

**Enseignantes et enseignants en début de
carrière dans les écoles de l'Ontario
Février 2012**



**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario
Transition à
l'enseignement
2011**

Table des matières

1 Sommaire

- 1 Offre et demande du marché de l'enseignement en Ontario
- 4 Résumé des résultats du sondage de 2011

8 Situation d'emploi

- 8 Marché de l'emploi plus difficile pour les diplômés de 2010
- 14 Marché de l'emploi se resserrant davantage pour les enseignants de deuxième jusqu'en cinquième année de carrière
- 18 Plus d'attente avant de trouver un emploi permanent
- 19 Dix ans plus tard, les diplômés de 2000 sont bien établis dans leur carrière en enseignement
- 21 Malgré un ralentissement du marché de l'emploi des enseignants francophones, ce marché devance celui des enseignants anglophones
- 23 Où les nouveaux enseignants trouvent-ils de l'emploi?
- 24 Marché de l'emploi saturé en Ontario posant des défis aux enseignants néo-canadiens

28 Recherche d'emploi et bénévolat

- 28 La norme : toute une gamme de stratégies utilisées pour la recherche d'emploi
- 29 Étendue géographique : élargissement net pour plusieurs recherches d'emploi
- 30 Pratiques de recrutement des conseils scolaires : avis partagés
- 30 Clés d'une recherche d'emploi fructueuse : se créer un réseau et faire bonne impression
- 31 Beaucoup de nouveaux enseignants font du bénévolat dans les écoles

34 Expérience en enseignement durant les premières années de carrière

- 34 Affectations difficiles pour certains pédagogues qui en sont à leur première année dans la profession
- 35 Concordance entre les qualifications en enseignement et les affectations lors de la première année dans la profession
- 35 Carrière en enseignement vue de façon positive malgré les défis du marché de l'emploi

38 Réflexions sur la formation à l'enseignement, le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et le perfectionnement professionnel

- 38 Priorité : accorder plus de temps aux stages
- 41 Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant valorisé par les enseignants en début de carrière
- 44 Pour la plupart, les enseignants en début de carrière participent à plusieurs activités de perfectionnement professionnel

46 Suppléance à la journée

- 46 Davantage de nouveaux pédagogues plus longtemps limités à faire de la suppléance à la journée
- 48 Décalage en matière de perfectionnement professionnel en milieu scolaire offert aux suppléants à la journée

51 Planification de carrière et attachement à la profession enseignante

- 51 Nouveaux pédagogues très motivés par la profession
- 52 En majorité, ceux qui enseignent ailleurs comptent revenir en Ontario
- 53 Pour la plupart, les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario restent dans la profession

56 Conclusion

58 Méthodologie

- 58 Buts et parrainage de l'étude
- 59 Conception du sondage et mode de distribution
- 60 Plan d'échantillonnage et administration des sondages
- 61 Taux de réponse et marge d'erreur

62 Renseignements démographiques

- 62 Diplômés de l'Ontario et des collègues frontaliers américains
- 63 Enseignants néo-canadiens
- 64 Ontariens agréés après avoir suivi une formation à l'enseignement dans une autre province ou dans un autre pays
- 66 Enseignants canadiens arrivant d'une autre province pour s'établir en Ontario

68 Glossaire

Sommaire

Offre et demande du marché de l'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 que l'étude a été amorcée en 2001, on a pu constater que le marché de l'emploi de l'enseignement aux paliers élémentaire et secondaire de l'Ontario est passé d'une pénurie à court terme de pédagogues par rapport aux postes disponibles en enseignement – pénurie apparue en 1998 – à un excédent progressif de pédagogues vers le milieu de la dernière décennie.

Le marché de l'emploi en enseignement était un marché vigoureux au début de la décennie précédente. La plupart des nouveaux enseignants francophones et anglophones trouvaient rapidement leur place dans des postes réguliers et vacants au sein d'écoles financées par les fonds publics ou d'écoles privées. La hausse soudaine des départs à la retraite pendant les années 1998 à 2002 se traduisait par une abondance de postes réguliers disponibles au début de la décennie. La plupart des nouveaux enseignants se trouvaient assez facilement un emploi partout dans la province. Les conseils scolaires étaient préoccupés par une pénurie de pédagogues sur le marché et certains conseils scolaires ont ardemment recruté d'anciens pédagogues de leur communauté.

Plusieurs années plus tard, c'était évident qu'il n'y avait plus de pénurie et que le surplus d'enseignantes et d'enseignants qui émergeait sur le marché donnait lieu au sous-emploi. Comment ce changement est-il survenu?

Les offres d'emploi en enseignement apparaissent principalement lorsque les conseils scolaires et les écoles privées sont amenés à remplacer le personnel enseignant qui part à la retraite. Les possibilités d'emploi peuvent aussi surgir, mais de façon moins marquée, lorsque les pédagogues quittent le marché de l'emploi ontarien avant la retraite, suite à des changements en matière de politique et de financement public, à la fluctuation dans le nombre d'inscriptions d'élèves dans les écoles et, par conséquent, à l'ouverture ou à la fermeture des salles de classe et des écoles.

Chaque année, certains pédagogues quittent la profession enseignante avant la retraite soit temporairement, soit pour toujours, soit parce qu'ils déménagent ailleurs. D'autres, tels que d'anciens pédagogues, reprennent l'enseignement après l'avoir quitté. Des politiques de l'Ontario – telles que celles qui financent l'augmentation de postes en enseignement dans le but de réduire l'effectif des classes et de développer des programmes à la maternelle et au jardin d'enfants – contribuent à l'augmentation des possibilités d'emploi pour les nouveaux enseignants. La diminution progressive et continue observée actuellement en ce qui concerne le nombre d'inscriptions d'élèves contribue à une baisse de la demande de personnel enseignant.

Les changements politiques et démographiques ont tendance à se neutraliser lorsqu'il s'agit de leurs conséquences sur le nombre de postes disponibles en enseignement dans la province. Les anciens pédagogues qui reviennent sur le marché de l'emploi permettent de mitiger les pertes occasionnées par les départs en préretraite. La force motrice qui engendre la demande reste le taux de retraite.

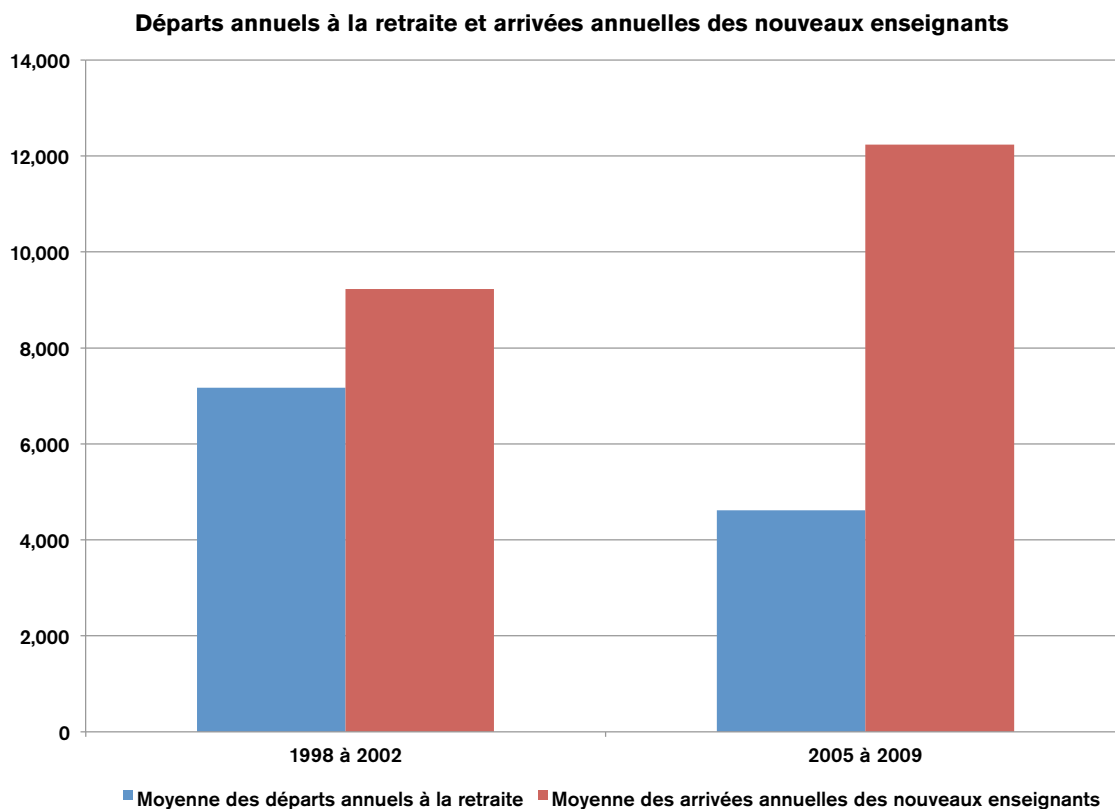
Après une augmentation exceptionnelle vers la fin des années 90 et le début de la décennie suivante, le niveau des départs à la retraite du personnel enseignant a considérablement baissé et ce faible niveau a subsisté depuis 2003 jusqu'à la fin de la décennie.¹ En même temps, de nouveaux enseignants provenant des facultés d'éducation de l'Ontario, des autres provinces et des autres pays ont continué à arriver de façon constante sur le marché de l'emploi. La concurrence a commencé à devenir de plus en plus ardue en 2003 pour les nouveaux enseignants anglophones à mesure que les débouchés se limitaient par rapport au nombre croissant de nouveaux pédagogues année après année.

En cinq ans, de 1998 à 2002, les départs à la retraite des enseignantes et enseignants en Ontario ont atteint un nombre record, s'élevant en moyenne à environ 7 200 annuellement. Pendant la même période, un nombre relativement peu élevé de nouveaux enseignants a amorcé leur carrière chaque année.² En moyenne, 9 200 nouveaux enseignants qui intégraient le marché de l'enseignement chaque année ont été exposés à de nombreuses possibilités d'embauche engendrées par les départs à la retraite dans les conseils scolaires de langues française et anglaise, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, dans chaque région de la province. Il y avait un équilibre presque parfait entre l'offre et la demande partout dans la province pendant cette période.

Au fil des années, les départs à la retraite du personnel enseignant ont diminué tandis que le nombre de nouveaux pédagogues sur le marché de l'emploi a augmenté. Pendant cinq ans, de 2005 à 2009, les départs annuels à la retraite ont baissé à 4 600 en moyenne alors que le nombre annuel de nouveaux pédagogues en Ontario a augmenté à 12 200 en moyenne. Ce qui, au début de la décennie, n'était qu'un surplus annuel de 2 000 nouveaux enseignants (9 200 nouveaux pédagogues moins 7 200 départs à la retraite) s'est transformé en un surplus annuel colossal de 7 600 (12 200 nouveaux pédagogues moins 4 600 départs à la retraite) au cours de la deuxième moitié de la même décennie.

¹ Dans le présent document, l'expression «départs à la retraite» désigne le nombre annuel d'enseignantes et enseignants de l'Ontario, membres du Régime de retraite des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (RREO), qui partent à la retraite ou prévoient partir à la retraite, conformément aux chiffres publiés par le RREO.

² Dans le présent document, l'expression «nouveaux enseignants» désigne les membres nouvellement agréés de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.



Chaque année, de plus en plus de diplômés des années précédentes sont toujours actifs sur le marché de l'emploi et tentent de décrocher un emploi permanent, ce qui accentue la concurrence pour les nouveaux pédagogues dans un contexte où les emplois en enseignement se font assez rares.

Entre-temps, 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 d'une durée d'un an en Ontario en 2008 et en 2009. Après avoir atteint un sommet d'environ 16 500 en 2007, le nombre d'inscriptions annuelles a diminué à environ 11 700 en 2009. Toutefois, le nombre de diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario qui deviennent membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario chaque année est demeuré assez constant.

En revanche, le nombre de diplômés de collèges frontaliers américains et de pédagogues formés dans d'autres pays qui obtiennent l'agrément leur permettant d'enseigner en Ontario chaque année a chuté d'environ 30 % entre 2006 et 2010. Toutes provenances confondues, le nombre de nouveaux enseignants en Ontario a reculé quelque peu, passant d'un niveau élevé d'environ 12 750 en 2008 à environ 11 850 en 2010.

Il est prévu que le nombre annuel de départs à la retraite se maintiendra sous la barre des 5 000 au cours des dix prochaines années.

Depuis quelques années, la présente étude a permis de faire ressortir que le surplus de personnel enseignant en Ontario qui s'accumule au fil des années a eu des conséquences néfastes sur le taux d'emploi des nouveaux enseignants et que ces conséquences ne cessent d'empirer année après année. Ceux qui sont arrivés sur le marché de l'emploi 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 et à des emplois réguliers, et de postes à temps partiel à des postes à temps plein. Tandis que ces anciens pédagogues sous-employés poursuivent leurs efforts en vue de décrocher davantage de contrats de suppléance à la journée, de meilleurs contrats de suppléance à long terme ou des postes permanents, les nouveaux venus, eux, font leur entrée sur un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel.

Résumé des résultats du sondage de 2011

Des sondages à grande échelle menés au printemps 2011 auprès des enseignantes et enseignants de l'Ontario en début de carrière ont permis de constater que le taux de chômage a encore grimpé. Près d'un nouveau diplômé sur trois de 2010 ayant cherché du travail en enseignement durant l'année scolaire 2010-2011 était sans emploi et n'avait pas réussi à décrocher ne serait-ce qu'un contrat de suppléance à la journée pendant cette première année de carrière. Seulement un sur huit d'entre eux a pu décrocher un emploi régulier en enseignement. De plus, seulement un sur trois de ceux qui étaient sur le marché de l'emploi a pu enseigner autant qu'il l'aurait souhaité.

En ce qui concerne les taux d'emploi, les différences par rapport aux régions, aux langues et aux cycles sont claires. Toutefois, toutes les catégories de nouveaux pédagogues partout dans la province sont maintenant touchées par la saturation du marché de l'emploi.

Un pédagogue en première année de carrière sur cinq cherche maintenant son premier emploi en enseignement ailleurs qu'en Ontario et un sur dix va effectivement travailler en dehors de la province. De ceux-là, 40 % disent avoir décroché un emploi régulier contrairement à seulement 21 % de ceux qui restent en Ontario. Et de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants en première année de carrière (22 %) travaillent maintenant dans des secteurs non liés à la pédagogie, faute de réussite à leur recherche d'emploi en enseignement ou par souci de renflouement de leur revenu d'emploi à temps partiel en enseignement.

Les écoles privées de l'Ontario sont maintenant devenues une source notable d'emploi en enseignement pour les nouveaux diplômés. Près d'un diplômé de 2010 sur dix qui a été embauché en enseignement dans la province l'a été par des écoles privées. La part consacrée aux emplois réguliers dans des écoles privées est démesurée puisqu'un contrat de travail régulier sur quatre dans toute la province est offert par des écoles privées.

Les enseignantes et enseignants au cycle primaire-moyen, le personnel enseignant qualifié pour enseigner en anglais en général et ceux qui se trouvent au centre, au sud-ouest et à l'est de l'Ontario ont le plus de mal à trouver de l'emploi.

Même si les enseignantes et enseignants d'éducation technologique continuent à bénéficier d'un taux d'emploi plus avantageux que les autres pédagogues, ce groupe connaît maintenant des taux de sous-emploi et de chômage importants et seulement deux sur cinq disent avoir décroché de l'emploi régulier en enseignement durant leur première année de carrière. Seulement un pédagogue au cycle intermédiaire-supérieur sur quatre a eu des affectations régulières.

Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français de 2010 ont connu une hausse subite dans leurs taux de chômage et de sous-emploi, ce qui prolonge la tendance observée depuis trois ans chez ce groupe frappé par la baisse de l'emploi. Moins d'un sur quatre d'entre eux a décroché de l'emploi régulier pendant l'année scolaire 2010-2011. Les enseignantes et enseignants de français langue seconde ont connu une recherche d'emploi beaucoup plus fructueuse, mais leur taux de sous-emploi a aussi augmenté par rapport aux années précédentes et seulement un sur trois d'entre eux a décroché de l'emploi régulier.

Concernant les pédagogues en début de carrière, les débouchés ont aussi diminué généralement durant leur deuxième jusqu'à leur cinquième année de carrière, conséquence de l'allongement de temps à se trouver un emploi permanent en enseignement.

Malgré les difficultés sur le plan de la recherche d'emploi, cette nouvelle génération de pédagogues de l'Ontario reste motivée à travailler en enseignement à long terme. Environ neuf sur dix d'entre eux disent qu'ils vont continuer à enseigner dans cinq ans, cette réponse étant aussi valable pour une même proportion de ceux qui ont été sans emploi pendant toute leur première année de carrière. Ils ont suivi une formation à l'enseignement parce qu'ils voulaient apporter leur contribution à la vie des élèves et c'est ce qui les pousse à ne pas laisser tomber leur carrière en enseignement même s'ils doivent affronter plusieurs années de sous-emploi.

Les enseignantes et enseignants néo-canadiens ont beaucoup de mal à réussir sur ce marché de l'emploi. Au fil des quatre dernières années, le taux de chômage a plus que doublé pour ce groupe de pédagogues hautement expérimentés qui en sont à leur première année de carrière après avoir récemment obtenu leur agrément en Ontario. Les pédagogues néo-canadiens en première année de carrière ont connu un taux de chômage à 75 % en 2011 – trois sur quatre qui sont à la recherche d'emploi n'ont même pas pu avoir de la suppléance à la journée. Même lorsqu'ils en sont à leur deuxième année de carrière en tant que pédagogues de l'Ontario, plus de la moitié des Néo-Canadiennes et Néo-Canadiens agréés en 2009 disent qu'ils sont toujours au chômage.

La recherche d'emploi par les nouveaux pédagogues va bien au-delà de la simple soumission en ligne des candidatures faisant partie du processus d'embauche de la plupart des conseils scolaires de l'Ontario. Une grande partie pense que le réseautage est la clé du succès lorsqu'il s'agit de décrocher un emploi en enseignement et beaucoup cherchent des possibilités pouvant leur donner la chance de se faire remarquer, par l'intermédiaire des personnes-ressources œuvrant dans le domaine de l'éducation et au moyen de

visites à des écoles. Près de la moitié d'entre eux fait du bénévolat dans les salles de classe afin d'accroître les chances de se faire connaître et d'être recommandé à un poste en enseignement.

La plupart des nouveaux enseignants envoient leur candidature à plusieurs conseils scolaires et dans plusieurs régions de la province. Un sur cinq envoie également leur candidature à des écoles se trouvant dans d'autres provinces ou pays. Et plus d'un tiers envoient leur candidature à des écoles privées de l'Ontario.

Ils ont des avis partagés lorsqu'il s'agit des pratiques de recrutement des conseils scolaires. La plupart trouvent que le processus d'embauche est clair, même si deux sur cinq disent qu'ils ne pouvaient pas facilement trouver des renseignements sur la disponibilité des postes en enseignement particuliers au sein des conseils scolaires qui les intéressaient.

La plupart dit ne pas comprendre le lien entre la suppléance et l'admissibilité à des postes de suppléance à long terme ou à des postes réguliers. Et ils disent ne pas être bien informés de l'état de leur demande.

Selon eux, réussir à décrocher un emploi dépend de plusieurs facteurs. Les formalités liées à la demande en ligne, au curriculum vitae, au portfolio et à la lettre de motivation sont essentielles. Une entrevue qui se déroule bien est cruciale. Cependant, pour arriver à l'étape de l'entrevue, beaucoup pensent qu'il est nécessaire d'avoir développé au préalable des relations en passant par des stages, le bénévolat, le réseautage, les membres de sa famille, ses amis ou par d'autres moyens. Ils disent que le fait que les administrateurs scolaires les connaissent ou, tout simplement, le fait d'être au bon endroit au bon moment est bien souvent ce qui conduit à l'embauche, vu la foule sur le marché de l'emploi de nos jours.

Les 70 % d'enseignantes et enseignants en première année de carrière qui ont trouvé un emploi en 2010-2011 pensent qu'ils sont bien préparés, confiants et appuyés par leurs collègues, et sont satisfaits sur le plan professionnel par les affectations qu'ils trouvent appropriées et stimulantes. Et la plupart sont d'avis que leur charge de travail est satisfaisante.

Ce n'est pas une surprise que de nombreux nouveaux enseignants déclarent la sécurité d'emploi comme la préoccupation majeure. Et les enseignantes et enseignants qui en sont à leur deuxième année de carrière disent être préoccupés par la sécurité d'emploi à un même degré. Un sur cinq du groupe complet de pédagogues en première et en deuxième année de carrière dit ne pas être optimiste quant à son avenir professionnel.

Les diplômés récents des programmes de formation à l'enseignement de l'Ontario recommandent des modifications à apporter pour renforcer davantage la préparation à l'enseignement à l'avenir. Ils lancent un appel pour que la durée des stages en enseignement soit allongée. Ils proposent que les candidats en formation à l'enseignement aient plus de possibilités de participation à l'enseignement dirigé en salle de classe, plus d'encadrement, plus de rétroaction sur leur enseignement et plus de temps pour observer les pédagogues expérimentés.

Tout en étant confiants de leurs compétences actuelles, ils accordent toutefois une très grande priorité à davantage de soutien en matière de techniques pédagogiques pratiques lorsqu'il s'agit de domaines comme la gestion de classe et l'évaluation des élèves.

Ils participent, pour la plupart, à de nombreuses activités variées de perfectionnement professionnel. Le nombre restreint de ceux qui ont un emploi régulier dans un conseil scolaire financé par les fonds publics et qui ont un contrat de suppléance à long terme participent au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et le valorisent.

Il y a, cependant, un décalage important par rapport au perfectionnement professionnel pour la majorité des nouveaux enseignants qui sont sans emploi ou qui font de la suppléance à la journée durant leur première année de carrière. Cet écart se creuse davantage, passant à deux sur cinq, pour les nouveaux pédagogues qui demeurent sans emploi ou dans des rôles de suppléants à la journée deux ans après leur formation en enseignement.

La plupart de ces pédagogues ratent le perfectionnement professionnel en milieu scolaire, l'orientation, le mentorat et l'évaluation par la direction, que ce soit de façon formelle ou informelle. De plus, ils suivent moins de cours sur les services internes. Et ils participent beaucoup moins avec les autres pédagogues aux activités des associations spécialisées dans une matière et à la recherche-action que leurs homologues qui occupent des postes réguliers ou des postes de suppléance à long terme.

La nouvelle génération de pédagogues en Ontario comprend des enseignantes et enseignants très motivés par un désir ardent de contribuer au succès des élèves, des enseignantes et enseignants qui comptent faire partie de la profession enseignante à long terme. Le marché de l'emploi de la province, bien qu'il présente de sérieux défis, ne les incite pas pour autant à changer de carrière.

