxième année de suite, un sondage a été mené auprès des diplômés des facultés d'éducation de 2008 dans le cadre de l'étude sur la transition à l'enseignement. Le sondage a été effectué auprès des membres de l'Ordre à la fin de l'année scolaire 2009-2010, c'est-à-dire, au cours de la deuxième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Les nouveaux enseignants sont encore à la recherche d'un emploi régulier en deuxième année de carrière

Le sondage de cette année révèle que la situation de l'emploi s'est encore grandement détériorée pour les enseignantes et enseignants qui achèvent leur deuxième année d'enseignement. Moins de deux diplômés de 2008 sur cinq (38 p. 100) ont obtenu un emploi régulier en enseignement à la fin de l'année scolaire 2009-2010, ce qui représente une baisse importante par rapport à la proportion de 48 p. 100 des diplômés de 2007 et de 63 p. 100 des diplômés de 2006 qui avaient obtenu un emploi régulier à la fin de la deuxième année suivant l'obtention de leur diplôme.

Taux d'obtention d'un emploi régulier dans la deuxième année, de 2007 à 2010



Quinze p. 100 des répondants ont indiqué également être au chômage involontaire et 39 p. 100 ont dit occuper un emploi mais être sous-employés, une hausse par rapport aux taux de 6 p. 100 et de 31 p. 100 pour le groupe de deuxième année dans le sondage de 2009.

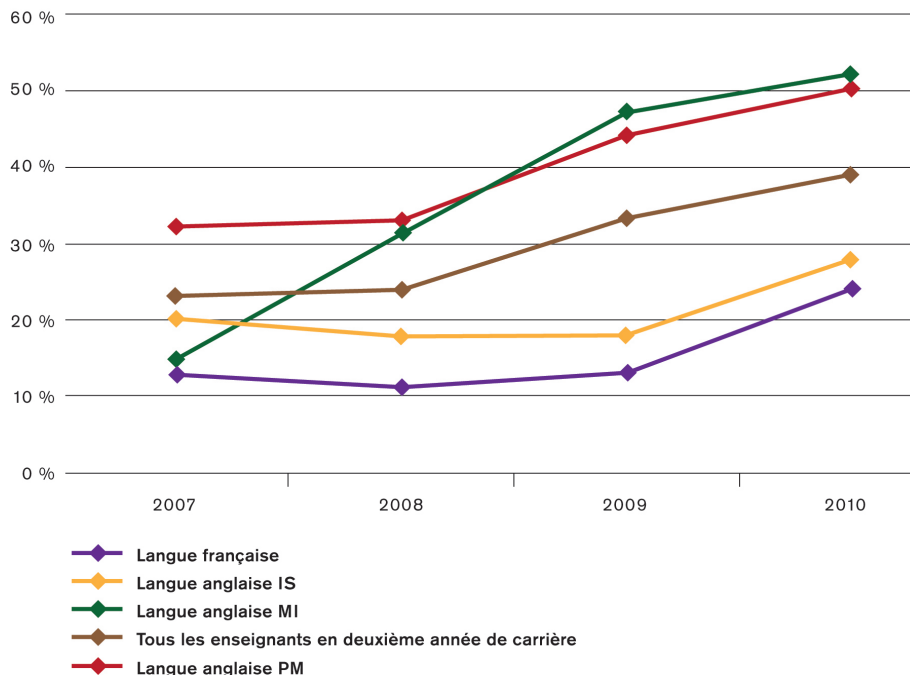
Le sondage effectué cette année révèle que les enseignants qui travaillent en français ont éprouvé dans leur deuxième année de carrière plus de difficultés sur le marché du travail qu'au cours des années précédentes où l'étude a été menée. Plus de deux répondants sur cinq (43 p. 100) n'enseignaient pas dans des postes réguliers à la fin de la deuxième année.

Les enseignants anglophones étaient 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 un répondant sur trois occupait un poste régulier à la fin de la deuxième année, comparativement à 38 p. 100 l'année dernière et à 57 p. 100 il y a deux ans.

Le taux d'emploi régulier pour les enseignants en deuxième année de carrière qui sont autorisés à enseigner aux cycles primaire et moyen est passé de la moitié (50 p. 100) dans le sondage de 2007 à un peu plus d'un répondant sur cinq (22 p. 100) dans le sondage de 2010. Au cours de la même période de quatre ans, le taux d'emploi régulier des enseignants anglophones est passé de 66 p. 100 à 15 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, et de 74 p. 100 à 46 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur à la fin de la deuxième année.

Le sous-emploi a poursuivi son ascension parmi tous les enseignants anglophones en deuxième année de carrière, et la moitié des pédagogues autorisés à enseigner aux cycles primaire-moyen et moyen-intermédiaire font maintenant face à cette situation. Un enseignant francophone en deuxième année de carrière sur quatre (24 p. 100) a signalé être sous-employé en 2010.

Sous-emploi en deuxième année de carrière, de 2007 à 2009



Les écarts entre les types de qualification et les régions persistent. Les enseignantes et enseignants de la région de Toronto affichent un taux d'emploi régulier de 43 p. 100 et un taux de sous-emploi de 32 p. 100 seulement. Ailleurs dans la province, le taux d'emploi régulier est moins élevé (34 p. 100) tandis que le taux de sous-emploi est nettement supérieur (48 p. 100).

Les pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire-moyen et moyen-intermédiaire à l'extérieur de la région de Toronto sont ceux qui doivent consacrer le plus d'efforts à leur recherche d'emploi : un sur cinq seulement (22 p. 100) occupait un poste régulier à la fin de sa deuxième année de carrière, et 67 p. 100 des répondants étaient toujours sous-employés.

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

Enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière occupant un poste régulier en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Province
Français	82 % (72/95/86)*	54 % (86/85/71)	60 % (81/88/73)
Anglais – PM	20 (42/62/68)	22 (21/42/35)	21 (30/53/50)
Anglais – MI	10 (39/54/73)	22 (25/43/59)	18 (32/47/66)
Anglais – IS	63 (73/79/80)	21 (40/53/66)	43 (56/67/74)
Anglais – Éducation technologique	67 (100/80/100)	67 (100/100/67)	67 (100/92/86)
Toutes les qualifications	43 (54/69/74)	34 (44/59/51)	37 (48/64/63)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
30 % (42/59/52)	24 % (46/61/69)	48 % (61/71/73)	71 % (100/85/87)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
57 % (81/84/73)	33 % (38/57/60)	36 % (48/66/67)	40 % (55/53/51)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Le resserrement du marché de l'emploi des pédagogues francophones signalé dans les commentaires visant les enseignants en première année de carrière ressort également clairement parmi les pédagogues en deuxième année de carrière. Le taux d'emploi dans des postes réguliers des enseignants francophones est passé de 81 p. 100 en 2009 à 57 p. 100 en 2010. Les enseignants francophones de la région de Toronto continuent de paraître bien établis dans des postes réguliers. La baisse du taux d'emploi dans des postes réguliers pour ces enseignants en deuxième année de carrière s'est fait ressentir ailleurs seulement en Ontario.

Un autre indicateur clé de l'insertion est le sous-emploi, à savoir le nombre d'enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année en cours. Le taux de sous-emploi démontre quelques-unes des mêmes tendances au chapitre des qualifications et des régions que l'on retrouve chez les enseignants en première année de carrière.

Le sous-emploi des pédagogues en deuxième année de carrière en Ontario a été porté à 41 p. 100 en 2010, ce qui représente une hausse par rapport à un taux de 24 p. 100 il y a à peine deux ans. Ce taux de sous-emploi combiné au taux de chômage involontaire de 7 p. 100 signifie que près de la moitié des nouveaux enseignants diplômés en 2008 qui sont restés en Ontario pour lancer leur carrière ont été incapables d'atteindre leurs objectifs d'emploi après deux années entières sur le marché de l'emploi.

Le taux de sous-emploi est plus élevé en deuxième année parmi les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais aux cycles primaire-moyen et moyen-intermédiaire à l'extérieur de la région de Toronto. Le taux de sous-emploi des enseignants qualifiés pour enseigner en français a grimpé en flèche dans la région de Toronto et partout dans la province.

Les taux de sous-emploi dans la deuxième année de carrière ont connu une hausse parmi les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais ainsi que parmi les enseignants francophones dans toutes les régions de la province et pour tous les types de certifications. Le sondage de cette année ne fait plus état d'un taux de sous-emploi plus bas des diplômés des facultés ontariennes en comparaison avec celui des diplômés de collèges frontaliers.

Sous-emploi chez les enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Province
Français	29 % (15/9/17)*	26 % (12/12/12)	27 % (13/11/13)
Anglais – PM	39 (30/28/19)	67 (57/39/45)	50 (44/33/32)
Anglais – MI	50 (48/21/15)	67 (45/43/15)	52 (47/31/15)
Anglais – IS	20 (5/21/18)	45 (36/15/24)	28 (18/18/20)
Anglais – Éducation technologique	17 (0/20/0)	44 (50/26/33)	33 (25/18/14)
Toutes les qualifications	32 (24/22/17)	48 (39/26/28)	41 (33/24/23)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
44 % (37/29/29)	48 % (38/24/13)	25 % (20/17/19)	29 % (33/25/12)
Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
24 % (13/11/11)	43 % (38/11/25)	39 % (32/22/20)	32 % (36/31/35)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Un enseignant en deuxième année de carrière sur cinq ayant décroché un emploi (21 p. 100) signale avoir participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) au cours de la deuxième année suivant l'obtention de son diplôme, plus de la moitié d'entre eux (58 p. 100) ayant obtenu ce soutien compte tenu de leur premier contrat de suppléance à long terme ou de leur premier contrat d'emploi régulier admissible, et le reste poursuivant leur participation au programme au cours de la deuxième année d'un contrat d'enseignement.

Quatre répondants sur cinq signalent avoir participé aux séances d'orientation du conseil scolaire, avoir obtenu l'aide d'un mentor et avoir été évalués par leur direction d'école au moment de répondre au sondage. Et presque la totalité d'entre eux avait participé à au moins un de ces programmes de soutien. Neuf répondants sur dix ont assisté à des ateliers sur les services internes offerts par le conseil scolaire; la littératie et la numératie, la planification, la mesure et l'évaluation étant les plus communs.

Ils affirment que le programme s'est révélé très utile pour eux et ils ont dit du mentorat et des conseils qu'ils ont reçus dans la préparation des bulletins, de l'aide personnalisée aux élèves, de l'accès à des ressources utiles et de la planification du programme qu'ils avaient été particulièrement utiles.

La plupart des activités de mentorat se sont déroulées à l'extérieur de la classe, trois répondants sur quatre affirmant que leur mentor ne les avait pas observés au travail du tout (44 p. 100) ou qu'il l'avait fait pendant moins d'une heure par mois (32 p. 100). Les participants au PIPNE qui n'ont pas eu la possibilité d'observer un autre enseignant au travail (33 p. 100) ou qui l'ont fait pendant moins d'une heure par mois (38 p. 100) ont fait des commentaires semblables.

Les pédagogues qui ont eu la possibilité d'observer d'autres enseignants au travail et d'obtenir des commentaires sur leur propre travail ont signalé dans tous les cas que ce volet du programme était très utile.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené au mois de juin 2010 auprès des membres de l'Ordre diplômés en 2008 qui achevaient leur deuxième année d'enseignement. Le sondage vise également les diplômés des facultés d'éducation de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2008.