Même s'ils sont de plus en plus nombreux à chercher du travail à l'extérieur de la province, la majorité de ceux qui le font espère aussi retourner un jour en Ontario pour y enseigner. Le nombre relativement élevé des membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario témoigne de cet engagement à long terme à la profession enseignante.

Situation d'emploi

Marché de l'emploi plus difficile pour les diplômés de 2010

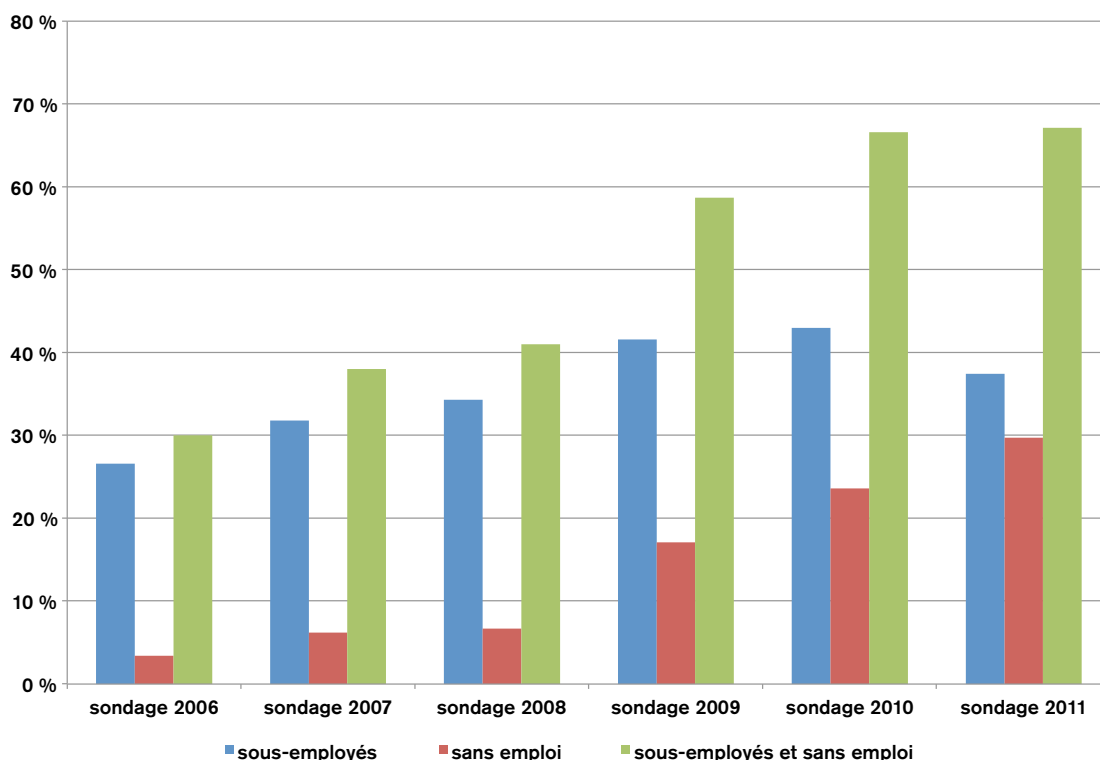
Les taux d'emploi des diplômés de 2010 issus des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains reflètent le marché de l'emploi en enseignement très difficile en Ontario. Le nombre d'enseignantes et enseignants de première année qui ont affronté le chômage dans la profession qu'ils ont choisie dépasse le nombre des années précédentes. Et par mesure d'urgence, plus d'enseignantes et enseignants ont occupé d'autres emplois tout en gardant l'espoir et l'engagement envers leur carrière en enseignement.

Près d'un sur trois (30 %) dit avoir cherché un poste en enseignement durant l'année scolaire 2010-2011 en vain et n'avoir même pas trouvé du travail de suppléance à la journée. Presque la moitié (47 %) de ceux qui ont trouvé du travail en enseignement durant l'année scolaire 2010-2011 disent être sous-employés. Ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité.

J'ai eu de la chance. J'ai été embauchée au début de l'année scolaire par deux conseils scolaires. Cependant, puisqu'il y a eu un excès d'embauche de suppléants, je n'ai pu que faire de la suppléance deux à trois jours seulement par semaine pour les deux conseils scolaires.

Diplômée de 2010, suppléante aux cycles intermédiaire et supérieur, sud-ouest de l'Ontario

Ces résultats démontrent qu'avec la saturation du marché de l'emploi ontarien qui se fait de plus en plus contraignante chaque année, la tendance observée sur plusieurs années concernant la baisse de l'emploi des diplômés en formation à l'enseignement en première année de carrière se poursuit.

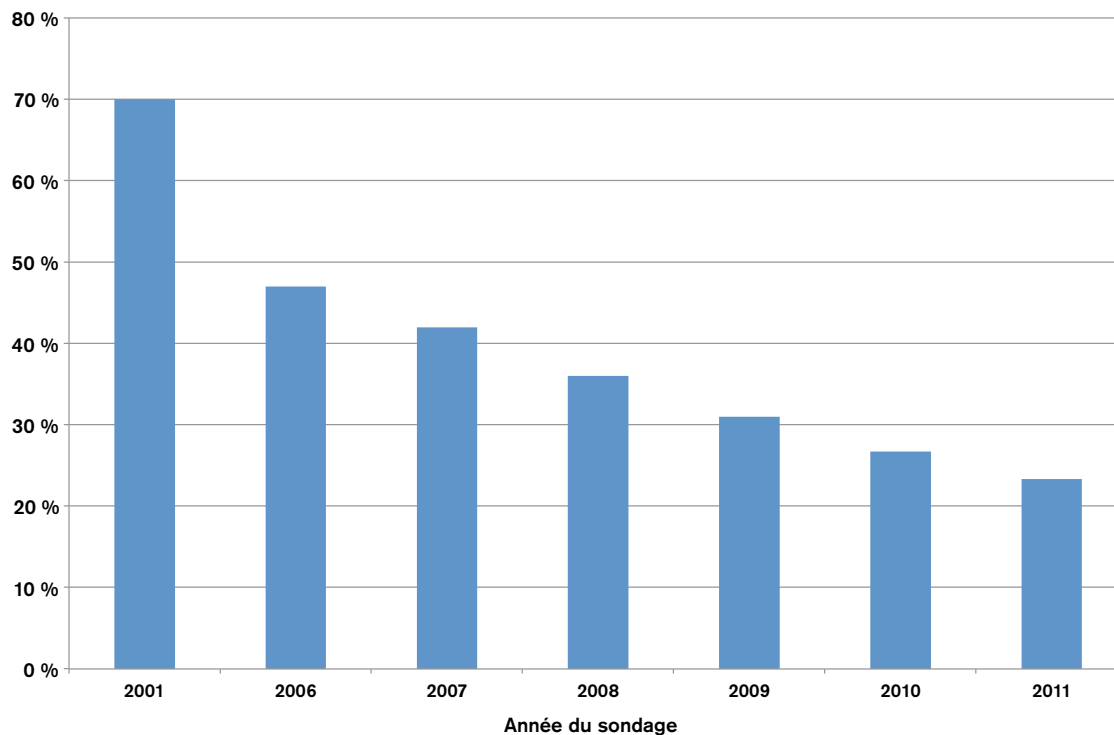
Sous-emploi et chômage en première année de carrière

Le taux de chômage combiné au taux de sous-emploi pour les pédagogues en première année de carrière a grimpé de 30 % pour les diplômés de 2006 à 67 % pour les diplômés de 2010. Le taux de chômage a, quant à lui seul, été multiplié par dix, passant de 3 % à 30 %.

Pour la plupart de ceux qui ont quelque peu réussi à trouver de l'emploi, c'était pour faire de la suppléance à la journée ou pour cumuler des contrats à temps partiel et à durée limitée, et ce, bien souvent dans plusieurs écoles. La suppléance à la journée était l'emploi de débutant pour la majorité (58 %) et, à la fin de l'année, la plupart de ceux qui enseignaient le faisaient à contrat à durée limitée (39 %) ou figuraient toujours sur des listes de suppléance à la journée uniquement (38 %).

Moins d'un sur quatre (23 %) ayant quelque peu réussi à trouver de l'emploi en enseignement a pu obtenir un poste régulier. Cela représente moins de la moitié de la proportion de 47 % ayant décroché un poste régulier il y a six ans et encore bien moins que la proportion de 70 % en 2001 en pleine période de pénurie d'enseignants.

Pourcentage des enseignants décrochant un emploi régulier au cours de l'année suivant l'obtention du diplôme



Pour tout le groupe de pédagogues en première année de carrière qui se disent être sur le marché de l'emploi en 2010-2011, y compris ceux au chômage, seulement un sur huit (13 %) déclare occuper un poste régulier en enseignement.

La situation d'emploi varie selon la région. La ville de Toronto et le nord-ouest de l'Ontario sont en première place, dépassant largement toutes les autres régions de la province lorsqu'il s'agit de postes réguliers. À la fin de l'année, ils affichent également un taux de suppléance à la journée nettement plus bas et un taux de sous-emploi plus bas que les autres régions de l'Ontario. Les nouveaux pédagogues qui ont quitté la province à la recherche d'emploi ont plus de succès à trouver du travail que ceux qui sont restés en Ontario. Parmi ceux-là, plus de deux sur cinq (41 %) déclarent occuper un poste régulier en enseignement ailleurs.

Situation d'emploi en 2010-2011, par région

Situation d'emploi	Toronto	Nord-ouest de l'Ontario	Autres régions de l'Ontario	Total pour la province
Poste régulier	45 %	34 %	16 %	21 %
Suppléance à la journée	20	24	42	41
Sous-employés	36	32	54	50

Le marché qui s'est resserré davantage l'année dernière a eu des répercussions négatives sur les pédagogues à tous les cycles. Le chômage a grimpé et est maintenant considérable, peu importe le type de certificat de qualification détenu. Les enseignantes et enseignants aux cycles primaire et moyen connaissent le taux de chômage le plus élevé avec près de deux pédagogues sur cinq ne pouvant trouver du travail en enseignement quel qu'il soit.

Situation d'emploi en 2010-2011, par cycle

Situation d'emploi	Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Éducation technologique
Poste régulier	20 %	24 %	25 %	40 %
Suppléance à la journée	42	44	27	31
Sans emploi	39	25	30	27
Sous-employés	46	54	45	54

Comme le montre le taux de chômage de 27 % pour les pédagogues d'éducation technologique, le marché pour cette catégorie d'enseignement s'est resserré durant l'année 2010-2011, bien que ce groupe continue de bénéficier d'un taux plus élevé d'affectations régulières (de 40 %) que les détenteurs d'autres types de certificat de qualification et d'inscription.

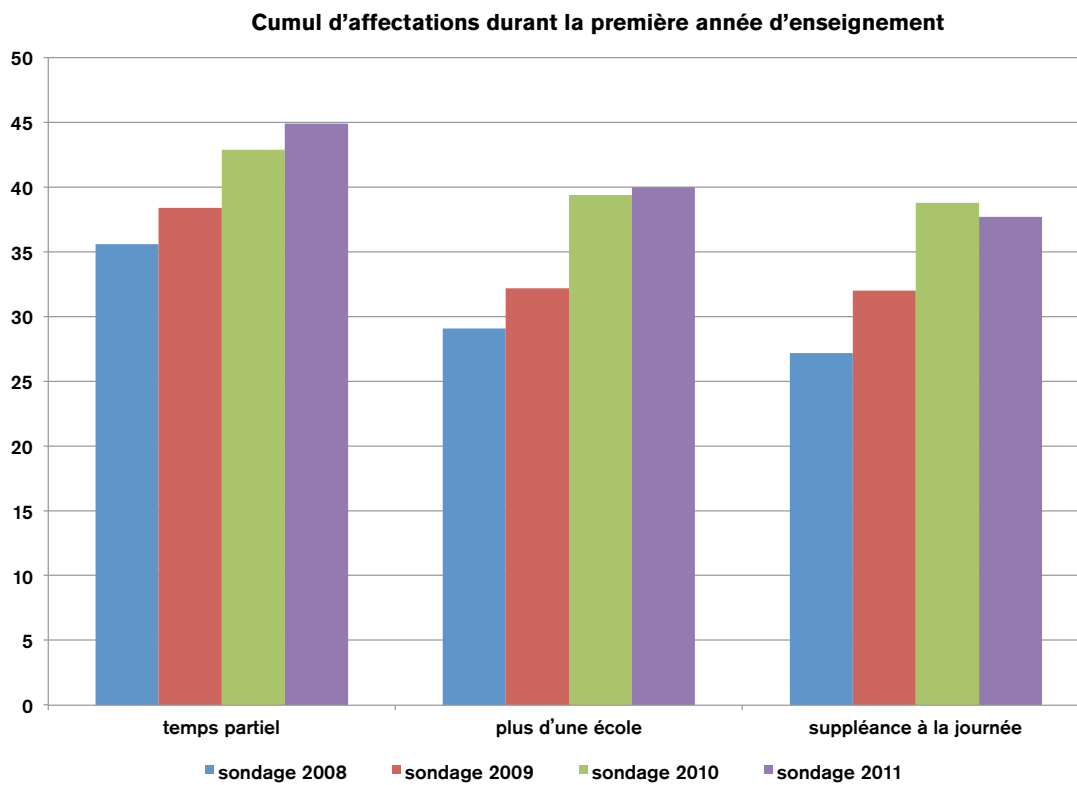
Les enseignantes et enseignants au cycle intermédiaire-supérieur ont maintenant moins de succès à décrocher des postes réguliers en enseignement en première année de carrière, même s'ils sont moins nombreux à faire de la suppléance à la journée puisqu'il y a relativement plus de possibilités d'occuper des postes de suppléance à long terme au palier secondaire.

La concurrence est très poussée dans le domaine de l'enseignement en ce moment. Les nouveaux enseignants sont en concurrence avec les enseignants très expérimentés. Je n'aime pas dire que «connaître les bonnes personnes» importe plus que «posséder de bonnes connaissances», mais malheureusement ça semble être la réalité.

Diplômé de 2010 en études informatiques aux cycles intermédiaire et supérieur, au chômage, est de l'Ontario

Le cumul des affectations en enseignement est en hausse parmi les enseignantes et enseignants en première année de carrière. Durant l'année scolaire 2010-2011, presque la moitié (45 %) de ceux qui ont trouvé de l'emploi avant la fin de l'année scolaire déclarent qu'il s'agissait de travail à temps partiel et deux sur cinq (40 %) affirment enseigner dans plusieurs écoles.

À la fin de l'année scolaire, la suppléance à la journée demeure à un taux élevé (38 %) pour les nouveaux enseignants, même si 2010-2011 s'annonce comme une année record pour le chômage.



Environ un enseignant en première année de carrière sur cinq (19 %) a postulé à des emplois en enseignement dans d'autres provinces ou pays, même si seulement un sur dix déclare enseigner hors de l'Ontario à la fin de l'année. La majorité enseigne dans d'autres provinces canadiennes, surtout au Québec, en Alberta et au Manitoba.

J'ai envoyé ma candidature pour enseigner outre-mer et j'ai décroché un contrat à temps plein. Je suis constamment en train de chercher des postes auxquels je pourrais postuler dans l'est de l'Ontario et je me sens découragée à l'idée que, l'année prochaine, je serai toujours en train de chercher un emploi en Ontario.

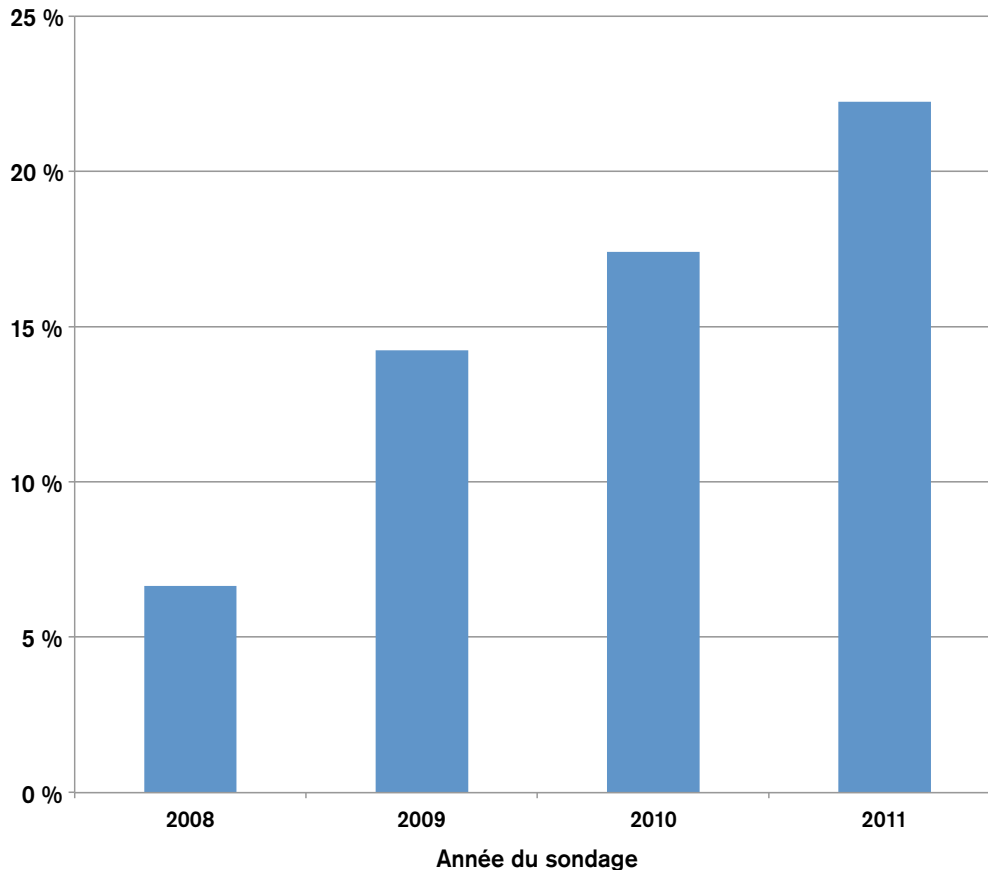
Diplômée de 2010 en anglais et en mathématiques aux cycles intermédiaire et supérieur, enseignante en Angleterre

Au fil des quatre années précédentes, une nouvelle tendance a démontré que de plus en plus d'enseignantes et enseignants en première année de carrière occupent des postes n'ayant pas de rapport avec l'enseignement, soit par mesure de rechange, soit pour renflouer leur revenu d'enseignement à temps partiel ou de suppléance. Pendant cette même période, le nombre de nouveaux enseignants qui occupent des postes autres que des postes d'enseignement a brusquement grimpé de seulement 6 % à 22 %.

J'ai dû déménager, car je ne pouvais plus payer le loyer et rembourser mon prêt étudiant avec mon salaire minimum en Ontario. Je ne suis pas la seule personne à avoir ce sentiment. La plupart de mes condisciples sont dans le même cas que moi et beaucoup occupent des emplois qui payent mal, dans la vente et le commerce de détail.

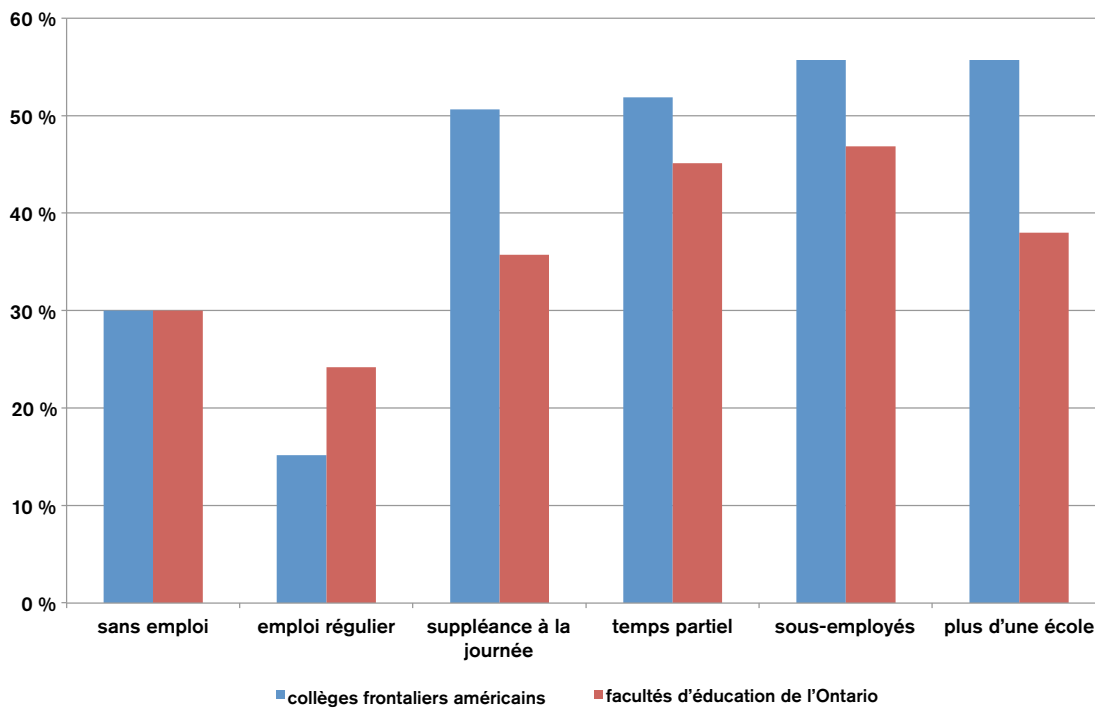
Diplômée de 2010 en géographie et en anglais aux cycles intermédiaire et supérieur

Pourcentage des enseignantes en première année de carrière travaillant dans un autre domaine



Deux tiers (68 %) des enseignantes et enseignants en première année de carrière n'ayant pu trouver aucun emploi en enseignement déclarent travailler dans un autre domaine. Pour la plupart, leur dévouement envers la profession enseignante subsiste; neuf répondants sur dix disent qu'ils enseigneront certainement ou probablement d'ici cinq ans, et seulement 2 % affirment qu'ils n'enseigneront certainement ou probablement pas dans cinq ans.

Décalage du taux d'emploi des diplômés d'un collège frontalier américain



Les diplômés de 2010, issus des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, ont eux aussi connu des taux élevés de chômage durant l'année scolaire 2010-2011. Pour ceux qui ont pu trouver de l'emploi en enseignement, les diplômés des collèges frontaliers américains (15 %) ont réussi moins bien que les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario (24 %) à décrocher des postes réguliers en enseignement. Cet écart apparaît également pour la plus grande majorité ayant cumulé des affectations. Les diplômés des collèges frontaliers américains ont connu un taux plus élevé de suppléance à la journée à la fin de l'année, plus de travail en enseignement à temps partiel ainsi que plus de travail dans plusieurs écoles et ils sont plus nombreux à déclarer être sous-employés durant l'année scolaire.

Marché de l'emploi se resserrant davantage pour les enseignants de deuxième jusqu'en cinquième année de carrière

Le sondage révèle également les retombées durant l'année scolaire 2010-2011 du resserrement additionnel du marché de l'emploi sur les pédagogues entre la deuxième et la cinquième année de leur carrière inclusivement, soit les diplômés de 2006 à 2009.

Les taux de chômage ont grimpé relativement aux années précédentes pour les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains en deuxième jusqu'en cinquième année de carrière. Un sur quatre (24 %) des diplômés de 2009 qui se trouvaient sur le marché de l'emploi durant l'année scolaire 2010-2011, c'est-à-dire deux ans après l'obtention de leur diplôme, dit ne pas avoir pu trouver du travail en enseignement du tout, même pas du travail de suppléance à la journée. Cela représente

une hausse subite du taux de chômage de 15 % annoncé par le sondage de 2010 pour les pédagogues en deuxième année de carrière. De plus, pour ceux qui ont déclaré avoir quelque peu travaillé en enseignement, le taux de sous-emploi a augmenté modérément, passant de 39 à 42 %.

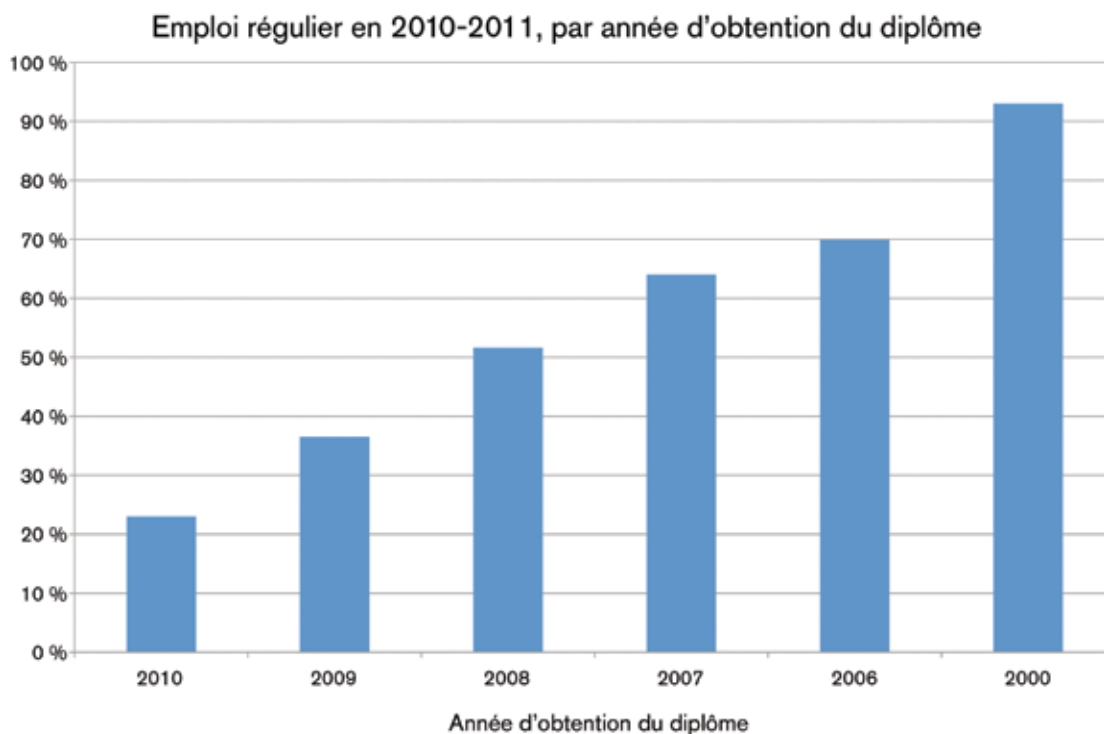
Les réponses obtenues en 2011 des diplômés de 2006, 2007 et 2008 font état d'augmentations semblables en chômage et en sous-emploi.

Je suis très découragée. Tout ce que j'entends, ce sont des baisses d'inscriptions, des compressions l'année prochaine et des enseignants qui seront mis à pied. Ça fait deux ans que je fais de la suppléance. J'ai l'impression que cela va durer pendant beaucoup d'années encore. Mais j'ai besoin d'acquérir de l'expérience en enseignant à mes propres élèves.

Diplômée de 2008 en anglais et en sciences sociales aux cycles intermédiaire et supérieur

Malgré les difficultés grandissantes du marché, les enseignantes et enseignants débutants réussissent à améliorer leur statut sur le marché de l'emploi au fil du temps, même si le progrès vers l'emploi permanent ralentit davantage chaque année. À mesure qu'un pédagogue demeure sur le marché de l'emploi, la probabilité qu'il décroche un emploi régulier en enseignement augmente et la probabilité qu'il continue à faire de la suppléance à la journée diminue.

Durant l'année scolaire 2010-2011, moins que le quart des pédagogues en première année de carrière qui sont employés et un peu plus du tiers des pédagogues en deuxième année de carrière qui sont employés disent avoir des contrats réguliers en enseignement. Cette proportion augmente à environ la moitié lorsqu'il s'agit de pédagogues en troisième année de carrière, à deux tiers dans le cas des pédagogues en quatrième année de carrière, à 70 % pour les pédagogues à la fin de leur cinquième année de carrière et à 93 % après dix ans de carrière.

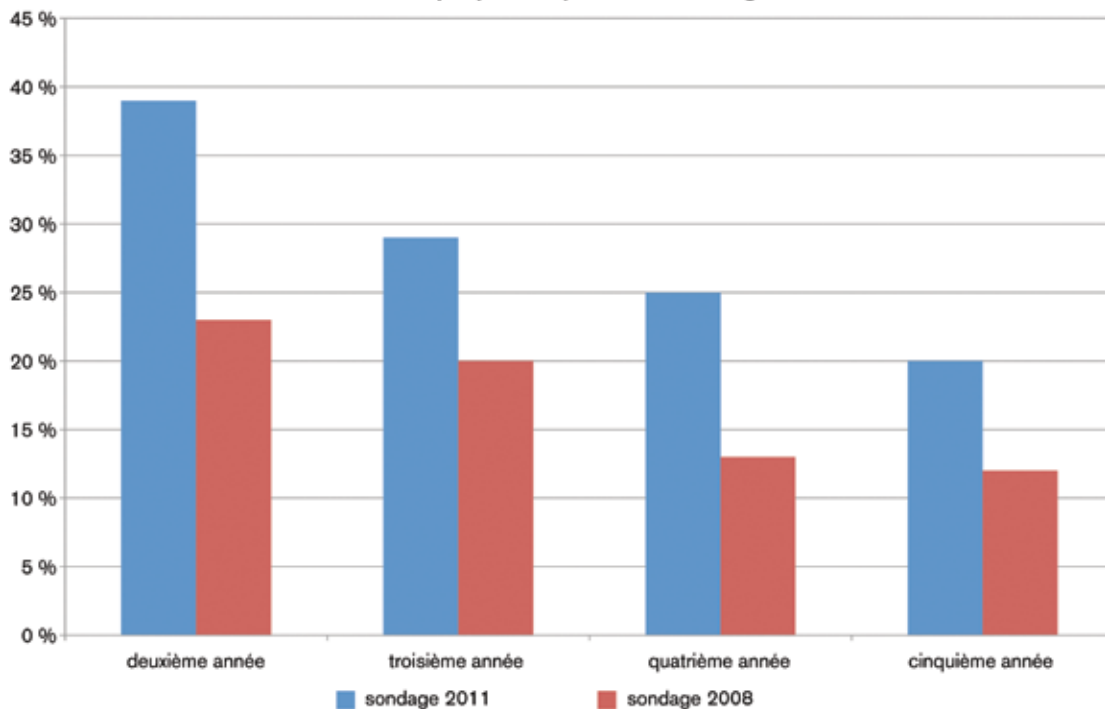


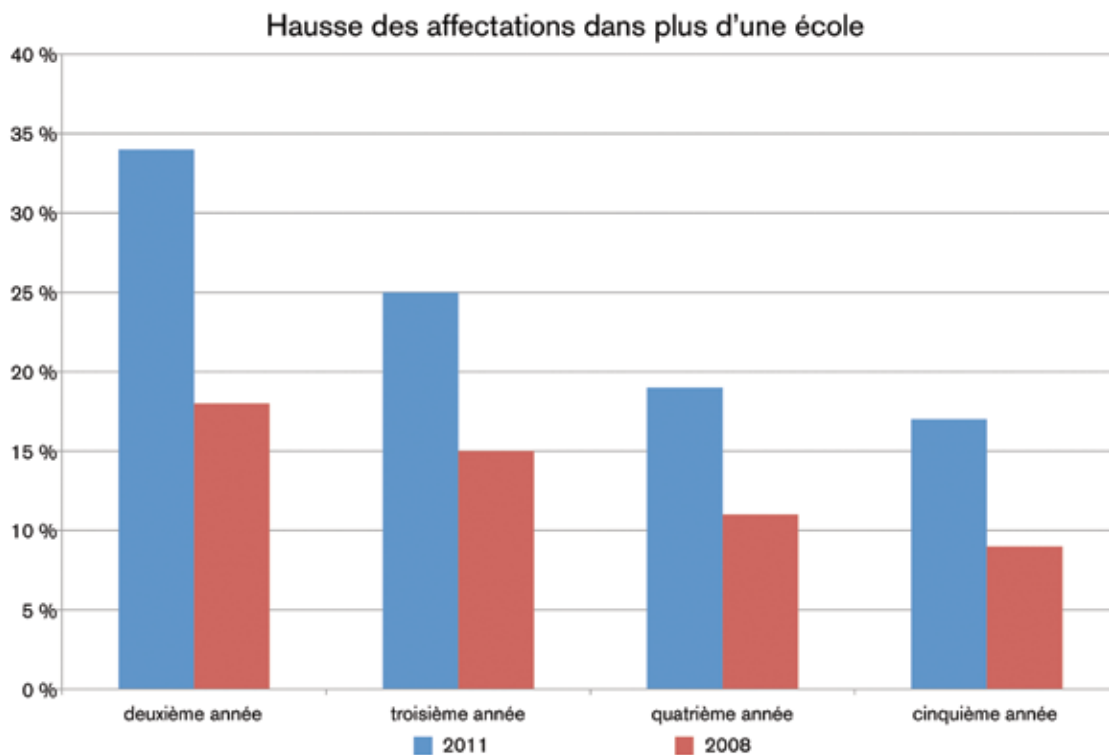
Il est très courant de voir des pédagogues changer de poste en début de carrière en Ontario. Environ la moitié de ceux qui en sont à leur troisième, quatrième ou cinquième année d'enseignement s'attendent à passer à un poste différent l'année suivante. Cela est dû en partie parce que les enseignantes et enseignants cherchent eux-mêmes à changer d'école, de niveau ou d'affectation. Cependant, pour la majorité, cette attente résulte du fait que leur contrat arrive à échéance, qu'ils espèrent passer d'un poste de suppléance à un poste régulier, qu'ils ont été déclarés excédentaires ou qu'ils anticipent être mis à pied d'une façon ou d'une autre.

L'enseignement à temps partiel pendant les cinq premières années de carrière est beaucoup plus courant maintenant que seulement trois ans auparavant. Environ deux pédagogues sur cinq enseignent actuellement à temps partiel en deuxième année de carrière. Même pour ceux qui en sont à leur cinquième année dans la profession, cette proportion est d'un sur cinq.

Le cumul d'affectations dans plus d'une école devient également de plus en plus fréquent. Environ un tiers des enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière travaillent actuellement dans plusieurs écoles et un sur six continue de le faire en cinquième année de carrière.

Hausse des affectations à temps partiel pour les enseignants en début de carrière





L'enseignement à temps partiel et peut-être même l'enseignement dans plusieurs écoles est en partie le résultat de choix exercés par les pédagogues. Cependant, l'augmentation considérable dans ce genre d'enseignement sur les trois dernières années n'est fort probablement pas due aux préférences des pédagogues, mais au déclin du marché de l'emploi, lequel a aussi conduit à plus de chômage et de sous-emploi au cours des récentes années.

Je suis incapable de trouver un emploi permanent, ce qui est décourageant. Je fais de la suppléance auprès de deux conseils scolaires et j'ai envoyé ma candidature à un troisième conseil scolaire. La suppléance n'est pas un travail régulier et j'ai connu de longs intervalles d'inactivité. Il me semble qu'il y a beaucoup de concurrence pour une poignée de postes et que les candidats à l'interne bénéficient d'un traitement préférentiel.

Diplômé de 2008 en art dramatique et en anglais aux cycles intermédiaire et supérieur, région du Grand Toronto

Plus d'attente avant de trouver un emploi permanent

Depuis que le marché de l'emploi s'est resserré vers le milieu de la dernière décennie, les nouveaux pédagogues attendent plus longtemps chaque année avant de trouver un emploi permanent. Certains pédagogues choisissent d'enseigner à temps partiel ou de faire de la suppléance et ne cherchent pas à occuper un poste à temps plein. C'est de là que provient la complexité à évaluer le temps d'attente des pédagogues pour trouver le type d'emploi qui leur convient dans une année quelconque.

D'après la présente étude, on peut dire qu'un pédagogue a un emploi permanent si les éléments suivants sont réunis :

- il est sur le marché de l'emploi
- il dit occuper un emploi en enseignement pendant l'année scolaire
- il a suffisamment de travail d'enseignement tel qu'il ne dit pas vouloir davantage de travail en enseignement pendant cette même année scolaire.

Ceux qui sont sur le marché de l'emploi et qui sont sans emploi ou qui affirment ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité n'ont pas un emploi permanent. Compte tenu de cette définition, le temps d'attente avant de trouver un emploi permanent s'est considérablement allongé en Ontario depuis 2006 et encore davantage l'année dernière.

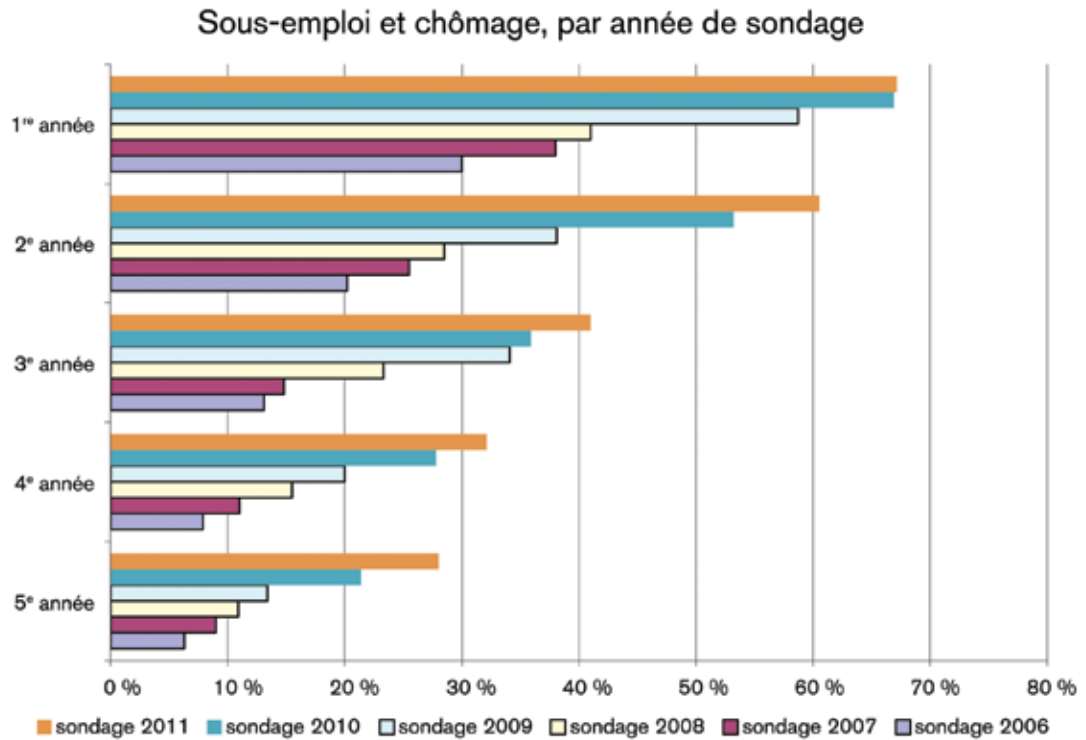
Je m'attendais à devoir faire de la suppléance pendant plusieurs années, mais ce à quoi je ne m'attendais pas c'était de ne figurer sur aucune liste de suppléants. Il y a beaucoup trop de diplômés et pas assez de postes disponibles.

Diplômé de 2009 pour qui l'enseignement est une seconde carrière, au chômage, est de l'Ontario

Les sondages menés en 2011 auprès des diplômés de 2006 jusqu'en 2010 provenant des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains démontrent que le nombre de pédagogues au chômage ou sous-employés est plus élevé pendant l'année scolaire 2010-2011, par comparaison aux résultats des sondages menés chaque année dans le passé auprès des pédagogues qui étaient dans leurs cinq premières années de carrière.

Depuis 2006, il est possible de constater :

- que le nombre de pédagogues en première année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a grimpé de 30 à 67 %
- que le nombre de pédagogues en deuxième année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a grimpé de 20 à 61 %
- que le nombre de pédagogues en troisième année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a grimpé de 13 à 43 %
- que le nombre de pédagogues en quatrième année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a grimpé de 8 à 32 %
- et que le nombre de pédagogues en cinquième année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a grimpé de 6 à 28 %.



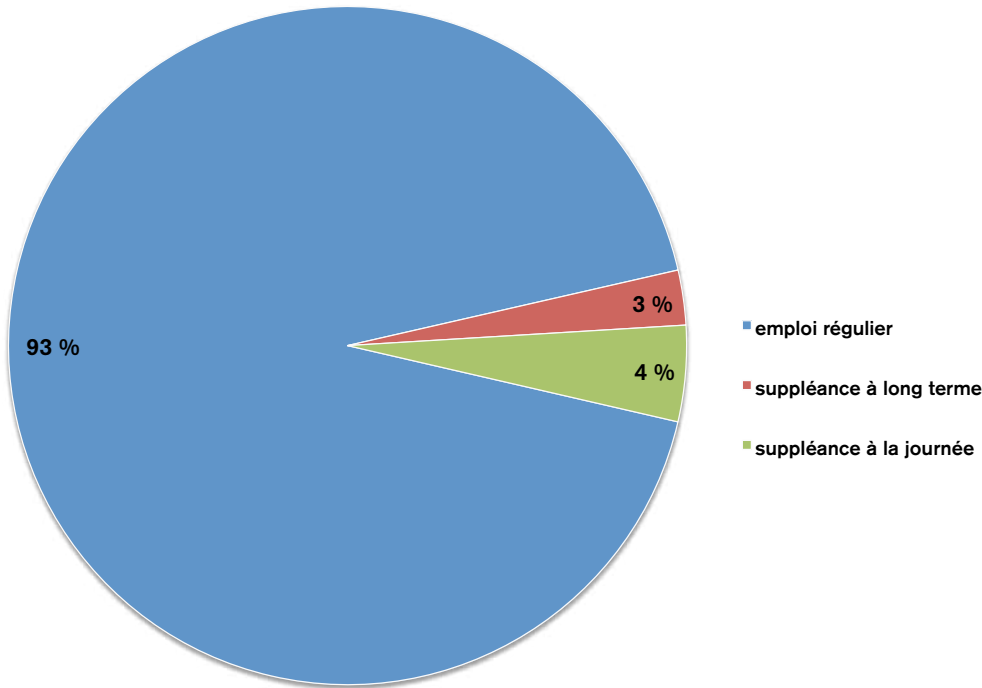
Dix ans plus tard, les diplômés de 2000 sont bien établis dans leur carrière en enseignement

La plupart des diplômés des programmes de formation à l'enseignement de 2000 sont bien établis dans leur carrière après dix ans. Seulement 2 % déclarent ne pas occuper un poste en enseignement involontairement et seulement 5 % disent être sous-employés durant l'année scolaire 2010-2011. La plupart ont des contrats réguliers en enseignement et sont très positifs quant à leur choix de carrière et son déroulement.

J'aime mon travail et je ne peux pas m'imaginer en train de faire quelque chose d'autre qui me donnerait autant de satisfaction, de motivation, de sécurité et de qualité de vie.

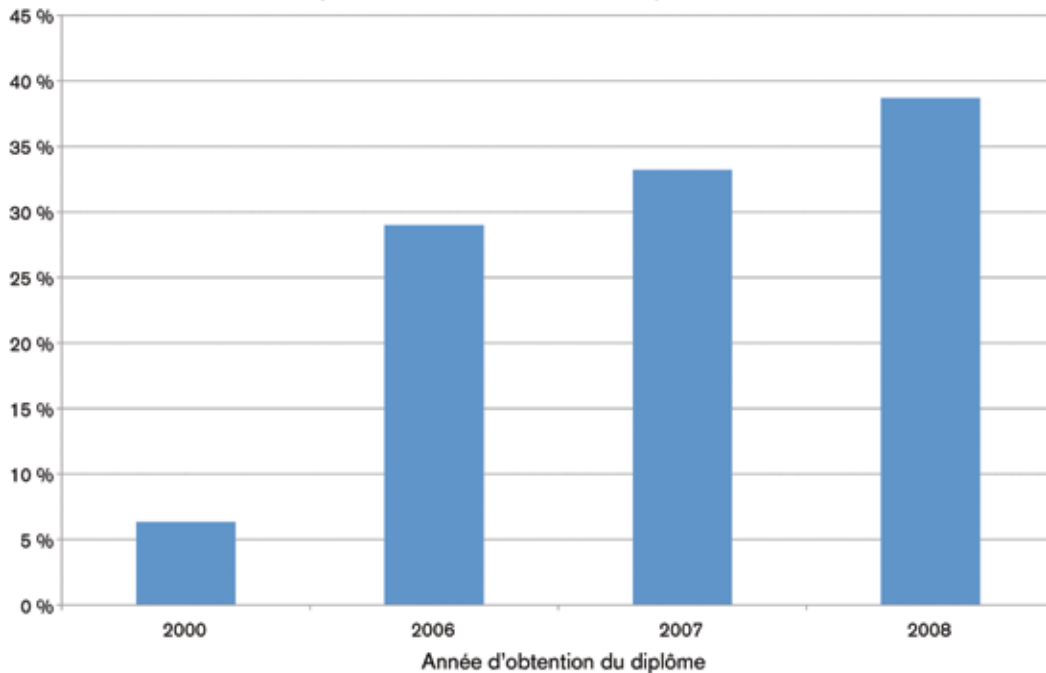
Enseignante de sciences environnementales aux cycles intermédiaire et supérieur,
région du Grand Toronto

Type de contrat après dix ans dans la profession



Ces enseignantes et enseignants ont commencé leur carrière durant l'année scolaire 2000-2001 quand il y avait une pénurie de pédagogues en Ontario. Les expériences professionnelles qu'ils ont vécues contrastent nettement avec celles des diplômés de cinq à dix ans plus tard. Seulement 6 % de ces pédagogues déclarent avoir connu une période durant laquelle ils étaient au chômage parce qu'ils ne pouvaient pas trouver d'emploi en enseignement.