Le sondage mené auprès des nouveaux diplômés en deuxième année de carrière regroupait 20 p. 100 de la population anglophone et 40 p. 100 de la population francophone. Nous avons doublé l'échantillon 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, 770 diplômés de 2008 ont répondu à l'appel sur une population sondée de 2 496 enseignantes et enseignants, ce qui constitue un taux de réponse de 31 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 3,5 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés

Points saillants de la situation professionnelle

- Seulement 69 p. 100 de ces diplômés de 2008 occupaient un poste en enseignement au moment du sondage, une baisse substantielle par rapport au taux d'emploi de 95 p. 100 des enseignants en deuxième année de carrière l'an dernier. La plupart d'entre eux (82 p. 100) avaient enseigné à un moment donné au cours de l'année scolaire 2009-2010.
- Un répondant sur six affirme ne pas avoir enseigné parce qu'il n'avait pu décrocher un emploi dans le domaine (15 p. 100) ou un emploi qui répondait à ses attentes (2 p. 100), une hausse vertigineuse par rapport aux taux de 6 p. 100, de 3,6 p. 100 et de 2,6 p. 100 des trois années précédentes.
- La suppléance à la journée (51 p. 100) ou à long terme (22 p. 100) a été la voie d'accès à la profession pour la majorité de ces enseignants. La proportion des diplômés qui ont fait de la suppléance à la journée a poursuivi sa tendance à la hausse, par rapport à des taux de 41 p. 100, de 37 p. 100 et de 28 p. 100 constatés chez les enseignants à leur deuxième année de carrière au cours des trois années précédentes.
- Au printemps de leur deuxième année d'enseignement, moins de deux répondants sur cinq (38 p. 100) qui enseignent occupent un poste régulier, 32 p. 100 continuent de faire de la suppléance à la journée, et les 30 p. 100 qui restent font de la suppléance à long terme ou enseignent pendant d'autres périodes. Le nombre d'emplois réguliers en enseignement en deuxième année de carrière a chuté par rapport au taux de 63 p. 100 alors que la suppléance à la journée est en hausse comparativement au taux de 14 p. 100 affiché par les enseignants en deuxième année de carrière il y a à peine deux ans.
- Un grand nombre d'enseignants travaillent toujours à temps partiel (40 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (32 p. 100) vers la fin de leur deuxième année d'enseignement. Encore une fois, ces taux sont à la hausse par rapport aux taux de 28 p. 100 et de 25 p. 100 enregistrés l'année précédente.

- Près de deux répondants sur cinq (39 p. 100) signalent ne pas avoir enseigné autant qu'ils le souhaitaient en deuxième année de carrière dans la profession, ce qui représente une hausse comparativement aux taux de 31 p. 100 et de 24 p. 100 au cours des deux années précédentes.
- Un enseignant en deuxième année de carrière sur huit (12 p. 100) indique enseigner en Ontario, mais à l'extérieur du système scolaire financé par les fonds publics (9 p. 100), ou à l'extérieur de la province (3 p. 100). Cela représente une proportion plus élevée de répondants qui enseignent à l'extérieur du système scolaire financé par les fonds publics que la proportion de 9 p. 100 constatée l'an dernier.
- La majorité des enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement (57 p. 100) s'attendent à changer d'emploi au cours de leur troisième année dans la profession.
- À l'instar des enseignants en première année de carrière au cours de l'année scolaire 2008-2009, la langue d'enseignement, le cycle et la région demeurent des facteurs déterminants en ce qui a trait au taux d'emploi à la fin de la deuxième année d'enseignement.
- Le changement survenu sur le marché de l'emploi en français ressort clairement des réponses des enseignants en deuxième année de carrière relativement à l'année scolaire 2009-2010. Le taux d'obtention d'un poste régulier par les enseignants qualifiés pour enseigner en français a diminué considérablement, passant de 81 p. 100 en 2009 à 57 p. 100 en 2010. Le taux de sous-emploi est passé de 13 p. 100 à 24 p. 100.
- En dépit de cette diminution du taux d'emploi aujourd'hui évidente pour les enseignants qualifiés pour enseigner en français qui en sont à leur deuxième année de carrière, le taux d'emploi de leurs collègues anglophones demeure beaucoup plus faible. En effet, seulement 33 p. 100 des répondants avaient trouvé un emploi régulier à la fin de la deuxième année, ce qui représente une forte baisse par rapport au taux de 57 p. 100 des répondants qui avaient trouvé un emploi régulier il y a deux ans seulement. Et plus de deux répondants sur cinq (43 p. 100) auraient souhaité travailler davantage, une hausse par rapport au taux de 29 p. 100 il y a deux ans.
- Les écarts entre les régions continuent d'être considérables en ce qui a trait au taux d'emploi des pédagogues en deuxième année de carrière en 2010. Dans la région de Toronto, 43 p. 100 d'entre eux occupaient un poste régulier alors qu'à l'extérieur de la région de Toronto, le taux était de 34 p. 100.

Affectations

- La plupart (72 p. 100) des enseignantes et enseignants du secondaire à leur deuxième année de carrière doivent préparer jusqu'à trois cours différents.
- La plupart d'entre eux (79 p. 100) se considèrent aussi très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches en général, bien que 27 p. 100 affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été suffisamment préparés.
- Des affectations difficiles sont courantes pour les enseignants de l'élémentaire qui en sont à leur deuxième année au sein de la profession. En fait, 21 p. 100 enseignent dans des classes à années multiples et 7 p. 100, en éducation de l'enfance en difficulté.
- Parmi les enseignants de l'élémentaire qui en sont à leur deuxième année dans la profession, 14 p. 100 enseignent le français langue seconde.

- La majorité des enseignants à l'élémentaire (72 p. 100) se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches en général, bien que le tiers des répondants (35 p. 100) affirment ne pas être suffisamment préparés pour au moins une affectation.
- Seulement 6 p. 100 des enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière se disent plus ou moins satisfaits de l'équation entre leurs qualifications et leurs affectations.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant

- Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) continue de beaucoup aider les diplômés des facultés d'éducation de 2008 travaillant dans les conseils scolaires publics partout dans la province.
- La plupart (70 p. 100) des enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste régulier dans les conseils scolaires financés par l'Ontario indiquent avoir participé au PIPNPE. La moitié d'entre eux sont admissibles au programme pour une première année, et l'autre moitié poursuivent le programme pour une deuxième année.
- Dix-huit p. 100 des répondants qui ont un contrat de suppléance à long terme participent au PIPNPE.
- À l'instar des enseignants en première année de carrière, l'expérience des participants au PIPNPE en deuxième année d'enseignement a été très positive, ce qui se reflète dans leur évaluation.
- La plupart d'entre eux disent avoir été jumelés à un mentor d'expérience (82 p. 100) et avoir suivi une séance d'orientation structurée à leur nouveau conseil scolaire (81 p. 100). Trois répondants sur cinq (61 p. 100) ayant un poste régulier ont participé à un programme d'initiation individuelle au fonctionnement de l'école.
- Les activités de perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du PIPNPE étaient complètes. Les taux de participation sont les suivants : littératie et numératie (72 p. 100), planification, mesure et évaluation (71 p. 100), gestion de classe (56 p. 100), réussite des élèves (50 p. 100), écoles sécuritaires (47 p. 100), enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers (45 p. 100) et communication avec les parents (27 p. 100).
- Seulement 8 p. 100 des répondants indiquent ne pas avoir bénéficié d'un perfectionnement professionnel dans l'un de ces domaines.
- La majorité des participants au PIPNPE ont attribué une bonne cote à chaque élément clé :
 - 36 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le soutien des membres de la direction et de la direction adjointe et 25 p. 100 ont estimé qu'il était bon
 - 19 p. 100 des participants ont dit du mentorat qu'il était excellent, tandis que 28 p. 100 ont dit qu'il était très bon
 - 11 p. 100 des participants ont qualifié d'excellent le programme d'initiation au fonctionnement de leur école et 33 p. 100 l'ont jugé très bon
 - 9 p. 100 des participants ont affirmé que les services internes du conseil scolaire étaient excellents et 43 p. 100 les ont jugés très bons
 - 7 p. 100 des participants ont affirmé que le programme d'orientation du conseil scolaire était excellent et 33 p. 100 ont dit qu'il était très bon.

- Les participants au PIPNPE accordent beaucoup d'importance aux divers aspects du mentorat :
 - l'encadrement en ce qui a trait à l'évaluation des élèves a été jugé très utile (25 p. 100) ou utile (27 p. 100)
 - l'encadrement sur la gestion de classe a été jugé très utile par 26 p. 100 des participants ou utile par 30 p. 100 d'entre eux
 - les conseils sur l'aide individuelle aux élèves ont été jugés très utiles (37 p. 100) ou utiles (31 p. 100)
 - l'accès à des ressources en enseignement a été jugé très utile (34 p. 100) ou utile (30 p. 100)
 - l'aide à la préparation des bulletins a été qualifiée de très utile (38 p. 100) ou d'utile (29 p. 100)
 - l'aide à la préparation des communications avec les parents a été jugée très utile (16 p. 100) ou utile (34 p. 100)
 - la planification du curriculum avec le mentor a été jugée très utile (34 p. 100) ou utile (29 p. 100)
 - les renseignements sur les aspects administratifs ont été jugés très utiles (17 p. 100) ou utiles (32 p. 100).
- 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 indiquent qu'ils n'ont pas été observés en classe par leur mentor ni par un autre enseignant (44 p. 100) ou qu'ils l'ont été moins d'une heure par mois (32 p. 100).
 - Par ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'observer leur mentor ni d'autres enseignants en classe (33 p. 100) ou l'ont fait pendant moins d'une heure par mois (38 p. 100).
- Ceux dont le travail a été observé en classe accordent beaucoup d'importance aux commentaires qu'ils ont reçus. La plupart d'entre eux disent de ces commentaires qu'ils ont été très utiles (50 p. 100) ou utiles (29 p. 100).
- De même, les participants qui ont eu la possibilité d'observer le travail de leur mentor ou d'un autre enseignant en classe ont déclaré que cela avait été très utile (47 p. 100) ou utile (33 p. 100).
- La plupart des participants au PIPNPE (81 p. 100) avaient été évalués par la direction de leur école au moment de répondre au sondage.
- Les participants au PIPNPE qui en sont à leur deuxième année dans la profession indiquent qu'ils ont pris part à plusieurs activités de perfectionnement professionnel. Ils ont déclaré ceci :
 - soutien d'un mentor – participation à de nombreuses activités (25 p. 100) ou participation à plusieurs activités (22 p. 100)
 - activités d'apprentissage coopératif dans leur école – participation à de nombreuses activités (23 p. 100) ou à plusieurs activités (36 p. 100)
 - cours structurés – participation à de nombreuses activités (17 p. 100) ou participation à plusieurs activités (30 p. 100).

- La plupart des enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste déclarent que leur affectation représente un défi de taille (32 p. 100) ou un bon défi (37 p. 100); cependant, environ un répondant sur quatre a dit du niveau de stress qu'il était insatisfaisant (19 p. 100) ou très insatisfaisant (8 p. 100).
- De nombreux enseignants en deuxième année de carrière se disent très satisfaits (27 p. 100) ou satisfaits (37 p. 100) sur le plan professionnel.
- Quand on leur a demandé d'évaluer globalement leurs deux premières années d'enseignement, 51 p. 100 des répondants ont qualifié leur expérience d'excellente et 31 p. 100 l'ont qualifiée de bonne. Par ailleurs, 31 p. 100 des enseignants disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes et 48 p. 100 affirment avoir assez confiance, tandis que la moitié d'entre eux environ sont très optimistes quant à leur avenir professionnel (22 p. 100) ou assez optimistes (30 p. 100). Dix-huit p. 100 des répondants ont dit de leur optimisme qu'il était suffisant et 30 p. 100 ont jugé qu'il était insatisfaisant ou très insatisfaisant.
- La moitié d'entre eux ont accordé une note négative à leur sécurité d'emploi.