Diplômés ayant été au chômage involontaire, par année d'obtention du diplôme



Les taux de chômage que les diplômés de 2006, 2007 et 2008 ont connus lorsqu'ils ont amorcé leur carrière sont cinq à six fois plus élevés que le taux de chômage connu par les diplômés de 2000 qui, eux, ont débuté sur un marché de l'emploi solide pendant les premières années de la dernière décennie.

Malgré un ralentissement du marché de l'emploi des enseignants francophones, ce marché devance celui des enseignants anglophones

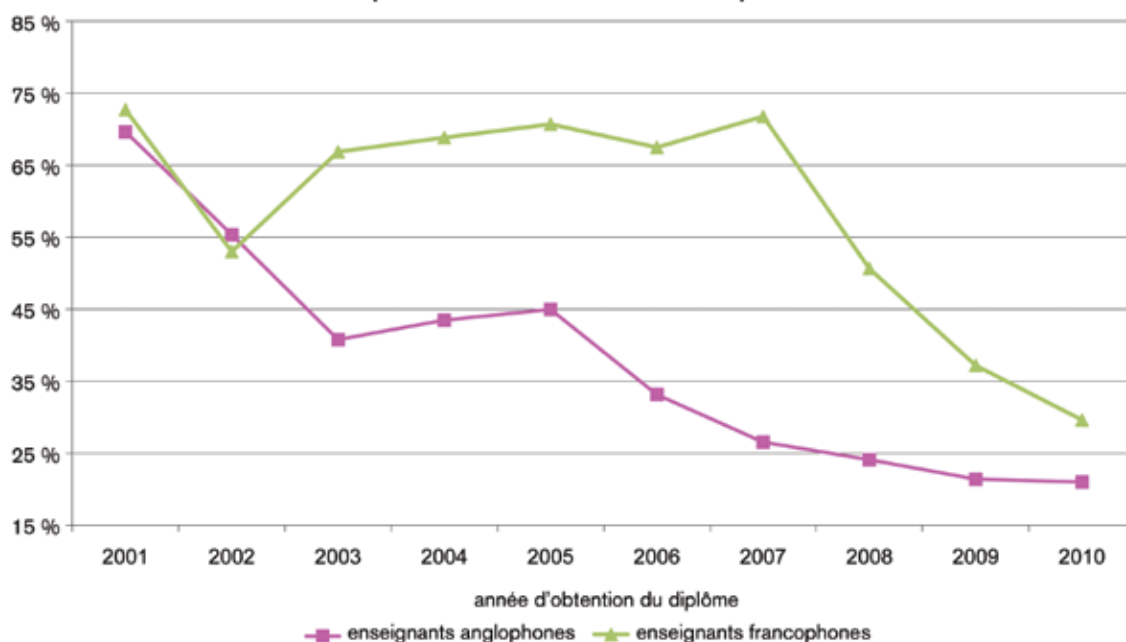
Environ un pédagogue sur huit (13 %) capable d'enseigner en français dit avoir été sur le marché de l'emploi, mais incapable de trouver de l'emploi en enseignement, même pas en ce qui concerne la suppléance à la journée. Parmi les enseignantes et enseignants qualifiés pour enseigner en français qui ont quelque peu réussi à trouver de l'emploi durant l'année 2010-2011, plus d'un sur trois (35 %) affirment qu'ils étaient sous-employés. Ces taux sont proches des taux de l'an dernier qui s'affichaient à 14 et 32 % respectivement.

De moins en moins de postes réguliers sont disponibles en enseignement pour ces pédagogues qui ont maintenant de plus en plus recours à des contrats de suppléance à long terme. Jusqu'à 2008-2009, lorsque les diplômés de 2008 étaient sur le marché de l'emploi, c'était normal pour des pédagogues ontariens ayant obtenu leur diplôme d'un programme de formation à l'enseignement en français ou pour des pédagogues de français langue seconde de décrocher un contrat régulier. Mais depuis l'année 2008-2009, les rapports font état d'une baisse constante dans le taux d'emploi régulier, lequel est passé de 70 % à 30 % en 2010-2011.

Cela m'a pris trois ans, durant lesquels j'ai fait de la suppléance à long terme, avant de trouver un emploi permanent dans une école privée. Même si j'ai des qualifications pour enseigner en français, c'était très difficile pour moi de trouver de l'emploi. Il y a beaucoup trop de diplômés d'établissements d'enseignement et pas assez d'emplois.

Diplômé de 2008 aux cycles moyen et intermédiaire, enseignant de français langue seconde

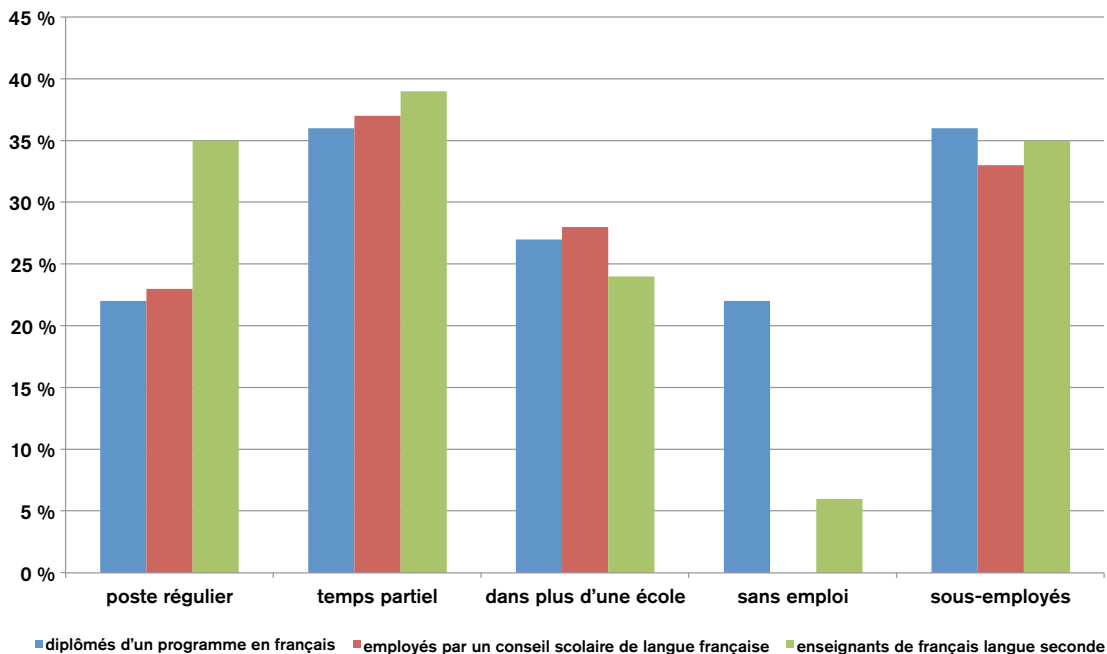
Enseignants en première année de carrière ayant un emploi régulier, par année d'obtention du diplôme



Le ralentissement du marché de l'emploi touche tous les groupes d'enseignants de français, mais à des degrés variables selon le groupe. Les enseignantes et enseignants de français langue seconde connaissent de hauts niveaux de réussite dans leur recherche d'emploi en enseignement. Par ailleurs, ils réussissent un peu mieux à décrocher des postes réguliers que les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français et les pédagogues recrutés par les conseils scolaires de langue française. Leur taux d'enseignement à temps partiel, leur taux d'enseignement dans plusieurs écoles et leur taux de sous-emploi sont considérables et proches des taux des diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français et des pédagogues en première année de carrière recrutés par les conseils scolaires de langue française.

Le taux de chômage des diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français a augmenté de 14 % en 2010 à 22 % en 2011. Pour ceux qui travaillent, le taux de sous-emploi a augmenté de 28 % en 2010 à 36 % en 2011.

Situation d'emploi des diverses catégories de pédagogues qualifiés pour enseigner en français, en 2011



J'ai répondu à des postes affichés en ligne et je suis parvenue à l'étape de l'entrevue, mais je n'ai pas réussi à aller plus loin. J'utilise des renseignements que je trouve en ligne et, petit à petit, j'agrandis mon réseau.

Diplômée de 2010 d'un programme de formation à l'enseignement en français aux cycles primaire et moyen, au chômage

Les enseignantes et enseignants qualifiés pour enseigner en français continuent à mieux réussir dans leur recherche d'emploi que ceux qualifiés pour enseigner en anglais. Malgré la baisse considérable du taux d'emploi des pédagogues francophones au cours des trois dernières années, ces pédagogues continuent à connaître moins de chômage et de sous-emploi que leurs homologues anglophones. Cependant, leur taux d'emploi régulier est descendu presque au même niveau que celui des pédagogues anglophones.

Taux d'emploi en 2011 pour les enseignants qualifiés pour enseigner en français et en anglais

	Diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français	Enseignants de français langue seconde	Enseignants qualifiés pour enseigner en anglais
Sans emploi	22 %	6 %	33 %
Sous-employés	36	35	51
Contrat régulier	22	35	21

Où les nouveaux enseignants trouvent-ils de l'emploi?

Les 70 % des diplômés de 2010 des programmes de formation à l'enseignement qui ont pu trouver de l'emploi pendant l'année scolaire 2010-2011 l'ont trouvé dans tout l'Ontario ainsi qu'ailleurs. La moitié de ces diplômés disent être employés dans la région du Grand Toronto mais à l'extérieur de la ville de Toronto ou dans le sud-ouest de l'Ontario. Un sur dix enseigne à l'extérieur de la province. La ville de Toronto, l'est, le centre et le nord de l'Ontario ont aussi créé des ouvertures, employant de 4 à 13 % de pédagogues en première année de carrière.

La répartition des emplois réguliers en enseignement est sensiblement différente. Plus d'un poste régulier sur quatre se situe dans la ville de Toronto et près d'un sur cinq (18 %) se trouve hors de l'Ontario. Le sud-ouest de l'Ontario, qui s'est taillé une part de 25 % de l'emploi total, n'a produit que 14 % de postes réguliers en enseignement. L'est et le centre de l'Ontario affichent des taux de postes réguliers en enseignement nettement inférieurs à leurs parts de l'emploi total.

Répartition géographique de l'emploi et des postes réguliers

Région	Part de l'emploi total consacrée à la région	Part des postes réguliers en enseignement consacrée à la région
Région du Grand Toronto	25 %	23 %
Sud-ouest de l'Ontario	25	14
Ville de Toronto	13	26
Est de l'Ontario	11	7
Centre de l'Ontario	6	2
Nord-est de l'Ontario	5	4
Nord-ouest de l'Ontario	4	5
Extérieur de l'Ontario	10	18

Trois diplômés de 2010 sur quatre qui ont trouvé de l'emploi en enseignement dans la province de l'Ontario sont employés par des conseils scolaires publics (55 %) et catholiques (21 %) de langue anglaise. Les conseils scolaires de langue française, quant à eux, ont offert 12 % des postes en enseignement, ce qui dépasse largement la proportion d'inscriptions d'élèves et la proportion de la population active de pédagogues consacrées au système scolaire de langue française de la province. Pareillement, les écoles privées de la province, qui ont offert 9 % des postes en enseignement, ont un taux de recrutement de pédagogues dépassant leur part provinciale d'inscriptions d'élèves.

En ce qui concerne les postes réguliers en enseignement, les écoles privées affichent une part bien plus élevée de recrutement. Un poste régulier sur quatre (25 %) est créé dans une école privée. La part de postes réguliers créés par les conseils scolaires de langue française est de 13 %. Les conseils scolaires de langue anglaise financés par les fonds publics ont créé 58 % de postes réguliers seulement, offrant ainsi aux enseignantes et enseignants qui en sont à leur première année de carrière proportionnellement moins de possibilités d'emploi régulier en enseignement.

Répartition de l'emploi et des postes réguliers selon l'employeur

Employeur	Part de l'emploi total	Part des postes réguliers en enseignement
Conseils scolaires publics de langue anglaise	55 %	47 %
Conseils scolaires catholiques de langue anglaise	21	11
Conseils scolaires publics de langue française	5	4
Conseils scolaires catholiques de langue française	7	9
Écoles privées	9	25
Autre	3	4

Pour la plupart des pédagogues qui ont déclaré «autre», leurs employeurs sont des écoles des Premières Nations.

Marché de l'emploi saturé en Ontario posant des défis aux enseignants néo-canadiens

Les enseignantes et enseignants qui immigreront au Canada et obtiennent l'agrément pour enseigner en Ontario ont dû affronter de sérieux défis afin de s'intégrer au marché de l'emploi en enseignement pendant les dix dernières années. Leur situation d'emploi s'est détériorée avec l'apparition du surplus de pédagogues sur le marché au milieu de la dernière décennie.

Lorsque le taux de chômage des enseignantes et enseignants en première année de carrière a subitement augmenté durant l'année scolaire 2010-2011, la plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens agréés en Ontario en première année de

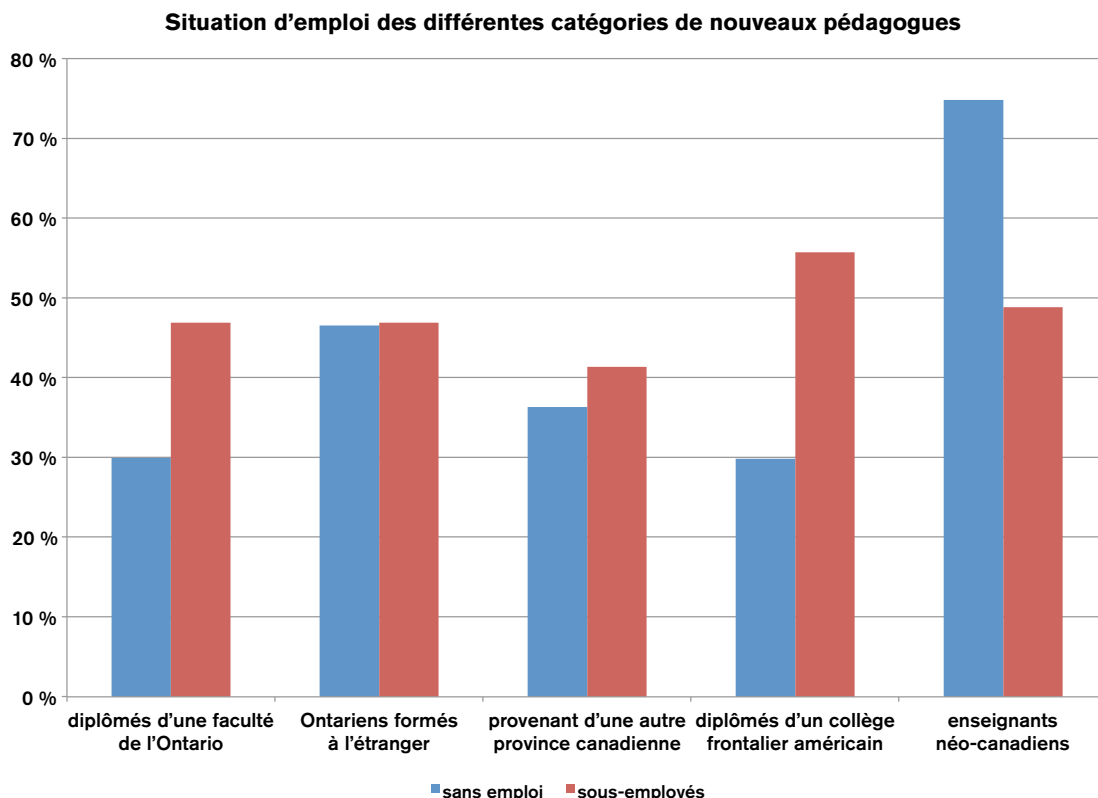
carrière étaient sans emploi. Trois sur quatre disent qu'ils étaient sur le marché de l'emploi, mais ne pouvaient trouver aucun emploi, ni même comme suppléant à la journée. Ce taux de chômage est en hausse par rapport au taux de 68 % pour l'année scolaire 2009-2010 et représente plus que le double du taux de chômage de 36 % affiché en 2006-2007 pour ce même groupe de pédagogues.

Tous les autres groupes d'enseignantes et enseignants nouvellement agréés en Ontario en 2010 ont dû faire face à des taux élevés de chômage en 2010-2011. Ces taux sont de 30 % dans le cas des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, 36 % pour ceux qui viennent des autres provinces, 47 % pour les Ontariens qui ont complété leur formation à l'enseignement à l'étranger et sont retournés en Ontario pour enseigner.

Le taux de chômage de 75 % des Néo-Canadiennes et Néo-Canadiens est saisissant même si l'on se trouve dans un contexte de taux de chômage très élevés pour tous les pédagogues en première année de carrière. De plus, pour le quart des pédagogues néo-canadiens qui ont trouvé de l'emploi en enseignement, presque la moitié (49 %) disent qu'ils étaient sous-employés.

En tenant compte de ma formation, de mes années d'expérience et des matières pour lesquelles je suis qualifiée, je pensais que ce serait beaucoup plus facile pour moi de trouver un emploi, du moins comme suppléante.

Enseignante ayant plus de cinq ans d'expérience en enseignement des sciences et des mathématiques en Macédoine, sud-ouest de l'Ontario



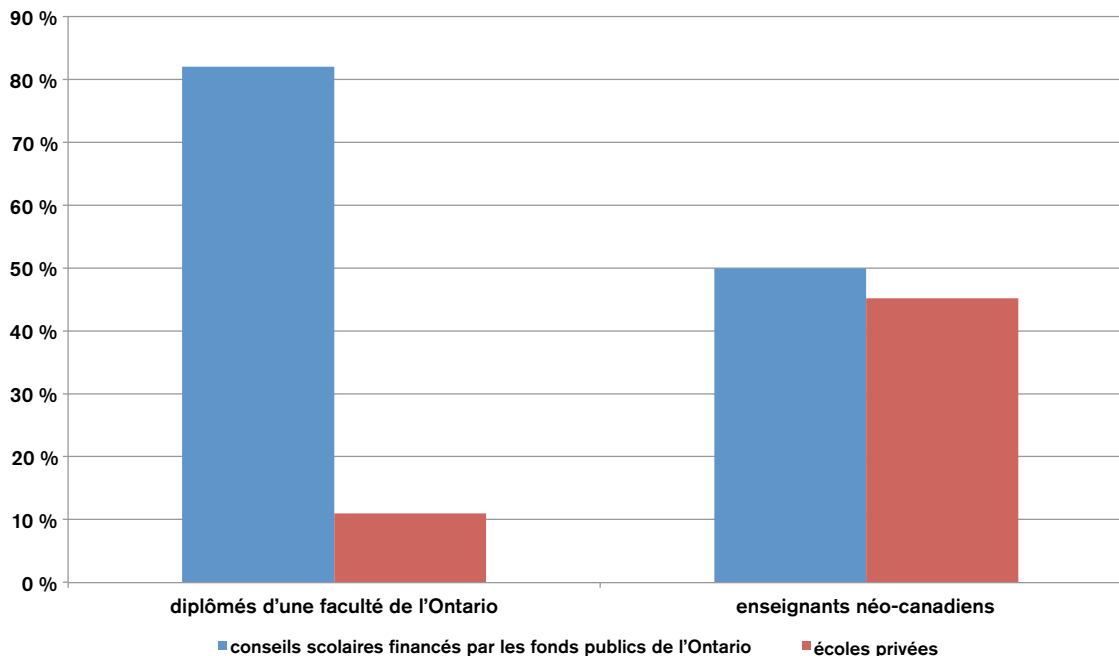
Les écoles privées représentent une source importante d'emploi pour le quart des enseignantes et enseignants néo-canadiens qui ont trouvé de l'emploi en enseignement durant leur première année de carrière en Ontario. Ces écoles ont fourni 45 % des emplois occupés par les Néo-Canadiennes et Néo-Canadiens, et seulement 11 % des emplois occupés par les diplômés des facultés de l'éducation de l'Ontario pendant la première année de carrière.

Par ailleurs, pour le petit groupe de Néo-Canadiens qui occupaient des postes réguliers en enseignement à la fin de l'année, neuf sur dix ont trouvé leur emploi régulier auprès des écoles privées plutôt qu'auprès du système scolaire ontarien financé par les fonds publics. À titre de comparaison, trois diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario sur dix disent occuper un poste régulier en enseignement dans les écoles privées plutôt que dans les écoles financées par les fonds publics.

Je n'ai pas été encouragé à croire que je pourrais décrocher un poste dans le système scolaire public. Je me suis fait dire qu'«être formé à l'étranger et n'avoir aucune expérience d'enseignement au Canada» représenterait une vraie entrave. À mon avis, c'est une attitude qui manque de perspicacité puisque mon expérience et ma passion pour l'enseignement devraient au contraire être vues comme des atouts.

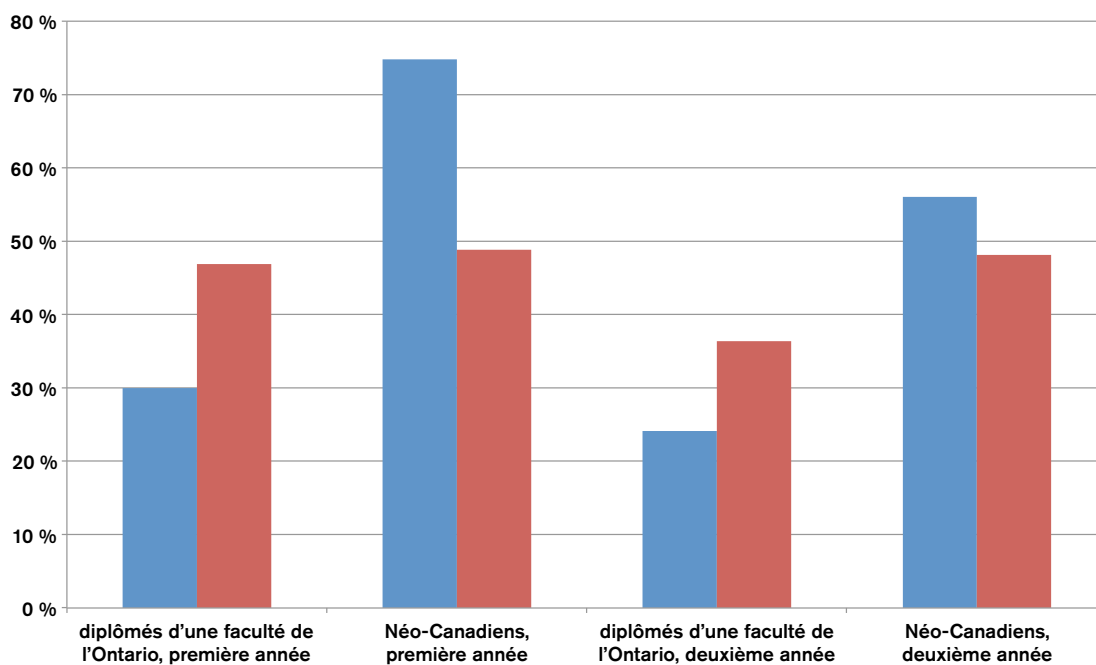
Enseignant néo-canadien d'une école privée aux cycles primaire et moyen ayant dix ans d'expérience en enseignement en Écosse et en Angleterre

Employeurs des diplômés d'une faculté d'éducation de l'Ontario et des Néo-Canadiens



L'écart considérable entre la situation d'emploi des diplômés de l'Ontario et celle des Néo-Canadiens est également observé lorsqu'ils sont en deuxième année de carrière. Même s'il y a une certaine amélioration quant au taux de chômage pour les pédagogues néo-canadiens en deuxième année de carrière sur le marché de l'emploi ontarien, plus de la moitié (55 %) disent ne toujours pas avoir trouvé d'emploi en enseignement, ni même en suppléance à la journée. De plus, la moitié des pédagogues néo-canadiens qui ont réussi à trouver de l'emploi durant leur deuxième année de carrière disent être sous-employés.

Situation d'emploi des diplômés d'une faculté d'éducation de l'Ontario et des Néo-Canadiens, sur deux ans

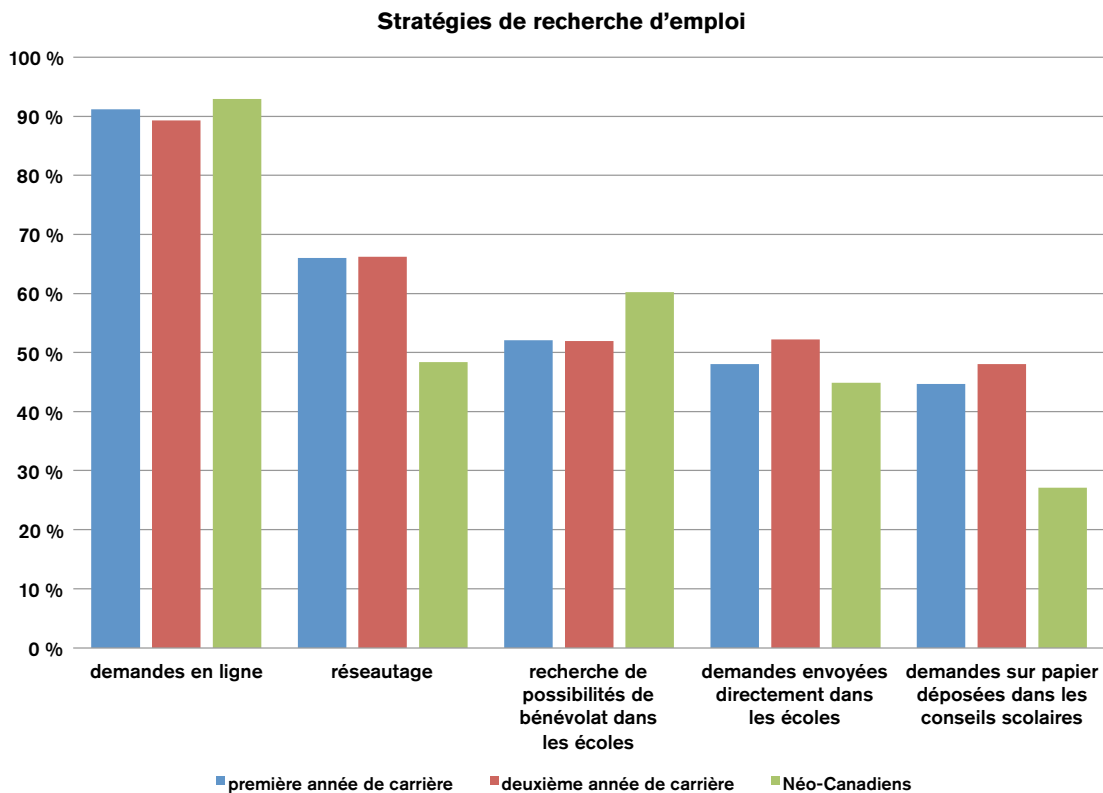


Recherche d'emploi et bénévolat

La norme : toute une gamme de stratégies utilisées pour la recherche d'emploi

Les nouveaux pédagogues de l'Ontario font appel à plusieurs stratégies lors de leur recherche d'emploi.

- Neuf nouveaux pédagogues sur dix ont recours au processus de demande en ligne pour la plupart des conseils scolaires de la province financés par les fonds publics.
- Deux tiers des Ontariens qui obtiennent leur diplôme des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains participent activement au réseautage auprès du personnel enseignant et des administrations scolaires, en sus du recours au processus de demande en ligne. Le réseautage est par ailleurs utilisé par environ la moitié des pédagogues néo-canadiens.
- Le bénévolat au sein d'une école a pris de l'ampleur au cours des dernières années et, pour plus de la moitié de tous les débutants, la recherche d'emploi passe maintenant par la recherche de possibilités de bénévolat.
- Malgré diverses politiques des conseils scolaires donnant des instructions à tous les candidats afin de privilégier la voie formelle de la demande en ligne, environ la moitié des nouveaux pédagogues remettent également des copies papier de leur candidature aux bureaux des conseils scolaires et aux écoles individuelles.



Un pédagogue en première année de carrière sur cinq (19 %) dit avoir restreint la recherche d'emploi dans un seul conseil scolaire financé par les fonds publics. Deux sur cinq (38 %) disent avoir fait demande dans deux ou trois conseils scolaires et une même proportion (38 %) de répondants disent avoir fait une demande dans quatre conseils scolaires, sinon plus. Pratiquement tous les diplômés font une demande d'emploi dans des conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario. Seulement 2 % font demande uniquement dans des écoles privées ou à l'extérieur de la province, sans inclure les écoles financées par les fonds publics dans leur recherche d'emploi.

C'est une situation difficile, mais le bénévolat et le réseautage auprès des personnes clés pourraient augmenter les chances d'emploi.

Diplômé de 2010 aux cycles primaire et moyen, au chômage, sud-ouest de l'Ontario

Quatre sur cinq (82 %) ont inclus les écoles publiques de langue anglaise dans leur recherche d'emploi, un sur trois (33 %) y ont inclus les écoles catholiques de langue anglaise et environ un sur dix y ont inclus les écoles de langue française, à raison de 11 % aux écoles publiques et 9 % aux écoles catholiques. Et plus d'un sur trois (36 %) des diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers américains de 2010 ont inclus les écoles privées dans leur recherche d'emploi.

Environ un sur trois diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français a envoyé sa candidature aux conseils scolaires de langue anglaise ainsi qu'aux conseils scolaires de langue française. En revanche, seulement 3 % des diplômés des programmes de formation à l'enseignement en anglais ont envoyé leur candidature aux conseils scolaires de langue française.

Étendue géographique : élargissement net pour plusieurs recherches d'emploi

Près d'un diplômé d'un programme de formation à l'enseignement en anglais sur cinq (18 %) et un diplômé d'un programme de formation à l'enseignement en français sur cinq (20 %) incluent les écoles hors de la province dans leur recherche d'emploi.

Beaucoup de pédagogues en première année de carrière cherchent de l'emploi en enseignement dans plus d'une région de la province. Durant l'année scolaire 2010-2011, plus de la moitié (52 %) ont inclus la région du Grand Toronto (à l'extérieur de la ville de Toronto) dans leur recherche d'emploi. La ville de Toronto et le sud-ouest de l'Ontario sont aussi des régions populaires pour la recherche d'emploi en enseignement, avec 40 % de tous les pédagogues en première année de carrière envoyant leur candidature à chacune de ces deux régions. Le centre et l'est de l'Ontario sont les suivants de ce classement, avec un sur quatre (25 %). Le nord-est et le nord-ouest de l'Ontario reçoivent les plus petites quantités de demandes, à 14 % et 10 % respectivement. De plus, un sur cinq (19 %) des pédagogues en première année de carrière postule également à l'extérieur de la province.

J'ai accepté un poste en Angleterre dans une zone difficile où les enfants ont de vrais problèmes et où les enseignants qualifiés sont en grande demande. J'ai découvert que les enseignants formés en Ontario sont parmi les meilleurs du monde. Les Canadiens qui travaillent dans mon école sont en train de contribuer à la réussite de l'école. Cette année a été l'une des meilleures années de ma vie. L'expérience que je vis en ce moment dans cette école me prépare pour ma carrière en Ontario et augmentera mes chances d'obtenir un emploi en Ontario. J'aime mon travail ici, mais mon coin de pays me manque.

Diplômée de 2010 enseignant l'éducation technologique dans une école privée en Angleterre

Pratiques de recrutement des conseils scolaires : avis partagés

La plupart des diplômés de 2010 (79 %) disent qu'ils ont trouvé les procédures à suivre pour les demandes d'emploi auprès des conseils scolaires généralement claires et compréhensibles. Cependant, trois sur cinq (59 %) disent qu'ils étaient mal renseignés sur la façon de s'inscrire sur les listes des suppléants et sur les liens entre ces listes et les concours pour des postes de suppléance à long terme et des postes réguliers en enseignement.

Deux sur cinq (41 %) disent qu'ils ne pouvaient pas facilement trouver des renseignements sur la disponibilité des postes en enseignement. De plus, la majorité des candidats (60 %) disent ne pas être tenus au courant de l'étape à laquelle était rendue leur demande ni même de son état.

C'était un processus stressant et difficile. Les conseils scolaires et les écoles auxquels j'ai envoyé ma demande ne pouvaient pas me tenir au courant ni même me dire si ma demande aurait des chances d'être prise en considération. J'étais constamment en train de me demander si ma demande avait pu franchir l'étape de la sélection préliminaire ou pas. Le déménagement était mon seul recours et j'ai dû étirer mon budget jusqu'à la limite de mes moyens financiers.

Diplômée de 2010 aux cycles moyen et intermédiaire du sud-ouest de l'Ontario, enseignant dans une école des Premières Nations dans le nord-ouest de l'Ontario

Les déclarations des diplômés de 2009 et des pédagogues néo-canadiens ayant obtenu leur agrément un an ou deux avant sont semblables, quoiqu'elles mettent un peu plus en avant le manque d'information et de communication sur les plans de la disponibilité des postes, des liens entre les listes de suppléance et l'admissibilité aux autres emplois et de l'état de leur demande d'emploi.

Clés d'une recherche d'emploi fructueuse : se créer un réseau et faire bonne impression

La plupart des pédagogues ayant réussi à trouver de l'emploi en enseignement la première année après leur formation attribuent cette réussite à plusieurs facteurs. La majorité confirme l'importance des éléments formels constituant le processus de demande, c'est-à-dire la demande en ligne, le portfolio, le curriculum vitae et la lettre de motivation ainsi que l'entrevue. Cette dernière a été classifiée par le plus grand nombre de ces pédagogues comme étant importante pour décrocher un emploi.

Facteurs contribuant au succès de la recherche d'emploi	% important ou très important
Entrevue	85 %
Références	76
Être au bon endroit au bon moment	70
Portfolio, curriculum vitæ	70
Réseautage	65
Demandes en ligne	57
Bénévolat dans une école	51
Relations créées lors des stages	51
Mobilité	42
Demandes envoyées dans des écoles individuelles	41
Suivi constant	41
Avoir déjà occupé un poste dans un conseil scolaire ou une école	41
Demandes sur papier déposées au conseil scolaire	29
Relations familiales	25

Arriver au stade de l'entrevue dépend des relations tissées. Les références, le réseautage, le bénévolat, les relations développées lors de stages de formation à l'enseignement et se trouver au bon endroit au bon moment sont considérés comme des facteurs importants par la majorité des candidats ayant réussi à se faire embaucher. De plus, exactement un sur quatre pense que les relations familiales sont importantes pour décrocher un emploi.

Beaucoup de nouveaux enseignants font du bénévolat dans les écoles

Au fil des années précédentes, le bénévolat dans des salles de classe est une pratique dont parlent plusieurs enseignantes et enseignants chaque année. Pour mieux comprendre ce phénomène, une section sur le bénévolat a été ajoutée aux sondages annuels en 2011.

La plupart des diplômés de 2010 des facultés de l'Ontario et des collèges frontaliers américains (82 %) disent qu'ils ont pris le bénévolat en compte dans leur stratégie de recherche d'emploi. Ceux qui ne l'ont pas pris en compte disent que c'est parce qu'ils avaient déjà décroché un emploi en enseignement sans avoir eu à faire du bénévolat au préalable.

Environ un sur trois de ceux qui avaient pris en compte le bénévolat ne l'a pas poursuivi surtout pour des raisons financières, les circonstances personnelles ne le permettant pas. Parmi ceux qui ont poursuivi avec le bénévolat, pratiquement tous (95 %) ont réussi à être bénévoles. Près de la moitié (46 %) ont fait du bénévolat dans une classe pendant la première année après leur formation à l'enseignement.

Le temps consacré à faire du bénévolat varie largement, beaucoup faisant état de dévouement manifeste à chaque semaine sur plusieurs mois de l'année scolaire. La moitié des bénévoles (49 %) font du bénévolat pendant quatre mois, sinon plus, et pour exactement un sur cinq, cette durée s'étend sur toute l'année scolaire. Trois bénévoles sur quatre font du bénévolat pendant trois heures ou plus hebdomadairement et presque un sur trois le fait pour plus de dix heures chaque semaine.

Le bénévolat est courant au palier élémentaire tout comme au palier secondaire. Il y a plus de pédagogues aux cycles primaire et moyen (56 %) qui font du bénévolat que les pédagogues aux cycles moyen et intermédiaire (37 %), les pédagogues aux cycles intermédiaire et supérieur (36 %) et les pédagogues d'éducation technologique (36 %).

Le taux de participation au bénévolat des diplômés de 2009 ayant suivi une formation à l'enseignement est semblable à celui des diplômés de 2010. Certains des bénévoles affichent une expérience plutôt considérable, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ont été sur le marché de l'emploi pendant une durée allant jusqu'à deux ans. Presque trois sur cinq (58 %) disent avoir fait du bénévolat pendant quatre mois ou plus et 28 % disent l'avoir fait pendant une année scolaire entière.

Les enseignantes et enseignants néo-canadiens cherchent à intégrer le bénévolat dans leur stratégie de recherche d'emploi, et ce, à un degré encore plus poussé que les diplômés de l'Ontario. Trois pédagogues néo-canadiens agréés en 2009 et 2010 sur cinq (60 %) ont cherché des possibilités de faire du bénévolat. Le nombre de Néo-Canadiens n'ayant pu trouver de travail comme bénévole dépasse le nombre de diplômés de l'Ontario qui sont dans le même cas. Quoi qu'il en soit, 46 % des Néo-Canadiens en première année de carrière et 53 % en deuxième année de carrière ont quand même fait du bénévolat dans les écoles.

Le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils ont passées à faire du bénévolat était le même que pour les Ontariennes et Ontariens, mais leur travail de bénévole a duré plus longtemps. Environ deux sur trois ont fait du bénévolat pendant quatre mois ou plus par année, et exactement 38 % des Néo-Canadiens agréés en 2010 disent avoir été bénévoles pendant l'année scolaire entière.

Le bénévolat améliore-t-il la situation d'emploi des nouveaux enseignants?

Ceux qui ont réussi à décrocher un emploi croient fermement que le bénévolat a été un facteur important contribuant à l'aboutissement de leur recherche d'emploi. Plus de la moitié des diplômés de 2009 et 2010 issus des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains considèrent leur rôle de bénévole au sein d'une école comme un facteur très important ou important ayant contribué à l'aboutissement de leur recherche d'emploi.

Les recommandations de deux directions d'école m'ont aidé à trouver de l'emploi auprès du conseil scolaire de mon choix. J'ai fait du bénévolat chaque jour pendant deux mois avant l'été 2010 en partageant mon temps entre deux écoles différentes. C'est ce qui m'a permis d'avoir une recommandation de chacune de ces écoles. J'ai ensuite fait du bénévolat une journée par semaine à l'une de ces écoles et j'ai été embauché deux mois plus tard. Le bénévolat et le réseautage étaient certainement essentiels pour que je puisse obtenir des références et décrocher une entrevue pour un poste d'enseignant.

Suppléant à la journée travaillant à temps partiel, sud-ouest de l'Ontario

Les données sur la situation d'emploi apportent certaines preuves de la valeur du bénévolat. À la fin de la deuxième année après l'obtention de leur diplôme, les diplômés ayant fait du bénévolat après la fin de leur formation à l'enseignement en 2009 connaissent un taux de chômage de 17 %, alors que le taux de chômage pour ceux n'ayant pas été bénévoles s'affiche à 27 %. De plus, 31 % du groupe des bénévoles disent qu'ils occupent des postes réguliers contrairement à 26 % du groupe des non-bénévoles.

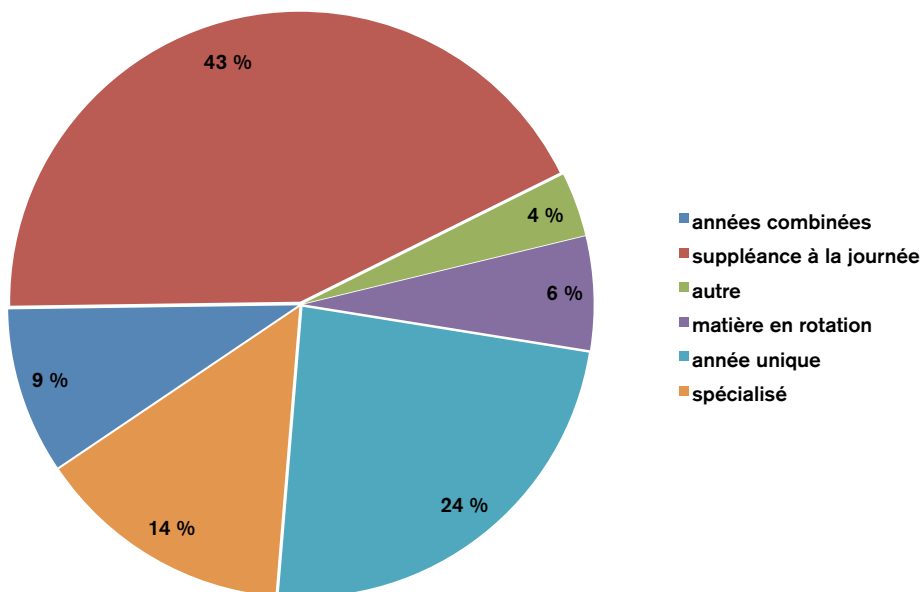
Expérience en enseignement durant les premières années de carrière

Affectations difficiles pour certains pédagogues qui en sont à leur première année dans la profession

Parmi les enseignantes et enseignants en première année de carrière qui ont réussi à trouver un emploi au palier élémentaire, presque trois sur cinq (57 %) disent que leur première affectation était de la suppléance à la journée. De surcroît, plus de deux sur cinq (43 %) ont continué à faire de la suppléance à la journée jusqu'à la fin de la première année scolaire.

Les enseignantes et enseignants au palier élémentaire ayant un contrat régulier ou un contrat de suppléance à long terme enseignent dans des classes à années multiples (9 %) ou des classes d'élèves ayant des besoins particuliers (14 %) ou encore cumulent diverses affectations (4 %) plus souvent qu'ils enseignent à titre de titulaires d'une classe ordinaire à une seule année (24 %).

Affectations des enseignants à l'élémentaire en première année de carrière



Beaucoup de suppléants à la journée déclarent enseigner, en partie ou en totalité, à des élèves ayant des besoins particuliers. Trois pédagogues au palier élémentaire qui en sont à leur première année de carrière (y compris ceux qui font de la suppléance à la journée, qui détiennent des contrats réguliers et qui ont des contrats à durée déterminée) sur dix (29 %) sont enseignants de français langue seconde, d'éducation de l'enfance en difficulté ou d'anglais langue seconde.

Parmi les pédagogues en première année de carrière ayant un emploi au palier secondaire, plus d'un sur quatre (27 %) ont au moins quatre cours différents à préparer et un sur dix (11 %) a au moins six cours à préparer.

Concordance entre les qualifications en enseignement et les affectations lors de la première année dans la profession

Malgré que les affectations des pédagogues en première année de carrière au palier élémentaire durant l'année scolaire 2010-2011 aient présenté des défis et aient été souvent spécialisées, plus de quatre sur cinq (79 %) jugent que la concordance entre leurs qualifications et leurs affectations était excellente ou bonne. Seulement 6 % déclarent que leurs affectations ne correspondaient pas adéquatement ou ne correspondaient pas du tout à leurs qualifications.

La plupart des pédagogues au palier secondaire jugent également que leurs qualifications correspondaient bien à leurs affectations. Deux sur trois (68 %) jugent que cette concordance était excellente ou bonne. Le pourcentage de ceux au palier secondaire qui considèrent que leurs affectations ne correspondaient pas adéquatement ou ne correspondaient pas du tout à leurs qualifications (13 %) est le double du pourcentage au palier élémentaire.

Un pédagogue qualifié pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur sur cinq (20 %) enseigne au palier élémentaire vers la fin de la première année après l'obtention de son diplôme. Seulement 2 % des pédagogues qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen enseignent au palier secondaire. Quatre enseignants agréés aux cycles moyen et intermédiaire et occupant un poste en enseignement lors de leur première année de carrière sur cinq (78 %) travaillent dans des écoles élémentaires et 22 % travaillent dans des écoles secondaires.

Carrière en enseignement vue de façon positive malgré les défis du marché de l'emploi

Parmi les diplômés de 2010 qui ont obtenu un emploi en enseignement pendant l'année scolaire 2010-2011, quatre sur cinq jugent que leur expérience générale en enseignement était excellente (37 %) ou bonne (44 %). Quatorze pour cent jugent que l'expérience était adéquate et seulement 6 % la jugent insatisfaisante ou très insatisfaisante.

Expérience vécue lors de la première année de carrière

Domaine d'évaluation	% excellent ou bon	% insatisfaisant ou très insatisfaisant
Expérience générale en enseignement	81 %	6 %
Niveau de préparation	72	5
Assurance	73	6
Appui des collègues	69	7
Concordance de l'affectation	68	7
Défi présenté par l'affectation	69	7
Satisfaction professionnelle	69	9
Charge de travail	58	12
Optimisme vis-à-vis de l'avenir professionnel	68	21
Sécurité d'emploi	33	41

La plupart des répondants évaluent de façon très positive leur niveau de préparation, leur assurance et leur satisfaction professionnelle. Ils qualifient l'appui reçu de leurs collègues comme bon ou excellent. Ils trouvent que leurs affectations sont appropriées et présentent des défis; seulement un peu plus d'un répondant sur dix (12 %) trouvent leur charge de travail insatisfaisante.