Préparation et perfectionnement professionnel

- Les enseignantes et enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière valorisent leur formation préalable à l'embauche et continuent de croire comme les nouveaux enseignants que leur stage s'est révélé des plus utiles pour eux. Ils estiment que les cours suivis à la faculté d'éducation étaient excellents (18 p. 100) ou bons (40 p. 100) et que leur formation préalable à l'embauche était excellente (52 p. 100) ou bonne (37 p. 100).
- 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 aussi qu'il faut mettre l'accent sur la mesure et l'évaluation, la lecture et la littératie, puis sur l'éducation de l'enfance en difficulté.
- Les enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière recommandent fortement de prolonger la durée du stage et de mettre davantage l'accent sur le temps d'enseignement et les possibilités d'observer des enseignants chevronnés en classe.
- À propos de leur préparation à la première année d'enseignement, ils accordent une note élevée à la maîtrise initiale de la planification des cours, à la connaissance du curriculum et de la matière, au sens de l'organisation et à la gestion du temps, ainsi qu'aux stratégies d'enseignement.
- Ils estiment être quelque peu moins bien préparés pour les aspects suivants : la gestion de classe, la mesure et l'évaluation, la couverture de l'ensemble du curriculum, la motivation des élèves, l'adaptation aux différents styles d'apprentissage et l'accès à des ressources destinées à la classe.
- Ils ont souligné qu'ils étaient moins préparés pour enseigner dans des classes à années multiples, à des élèves à risque et à des élèves ayant des besoins particuliers, et pour s'acquitter des tâches administratives et communiquer avec les parents.
- Les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des matières théoriques qu'à donner des cours appliqués au secondaire ou qu'à enseigner des matières hors de leur champ de compétence.

- Les enseignants en deuxième année de carrière indiquent que leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel concernent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement – gestion de classe, mesure et évaluation, stratégies d'enseignement et intégration de la technologie.

Planification de la carrière

- Le principal facteur de motivation des enseignantes et enseignants en deuxième année dans la profession est encore de faire une différence dans la vie des élèves. Cependant, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale ainsi que la sécurité d'emploi gagnent en importance auprès de ces enseignants.
- La majorité (57 p. 100) de ces enseignants s'attendent à occuper un poste différent au cours de la prochaine année scolaire.
- Parmi ces enseignants, 15 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 un emploi. Et 13 p. 100 ont indiqué qu'ils occupaient un autre emploi lorsqu'ils ont répondu au sondage. Ces hausses sont vertigineuses par rapport aux résultats du sondage de 2009 mené auprès des enseignants en deuxième année de carrière, qui étaient au chômage dans une proportion de 4 p. 100 seulement et qui occupaient un autre emploi dans une proportion de 4 p. 100.
- Au nombre des répondants, 7 p. 100 ne prévoient pas enseigner l'an prochain, tandis que 85 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 8 p. 100, à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, plus de la moitié disent qu'ils vont certainement (25 p. 100) ou probablement (37 p. 100) revenir enseigner en Ontario, et seulement 8 p. 100 croient qu'ils ne reviendront certainement ou probablement pas. Trente p. 100 de ces répondants affirment qu'ils ignorent s'ils reviendront.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, un seul enseignant a déclaré que l'enseignement n'était plus une option, 2 p. 100 seulement des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas ou probablement pas dans cinq ans, 66 p. 100 affirment qu'ils enseigneront certainement alors et 19 p. 100 indiquent qu'ils enseigneront probablement. Douze p. 100 des répondants affirment qu'ils ne savent pas. Le pourcentage de ceux qui disent qu'ils enseigneront certainement dans cinq ans est en baisse par rapport à un taux de 78 p. 100 dans le sondage de l'an dernier mené auprès des enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière.
- Environ un enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attend à assumer un poste de direction pendant sa carrière à titre de direction adjointe, de direction d'école, d'agente ou d'agent de supervision ou de direction de l'éducation.
- Trois répondants sur cinq environ (59 p. 100) affirment qu'ils aimeraient jouer le rôle de mentor, de coach, ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Environ trois enseignants en deuxième année de carrière sur quatre disent très bien connaître (21 p. 100) ou bien connaître (51 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario.
- Un répondant sur sept (15 p. 100) affirme avoir affronté un problème important de déontologie dès ses premières années de carrière.

Renseignements démographiques

- Parmi les diplômés de 2008, le tiers environ (36 p. 100) indiquent que l'enseignement est une deuxième carrière et environ un sur quatre (22 p. 100) est âgé de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 78 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 81 p. 100 des répondants au sondage et ceux des collèges frontaliers américains représentent 19 p. 100 des répondants.
- Parmi tous les répondants au sondage, 11 p. 100 d'entre eux ont suivi un programme de formation en enseignement en français et 14 p. 100 des répondants sont des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.
- Les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen représentaient 48 p. 100 des répondants, contre 17 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 31 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur, et 4 p. 100 pour l'éducation technologique.
- Tous les répondants des collèges frontaliers américains ont reçu leur formation en enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (76 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 2007 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

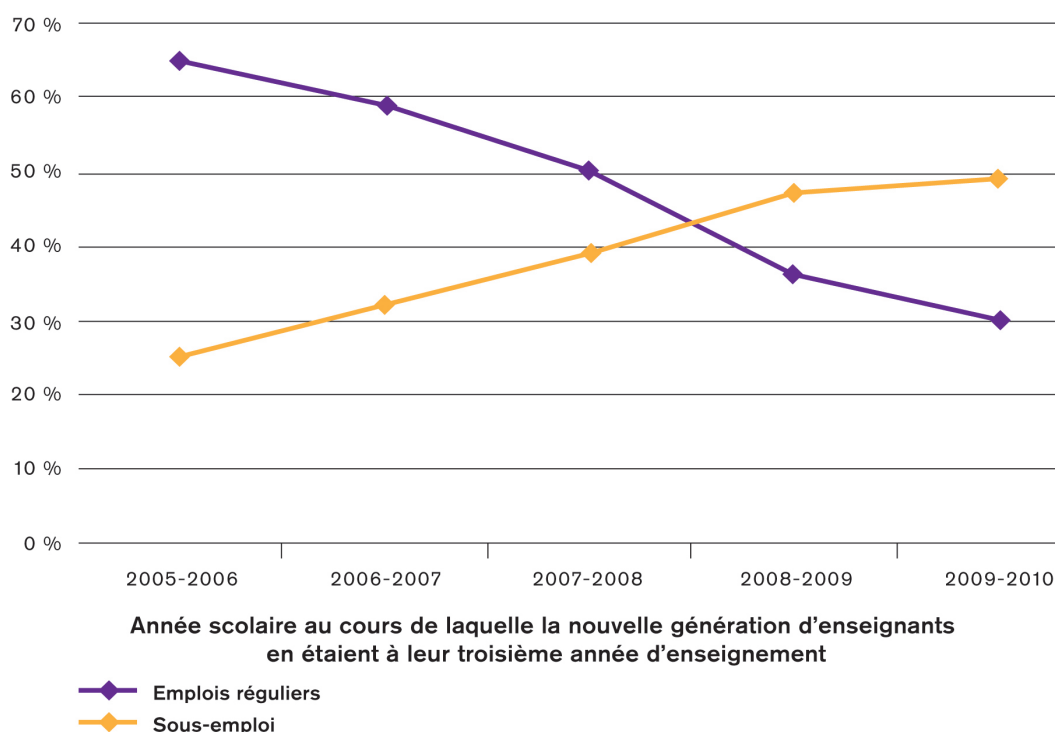
Pour la troisième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a comporté un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2007. Le sondage auprès des membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2009-2010, soit la troisième année scolaire après l'obtention de leur diplôme.

Plus de la moitié des enseignantes et enseignants qualifiés pour enseigner en anglais n'ont pas encore d'emploi régulier après trois ans au sein de la profession

Les résultats du sondage mené cette année auprès des diplômés de 2007 révèlent que les enseignants anglophones doivent maintenant attendre plus de trois ans avant d'obtenir un emploi. Le nombre d'enseignants anglophones en troisième année de carrière qui occupent un poste régulier a diminué : il est passé de quatre sur cinq (79 p. 100) parmi les diplômés de 2004 à moins de la moitié (49 p. 100) parmi les diplômés de 2007, tandis que le taux de sous-emploi correspondant est passé de 13 p. 100 à 36 p. 100. Par ailleurs, 7 p. 100 de ces enseignants sont maintenant au chômage involontaire trois ans après avoir terminé leurs études en enseignement.

La recherche d'emploi pour les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais est moins positive à l'extérieur de la région de Toronto que dans cette région. Trente p. 100 seulement des enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen à l'extérieur de Toronto signalent avoir obtenu un poste régulier à la fin de la troisième année, et le taux de sous-emploi parmi ces enseignants s'élève à 49 p. 100. Dans la région de Toronto, 58 p. 100 des répondants avaient obtenu un poste régulier et le sous-emploi s'élevait à 31 p. 100.

Diplômés anglophones qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen en troisième année de carrière à l'extérieur de la région de Toronto



Le taux de chômage involontaire de 7 p. 100 jumelé au taux de sous-emploi de 36 p. 100 parmi ceux qui travaillent signifient que l'attente avant d'obtenir un poste pour les enseignants anglophones se prolonge à la quatrième année de carrière suivant l'obtention de leur diplôme pour deux d'entre eux sur cinq.

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 meilleurs que leurs collègues anglophones, puisque 80 p. 100 d'entre eux ont obtenu un poste régulier et seulement 14 p. 100 sont sous-employés.
- Le taux d'emploi régulier est toujours élevé chez les enseignants spécialisés en éducation technologique (82 p. 100).
- Les enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur sont de plus en plus touchés par le resserrement du marché de l'emploi en troisième année de carrière, car il y a trois ans, 87 p. 100 des enseignants appartenant au même groupe avaient obtenu un poste régulier alors qu'en 2010, seulement 61 p. 100 avaient obtenu un poste régulier, tandis qu'un peu plus d'un enseignant anglophone sur trois (38 p. 100) qualifié pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur à l'extérieur de la région de Toronto avait obtenu un poste régulier.
- Le taux d'emploi dans la région de Toronto pour tous les enseignants en troisième année de carrière dépasse celui des enseignants travaillant ailleurs en Ontario, s'élevant à 63 p. 100 comparativement à 46 p. 100 seulement.

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

Enseignantes et enseignants en troisième année de carrière occupant un poste régulier en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Français	86 % (95/92/100)*	77 % (86/83/91)	79 % (85/86/93)
Anglais – PM	58 (54/85/92)	30 (36/50/59)	42 (47/67/74)
Anglais – MI	38 (57/69/83)	44 (70/69/57)	41 (64/68/70)
Anglais – IS	75 (83/82/94)	38 (46/66/78)	57 (64/74/87)
Anglais – Éducation technologique	75 (75/100/100)	86 (90/67/100)	82 (86/92/100)
Toutes les qualifications	63 (70/83/91)	46 (50/63/70)	53 (61/72/81)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
49 % (53/69/75)	48 % (67/70/74)	61 % (65/74/87)	82 % (88/91/86)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
80 % (81/86/92)	49 % (57/69/79)	57 % (62/75/81)	52 % (57/57/73)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Un autre indicateur important de l'insertion est le sous-emploi, à savoir les pédagogues qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Comme l'illustrent les tableaux suivants, le taux de sous-emploi a augmenté cette année pour l'ensemble des enseignants en troisième année de carrière, et la tendance est fortement à la hausse depuis trois ans, le taux étant passé de 12 p. 100 à 34 p. 100. Tous les cycles et toutes les catégories de qualifications sont maintenant touchés par cette montée.