Le pourcentage de répondants qui sont préoccupés par la sécurité d'emploi (41 %) dépasse le pourcentage des répondants qui évaluent la sécurité d'emploi de façon positive (33 %). Environ un sur cinq n'est pas optimiste en ce qui concerne son avenir professionnel.

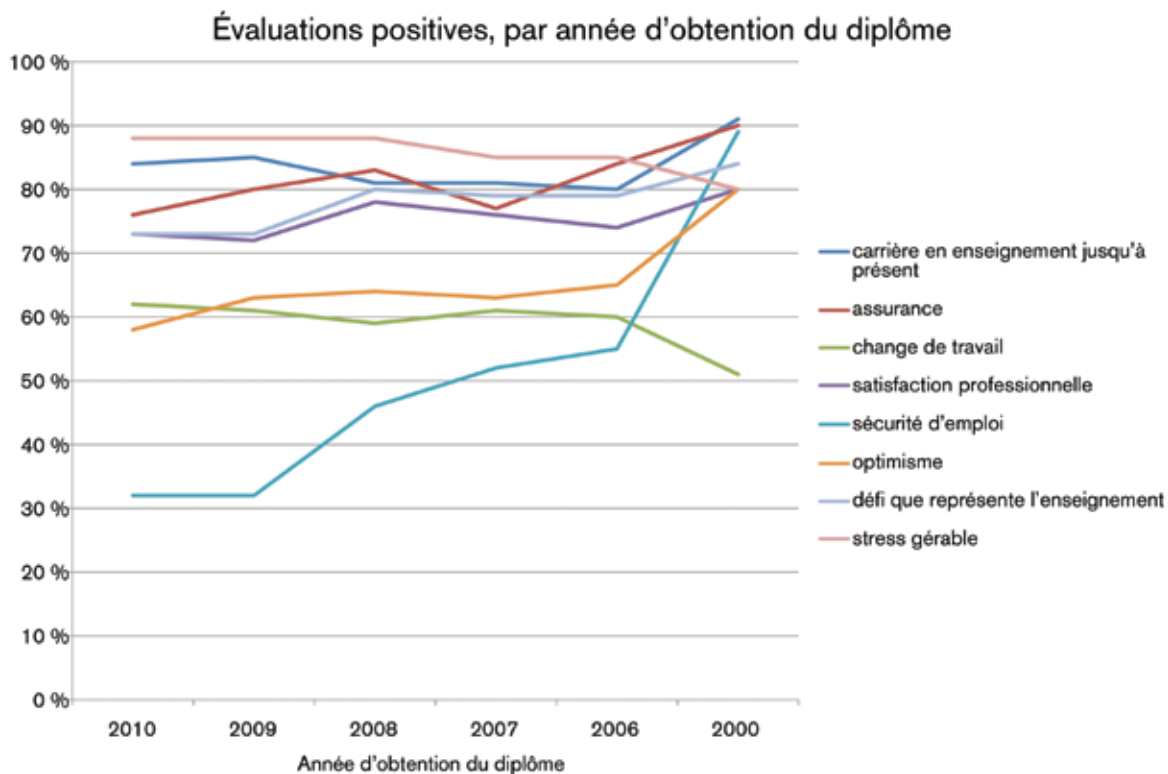
Les diplômés de 2009 qui en sont à leur deuxième année en enseignement évaluent de façon très semblable leur expérience. Ils sont bien préparés, confiants, soutenus par leurs collègues, professionnellement satisfaits de leurs affectations qu'ils jugent appropriées et présentant des défis, et n'ont pas une charge de travail trop excessive. Cependant, ils sont tout aussi préoccupés par la sécurité d'emploi que les pédagogues en première année de carrière et une même proportion d'entre eux, soit un sur cinq, dit ne pas être optimiste quant à son avenir professionnel.

Les réponses obtenues pour l'année scolaire 2010-2011 de la part des pédagogues dans les dix premières années de leur carrière en enseignement permettent de constater qu'en général les nouveaux enseignants ont eu une expérience professionnelle très positive au cours de la dernière décennie. Chaque année, environ 75 à 90 % des pédagogues évaluent positivement (c'est-à-dire, choisissent «excellent» ou «bon» comme réponse sur une échelle à cinq niveaux allant de «excellent» à «très insatisfaisant») leur carrière en enseignement telle qu'ils l'ont vécue jusqu'à maintenant, leur confiance en leurs aptitudes en enseignement, leur satisfaction professionnelle et les défis de leurs affectations en enseignement.

Malgré les difficultés croissantes sur le marché de l'emploi pendant la deuxième moitié de la dernière décennie, au minimum, environ trois diplômés de 2006 à 2010 sur cinq déclarent qu'ils sont optimistes à l'égard de leur avenir professionnel.

L'éducation est un travail très gratifiant et j'espère très bientôt être employée comme enseignante. Je me prépare à mon avenir de pédagogue, à relever les défis de l'enseignement et à en récolter les fruits.

Au chapitre de la sécurité de l'emploi, la plupart des pédagogues ayant obtenu leur diplôme entre 2008 et 2010 sont cependant moins positifs alors qu'un peu plus de la moitié de ceux ayant obtenu leur diplôme en 2006 et en 2007 sont positifs et presque tous les diplômés de l'an 2000 (90 %) estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi.



Une petite majorité de pédagogues, toutes les années de carrière confondues, évaluent positivement leur charge de travail. Les évaluations négatives («insatisfaisant» ou «très insatisfaisant») varient de 13 % (pour les diplômés de 2008 à 2010) à 21 % (pour les diplômés de l'an 2000). Le faible taux de nouveaux diplômés qui jugent insatisfaisante leur charge de travail peut être attribué aux effets considérables de l'enseignement à temps partiel dans le cas des pédagogues dans les trois premières années de leur carrière.

Même ceux qui n'ont pas encore trouvé d'emploi parlent souvent de façon positive au sujet de leur passion pour l'enseignement et souhaitent poursuivre leur carrière.

Chercher un emploi en enseignement a été la plus ardue de mes entreprises. Même si l'enseignement me passionne, je n'ai pas encore pu décrocher un emploi. Le moins que je puisse dire, c'est que c'est décourageant. L'enseignement n'était pas ma carrière de rechange, mais a toujours été le premier objectif de ma vie et j'espère que 2011 sera l'année où je pourrai réaliser mon rêve.

Réflexions sur la formation à l'enseignement, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et le perfectionnement professionnel

Priorité : accorder plus de temps aux stages

Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario de 2009 et 2010 valorisent hautement l'expérience acquise au moyen de stages en enseignement qui leur procurent une bonne base dans cette profession. En outre, ils recommandent que les futurs candidats à l'enseignement soient supervisés pendant plus de temps dans la salle de classe.

Évaluation de la formation à l'enseignement par les diplômés de 2009 et 2010

Évaluation	Stages	Cours
Excellent	56 % (52 %*)	17 % (15 %)
Bon	31 (35)	39 (38)
Adéquat	9 (10)	29 (31)
Inadéquat	2 (3)	11 (12)
Insatisfaisant	1 (1)	4 (4)

*évaluation par les diplômés de 2009 entre parenthèses

Presque neuf diplômés de 2010 sur dix (87 %) estiment que leur stage est excellent ou bon pour leur préparation à la profession enseignante et plus de la moitié de ces diplômés ont accordé une cote «excellent» au stage.

La majorité évalue positivement les cours de formation à l'enseignement bien que les cours aient obtenu des notes bien inférieures aux stages. Et ces notes restent pratiquement les mêmes pour les diplômés de 2009, en deuxième année de carrière.

Les nouveaux pédagogues ne valorisent pas seulement l'expérience acquise pendant leurs stages, mais, en outre, ils préconisent clairement d'accorder plus de temps aux stages et à la pratique afin de renforcer davantage la formation à l'enseignement. Les diplômés de 2010 accordent la priorité à six domaines dont quatre sont liés aux stages comme suit : plus de temps pour les stages, plus de temps consacré à l'enseignement pendant les stages, plus de possibilités d'être observé lors de la pratique par les pédagogues expérimentés et plus d'encadrement et de rétroaction pendant les stages.

Quant aux deux autres priorités, elles sont liées à l'expérience pratique, soit la gestion de classe et l'évaluation.

Les priorités accordées par les pédagogues en première année de carrière en vue d'améliorer davantage la formation à l'enseignement

Domaine	très grande priorité	grande priorité
Gestion de classe	52 %	34 %
Temps accordé aux stages	46	30
Temps accordé à l'enseignement lors de stages	45	34
Évaluation	35	43
Observation des pédagogues expérimentés	32	39
Encadrement et rétroaction lors de stages	31	39
Lecture et littératie	26	43
Éducation de l'enfance en difficulté	23	44
Préparation des bulletins	22	37
Utilisation de la technologie avec les élèves	21	41
Suppléance à la journée	17	35
Cours sur la méthodologie et les contenus d'apprentissage propres aux matières	17	34
Communications avec les parents	13	38
Stages dans des classes à années multiples	13	34
Conduite professionnelle et éthique	11	30
Tâches administratives	9	36
Anglais langue seconde	6	25
Cours sur les fondements de l'éducation	5	18
Français langue seconde	5	16

Très peu d'enseignantes et enseignants au palier élémentaire (4 %) et au palier secondaire (6 %) déclarent qu'ils ne sont pas suffisamment préparés pour enseigner. Trois pédagogues au palier élémentaire sur quatre (75 %) et presque autant au palier secondaire (70 %) disent qu'ils sont bien préparés ou très bien préparés. Les autres estiment qu'ils sont adéquatement préparés.

Malgré cette évaluation de leur niveau de préparation générale, beaucoup (45 % au palier élémentaire et 40 % au palier secondaire) disent qu'il y a au moins un domaine de l'enseignement dans lequel ils estiment qu'ils ne sont pas adéquatement préparés.

Au chapitre des aptitudes particulières en enseignement, les enseignantes et enseignants en première année de carrière au palier élémentaire disent être moins bien préparés en matière d'enseignement aux élèves à risque et d'éducation de l'enfance en difficulté ainsi qu'en matière d'évaluation. De surcroît, les enseignantes et enseignants au palier élémentaire affectés à des classes à années multiples disent être moins bien préparés pour l'enseignement à ce type de classe. Leur rôle en pédagogie mis à part, la plupart des enseignantes et enseignants au palier élémentaire disent qu'ils sont moins bien préparés pour effectuer des tâches administratives de l'école et communiquer avec les parents.

Plus de la moitié des pédagogues au palier élémentaire en première année de carrière disent qu'ils sont moins bien préparés pour couvrir l'ensemble du curriculum et pour trouver des ressources appropriées pour la salle de classe.

Évaluation par les pédagogues en première année de carrière à l'élémentaire et secondaire de leurs propres compétences

Zone de compétence	Élémentaire – très bien ou bien préparés	Secondaire – très bien ou bien préparés
Enseignement aux élèves à risque	26 %	29 %
Enseignement des matières en dehors de ma spécialisation	-	26
Tâches administratives	31	33
Enseignement à une classe à années multiples*	32	-
Éducation de l'enfance en difficulté	32	30
Communication avec les parents	38	37
Enseignement des cours appliqués du secondaire	-	44
Évaluation	38	49
Accès aux ressources pour la classe	41	48
Couverture de l'ensemble du curriculum	44	50
Gestion de classe	56	53
Adaptation aux divers styles d'apprentissage	59	57
Aptitudes liées à la gestion du temps	60	60
Motivation des élèves	61	56
Connaissance du curriculum	61	66
Connaissance de la matière à enseigner	61	76
Stratégies d'enseignement	63	62
Limites dans la relation avec les élèves et leurs parents	65	72
Sens de l'organisation	68	68
Enseignement des cours théoriques du secondaire	-	71
Français langue seconde*	68	-
Planification de leçon	72	73

* L'évaluation des compétences pour l'enseignement à une classe à années multiples et l'enseignement du français langue seconde est réservée aux pédagogues du palier élémentaire affectés à ces types de classe.

L'autoévaluation des compétences par les pédagogues en première année de carrière au palier secondaire met en évidence un manque de compétence dans les domaines presque semblables qu'au palier élémentaire. Les pédagogues au palier secondaire déclarent également être moins préparés à enseigner aux élèves à risque et aux élèves ayant des besoins particuliers. Et à l'instar de leurs homologues au palier élémentaire, ils estiment qu'ils ne sont généralement pas aussi bien préparés pour effectuer des tâches administratives de l'école et communiquer avec les parents.

Ils déclarent qu'ils sont moins bien préparés à enseigner des matières en dehors de leur spécialisation, soit une ou deux matières ayant fait l'objet de leur programme de formation à l'enseignement. De plus, ils estiment qu'ils sont moins bien préparés à enseigner les cours appliqués que les cours théoriques.

La majorité des pédagogues aux paliers élémentaire et secondaire estiment qu'ils sont bien préparés en matière de gestion de classe tout en y accordant la plus grande priorité en vue d'améliorer davantage les programmes de formation à l'enseignement. La plupart des enseignantes et enseignants en première année de carrière disent être bien préparés dans les domaines clés de l'enseignement, tels que les stratégies d'enseignement, les plans de leçon, les connaissances liées aux matières et au curriculum, la motivation des élèves et l'adaptation aux divers styles d'apprentissage.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant valorisé par les enseignants en début de carrière³

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) fournit un appui exhaustif à beaucoup de nouveaux pédagogues qui ont réussi à obtenir un poste régulier en enseignement ou un contrat de suppléance à long terme auprès d'un conseil scolaire de l'Ontario. Mis en place en 2006, le PIPNPE aide au perfectionnement professionnel tôt dans la carrière et au développement des nouveaux venus dans une profession exigeante.

³ Les conseils scolaires financés par les fonds publics sont tenus de fournir un soutien par l'intermédiaire du PIPNPE aux enseignants en première année de carrière occupant des postes réguliers ou des postes de suppléance à long terme, et peuvent également fournir ce soutien aux enseignants en deuxième année de carrière occupant les mêmes genres d'emploi. 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.

Plus de neuf pédagogues en première année de carrière occupant un poste régulier en enseignement sur dix (92 %) et un sur quatre (25 %) ayant des contrats de suppléance à long terme dans des conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario disent qu'ils participent au PIPNPE. Parmi les pédagogues en deuxième année de carrière, 81 % de ceux occupant des postes réguliers et 37 % de ceux ayant des contrats de suppléance à long terme déclarent qu'ils participent au PIPNPE.

La plupart des pédagogues en première année de carrière participent au programme d'orientation offert par le conseil scolaire (92 %), ont un pédagogue expérimenté comme mentor (92 %) et sont formellement évalués par la direction d'école (92 %). Environ deux tiers (65 %) participent au programme d'orientation de leur école. Les pédagogues en deuxième année de carrière qui occupent des postes réguliers font état de taux semblables à ceux en première année.

Les enseignantes et enseignants qui ont un contrat de suppléance à long terme et qui participent au PIPNPE sont moins motivés par les différentes facettes de ce programme. La majorité des participants au PIPNPE qui détiennent ce type de contrat et qui sont en première année de carrière ont un pédagogue expérimenté comme mentor (78 %) et participent au programme d'orientation offert par leur conseil scolaire (58 %). Ils sont moins nombreux à participer au programme d'orientation de leur école (43 %) et à être évalués formellement par la direction d'école (27 %).

Il n'est pas nécessaire d'évaluer les enseignantes et enseignants qui ont un contrat de suppléance à long terme et qui participent au PIPNPE. Les taux plus faibles de participation pourraient aussi s'expliquer par la plus courte durée de beaucoup de contrats de suppléance à long terme et par le fait que, pour beaucoup, l'affectation à ce type de contrat arrive plus tard dans l'année scolaire.

Ceux qui participent au PIPNPE participent fréquemment aussi aux activités de perfectionnement professionnel dans quelques domaines clés préconisés par le PIPNPE. Seulement 4 % de ceux qui occupent des postes réguliers et 7 % de ceux qui font de la suppléance à long terme n'ont participé à aucune activité de perfectionnement professionnel dans les domaines recommandés.

Perfectionnement professionnel des pédagogues en première année de carrière participant au PIPNPE

Domaine de perfectionnement professionnel	Poste régulier	Suppléance à long terme
Planification et évaluation	70 %	54 %
Stratégies de littératie et numératie	53	55
Éducation de l'enfance en difficulté	52	28
Réussite des élèves	46	49
Gestion de classe	45	37
Écoles sécuritaires	42	31
Utilisation de la technologie	32	25
Communication efficace avec les parents	26	22
Aucun domaine ci-dessus	4	7

Les participants au PIPNPE évaluent de façon positive l'aide qu'ils reçoivent de leur mentor et d'autres pédagogues expérimentés pendant leur première année de carrière.

La majorité des enseignantes et enseignants en première année de carrière évaluent positivement («très utile» ou «utile») l'aide reçue et portant sur toute une panoplie d'activités pédagogiques quotidiennes et pratiques. Environ un sur dix, tout au plus, donne une note négative («quelque peu inutile» ou «complètement inutile») à ces types d'aide. Un autre 6 à 33 % des participants au PIPNPE déclarent n'ayant pas reçu un type d'aide alors même que d'autres, qui l'ont reçu, l'ont évalué fort positivement. Les participants au PIPNPE ayant des contrats de suppléance à long terme attribuent des notes positives semblables à ces types d'aide, mais une plus grande proportion de ces participants déclare n'en avoir pas reçu.

Évaluation de l'aide reçue en première année de carrière – participants au PIPNPE occupant des postes réguliers

Type d'aide	Note positive	Note négative	Sans objet
Conseils pour offrir une aide personnalisée	74 %	6 %	7 %
Aide pour la préparation de bulletins	65	8	7
Mentorat pour les méthodes d'enseignement	64	5	10
Accès à des ressources d'enseignement utiles	64	10	6
Observation de la pratique d'autres enseignants	63	3	20
Planification du curriculum avec mon mentor	62	6	19
Mentorat pour l'évaluation des élèves	59	9	10
Mentorat pour la gestion de classe	59	8	7
Préparation en vue des communications avec les parents	57	11	6
Renseignements sur les aspects administratifs	57	9	9
Commentaires du mentor sur ma pratique	56	9	20
Observation de la pratique de mon mentor	46	5	33

Le mentorat dans le cadre du PIPNPE se fait principalement à l'extérieur de la salle de classe :

- cinq participants au PIPNPE qui occupent des postes réguliers sur six déclarent ne pas avoir été observés dans la salle de classe (49 %) par un pédagogue expérimenté (c'est-à-dire par leur mentor ou par un autre enseignant) ou affirment l'avoir été, mais pendant moins d'une heure par mois (35 %)
- sept sur dix déclarent qu'ils n'ont eu aucune possibilité (31 %) d'observer la pratique d'un autre enseignant (leur mentor ou un autre enseignant) ou affirment avoir pu le faire, mais pendant moins d'une heure par mois (39 %)
- encore moins nombreux sont les participants au PIPNPE qui font de la suppléance à long terme et qui affirment avoir observé ou avoir fait l'objet d'observation en salle de classe.

Le PIPNPE m'a été très utile lors de ma première année de carrière. Mon mentor est la personne idéale pour moi. Ce serait bien de pouvoir continuer le mentorat pendant plus longtemps, car ça donnerait plus de temps au mentor d'observer le nouvel enseignant et vice versa.

Pour la plupart, les enseignants en début de carrière participent à plusieurs activités de perfectionnement professionnel

La plupart des diplômés de 2010 (78 %) et de 2009 (82 %) qui ont enseigné en Ontario pendant l'année scolaire 2010-2011 ont participé à des activités de perfectionnement professionnel. Et ils déclarent, en règle générale, avoir participé à quelques activités, à plusieurs activités ou à de nombreuses activités, jusqu'à concurrence de 73 % pour les diplômés de 2010 et 79 % pour ceux de 2009. *

Au moins la moitié de ces nouveaux enseignants participent à des cours structurés et beaucoup participent à des activités d'apprentissage coopératif dans leur école et ailleurs. Environ un sur trois reçoit l'appui d'un mentor et participe aux activités des associations spécialisées dans une matière. Environ un sur quatre nouveaux enseignants participe également à d'autres types d'activité de perfectionnement professionnel comme l'évaluation de son école et la recherche-action.

Les enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière en Ontario participent encore plus que ceux en première année de carrière à tous les types d'activités de perfectionnement professionnel.

Participation des nouveaux pédagogues aux activités de perfectionnement professionnel

Activité de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010	Diplômés de 2009
Participation à des cours structurés	50 %*	56 %
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	46	57
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	40	46
Jumelage à un mentor	35	40
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	35	40
Participation à l'évaluation de mon école	31	37
Participation à la recherche-action	24	30

*% disant avoir participé à quelques activités, à plusieurs activités ou à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel portant une panoplie d'activités pédagogiques pratiques occupe une place majeure parmi les priorités des enseignantes et enseignants en première et en deuxième année de carrière. Durant leur première ou leur seconde année en enseignement, ils affirment avoir des besoins en perfectionnement professionnel dans les domaines de l'évaluation, des stratégies d'enseignement, de la gestion de classe ainsi que de l'observation et de la rétroaction sur leur pratique pédagogique.

Domaines hautement prioritaires dans le cadre du perfectionnement professionnel

Domaine de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010	Diplômés de 2009
Évaluation	84 %*	80 %
Stratégies d'enseignement	79	77
Gestion de classe	79	76
Observation et rétroaction sur ma pratique pédagogique	69	60
Plus de connaissances liées à la matière à enseigner	69	59
Intégration de la technologie	67	64
Plan de leçon	62	60
Planification du curriculum en général	61	54
Communication avec les parents	61	56
Plus de connaissances liées aux procédures et aux attentes de l'école	50	47

*% accordant la plus grande priorité ou une grande priorité au domaine de perfectionnement professionnel

Ces priorités sont très proches des recommandations des répondants en vue d'améliorer davantage les programmes de formation à l'enseignement.

Suppléance à la journée

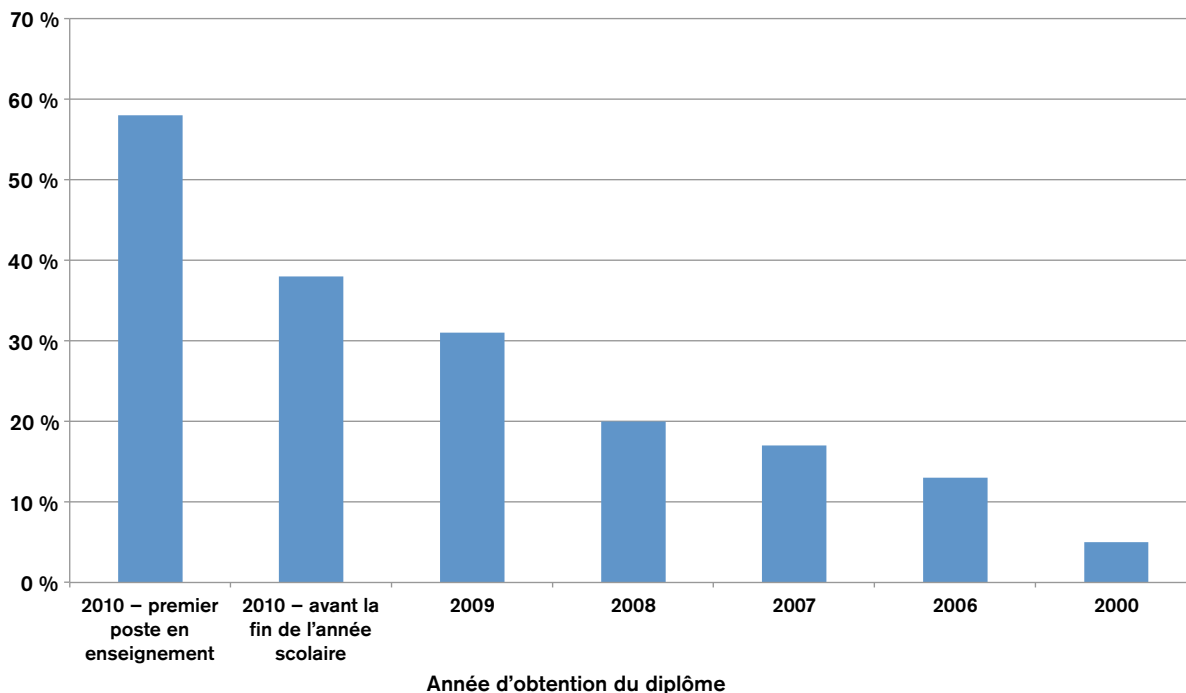
Davantage de nouveaux pédagogues plus longtemps limités à faire de la suppléance à la journée

Pour la majorité du nouveau personnel enseignant de l'Ontario, les débuts de leur carrière dans la profession enseignante se font actuellement par l'entremise de la suppléance à la journée, et ce, durant quelques années :

- pour presque trois sur cinq, le premier emploi en enseignement consiste à faire de la suppléance à la journée
- presque deux enseignants employés sur trois continuent à faire de la suppléance à la journée à la fin de leur première année en enseignement
- trois sur dix sont toujours suppléants à la fin de la deuxième année de carrière
- un sur cinq est toujours suppléant à la fin de la troisième année de carrière
- un sur six est toujours suppléant à la fin de la quatrième année de carrière
- un sur huit est toujours suppléant à la fin de la cinquième année de carrière.

Seulement un sur vingt de ceux qui ont amorcé leur carrière en 2000, pendant la pénurie de pédagogues, continue à faire de la suppléance à la journée.

**Suppléance à la journée pour 2010-2011,
par année d'obtention du diplôme**



Il est extrêmement difficile de trouver ne serait-ce que de la suppléance à la journée et les postes permanents sont hors de la portée des nouveaux enseignants ou alors ça prend beaucoup d'années avant d'en avoir un. On me disait constamment qu'avec mes qualifications pour enseigner le français langue seconde, je trouverais un emploi sans problème, mais ça n'a pas été le cas. Il me semble que la demande pour les enseignants de français en Ontario a chuté récemment. J'adore enseigner, mais le marché est incroyablement décevant.

Diplômée de 2009, enseignante de français langue seconde faisant de la suppléance à la journée, sud-ouest de l'Ontario

Par opposition, les sondages de l'étude sur la transition à l'enseignement de 2006 permettaient de constater que seulement un pédagogue en première année de carrière sur cinq faisait de la suppléance à la journée et qu'en deuxième année de carrière, cette proportion tombait à un sur dix.

Quelques enseignantes et enseignants déclarent que la suppléance à la journée leur permet de s'adapter à leur rôle de pédagogue. Lorsqu'ils remplacent des pédagogues expérimentés, ils acquièrent des connaissances à partir de la façon dont ceux-ci s'organisent et planifient les leçons, et ils en apprennent sur les divers styles d'enseignement. En même temps, ils n'ont pas immédiatement à eux seuls la pleine responsabilité d'une classe, surtout lorsqu'il s'agit d'établir un climat positif, de couvrir l'ensemble du curriculum, de varier les stratégies d'enseignement en fonction des divers styles d'apprentissage, d'évaluer les élèves, de préparer les bulletins, de communiquer avec les parents, entre autres.

Cependant, les avis négatifs portant sur la suppléance à la journée sont beaucoup plus fréquents. Presque tous ceux ayant fait de la suppléance à la journée pendant les cinq premières années de leur carrière (93 à 97 %) enseignent dans plus d'une école et beaucoup le font auprès de plusieurs conseils scolaires. La majorité (76 à 84 %) d'entre eux disent être sous-employés. Trois suppléants en première année de carrière sur cinq affirment être bénévoles dans une école.

Beaucoup se plaignent du fait qu'ils n'ont pas accès à des contrats de suppléance à plus long terme au sein d'une même école ou d'une même classe. Quoi qu'il en soit, en première ou en cinquième année d'enseignement, ces suppléants désirent enseigner plus que ce qu'ils ont pu faire par l'entremise des listes de suppléants.

Plusieurs centaines de suppléants à la journée postulent à seulement une cinquantaine ou une soixantaine de postes de suppléance à long terme, dont environ quinze sont à temps plein et pour toute la durée de l'année. On ne devrait pas permettre aux enseignants retraités de faire de la suppléance alors qu'un nombre excédentaire de nouveaux enseignants sont à la maison à attendre qu'on les appelle. Cela fait maintenant presque six ans que j'attends de décrocher un poste permanent à temps plein et je n'envisage pas l'avenir de façon positive.

Diplômée de 2006 travaillant à contrat à durée limitée, centre de l'Ontario

Décalage en matière de perfectionnement professionnel en milieu scolaire offert aux suppléants à la journée

En plus d'être confrontés à une situation financière difficile, beaucoup de suppléants à la journée qui amorcent leur carrière font face, en matière de perfectionnement professionnel et d'appui en milieu scolaire, à un écart considérable les séparant de leurs homologues qui ont été plus chanceux qu'eux à trouver des postes réguliers ou des contrats de suppléance à long terme.

Cette situation pourrait être expliquée par un manque de possibilités et de ressources qui s'offrent à eux. En outre, en deuxième année de carrière, l'écart en matière de perfectionnement professionnel se creuse puisque ceux qui occupent des postes réguliers ou qui ont des contrats de suppléance à long terme participent encore plus à des activités de perfectionnement professionnel, tandis que ceux qui sont toujours limités à faire de la suppléance à la journée durant leur deuxième année continuent à participer à un moindre degré à ces activités, au même niveau que les suppléants à la journée en première année de carrière.

L'écart existe sur toute la panoplie d'activités de perfectionnement professionnel, que ce soit les activités en milieu scolaire ou ailleurs. Les suppléants à la journée participent bien moins aux activités de perfectionnement professionnel en milieu scolaire telles que l'apprentissage coopératif en milieu scolaire et l'évaluation de l'école. Ils sont moins nombreux à suivre des cours structurés, à participer aux activités des associations spécialisées dans une matière et à participer à l'apprentissage coopératif en dehors de l'école où ils enseignent. Ils sont également moins nombreux à affirmer avoir un mentor ou à participer à de la recherche-action.

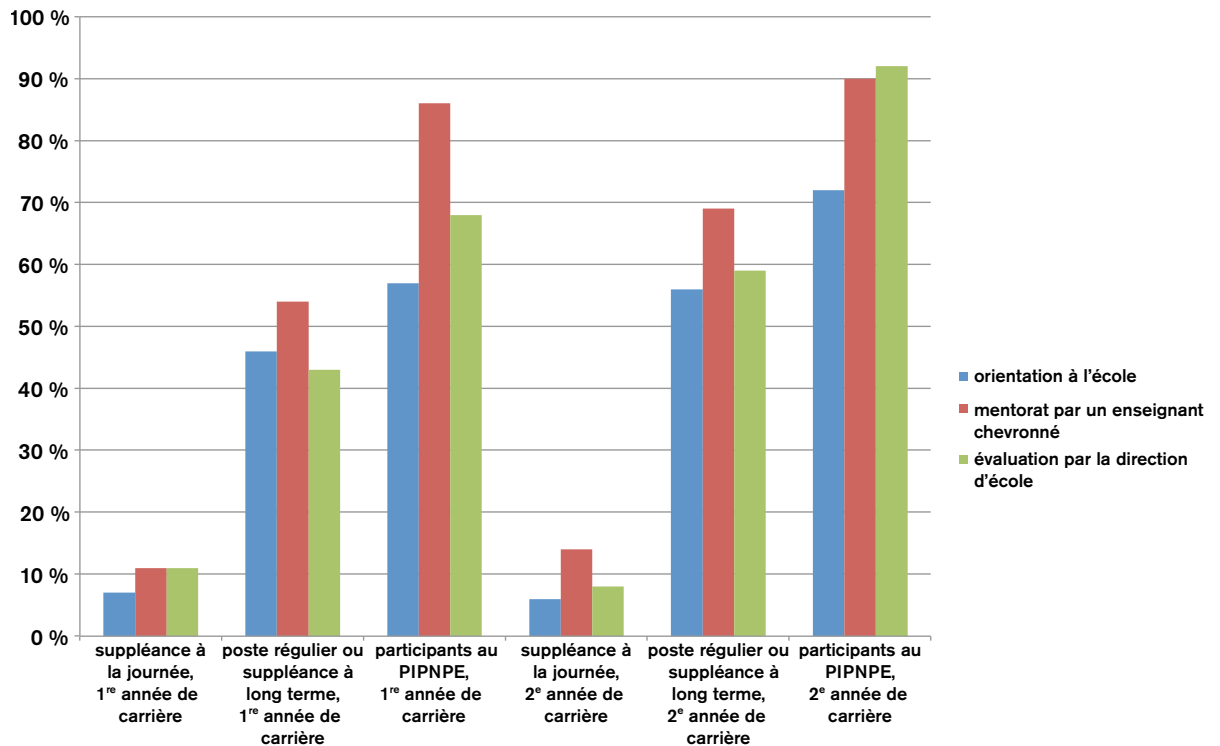
Décalage en matière de perfectionnement professionnel des suppléants à la journée en Ontario

Activité de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010		Diplômés de 2009	
	Suppléance à la journée	Autres*	Suppléance à la journée	Autres*
Participation à des cours structurés	44 %	53 %	42 %	64 %
Apprentissage coopératif en milieu scolaire	20	64	22	75
Apprentissage coopératif ailleurs qu'en milieu scolaire	25	50	26	56
Jumelage à un mentor	17	48	17	51
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	14	46	19	50
Participation à l'évaluation de mon école	19	43	17	49
Participation à la recherche-action	15	31	16	38

* poste régulier ou contrat de suppléance à long terme

Les écarts sont également considérables lorsqu'il s'agit de l'accès en milieu scolaire à l'orientation, aux évaluations par la direction d'école et à un pédagogue expérimenté en qualité de mentor. Le personnel enseignant occupant des postes réguliers ou ayant des contrats de suppléance à long terme a quatre à cinq fois plus de chance d'avoir accès à ce genre d'appui et d'apprentissage professionnel que les suppléants à la journée. L'écart se creuse encore plus lorsqu'il s'agit de comparaison avec les participants au PIPNPE.

Décalage en matière de perfectionnement professionnel offert aux suppléants à la journée

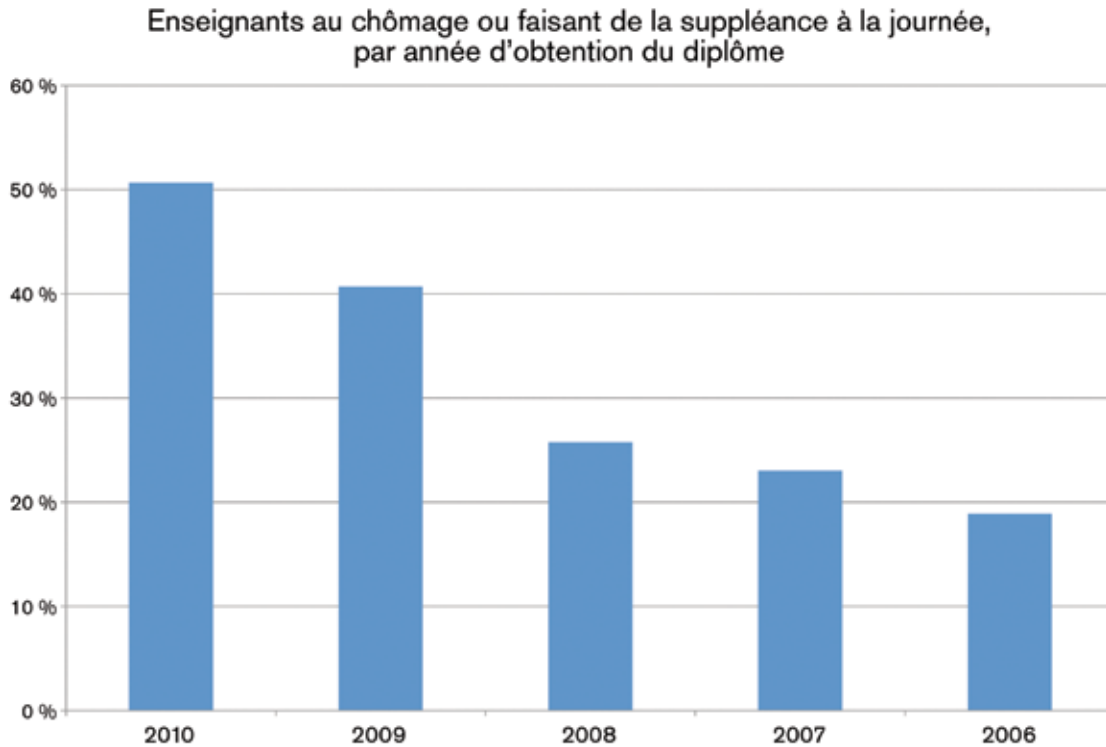


Il n'y a pas assez d'appui professionnel pour ceux qui sont obligés de faire de la suppléance année après année par manque de travail permanent. J'apprécierais que l'on m'offre la possibilité de participer à des ateliers de perfectionnement professionnel et d'être évalué par une direction d'école.

Diplômé de 2006 aux cycles intermédiaire et supérieur, suppléant dans plusieurs écoles

En sus de ce décalage en ce qui touche les suppléants à la journée, il existe un nombre croissant d'enseignantes et enseignants qui sont complètement au chômage durant leurs premières années de carrière et qui doivent faire face à une situation encore plus critique; ils n'ont pas d'emploi en enseignement et, en règle générale, n'ont même pas accès au soutien dont bénéficient les suppléants à la journée.

Les chiffres traduisent la quantité considérable d'enseignantes et enseignants de cette nouvelle génération n'ayant qu'un accès limité au perfectionnement professionnel. Plus de la moitié des diplômés de 2010 des programmes de formation à l'enseignement sur le marché de l'emploi étaient au chômage ou faisaient de la suppléance à la journée durant l'année scolaire 2010-2011, au même titre que deux diplômés de 2009 en deuxième année de carrière sur cinq, un diplômé de 2008 en troisième année de carrière sur quatre et un sur cinq en cinquième année de carrière sont toujours sans emploi ou suppléants à la journée.



En tant que suppléante à la journée, je me sens vraiment invisible dans le système. Personne ne se soucie de m'observer à l'œuvre. C'est difficile pour moi de juger toute seule de l'amélioration de mes capacités.

Planification de carrière et attachement à la profession enseignante

Nouveaux pédagogues très motivés par la profession

Le nouveau personnel enseignant de l'Ontario qui débute dans la profession enseignante durant cette période difficile sur le marché de l'emploi reste très motivé à poursuivre leur carrière malgré les défis à trouver un emploi permanent. Environ neuf diplômés de 2006 à 2010 sur dix (88 à 92 %) disent qu'ils seront certainement ou probablement encore dans cette profession dans cinq ans. Seulement 2 à 5 % disent qu'ils ne seront certainement ou probablement pas dans la profession enseignante.

Même dans le cas des enseignantes et enseignants en première et en deuxième année de carrière qui déclarent être complètement au chômage, le dévouement à la profession est important. Ce sous-ensemble comprend 87 % d'enseignantes et enseignants en première année de carrière et 76 % en deuxième année de carrière qui sont au chômage et qui disent qu'ils vont certainement ou probablement être en train d'enseigner dans cinq ans. Seulement 5 à 8 % disent qu'ils ne vont certainement ou probablement pas être dans le domaine dans cinq ans.

Toutefois, certains répondants qui disent qu'ils continueront fort probablement dans la profession affirment aussi qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à continuer.

Je me bats pour rester dans ce domaine et pour trouver un emploi, mais je suis inquiète car je sais que, tôt ou tard, je vais devoir me rendre à l'évidence. C'est décevant et ça met fin à mon rêve. Je n'ai pas envie de poursuivre une autre carrière pour subvenir à mes besoins financiers, mais plutôt je souhaite devenir celle que j'ai toujours cherché à devenir toute ma vie et je sais que j'en ai la capacité naturelle.

Les facteurs qui motivent à entrer et à continuer dans la profession sont multiples et profonds. Le facteur principal reste la possibilité de faire une différence dans la vie des élèves. La plupart des répondants sont également motivés par le désir du partage des connaissances dans des matières qui les intéressent. Un troisième facteur se focalise sur les avantages matérialistes (salaire, avantages sociaux et pension) et sur l'équilibre travail-vie que confère la profession.

Il est clair que chaque groupe d'enseignantes et enseignants, de la première à la dixième année de carrière, est motivé par les trois facteurs. Les aspects matériels prennent de l'ampleur, mais ne dépassent pas l'importance que revêtent les autres facteurs de motivation au fil du temps. La satisfaction à enseigner semblerait être la raison qui fait durer le dévouement à long terme envers la profession pour la plupart des pédagogues ontariens de cette nouvelle génération. Presque tous les diplômés de l'an 2000 (92 %) disent qu'ils seront toujours membres de la profession d'ici cinq ans.

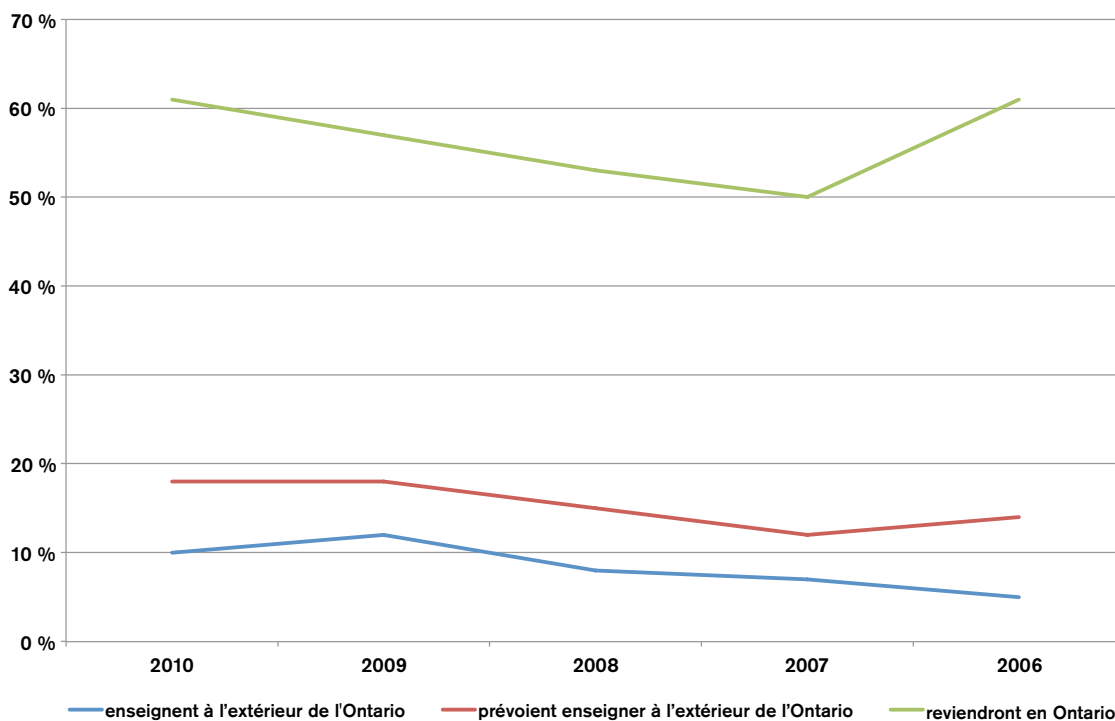
Les enseignantes et enseignants néo-canadiens ont eux aussi une même motivation que le nouveau personnel enseignant originaire de l'Ontario. De plus, la plupart d'entre eux disent qu'ils enseigneront d'ici cinq ans même s'ils font face à encore plus d'obstacles et de retard à débiter sur le marché de l'enseignement ontarien.

Cette nouvelle génération de pédagogues est également très dévouée au leadership en enseignement. Plus de la moitié des pédagogues participant au présent sondage disent qu'ils aspirent à être des mentors, des guides ou d'autres types de leaders pendant leur carrière en enseignement. De plus, environ un sur cinq (18 à 23 % de chaque groupe participant au sondage) disent qu'ils espèrent occuper un poste de direction adjointe ou un autre poste administratif à un moment donné. Les enseignantes et enseignants néo-canadiens font état d'un niveau de dévouement semblable envers le leadership pendant leur carrière.

En majorité, ceux qui enseignent ailleurs comptent revenir en Ontario

Au cours des cinq dernières années, quitter la province pour aller enseigner est soit une réalité ou une décision à venir pour environ 20 à 30 % des pédagogues ontariens. La plupart de ceux qui enseignent ailleurs actuellement, ou qui prévoient le faire, disent qu'ils retourneront en Ontario pour enseigner. Ceux qui ne le disent pas sont, pour la plupart, ceux qui ont de l'incertitude au sujet de leur avenir. Seulement 10 à 20 % disent qu'ils ne reviendront probablement ou certainement pas en Ontario.