Sous-emploi chez les enseignantes et enseignants en troisième année de carrière en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Français	7 % (0/9/0)*	17 % (9/7/8)	15 % (6/7/6)
Anglais – PM	31 (28/15/2)	49 (47/39/32)	42 (36/27/18)
Anglais – MI	35 (22/11/6)	36 (43/20/21)	35 (31/16/13)
Anglais – IS	21 (13/11/3)	50 (34/32/17)	35 (22/23/8)
Anglais – Éducation technologique**	0	0	0 (14/0/0)
Toutes les qualifications	26 (28/12/3)	40 (35/28/21)	34 (27/21/12)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
37 % (32/26/17)	32 % (34/15/13)	30 % (23/20/8)	0 % (18/0/0)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
14 % (15/8/6)	36 % (31/24/13)	30 % (28/18/12)	32 % (27/36/18)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

** Les chiffres portant sur l'éducation technologique sont trop peu élevés pour avoir quelque pertinence que ce soit aux fins d'une répartition entre les régions de 2007 à 2009.

Le chômage involontaire chez les enseignants en troisième année de carrière est passé de moins de 0,5 p. 100 il y a deux ans à 7 p. 100 cette année.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené au mois de juin 2010 auprès des diplômés de 2007 des facultés d'éducation qui achevaient leur troisième année d'enseignement. Le sondage vise aussi les diplômés des facultés d'éducation de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre en 2007.

Les nouveaux diplômés en troisième année de carrière qui ont été interrogés représentent 20 p. 100 de la population anglophone et 40 p. 100 de la population francophone. Nous avons doublé l'échantillon 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, 620 diplômés de 2007 sur 2 141 enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 29 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 3,9 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés

Points saillants de la situation professionnelle

- Au moment du sondage, la plupart (87 p. 100) des diplômés de 2007 occupaient un emploi en enseignement et 7 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'ils n'ont pas enseigné parce qu'ils n'avaient pas trouvé de poste en enseignement.
- Au printemps de la troisième année d'enseignement, près de la moitié des répondants faisaient de la suppléance, 22 p. 100 à la journée et 24 p. 100, à long terme. Cinquante-quatre p. 100 des répondants avaient trouvé un poste régulier en Ontario ou à l'extérieur de la province. Le taux d'emploi régulier poursuit sa descente chez les enseignants en troisième année de carrière : il y a trois ans, il était de 79 p. 100.
- Plus du tiers (36 p. 100) de ces diplômés de 2007 signalent qu'ils étaient au chômage involontaire pendant une année scolaire ou plus au cours de leurs trois années de carrière en enseignement.
- Bon nombre de diplômés de 2007 enseignent toujours à temps partiel (30 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (26 p. 100), et ce, vers la fin de leur troisième année d'enseignement. Ces taux témoignent d'une hausse par rapport aux taux de 23 p. 100 et de 23 p. 100 affichés par les enseignants du même groupe qui en étaient à leur troisième année de carrière dans le sondage de 2009.
- Le tiers de ceux qui enseignaient (34 p. 100) affirment qu'ils étaient sous-employés, une hausse importante par rapport au taux de 13 p. 100 constaté chez les enseignants en troisième année de carrière il y a trois ans.
- Plus d'un répondant sur dix (11 p. 100) affirme avoir enseigné en dehors du système scolaire financé par les fonds publics de l'Ontario ou à l'extérieur de la province, une hausse par rapport au taux de 6 p. 100 chez les enseignants en troisième année de carrière en 2009.

- La moitié de ces pédagogues 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 une même école, tandis que 27 p. 100 d'entre eux ont changé d'école et 6 p. 100 d'entre eux ont changé de conseil scolaire. Pour certains, ce changement a été une évolution positive dans leur carrière, leur ayant permis de passer de la suppléance à la journée à un contrat à long terme ou de la suppléance à un poste régulier.
- À l'instar des pédagogues en première ou en deuxième année de carrière au cours de l'année 2009-2010, la langue, le cycle et la région demeurent des facteurs déterminants en ce qui a trait à l'obtention d'un poste en enseignement à la fin de la troisième année de carrière. Ces écarts ne sont pas aussi marqués pour les enseignants en troisième année de carrière qu'ils ne le sont pour ceux qui sont en première ou en deuxième année de carrière, mais ils sont évidents. Ils soulignent la patience et la persévérance dont doivent faire preuve ceux qui cherchent un emploi à l'extérieur de la région de Toronto, où le marché est relativement plus vigoureux, ou ceux qui ne peuvent pas enseigner en français.
- Les enseignants en troisième année de carrière continuent de profiter d'une plus forte demande de pédagogues qualifiés pour enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française ou dans les conseils scolaires de langue anglaise pour enseigner le français langue seconde). Il semble que ce groupe, qui est arrivé sur le marché du travail un an avant que la demande d'enseignants francophones commence à diminuer au cours de l'année scolaire 2008-2009, n'ait pas subi l'effet du resserrement important du marché. Quatre enseignants francophones sur cinq (80 p. 100) en 2009-2010 signalent avoir obtenu un poste régulier au printemps de leur troisième année de carrière en enseignement, et 14 p. 100 affirment avoir souhaité enseigner davantage au cours de l'année. Par contre, cette année, un nombre plus élevé d'enseignants francophones ont trouvé du travail à l'extérieur de la province.
- Le taux d'emploi des enseignants anglophones reste inférieur à celui des enseignants qualifiés pour enseigner en français. Seulement 49 p. 100 d'entre eux ont pu décrocher un poste régulier à la fin de la troisième année et 36 p. 100 disent ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité. Ces indicateurs confirment une tendance à la baisse du taux d'emploi régulier (79 p. 100 en 2007) et à la hausse du taux de sous-emploi (13 p. 100 en 2007) dans ce groupe il y a trois ans.
- Il y a eu moins de postes réguliers pour les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen (49 p. 100) et aux cycles moyen et intermédiaire (48 p. 100) que chez leurs collègues de la même promotion qui sont qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur (61 p. 100). La plupart (82 p. 100) des répondants qualifiés pour enseigner l'éducation technologique ont décroché un poste régulier.
- Les écarts entre les régions sont considérables en ce qui a trait au taux d'emploi des pédagogues en troisième année d'enseignement en 2009-2010. Dans la région de Toronto, 63 p. 100 des répondants (environ deux sur trois) occupent un poste régulier, tandis qu'à l'extérieur de la région de Toronto, seulement 46 p. 100 d'entre eux ont eu cette chance.
- À l'extérieur de Toronto, les enseignants des cycles primaire et moyen en troisième année de carrière qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent plus de difficultés à trouver un poste régulier (30 p. 100). Les enseignants anglophones 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 (44 p. 100 et 38 p. 100 respectivement). Toutefois, les taux ont diminué

par rapport aux taux de 36 p. 100, de 70 p. 100 et de 46 p. 100 enregistrés l'an dernier par leurs collègues qui comptaient le même nombre d'années d'expérience.

- Le taux de sous-emploi des mêmes enseignants anglophones qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto est plus élevé chez le personnel autorisé à enseigner aux cycles primaire et moyen (49 p. 100) et aux cycles intermédiaire et supérieur (50 p. 100) qu'aux cycles moyen et intermédiaire (36 p. 100). Dans tous les cycles, les taux de sous-emploi ont grimpé par rapport aux taux respectifs enregistrés l'an dernier par leurs collègues également en troisième année de carrière.

Expérience pendant les trois premières années d'enseignement

- La plupart des répondants se disent satisfaits de leur carrière en enseignement jusqu'à maintenant, qualifiant celle-ci d'excellente (27 p. 100) ou de très bonne (45 p. 100).
- De manière générale, ils qualifient leur confiance d'excellente (36 p. 100) ou de bonne (42 p. 100), disent de leur préparation pour assumer leurs tâches en enseignement qu'elle est excellente (33 p. 100) ou bonne (43 p. 100), que la concordance entre leurs affectations et leurs qualifications est excellente (35 p. 100) ou bonne (35 p. 100), et que leur satisfaction sur le plan professionnel est excellente (23 p. 100) ou bonne (39 p. 100).
- Un peu plus du tiers de ces répondants disent de leur sécurité d'emploi qu'elle est excellente (17 p. 100) ou bonne (21 p. 100), contre deux répondants sur cinq (41 p. 100) qui affirment que leur sécurité d'emploi est insatisfaisante ou très insatisfaisante.
- La moitié environ des répondants qualifient leur optimisme à l'égard de leur avenir professionnel d'excellent (22 p. 100) ou de bon (30 p. 100).
- Ils voient d'un bon œil les difficultés posées par l'enseignement, 28 p. 100 d'entre eux qualifiant le défi d'excellent et 41 p. 100 le qualifiant de bon.
- Seulement 24 p. 100 de ces répondants considèrent que le stress de la profession est insatisfaisant ou très insatisfaisant.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants en troisième année de carrière. Ils accordent le plus d'importance aux techniques de mesure et d'évaluation (68 p. 100), aux stratégies d'enseignement (67 p. 100), à la connaissance de la matière à enseigner (62 p. 100), à l'intégration de la technologie (61 p. 100) et à la gestion de classe (55 p. 100).
- Moins nombreux sont ceux qui disent avoir besoin d'un perfectionnement professionnel en ce qui concerne les communications avec les parents (43 p. 100); ils accordent aussi moins d'importance à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique (44 p. 100) et à la planification de cours (41 p. 100).
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (43 p. 100) parmi les activités de perfectionnement professionnel, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (33 p. 100), de l'apprentissage coopératif en dehors de l'école des répondants (31 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (30 p. 100). Une plus faible proportion d'enseignants chevronnés affirment qu'ils continuent de participer à plusieurs activités de mentorat (27 p. 100), d'évaluation de leur propre école (27 p. 100) ou de recherche-action (16 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 et les jeunes, de les aider à apprendre et à s'épanouir, et d'avoir une influence sur leur vie. Les aspects comme la sécurité d'emploi, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale et la rémunération sont des facteurs de motivation qui importent moins, mais quand même beaucoup plus que l'étude permet de le constater pour ce qui est de la décision initiale de choisir l'enseignement comme carrière.

Planification de la carrière

- Durant leur troisième année d'enseignement, plus de la moitié des enseignants (54 p. 100) s'attendent encore à changer de poste l'an prochain. La fin des contrats de suppléance à long terme, l'embauche continue pour faire de la suppléance et les avis de mise en disponibilité sont les raisons les plus souvent mentionnées.
- Parmi eux, 8 p. 100 pensent enseigner à l'extérieur de la province au cours de la troisième année dans la profession (une hausse importante par rapport au taux de 3 p. 100 enregistré parmi les enseignants en troisième année de carrière l'an dernier), tandis que 87 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 moitié (50 p. 100) affirment qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour, ce qui représente une baisse par rapport au taux de 63 p. 100 enregistré l'année précédente pour le groupe correspondant.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, 2 p. 100 seulement des répondants ont dit qu'ils n'enseigneraient plus dans cinq ans et 3 p. 100 d'entre eux ont dit qu'ils n'enseigneraient probablement plus. Soixante-dix p. 100 des répondants disent qu'ils enseigneront encore dans cinq ans et 18 p. 100 indiquent qu'ils enseigneront probablement. Huit p. 100 des répondants ont indiqué qu'ils n'en savaient rien.
- Environ un enseignant sur quatre (24 p. 100) s'attend à assumer un poste de leadership pendant sa carrière à titre de direction adjointe, de direction d'école, d'agent de supervision, ou encore de direction de l'éducation.
- Près de deux répondants sur trois (63 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor, de coach ou encore occuper un autre poste de leadership.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les pédagogues en troisième année de carrière, quatre sur cinq disent très bien connaître (23 p. 100) ou bien connaître (49 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario.
- Dix-sept p. 100 d'entre eux disent avoir dû faire face à un grave problème de déontologie dès leurs premières années d'enseignement.