**Poste en enseignement obtenu ailleurs qu'en Ontario,
par année d'obtention du diplôme**

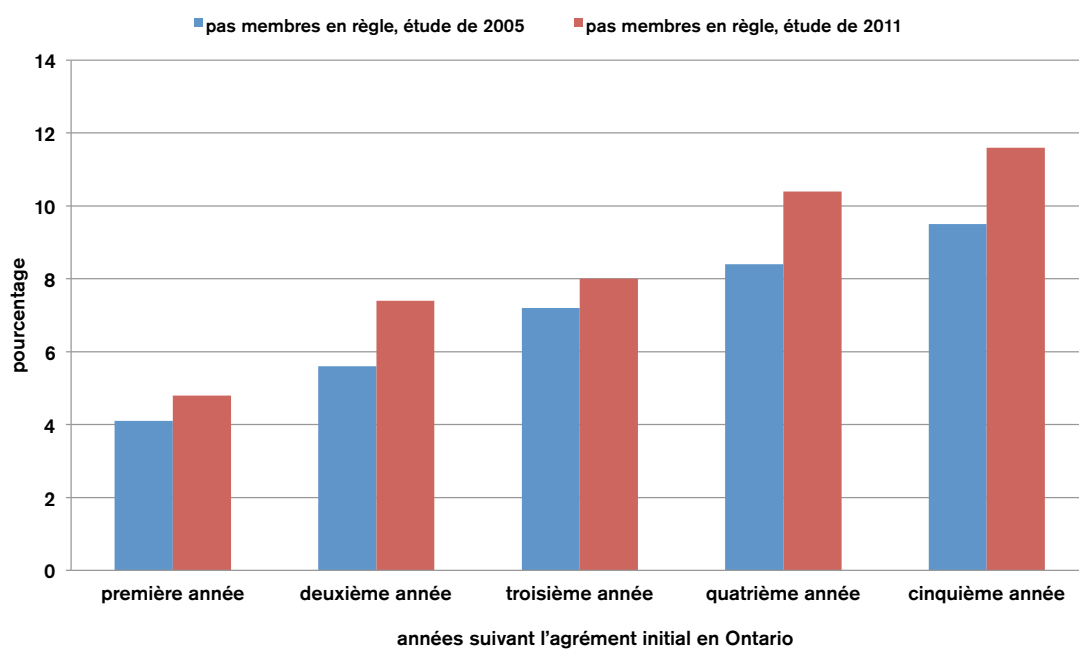


Pour la plupart, les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario restent dans la profession

Les données sur le renouvellement annuel auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario indiquent que le taux de maintien de l'effectif enseignant est relativement élevé en Ontario malgré une augmentation dans le nombre de pédagogues en début de carrière quittant la profession dans la province depuis que le marché de l'emploi en enseignement a connu un excédent de pédagogues, soit vers le milieu de la dernière décennie. Les enseignantes et enseignants qui déménagent ailleurs peuvent continuer à enseigner dans un autre territoire sans pour autant renouveler leur autorisation d'enseignement en Ontario. Pour cette raison, le nombre actuel d'enseignantes et enseignants ontariens délaissant complètement la profession enseignante durant leurs premières années de carrière est probablement moins élevé que les chiffres indiqués ci-dessous.

Environ un diplômé de 2010 d'une faculté d'éducation de l'Ontario ayant reçu l'autorisation d'enseigner en Ontario durant cette année-là sur vingt (4,8 %) n'a pas procédé à son renouvellement annuel auprès de l'Ordre en 2011. Environ un de ceux qui avaient obtenu leur certificat de qualification et d'inscription en 2005 sur neuf (11,6 %) ne fait plus partie des membres de l'Ordre en 2011. Ces taux se comparent à 4,1 et 9,5 % de départs pour les pédagogues en première et en cinquième année de carrière sept ans plus tôt, c'est-à-dire avant le changement survenu sur le marché de l'enseignement en Ontario. Le diagramme ci-dessous montre les résultats de 2005 et 2011 concernant les taux de départ des diplômés ontariens la première jusqu'à la cinquième année après l'obtention de leur autorisation d'enseignement.

Départs des diplômés d'une faculté d'éducation pendant les cinq premières années suivant l'obtention de l'agrément initial en Ontario, selon les études de 2005 et 2011

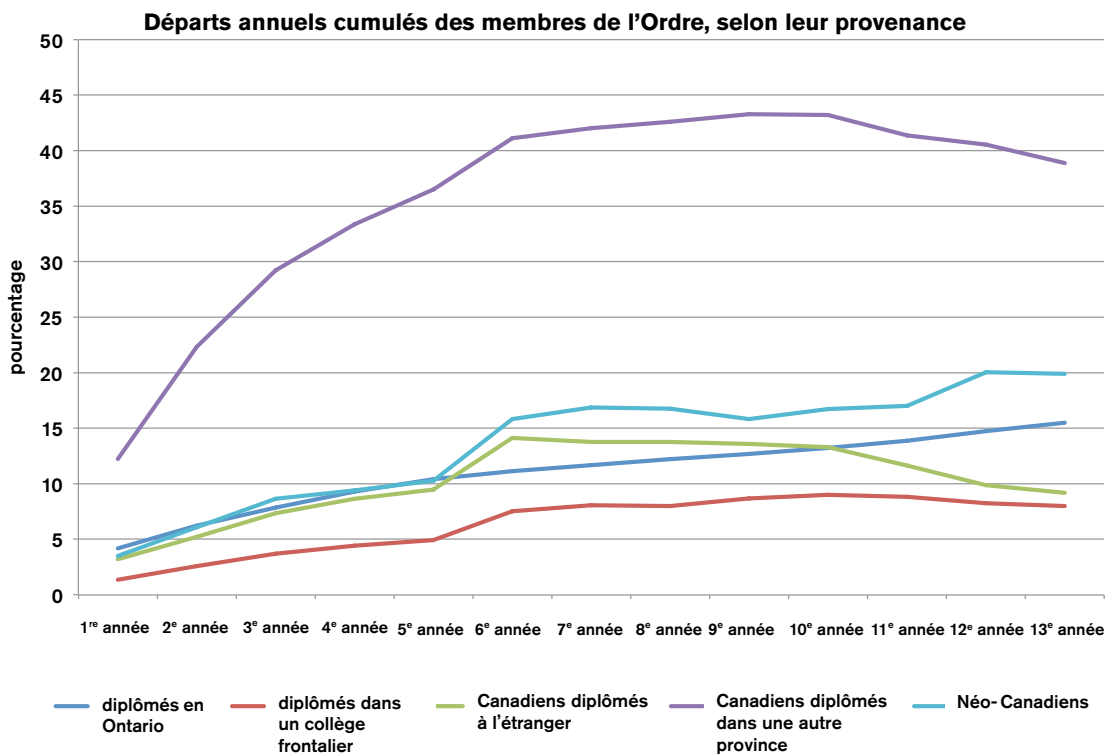


Malgré cette augmentation des taux d'attrition, les taux actuels de moins de 5 % la première année et d'environ 11 % la cinquième année poursuivent la tendance des taux comparativement élevés d'enseignantes et enseignants en début de carrière en Ontario qui demeurent dans la profession.

Les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario constituent la majorité du nouveau personnel enseignant de la province chaque année et, en 2010, représentaient trois quarts de l'ensemble des pédagogues nouvellement agréés. Les taux d'attrition pour le nouveau personnel enseignant issu d'autres sources sont considérablement différents.

La proportion de nouveaux pédagogues en Ontario issus des collèges frontaliers américains chaque année est en diminution. Ils sont moins nombreux à être membres de l'Ordre. En moyenne, leur taux d'attrition est environ la moitié de celui des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario : 1 % après la première année, 5 % après cinq ans et 9 % après dix ans, alors que pour les diplômés de l'Ontario ces pourcentages passent à 4, 10 et 14 respectivement pour les mêmes intervalles.

Les Canadiennes et Canadiens (surtout les Ontariennes et Ontariens) qui ont été formés ailleurs ont également des taux d'attrition relativement bas. Leur taux d'attrition après un an s'affiche à 3 %, après cinq ans à 9 % et après dix ans à 13 %, ce qui est très proche des taux d'attrition pour les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.



Les enseignantes et enseignants agréés de l'Ontario qui sont arrivés ici en provenance d'autres provinces ont des taux d'attrition beaucoup plus élevés que les nouveaux pédagogues issus d'autres sources : 12 % après un an, 37 % après cinq ans et 43 % après dix ans. Ces taux d'attrition élevés pourraient être expliqués par le fait que des pédagogues retournent dans leur propre province ou s'en vont ailleurs pour poursuivre leur carrière en enseignement. Quoique ce groupe de pédagogues ait des taux d'attrition élevés, il ne représente que 2 % de l'ensemble du nouveau personnel enseignant de l'Ontario en 2010.

Le personnel enseignant néo-canadien ayant complété sa formation à l'enseignement dans un autre pays avant d'immigrer au Canada et obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario a des taux d'attrition fort semblables à ceux des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario durant les cinq premières années : 4 % la première année, 10 % après cinq ans et 17 % après dix ans.

Conclusion

Les tendances actuelles illustrent clairement que les défis sur le marché ontarien de l'enseignement en anglais et en français ne cessent de croître. Année après année, le nouveau personnel enseignant agréé réussit de moins en moins à trouver du travail. Et chaque année, les taux d'emploi de ceux qui sont à l'intérieur de la période des cinq premières années de carrière s'affaiblissent.

La plupart des nouveaux enseignants sont résolus à poursuivre leur carrière en enseignement, peu importe le temps que cela leur prendra pour sortir du chômage ou du sous-emploi. Quoiqu'ils soient plus nombreux à chercher de l'emploi en enseignement à l'extérieur de la province, la majorité de ceux qui le font envisage cela comme une mesure intérimaire. Ils planifient retourner enseigner en Ontario dès qu'ils le pourront. D'autres subviennent à leurs besoins en cherchant un autre emploi en attendant de décrocher un poste permanent en enseignement.

Malgré une diminution dans le nombre annuel de nouveaux arrivants de l'extérieur de l'Ontario sur le marché du nouveau personnel enseignant au cours des quatre dernières années, en 2010 l'écart entre le nombre de pédagogues nouvellement agréés et le nombre de départs à la retraite du personnel enseignant s'élevait à environ 7 500 (11 800 nouveaux venus et 4 300 retraités).

En raison de la restriction des débouchés sur le marché de l'emploi en enseignement, les facultés d'éducation de l'Ontario et les collèges frontaliers américains qui avaient, au cours de la dernière décennie, offert aux Ontariennes et Ontariens des programmes de formation à l'enseignement, connaissent maintenant une diminution de demandes d'admission. En 2011, le nombre de nouveaux membres agréés par l'Ordre et émanant des collèges frontaliers américains est encore une fois à la baisse. De plus, avec chaque année qui passe, il y a un fléchissement dans le nombre de pédagogues néo-canadiens et dans celui des pédagogues ontariens qui retournent enseigner en Ontario après avoir poursuivi leur formation à l'enseignement à l'étranger, surtout en Australie.

Une réduction du financement de la formation à l'enseignement en Ontario, mise en place étape par étape sur trois ans, sera intégralement appliquée d'ici l'année scolaire 2012-2013, ce qui fera probablement dégringoler le nombre d'inscriptions aux facultés d'éducation de l'Ontario par environ 850 à partir du sommet atteint en 2009-2010. Durant les dernières années, il y a eu une augmentation des inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement offerts par d'autres établissements autorisés par consentement ministériel en Ontario.

Compte tenu de toutes ces modifications en matière de sources du nouveau personnel enseignant, il est probable que leur nombre annuel dégringole au cours des prochaines années, passant de 11 800 en 2010 à un minimum probable de 10 000 en 2013, une fois les réductions de financement pour les facultés d'éducation de l'Ontario intégralement appliquées et à mesure que le nombre de pédagogues émanant des programmes à l'extérieur de l'Ontario diminue davantage.

Entre-temps, le Régime de retraite des enseignantes et des enseignants de l'Ontario prévoit que les départs annuels à la retraite se maintiendront en moyenne à environ 4 500 au cours des dix prochaines années.

Si, telles que décrites précédemment, les tendances se poursuivent et qu'aucun autre changement majeur n'est instauré du côté de l'offre comme du côté de la demande des pédagogues, l'écart entre le nombre annuel de nouveaux pédagogues arrivant sur le marché et le nombre annuel des départs à la retraite des pédagogues pourrait se resserrer, passant d'environ 7 500 en 2010 à environ 5 500 en 2013. L'excédent annuel de nouveaux enseignants pourrait ainsi s'atténuer, mais, étant donné qu'un grand nombre de pédagogues ontariens agréés durant les cinq dernières années sont sous-employés ou sans emploi, ou sont employés à l'extérieur de la province et planifient retourner travailler en Ontario, il est improbable que la situation d'emploi des nouveaux pédagogues ontariens s'améliore au cours des quelques prochaines années.

Méthodologie

Buts et parrainage de l'étude

L'étude sur la transition à l'enseignement a débuté, il y a de cela une décennie, avec des sondages envoyés aux diplômés de 2001 des facultés d'éducation de l'Ontario. L'étude se concentrait sur la situation d'emploi et les expériences professionnelles des enseignantes et enseignants de l'Ontario pendant la première année après l'obtention de l'autorisation d'enseigner.

Le champ d'application de cette étude annuelle a été étendu au fil des années pour inclure le personnel enseignant de la première jusqu'à la cinquième année de carrière ainsi que le personnel enseignant en dixième année de carrière. Les échantillons ont été élargis pour inclure les Ontariennes et Ontariens qui suivaient une formation à l'enseignement dans des collèges frontaliers américains ou ailleurs, ainsi que les Canadiennes et Canadiens provenant d'autres provinces et les Néo-Canadiennes et Néo-Canadiens qui avaient suivi une formation à l'enseignement ailleurs et avaient reçu l'autorisation d'enseigner en Ontario.

Cette étude procure aux intervenants en éducation en Ontario des renseignements sur le passage des membres formés pour enseigner au statut de membres actifs dans la profession enseignante. L'étude porte sur leur insertion professionnelle et le soutien dont ils bénéficient lorsqu'ils débutent dans la profession; l'évaluation de leurs programmes de formation à l'enseignement et de leurs expériences et besoins en matière de perfectionnement professionnel continu; la mesure dans laquelle, le moment auquel et les raisons pour lesquelles ils quittent la profession; et les tendances dans le cheminement de carrière durant les premières années d'enseignement. L'étude fait ressortir la valeur, pour les nouveaux pédagogues, des ressources visant à améliorer l'insertion professionnelle, ressources disponibles par l'entremise du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) qui a fait ses débuts en Ontario en 2006.

L'étude suit l'évolution de la situation d'emploi au fil des années, mesurant les taux de chômage et de sous-emploi par programme, région et langue d'enseignement. Au cours de la dernière décennie, les changements s'opérant sur le plan du profil démographique du corps professoral de l'Ontario et au chapitre de l'équilibre entre l'offre et la demande des pédagogues dans la province ont été conséquents. La présente étude offre une analyse des sondages annuels, permettant ainsi des mises à jour régulières aux intervenants en éducation en Ontario à propos de la fluctuation de l'équilibre entre les postes disponibles en enseignement et les pédagogues cherchant du travail, et des répercussions de l'insuffisance croissante de postes sur les membres de la profession.

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, opinions et exigences du Ministère. L'étude est menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Conception du sondage et mode de distribution

Les sondages menés auprès des enseignantes et enseignants durant leurs deux premières années de carrière après l'obtention de l'autorisation d'enseigner en Ontario comprenaient des questions sous les rubriques suivantes : situation professionnelle, recherche d'emploi, affectations, opinions sur la formation à l'enseignement, expérience en enseignement, perfectionnement professionnel, plans de carrière, réflexions au sujet de l'enseignement et renseignements démographiques.

Les sondages menés auprès des enseignantes et enseignants ayant plus de deux années de carrière étaient moins longs et portaient seulement sur la situation professionnelle, l'expérience en enseignement, les plans de carrière, les réflexions au sujet de l'enseignement et les renseignements démographiques.

En mai 2011, huit sondages distincts étaient menés auprès des diplômés de 2010, 2009, 2008, 2007, 2006 et 2000 issus des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, ainsi qu'auprès des enseignantes et enseignants formés et agréés dans une autre province canadienne ou à l'étranger et ayant obtenu l'agrément en Ontario en 2009 et en 2010.

Chacun des huit sondages était disponible en anglais et en français, permettant ainsi aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario de recevoir le sondage dans la langue de leur choix pour communiquer avec l'Ordre.

Les sondages comportent essentiellement des questions à réponses fermées. Quelques questions à réponses ouvertes y sont également incluses.

Les sondages ont été réalisés au moyen de Fluid Surveys, une plate-forme web accessible par l'entremise de Chide.it, une société canadienne de logiciels pour sondages. Les sondages sur le web conviennent bien à cette population. La plupart des enseignantes et enseignants ont accès à des ordinateurs et font systématiquement des mises à jour de leurs adresses électroniques auprès de l'Ordre. Beaucoup d'entre eux avaient initialement fait leur demande en ligne pour devenir membres de l'Ordre. La majorité d'entre eux reçoivent électroniquement des bulletins d'information de l'Ordre et beaucoup communiquent électroniquement avec l'Ordre sur des questions courantes qui les touchent en tant que membres.

Plan d'échantillonnage et administration des sondages

Pour chacun des huit sondages, des échantillons aléatoires ont été pris à partir du registre des enseignantes et enseignants agréés par l'Ordre au moment du sondage. Les adresses électroniques sont en grande partie disponibles et à jour, suivant le processus annuel de renouvellement de l'inscription des membres de l'Ordre ainsi que d'autres processus permettant des mises à jour.

Avant d'être invités par courrier électronique à se rendre à une adresse URL pour participer au sondage, les participants ont reçu, de la part du registraire de l'Ordre, un courrier électronique en guise de présentation et d'encouragement à participer au sondage. On a assuré aux répondants que les renseignements fournis resteront confidentiels et ne seront en aucune façon liés à leurs dossiers officiels de membres à l'Ordre et à l'information disponible sur eux dans le registre de l'Ordre. En guise de mesure incitative pour favoriser la participation au sondage, les répondants ont été admissibles à un tirage au sort pour gagner l'un des cinq prix d'une valeur égale au montant de la cotisation annuelle à l'Ordre en vigueur à ce moment-là, soit 120 \$.

On a eu recours à de très grandes tailles d'échantillons pour appuyer l'analyse des sous-groupes d'enseignantes et enseignants selon la région, les qualifications et la langue de formation à l'enseignement. Concernant les diplômés de 2010 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, les échantillons aléatoires représentaient 40 % des membres en règle ayant des adresses électroniques à jour et communiquant avec l'Ordre en anglais. En ce qu'il s'agit des diplômés des autres années, les échantillons aléatoires représentaient 20 % de chaque ensemble statistique.

Étant donnée la petite proportion de l'ensemble des membres qui communiquent avec l'Ordre en français et la particularité de ce marché d'emploi, la taille des échantillons a été doublée pour représenter 80 % de la population des diplômés de 2010 et 40 % de la population des diplômés des autres années.

En ce qui concerne les pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays et ayant été agréés en Ontario en 2009 et en 2010, ils ont tous été invités à participer au sondage.

Taux de réponse et marge d'erreur

Quelques réponses étaient incomplètes. Les réponses qui ne comprenaient pas une section complétée sur la situation d'emploi n'ont pas été incluses dans l'analyse. Ce procédé servait à minimiser toute distorsion pouvant être associée à une différence de temps liée au délai pour compléter le sondage et pouvant engendrer des erreurs dans les résultats relatifs aux taux d'emploi.

Tous les échantillons confondus, on a invité un total de 17 590 personnes à participer au sondage. On a reçu 6 566 réponses, soit une proportion de 37 % de l'ensemble des invitations. Les taux de réponse pour les huit sondages distincts varient entre 23 et 48 % et les marges d'erreur entre 2,2 et 4,3 %.

Sous-groupe	Nombre de répondants	Taux de réponse	Marge d'erreur*
Diplômés de 2010	2 005	48 %	2,2 %
Diplômés de 2009	809	40	3,5
Diplômés de 2008	660	32	3,8
Diplômés de 2007	626	38	3,9
Diplômés de 2006	518	27	4,3
Diplômés de 2000	544	23	4,2
Autres enseignants agréés en 2010	843	48	3,4
Autres enseignants agréés en 2009	561	33	4,1

* Le taux d'exactitude des résultats des sondages est de 19 fois sur 20

Renseignements démographiques

Diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers américains

Parmi les sondages de 2011, six ont été menés auprès des Ontariennes et Ontariens diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario ou des collèges frontaliers américains ayant par la suite obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario.

Les réponses de chaque échantillon représentent les réponses de la population d'enseignantes et enseignants en début de carrière de laquelle l'échantillon était sélectionné. En moyenne, le profil démographique du personnel enseignant pour les six sondages menés auprès des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains (diplômés de 2010, 2009, 2008, 2007, 2006 et 2000) est le suivant :

Qualifications pour enseigner en Ontario	
Primaire-moyen	47,9 %
Moyen-intermédiaire	18,3
Intermédiaire-supérieur	30,8
Éducation technologique	3,0

Programmes de formation à l'enseignement	
Facultés d'éducation de l'Ontario	85,8 %
Programmes autorisés par consentement ministériel en Ontario	3,6 (5,4 % des diplômés de 2010)
Collèges frontaliers américains	10,6

Langue de formation à l'enseignement	
Programmes en anglais	88,3 %
Programmes en français*	11,7 (13,7 % des facultés d'éducation de l'Ontario seulement)

* Les diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français représentent 6,6 % des diplômés de l'Ontario

Sexe	
Femmes	77,9 %
Hommes	23,1

Carrière en enseignement	
Première carrière	63,4 %
Deuxième carrière	36,6

Tranche d'âge par année d'obtention du diplôme en enseignement						
	2010	2009	2008	2007	2006	2000
18 à 24	28 %	11 %	1 %	0 %	0 %	0 %
25 à 34	47	64	70	69	61	21
35 à 44	16	18	18	18	23	59
45 à 54	7	7	9	10	13	14
55 à 64	1	0	1	2	1	6

Enseignants néo-canadiens

Le profil démographique des répondants néo-canadiens agréés en 2009 et en 2010 est le suivant :

Qualifications pour enseigner en Ontario	
Primaire-moyen	30,8 %
Moyen-intermédiaire	24,9
Intermédiaire-supérieur	43,7
Éducation technologique	0,6

Formation à l'enseignement (les dix premiers pays, par ordre décroissant)
Inde
États-Unis
Royaume-Uni
Jamaïque
Philippines
Pakistan
Australie
Ukraine
Roumanie
Albanie

Langue de formation à l'enseignement	
Anglais	78,1 %
Français	5,3
Autre	16,6

Sexe	
Femmes	80,0 %
Hommes	20,0

Tranche d'âge par année d'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
18 à 24	1 %	0 %
25 à 34	15	30
35 à 44	53	55
45 à 54	26	41
55 à 64	4	6

Années d'expérience en enseignement avant l'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
Aucune	2 %	1 %
Moins d'un an	3	3
1 à 2 ans	7	9
3 à 5 ans	16	27
6 à 10 ans	25	22
Plus de 10 ans	48	37

Ontariens agréés après avoir suivi une formation à l'enseignement dans une autre province ou dans un autre pays

Le profil démographique des Ontariennes et Ontariens qui ont reçu leur formation à l'enseignement dans une autre province du Canada ou un autre pays avant de revenir en Ontario est le suivant :

Qualifications pour enseigner en Ontario	
Primaire-moyen	55,6 %
Moyen-intermédiaire