Renseignements démographiques

- Deux diplômés de 2007 sur cinq (41 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière et environ trois diplômés sur dix (28 p. 100) sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 78 p. 100.

- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 77 p. 100 des répondants, alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 23 p. 100 de ceux-ci.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 8 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 48 p. 100 des répondants, contre 17 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 33 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour l'éducation technologique.
- 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, domaine demandé.

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

Pour la quatrième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2006. Le sondage s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2009-2010, soit la quatrième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Le sous-emploi augmente parmi les enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière qui travaillent en anglais

Les deux tiers environ des diplômés de 2006 étaient bien établis dans un poste régulier à la fin de leur quatrième année en enseignement. Parmi ceux qui enseignaient dans la province, 67 p. 100 occupaient un poste régulier, une baisse par rapport au taux de 82 p. 100 parmi les diplômés de 2005 lorsqu'ils en étaient à leur quatrième année de carrière. Un répondant sur quatre environ (24 p. 100) a déclaré cependant qu'il était sous-employé à la fin de ses quatre années dans la profession. Quatre p. 100 des répondants affirment également être au chômage involontaire. Le nombre excédentaire d'enseignants anglophones continue de toucher une minorité importante d'enseignants anglophones, même dans leur quatrième année dans la profession.

Les enseignants qualifiés pour enseigner en français qui en sont à leur quatrième année de carrière continuent de paraître bien établis et de ne pas subir les effets de la récente augmentation de la compétition dans le marché de l'emploi en français. Ils ont entrepris leur carrière bien avant que le marché des enseignants francophones commence à se resserrer en 2009. Seulement 8 p. 100 d'entre eux affirment qu'ils auraient aimé enseigner davantage quatre ans après l'obtention de leur diplôme.

En général, les enseignants travaillant dans la région de Toronto sont beaucoup plus établis dans leur profession pendant leur quatrième année de carrière que ceux qui travaillent dans d'autres régions de la province. Quatre-vingt p. 100 des enseignants de la région de Toronto occupaient un poste régulier et 15 p. 100 disent qu'ils étaient sous-employés. En revanche, 55 p. 100 des enseignants des autres régions de l'Ontario qui en sont à leur quatrième année de carrière ont dit occuper un poste régulier et 36 p. 100 affirment qu'ils sont sous-employés.

Les enseignants qualifiés pour enseigner en anglais qui en sont à leur quatrième année de carrière à l'extérieur de la région de Toronto disent éprouver plus de difficultés sur le marché de l'emploi que les autres. Moins de la moitié des enseignants qui ont un travail à la fin de leur quatrième année occupent un poste régulier – cycles primaire et moyen (38 p. 100); cycles moyen et intermédiaire (44 p. 100); et cycles intermédiaire et supérieur (41 p. 100). La majorité des enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen (54 p. 100) et aux cycles intermédiaire et moyen (53 p. 100) qui ont un emploi disent être sous-employés. Les enseignants qualifiés pour enseigner l'éducation technologique qui en sont à leur quatrième année de carrière disent ne pas éprouver de telles difficultés.

Près de la moitié des enseignants qui en sont à leur quatrième année de carrière et qui ont répondu au sondage cette année disent avoir passé une partie de leurs premières années à l'extérieur d'une salle de classe parce qu'ils étaient incapables de trouver du travail en enseignement (42 p. 100) ou un poste qui répondait à leurs attentes (6 p. 100). Ces taux sont beaucoup plus élevés que les taux de 21 p. 100 et de 3 p. 100 qu'affichaient les pédagogues qui en étaient à leur quatrième année de carrière en 2009.

Le sondage mené cette année auprès des enseignants qui en sont à leur quatrième année de carrière a permis de constater une baisse importante de l'enseignement dans des conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario, qui est passé de 95 p. 100 en 2009 à 85 p. 100 en 2010. La raison principale de cette diminution tient au fait qu'un nombre accru d'enseignants qui en sont à leur quatrième année de carrière enseignent aujourd'hui à l'extérieur de la province (11 p. 100 par rapport à 1 p. 100 l'année dernière).

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

Enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière occupant un poste régulier en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Français	91 % (95/100/100)*	94 % (92/90/95)	93 % (93/93/96)
Anglais – PM	73 (82/88/99)	38 (67/66/75)	54 (74/75/86)
Anglais – MI	78 (68/96/91)	44 (66/67/73)	63 (67/75/81)
Anglais – IS	83 (90/93/91)	41 (74/83/77)	67 (83/88/85)
Anglais – Éducation technologique	100 (100/100/100)	88 (66/100/100)	91 (83/100/100)
Toutes les qualifications	80 (95/90/95)	55 (74/76/80)	63 (79/82/87)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
65 % (75/86/86)	65 % (75/83/82)	70 % (83/89/86)	87 % (75/100/100)

Français	Anglais
88 % (93/92/92)	62 % (76/81/85)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

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 enseignants en quatrième année de carrière en 2010 (%)

Certification	Région de Toronto	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Français	0 % (5/0/0)*	3 % (7/5/3)	2 % (7/4/2)
Anglais – PM	22 (12/12/3)	54 (28/22/15)	40 (20/18/10)
Anglais – MI	17 (19/3/6)	28 (26/24/19)	22 (24/16/13)
Anglais – IS	13 (10/3/3)	53 (19/15/15)	28 (14/9/8)
Anglais – Éducation technologique	0 (0/0/0)	0 (0/0/0)	0 (0/0/0)
Toutes les qualifications	15 (11/6/2)	36 (21/17/11)	26 (16/12/8)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
32 % (20/16/10)	12 % (17/12/12)	25 % (16/8/8)	7 % (0/0/9)

Français	Anglais
4 % (7/4/2)	29 % (19/14/10)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Des enseignants confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

Malgré les difficultés auxquelles nombre d'entre eux doivent faire face sur le marché de l'emploi dans leurs quatre premières années de carrière, la plupart des diplômés de 2006 ont confiance en leurs aptitudes, sont satisfaits sur le plan professionnel, sont prêts à relever les défis d'une profession exigeante et entrevoient leur avenir dans la profession avec optimisme.

Trois répondants sur quatre qualifient leur confiance d'excellente (33 p. 100) ou de bonne (50 p. 100). Leur satisfaction sur le plan professionnel est excellente (28 p. 100) ou bonne (38 p. 100) et leur optimisme quant à leur avenir dans la profession est excellent (26 p. 100) ou bon (34 p. 100). Un répondant sur quatre seulement dit que le stress engendré par la profession est insatisfaisant (18 p. 100) ou très insatisfaisant (7 p. 100).

Toutefois, près du tiers d'entre eux sont insatisfaits de la sécurité d'emploi (16 p. 100) ou très insatisfaits (15 p. 100). Cependant, ces enseignants sont très motivés et prévoient en majorité continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Quatre p. 100 seulement des répondants appartenant à ce groupe affirment qu'ils n'enseigneront certainement ou probablement pas dans cinq ans.

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. Néanmoins, la sécurité d'emploi, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale et la rémunération sont des facteurs de motivation qui prennent de plus en plus d'importance pour eux. La majorité d'entre eux (65 p. 100) continuent de participer à de nombreuses ou à plusieurs activités de perfectionnement professionnel en quatrième année de carrière. Le tableau suivant indique le pourcentage de ceux qui participent à plusieurs activités de perfectionnement professionnel.

Activités de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière en 2010 (%)

	Nombreuses activités	Plusieurs activités
Cours structuré	24 %	24 %
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	13	22
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	13	19
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	10	21
Participation à l'évaluation de mon école	8	22
Participation à une recherche-action	9	17
Jumelage à un coach ou à un mentor	7	18

Cette nouvelle génération est composée d'un grand nombre d'enseignants désireux d'assumer diverses responsabilités de leadership au cours de leur carrière. Trois répondants sur cinq (61 p. 100) affirment qu'ils aimeraient agir à titre de mentor ou de coach et un répondant sur cinq (20 p. 100) prévoit occuper un poste administratif à titre de directeur ou de directeur adjoint à un certain moment pendant sa carrière en éducation.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené en juin 2010 auprès des diplômés de 2006 des facultés d'éducation qui achevaient leur quatrième année d'enseignement. Les nouveaux diplômés qui en sont à leur quatrième année de carrière qui ont été interrogés représentent 20 p. 100 de la population anglophone et 40 p. 100 de la population francophone. Nous avons doublé l'échantillon 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, 429 diplômés de 2006 sur 2 141 ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 21 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,7 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés

Points saillants de la situation professionnelle

- La plupart (88 p. 100) de ces diplômés occupaient un poste en enseignement au moment du sondage, ce qui est inférieur au taux d'emploi de 94 p. 100 enregistré par le groupe équivalent en quatrième année de carrière en 2009.
- Seulement 4 p. 100 des répondants déclarent ne pas avoir enseigné parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement, ce qui constitue un taux légèrement à la hausse par rapport au taux de 3 p. 100 affiché l'an dernier. 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, 67 p. 100 des enseignants ayant un emploi détenaient un poste régulier. Il s'agit d'une nouvelle baisse par rapport au taux d'emploi régulier de 89 p. 100 affiché par les diplômés qui en étaient à leur quatrième année de carrière quatre ans plus tôt.
- Changer d'emploi et d'affectation entre la troisième et la quatrième année d'enseignement a été la norme pour la moitié des répondants, 20 p. 100 d'entre eux ayant changé d'affectation dans la même école, 20 p. 100 ayant changé d'école et 10 p. 100 ayant changé de conseil scolaire.
- La moitié d'entre eux (47 p. 100) s'attendent à changer d'emploi encore une fois en cinquième année de carrière.
- Par rapport à l'an dernier, le nombre d'enseignants travaillant à temps partiel (22 p. 100) et dans deux écoles ou plus (22 p. 100) est à la hausse (16 p. 100 et 13 p. 100 l'année dernière).
- Parmi les diplômés de 2006, 24 p. 100 affirment ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité durant l'année scolaire 2009-2010, une hausse substantielle par rapport au taux de 9 p. 100 affiché il y a trois ans par les diplômés de 2004 qui en étaient à leur quatrième année de carrière.
- Ils sont 84 p. 100 à enseigner dans des écoles financées par les fonds publics de l'Ontario, 6 p. 100 dans des écoles privées ou à l'extérieur d'une école, et 11 p. 100 enseignent ailleurs qu'en Ontario. Cela témoigne d'une hausse marquée du nombre d'enseignants qui

travaillent à l'extérieur de la province par rapport à 1 p. 100 seulement des enseignants en quatrième année de carrière qui enseignaient à l'extérieur de la province l'an dernier.

- Plus de la moitié de ces répondants disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme pour les raisons suivantes : ils n'ont pas pu trouver de poste en enseignement (23 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 (12 p. 100), ils ont voyagé ou sont retournés aux études (6 p. 100) ou ils ont interrompu le travail pour des raisons personnelles, familiales ou des problèmes de santé (9 p. 100).
- Une enseignante sur cinq environ (21 p. 100) affirme avoir pris un congé de maternité pendant les quatre premières années d'enseignement.

Expérience des quatre premières années d'enseignement

- La plupart des répondants disent de leur satisfaction à l'égard de leur carrière en enseignement jusqu'à maintenant qu'elle est excellente (30 p. 100) ou très bonne (51 p. 100).
- Ils affirment que leur sentiment de confiance est excellent (33 p. 100) ou bon (50 p. 100) et que leur préparation pour assumer leurs tâches est excellente (29 p. 100) ou bonne (51 p. 100); ils qualifient l'adéquation entre leurs affectations et leurs qualifications d'excellente (38 p. 100) ou de bonne (39 p. 100), et estiment leur satisfaction sur le plan professionnel excellente (28 p. 100) ou bonne (38 p. 100).
- Trois répondants sur dix disent de leur sécurité d'emploi qu'elle est insatisfaisante (15 p. 100) ou très insatisfaisante (15 p. 100).
- Trois répondants sur cinq indiquent que leur optimisme à l'égard de leur avenir professionnel est excellent (26 p. 100) ou bon (34 p. 100).
- Ils voient d'un bon œil les défis que pose la profession, 24 p. 100 d'entre eux affirmant que le défi à relever est excellent et 52 p. 100 affirmant qu'il est bon.
- Vingt-cinq p. 100 des répondants estiment que le stress qu'engendre la profession est insatisfaisant ou très insatisfaisant.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants en quatrième année de carrière. Ils accordent le plus d'importance à l'évaluation et à la mesure (65 p. 100), à l'intégration de la technologie (65 p. 100), aux stratégies d'enseignement (65 p. 100), à la connaissance de la matière à enseigner (55 p. 100) et à la gestion de classe (56 p. 100).
- Moins nombreux sont ceux qui disent avoir besoin de perfectionnement professionnel en ce qui concerne la communication avec les parents (43 p. 100); ils accordent aussi moins d'importance à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique (43 p. 100) et à la planification de cours (40 p. 100).
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (48 p. 100) parmi les activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants en quatrième année de carrière, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (35 p. 100), de l'apprentissage coopératif en dehors de leur école (32 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (31 p. 100).
- Une plus faible proportion d'enseignants chevronnés continuent de participer à plusieurs activités d'évaluation de leur école (30 p. 100), d'obtenir l'appui d'un mentor (25 p. 100) ou de participer à des activités de recherche-action (26 p. 100).

- Les principaux facteurs qui motivent les enseignants durant leur quatrième 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. La sécurité d'emploi, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale, et la rémunération sont des facteurs de motivation de moindre importance mais, après quatre ans passés sur un marché de l'emploi difficile, ils jugent ces facteurs beaucoup plus importants qu'au départ.

Planification de la carrière

- Sept p. 100 des enseignants en quatrième année de carrière prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur cinquième année de carrière, tandis que 89 p. 100 d'entre eux prévoient enseigner en Ontario et 4 p. 100 des répondants ne prévoient pas enseigner du tout.
- Parmi les répondants qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, les deux tiers d'entre eux (62 p. 100) indiquent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario un jour.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, seulement 4 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas ou qu'ils n'enseigneront probablement pas dans cinq ans; 66 p. 100 d'entre eux sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 20 p. 100 d'entre eux disent qu'ils vont probablement enseigner. Enfin, 11 p. 100 des répondants disent qu'ils n'en savent rien.
- Près de un répondant sur cinq (20 p. 100) s'attend à assumer un poste de leadership au cours de sa carrière à titre de direction d'école, de direction adjointe, d'agent de supervision ou de direction de l'éducation du conseil scolaire.
- Trois répondants sur cinq environ (61 p. 100) aimeraient jouer le rôle de mentor ou de coach ou encore occuper un autre poste de leadership par rapport à leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les pédagogues en quatrième année de carrière, trois sur quatre disent très bien connaître (21 p. 100) ou bien connaître (53 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante de l'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.

Renseignements démographiques

- Plus de deux diplômés de 2006 sur cinq (43 p. 100) ont indiqué que l'enseignement était une deuxième carrière, et 37 p. 100 d'entre eux sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 25 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 75 p. 100.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 39 p. 100 des répondants, contre 19 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 37 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 5 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.

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

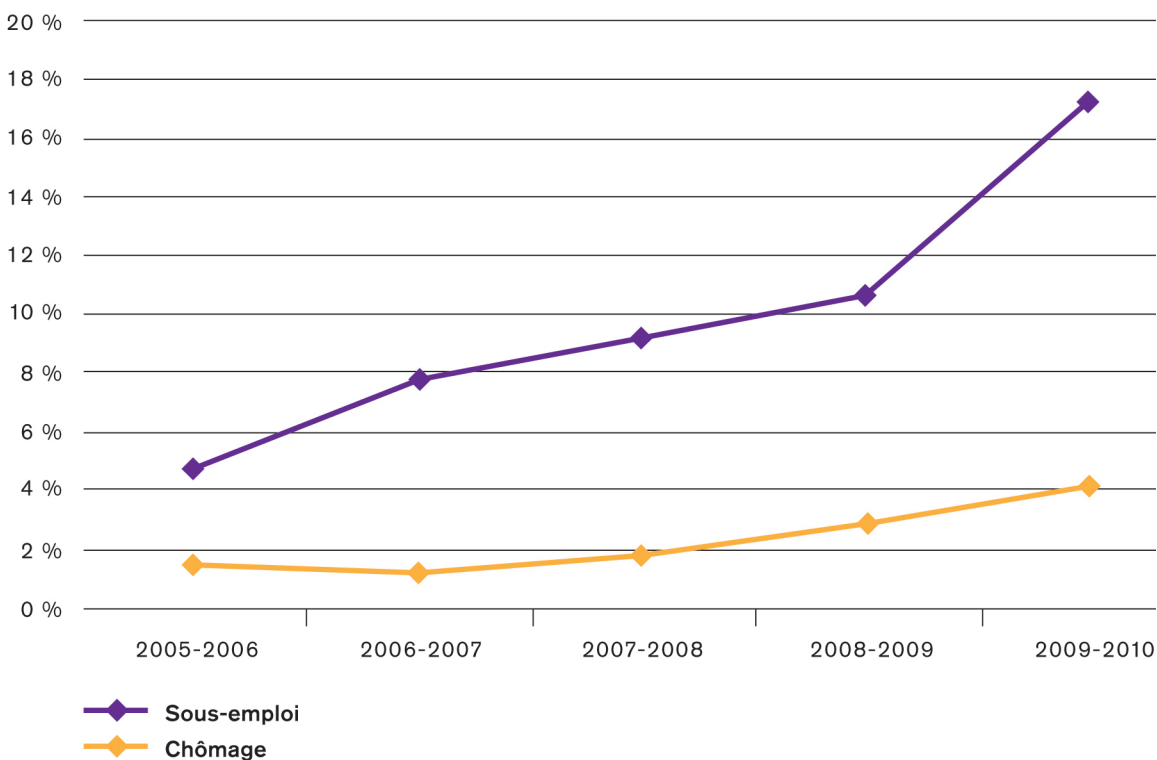
Pour la cinquième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2005. Le sondage auprès de ces membres de l'Ordre s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2009-2010, soit la cinquième année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme.

Après cinq ans, la plupart des enseignantes et enseignants sont bien établis, mais un répondant sur cinq est encore en quête d'un poste régulier

Les diplômés de 2005 des programmes de formation à l'enseignement forment le troisième groupe dont les cinq premières années de carrière ont coïncidé avec le début d'une période de surplus d'enseignants qualifiés pour enseigner en anglais en Ontario. Compte tenu du marché, ces diplômés, tout comme ceux de 2003 et de 2004, n'ont pas réussi à obtenir un emploi à temps plein aussi rapidement que nombre d'entre eux l'avaient prévu.

Bien que la plupart d'entre eux déclarent être maintenant bien établis dans la profession qu'ils ont choisie, ils sont de plus en plus nombreux chaque année à être encore en quête d'un premier poste après cinq ans. La persévérance et la souplesse dont ont fait preuve les pédagogues très motivés de cette nouvelle génération les ont bien servis. Il reste cependant qu'un répondant sur cinq environ n'a pas encore atteint ses objectifs d'emploi.

Tendances au chapitre du sous-emploi et du chômage parmi les enseignantes et les enseignants en cinquième année de carrière



À la fin de l'année scolaire 2009-2010, les trois quarts des enseignants en cinquième année de carrière (74 p. 100) avaient décroché un poste régulier en enseignement et environ un sur sept (17 p. 100) a dit qu'il était sous-employé. Le taux d'emploi régulier est en baisse par rapport à un taux de 84 p. 100 l'année précédente, et le sous-emploi est en hausse par rapport à un taux de 11 p. 100. Le chômage involontaire a connu une hausse légère après être passé de 3 p. 100 à 4 p. 100.

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 de la suppléance ou à enseigner autant qu'ils le souhaitent. Après cinq ans, les deux tiers (34 p. 100) de ces enseignants font encore de la suppléance à la journée ou à long terme, et un répondant sur quatre (25 p. 100) indique qu'il est encore sous-employé.

Le tableau suivant expose la situation des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière en Ontario qui ont un emploi régulier, en fonction de la langue, de la région et de la qualification; de plus, il présente les données comparatives pour les enseignants en cinquième année de carrière des trois années scolaires précédentes.

Le taux annuel d'insertion professionnelle des diplômés de 2005 a diminué par rapport à celui des diplômés qui en étaient à cette étape les années précédentes.

Enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière occupant un poste régulier en 2010 (%)

	Région de Toronto	Extérieur de la région de Toronto	Total pour la province
Français	88 % (100/93/95)*	86 % (95/89/96)	87 % (96/90/95)
Anglais	85 (88/94/93)	66 (77/79/84)	75 (82/86/88)
Total	85 (92/94/93)	70 (90/81/86)	77 (85/86/89)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
71 (82/82/86)	72 (84/84/84)	84 (87/89/96)	100 (89/86/83)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
84 (94/90/93)	75 (82/84/84)	79 (85/85/90)	67 (79/89/81)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Le bilan d'emploi des enseignants francophones de partout en Ontario et des enseignants de la région de Toronto qui en sont à leur cinquième année de carrière demeure plus positif que celui de leurs homologues anglophones qui enseignent à l'extérieur de la région de Toronto.

Sur le tableau suivant figurent les pourcentages d'enseignants qui ont dit être sous-employés durant l'année scolaire 2009-2010 ainsi que les pourcentages pour les deux années précédentes. Les données indiquent également que les enseignants anglophones qui travaillent à l'extérieur de la région de Toronto subissent encore les conséquences de plusieurs années d'un surplus sur le marché de l'emploi des enseignants anglophones. Plus d'un répondant sur quatre (27 p. 100) affirme être encore sous-employé cinq ans après l'obtention de son diplôme. Les enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen indiquent de manière générale également dans une proportion d'un répondant sur quatre qu'ils ne sont pas encore établis après cinq ans.

Sous-emploi chez les enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière en 2010 (%)

	Région de Toronto	Extérieur de la région de Toronto	Total pour la province
Français	0 % (0/5/0)*	18 % (4/11/6)	11 % (3/9/5)
Anglais	7 (8/2/5)	27 (16/16/12)	16 (11/10/8)
Total	6 (7/2/2)	25 (13/15/11)	16 (11/9/8)

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
24 % (13/12/11)	16 % (11/10/4)	10 % (5/4/4)	0 % (22/20/17)

Français	Anglais	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
14 % (3/8/5)	18 % (12/10/8)	15 % (10/10/7)	28 % (13/5/13)

* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages de 2007, de 2008 et de 2009.

Un répondant sur six (16 p. 100) enseigne à temps partiel et 14 p. 100 d'entre eux enseignent dans plus d'une école. Ces taux sont plus élevés que les taux de 12 p. 100 et de 9 p. 100 affichés par les enseignants en cinquième année de carrière dans le sondage de 2009.

La moitié environ (54 p. 100) des répondants n'ont pas enseigné pendant une certaine période au cours des cinq premières années dans la profession, ce qui représente une hausse par rapport au taux de 45 p. 100 affiché l'an dernier. Près d'un répondant sur quatre explique

cette situation par le fait qu'il n'a pas pu trouver d'emploi en enseignement (24 p. 100) ou qu'il n'a pas pu décrocher l'emploi qu'il souhaitait (3 p. 100) au cours d'une année. Treize p. 100 des répondants ont invoqué un congé de maternité, un congé parental ou d'autres raisons familiales pour expliquer leur interruption. D'autres ont choisi de voyager ou de retourner aux études (4 p. 100). Enfin, 10 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 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 de ces nouveaux enseignants 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 quant à leur avenir, la majorité d'entre eux sont très motivés et prévoient poursuivre longtemps ce qu'ils estiment être une carrière fort gratifiante.

La plupart d'entre eux affirment qu'ils enseigneront certainement (68 p. 100) ou probablement (17 p. 100) encore dans cinq ans. Seulement 6 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront certainement pas ou probablement pas à ce moment-là. Quatre-vingt cinq p. 100 des répondants disent prévoir enseigner en Ontario au cours de l'année scolaire 2010-2011, 7 p. 100 à l'extérieur de l'Ontario et 7 p. 100 affirment qu'ils n'enseigneront pas l'an prochain. La majorité de ceux qui prévoient ne pas enseigner (62 p. 100) expliquent qu'ils reviendront à l'enseignement après une interruption.

Le tableau qui suit fait état de l'expérience des enseignants en cinquième année de carrière et de leur satisfaction par rapport à la profession au cours de l'année scolaire 2009-2010.

Cote de l'expérience en tant qu'enseignants en cinquième année de carrière (%)

	Assurance	Préparation	Satisfaction professionnelle	Défi	Niveau de stress	Sécurité d'emploi	Optimisme
Excellent	35 %	37 %	7 %	31 %	7 %	28 %	27 %
Bon	43	44	32	44	32	28	33
Adéquat	16	15	35	15	35	14	16
Insatisfaisant	4	2	17	6	17	15	15
Très insatisfaisant	2	2	10	5	10	14	9

L'assurance, la préparation pour assumer les tâches et les défis à relever dans la profession sont jugés excellents ou bons par 75 p. 100 à 81 p. 100 des répondants. La satisfaction sur le plan professionnel reçoit une note positive, bien que quelque peu inférieure, comme la sécurité d'emploi et l'optimisme face à l'avenir. Plus d'un répondant sur quatre juge négativement ces aspects de son expérience. Par ailleurs, 27 p. 100 des répondants considèrent que le niveau de stress est insatisfaisant ou très insatisfaisant.

La majorité d'entre eux (58 p. 100) participent à de nombreuses ou à plusieurs activités de perfectionnement professionnel en cinquième année de carrière. Le tableau qui suit fait état du pourcentage de ceux qui participent à plusieurs activités de perfectionnement professionnel.

Activités de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants en cinquième année de carrière en 2010 (%)

	Nombreuses activités	Plusieurs activités
Cours structuré	19 %	23 %
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	13	20
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	13	18
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	9	22
Participation à l'évaluation de mon école	8	20
Participation à une recherche-action	8	10
Jumelage à un coach ou à un mentor	6	12

Nombre de ces enseignants aspirent à assumer un rôle de leadership. La majorité d'entre eux (60 p. 100) s'attendent à jouer un rôle de mentor ou de coach un jour, et environ un répondant sur trois espère assumer un poste de direction adjointe ou de direction, ou un autre poste de leadership au cours de sa carrière.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené au mois de juin 2010 auprès des diplômés des facultés de l'éducation de l'Ontario en 2006 qui en étaient à la fin de leur cinquième année d'enseignement. Le sondage comprend aussi les diplômés des facultés de l'éducation de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine, qui se sont joints à l'Ordre en 2005.

Les nouveaux diplômés en cinquième année d'enseignement représentent 20 p. 100 de la population anglophone visée et 40 p. 100 de la population francophone. Nous avons

doublé l'échantillonnage 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, 411 diplômés de 2005 ont répondu au questionnaire sur une population de 1 838 pédagogues, ce qui représente un taux de réponse de 22 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,8 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

Résultats détaillés

Points saillants de la situation professionnelle

- La plupart des diplômés de 2005 des facultés d'éducation (88 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage.
- Parmi les répondants, 4 p. 100 ont indiqué qu'ils n'avaient pas enseigné parce qu'ils n'avaient pas pu trouver un emploi en enseignement, ce qui représente une hausse par rapport au taux de 3 p. 100 affiché l'an dernier.
- La plupart des autres enseignants qui n'enseignent pas (4 p. 100 de plus) ont indiqué qu'ils étaient en congé de maternité ou en congé parental, ou qu'ils avaient pris congé pour assumer d'autres responsabilités familiales.
- À la fin de leur cinquième année d'enseignement, 74 p. 100 des enseignants qui travaillaient occupaient un poste régulier, ce qui est inférieur au taux de 84 p. 100 affiché l'an dernier.
- 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, 16 p. 100 de ces répondants ont changé d'affectation dans la même école, 20 p. 100 ont changé d'école et 7 p. 100 ont changé de conseil scolaire.
- L'enseignement à temps partiel (16 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (14 p. 100) ont connu une hausse sensible, par rapport aux taux de 12 p. 100 et de 9 p. 100 de l'an dernier.
- Un répondant sur six (16 p. 100) affirme ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité durant sa cinquième année d'enseignement, un taux plus élevé que le taux de 11 p. 100 de sous-emploi de l'année précédente, qui confirme une tendance à la hausse quand on le compare au taux de 5 p. 100 enregistré par les enseignants en cinquième année de carrière il y a quatre ans.
- La plupart des répondants (88 p. 100) enseignent dans des écoles financées par les fonds publics de l'Ontario, 5 p. 100 dans des écoles privées ou à l'extérieur d'une école, et 7 p. 100 enseignent ailleurs qu'en Ontario. Le taux d'enseignement à l'extérieur de la province est en hausse par rapport au taux d'à peine 2 p. 100 de l'an dernier pour les enseignants en cinquième année de carrière.
- Plus de la moitié des répondants (54 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 (24 p. 100); ils n'ont pas décroché l'emploi souhaité (3 p. 100); ils ont pris un congé de maternité, un congé parental ou un autre congé pour des raisons familiales (13 p. 100); ils ont pris un congé pour retourner aux études ou pour voyager (4 p. 100) ou pour d'autres raisons (10 p. 100).
- Environ une enseignante sur cinq (19 p. 100) indique avoir pris un congé de maternité au cours de ses cinq premières années en enseignement.

Expérience au cours des cinq premières années d'enseignement

- Trois répondants sur quatre se disent satisfaits de leur carrière en enseignement jusqu'à maintenant. Trente-quatre p. 100 d'entre eux qualifient l'expérience d'excellente et 42 p. 100, de très bonne.
- La plupart d'entre eux qualifient leur assurance d'excellente (35 p. 100) ou de bonne (57 p. 100), disent de leur préparation pour assumer leurs tâches en enseignement qu'elle est excellente (37 p. 100) ou bonne (44 p. 100), que la concordance entre leurs affectations et leurs qualifications est excellente (41 p. 100) ou bonne (30 p. 100), et que leur satisfaction sur le plan professionnel est excellente (26 p. 100) ou bonne (39 p. 100).
- Par contre, trois répondants sur dix disent de leur sécurité d'emploi qu'elle est insatisfaisante (15 p. 100) ou très insatisfaisante (14 p. 100).
- Trois répondants sur cinq indiquent que leur optimisme à l'égard de leur avenir professionnel est excellent (27 p. 100) ou bon (33 p. 100).
- Ils voient d'un bon œil les défis que pose l'enseignement, 31 p. 100 d'entre eux qualifiant ces défis d'excellents et 44 p. 100, de bons.
- Un répondant sur quatre considère le niveau de stress engendré par la profession comme étant insatisfaisant (17 p. 100) ou très insatisfaisant (10 p. 100).
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour les enseignants en cinquième année de carrière. Ils accordent le plus d'importance à l'évaluation et à la mesure (68 p. 100), à l'intégration de la technologie (66 p. 100), aux stratégies d'enseignement (62 p. 100), à la connaissance de la matière à enseigner (55 p. 100) et à la gestion de classe (50 p. 100).
- Moins nombreux sont ceux qui disent avoir besoin de perfectionnement professionnel en ce qui concerne la communication avec les parents (41 p. 100); ils accordent aussi moins d'importance à l'observation et à la rétroaction sur leur pratique (41 p. 100) et à la planification de cours (39 p. 100).
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (42 p. 100) parmi les activités de perfectionnement professionnel, suivis de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire (33 p. 100), de l'apprentissage coopératif à l'extérieur de leur école (31 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (31 p. 100).
- Une plus faible proportion de ces enseignants chevronnés continuent de participer à plusieurs activités d'évaluation de leur école (28 p. 100), d'être jumelés à un mentor (18 p. 100) ou de participer à des activités de recherche-action (18 p. 100).
- Les principaux facteurs qui motivent les enseignants durant leur cinquième 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 et les jeunes, de les aider à apprendre et à s'épanouir et de faire une différence dans leur vie. La sécurité d'emploi, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale et la rémunération sont de moindre importance, mais après cinq ans passés sur un marché de l'emploi compétitif, ces facteurs importent beaucoup plus qu'au moment où ces enseignants ont choisi leur profession.

Planification de la 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 la moitié des répondants (45 p. 100) disent qu'ils s'attendent à changer de poste l'an prochain.
- Parmi eux, 7 p. 100 pensent enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur sixième année dans la profession, tandis que 85 p. 100 comptent enseigner en Ontario et 7 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 disent qu'ils n'enseigneront plus dans cinq ans et 5 p. 100 affirment qu'ils n'enseigneront probablement plus. Toutefois, 68 p. 100 de ces enseignants disent qu'ils enseigneront encore à ce moment-là, 17 p. 100, qu'ils enseigneront probablement encore, et 8 p. 100 des répondants indiquent qu'ils n'en savent rien.
- Environ un enseignant sur cinq (24 p. 100) s'attend à assumer un poste de leadership à titre de direction adjointe, de direction d'école, d'agent de supervision ou de direction de l'éducation d'un conseil scolaire au cours de sa carrière.
- 60 p. 100 aimeraient jouer le rôle de mentor ou de coach, ou encore occuper un autre poste de leadership par rapport à leurs collègues.

Réflexions au sujet de l'enseignement

- Parmi les enseignants en cinquième année de carrière, près de trois sur quatre disent très bien connaître (21 p. 100) ou bien connaître (51 p. 100) les Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario.
- Environ un répondant sur cinq (16 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie au cours de ses premières années d'enseignement.

Les frustrations ressortent davantage dans les commentaires des enseignants en cinquième année de carrière en 2010 que par le passé.

S'ils obtenaient un emploi permanent dans la même école et pour la même année, les nouveaux enseignants seraient moins stressés. C'est épuisant de réinventer la roue année après année, chaque fois que nous changeons d'école. Nous devons nous familiariser avec une nouvelle série d'attentes du curriculum des différentes années. C'est aussi très coûteux d'acquérir des ressources pour différentes années.

J'ai quitté la faculté il y a cinq ans et j'ai été occupée à faire de la suppléance à long terme et de la suppléance à la journée, sans grand espoir d'obtenir un contrat. C'est une profession que j'adore, alors c'est frustrant de ne pas pouvoir l'entreprendre pleinement. Il faut communiquer davantage le fait que les emplois d'enseignants ne sont pas en demande. J'aimerais que les universités de l'Ontario réduisent le nombre de diplômés qui sont qualifiés chaque année pour enseigner jusqu'à ce que la demande reprenne de la vigueur. C'est difficile d'acheter une maison, de fonder une famille et ainsi de suite alors que je ne peux obtenir un poste à temps plein.

Ma satisfaction en tant qu'enseignant s'en trouverait grandement accrue si j'occupais un poste permanent à temps plein. Cinq ans après avoir obtenu mon diplôme, je crois que cela ne se produira pas avant longtemps.

Le système de la liste d'admissibilité à un emploi me rend furieuse. Je travaille au sein de mon conseil depuis trois ans, je jouis d'une bonne évaluation de rendement et d'un certain nombre de références exemplaires, et je n'ai pas encore été ne serait-ce que considérée comme étant admissible à un emploi. D'où mon découragement et ma perte d'assurance. Comparativement à l'effort que j'ai consacré à mon travail, le conseil scolaire n'en a pas fait autant, et c'est très frustrant.

Les enseignants à la retraite passent de toute évidence devant les nouveaux diplômés en raison de leur riche expérience. Or, on refuse ainsi toute possibilité aux nouveaux enseignants. Cette pratique est parfaitement inacceptable, et en tant qu'enseignante ayant obtenu mon diplôme il y a cinq ans, je suis toujours sans poste en Ontario.

J'aimerais que les suppléants puissent participer davantage à des activités de perfectionnement professionnel. Le conseil scolaire met en œuvre de nouvelles initiatives, mais il n'offre aux suppléants aucun service à l'interne, tout en attendant d'eux qu'ils mettent ces nouvelles initiatives en pratique sans bien comprendre la manière de s'y prendre.

La profession d'enseignant s'est révélée à la fois merveilleuse et exigeante, et elle a répondu à toutes mes attentes, les dépassant même.

Nombre de mes camarades de classe ne travaillent pas encore dans le domaine et se sont tournés vers d'autres choses. C'est une véritable honte et une perte d'un talent immense. J'enseigne en Angleterre en ce moment, et c'est bien comme ça. J'aimerais revenir chez moi, mais je ne me contenterai pas de bénévolat ni de suppléance à la journée.

À mesure que le climat économique évolue, la sécurité d'emploi s'affaiblit. Comme je suis l'unique gagne-pain de la famille, mon avenir professionnel me rend de plus en plus nerveux.

Je suis très satisfait de mon travail actuel, je suis bien payée, je ne travaille pas trop, je suis traitée avec respect, les attentes sont très claires, et l'on me permet et même m'encourage à utiliser des méthodes d'enseignement créatives, et l'on m'appuie pleinement lorsque je le fais. C'est tout à fait à l'opposé de ce que j'ai vécu en Ontario.

Un retour à l'enseignement à ce moment-ci ne me convient pas ni ne convient à ma famille en raison du nombre limité de postes stables à temps plein qui sont offerts. J'ai enseigné pendant plus de deux ans dès que j'ai obtenu mon diplôme (et j'ai adoré l'expérience), mais une réduction du nombre d'élèves m'a coûté mon emploi. J'ai choisi de travailler dans un domaine connexe plutôt que de faire un peu de suppléance à long terme ou de la suppléance à la journée. Malheureusement, certains de mes collègues ont passé les trois dernières années de leur vie dans ce

cycle même, alors que j'ai eu la chance de conserver un poste assez stable au sein du même organisme. Comment pourrais-je être plus satisfaite en tant qu'enseignante? Il faudrait offrir des possibilités d'emploi à temps plein réalistes qui s'étalent sur plus d'une année scolaire.

Ce taux d'emploi est invivable. Je vais rester, car je suis passionnée pour la matière que j'enseigne et j'estime qu'elle est importante, mais je m'inquiète pour ma santé, je me demande si je vais être en mesure d'avoir mes propres enfants et je crains de ne pas être une bonne enseignante dans cinq ans en raison d'un épuisement professionnel.

J'aime passionnément mon travail. Je suis la personne la plus chanceuse au monde.

Je suis complètement découragée. Je fais de la suppléance depuis cinq ans et suis constamment des cours menant à une QA, pour apprendre que des enseignants ayant moins d'expérience que moi obtiennent des postes. C'est décourageant de constater qu'il faut «connaître» quelqu'un pour obtenir un poste alors qu'il y en a peu. Je suis très qualifiée, car je fais ce travail depuis cinq ans, et je n'obtiens encore aucune entrevue pour un emploi dans des écoles où je ne fais pas de suppléance.

On nous enseigne en tant qu'enseignants à faire preuve d'empathie et à aider les élèves qui vivent dans la pauvreté. Or, en tant que responsable de la classe, je suis moi-même aux prises avec bon nombre des problèmes que vivent mes élèves. Je n'ai pas suffisamment de travail en tant que suppléante et mon revenu est à peine plus élevé que le seuil de la pauvreté. Cette année, mon revenu est plus élevé que le seuil de la pauvreté uniquement parce que j'ai un deuxième emploi. Occuper un deuxième emploi signifie que mes fins de semaine sont prises. En fait, je n'ai aucune journée de congé (seulement des journées au hasard lorsque je n'enseigne pas). J'en suis toujours à me demander si je vais pouvoir payer mon loyer. Je suis obligée de travailler alors que je suis épuisée parce que j'ai deux emplois (et je dois parfois faire les deux le même jour). Cela engendre beaucoup de stress et je suis moins efficace en tant qu'enseignante.

C'est très difficile de subvenir aux besoins d'une famille lorsque vous n'avez pas de sécurité d'emploi. Si je n'aimais pas mon travail, je ferais quelque chose d'autre.

Je crois que c'est important de connaître les difficultés auxquelles l'on pourrait être appelé à faire face dans la quête d'un poste en enseignement à temps plein. De nombreux conseils scolaires sont saturés d'enseignants et des personnes hautement qualifiées qui ont consacré cinq ans ou plus de leur vie à faire de la suppléance, et trouvent pour ainsi dire impossible d'obtenir un emploi à temps plein parce que les emplois n'existent pas. C'est décevant également de voir que les écoles permettent aux enseignants à la retraite de faire de la suppléance et appellent les retraités avant d'appeler l'enseignant fraîchement diplômé. C'est difficile d'acquérir l'expérience nécessaire que les administrateurs recherchent alors qu'il existe si peu de possibilités d'enseigner. Nous avons tous des factures à acquitter et des familles à faire vivre. J'espérais que l'époque du salaire minimum dans un emploi qui n'a rien à voir avec mon éducation et ma formation serait derrière moi.

À mon avis, il faudrait mettre en place un système amélioré de jumelage des nouveaux enseignants avec des mentors. J'enseigne depuis cinq ans et je n'ai jamais été jumelé à un mentor. Lorsque je vais obtenir un contrat et que je serai admissible à un mentor, je n'en aurai plus autant besoin ou je n'en tirerai plus autant profit que cela aurait été le cas lorsque j'ai commencé. Je me rends compte que c'est difficile étant donné le roulement des suppléants à long terme, mais j'ai l'impression d'être tombé entre les mailles du filet.

Je me suis lancée en enseignement parce que je savais que je serais une excellente enseignante. Je crois réellement que l'enseignement est une vocation davantage qu'un travail. Plus que tout au monde, j'aimerais avoir la possibilité de faire partie en permanence d'une école pour que je puisse continuer de perfectionner mes compétences et m'engager davantage dans ma communauté.

J'aimerais qu'on nous dise dès le départ à quel point c'est long d'obtenir un emploi à temps plein pour les enseignants anglophones qualifiés pour enseigner aux cycles primaire, moyen et intermédiaire. La plupart de mes collègues en cinquième année de carrière sont comme moi et travaillent à temps partiel ou font de la suppléance à long terme. Mon parcours s'est révélé long et frustrant.

J'aime beaucoup ma profession et je ne peux m'imaginer faire quoi que ce soit d'autre. J'ai très hâte d'avoir ma propre classe et d'entreprendre une carrière solide en enseignement.

J'ai appris à rire et à m'amuser beaucoup plus dans la classe et à comprendre que les enfants dont j'ai la charge ont des besoins particuliers autres que ceux que prévoit la description du travail.

J'ai vraiment commencé à comprendre ce que cela signifie d'être enseignant. Lorsque vous entrez dans une classe, vous devez apprendre comment les élèves travaillent et ne travaillent pas. Votre manière d'interagir avec les élèves change constamment, en fonction de chaque élève. J'apprends de plus en plus comment les élèves apprennent de diverses manières. J'apprends sans arrêt, de manière que je puisse aider mes élèves à apprendre aussi.

Je crois comprendre du travail d'enseignant qu'il consiste à connaître les bonnes personnes et à tenter d'être au bon endroit au bon moment. Je me rends compte que c'est triste de parler ainsi de l'enseignement, mais que c'est la réalité et que c'est ce que j'ai vécu.

Renseignements démographiques

- Quelques deux diplômés de 2005 sur cinq (44 p. 100) indiquent que l'enseignement est une deuxième carrière, et plus de deux diplômés sur cinq (41 p. 100) sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 29 p. 100 de l'échantillonnage et les femmes, 71 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario représentent 88 p. 100 des répondants alors que les diplômés des collèges frontaliers américains représentent 12 p. 100 des répondants.
- Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français constituent 10 p. 100 des répondants du présent sondage et 12 p. 100 des répondants diplômés de l'Ontario.

Chaque année, les pédagogues qualifiés pour enseigner en anglais doivent attendre encore plus longtemps avant d'obtenir un emploi en Ontario. Nombreux sont les nouveaux diplômés des facultés d'éducation qui arrivent sur un marché du travail déjà compétitif n'ayant pu faire une place aux nombreux enseignants diplômés au cours des années précédentes. Le chômage et le sous-emploi sont en hausse constante, année après année.

Les nouveaux enseignants qualifiés pour enseigner en français jouissent d'un taux d'emploi plus élevé que leurs collègues anglophones, mais des données s'étalant sur deux ans montrent clairement qu'eux aussi font aujourd'hui face à un marché de l'emploi plus difficile.

Le taux de chômage a connu une hausse marquée en 2010, de nombreux enseignants anglophones étant incapables d'obtenir ne serait-ce que de la suppléance à la journée. Les enseignants de partout en Ontario, tout particulièrement à l'extérieur de la région de Toronto, doivent attendre très longtemps avant d'obtenir du travail. Nombre d'entre eux doivent maintenant attendre des années.

Un nombre accru de ces enseignants quittent maintenant la province pour trouver du travail. D'autres quittent la profession. La plupart d'entre eux sont déterminés à se tailler une place dans le domaine de l'enseignement, peu importe le temps qu'il leur faudra pour y arriver.

Les enseignants néo-canadiens et autres enseignants sans expérience et sans réseau dans les écoles de l'Ontario éprouvent davantage de difficultés à trouver un emploi.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant offre un soutien très précieux aux nouveaux pédagogues qui obtiennent des postes admissibles.

Pour en savoir davantage :
Ordre des enseignantes et
des enseignants de l'Ontario
101, rue Bloor Ouest
Toronto ON M5S 0A1

Téléphone : 416-961-8800
Télécopieur : 416-961-8822
Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222
Courriel : info@oeeo.ca
www.oeeo.ca



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario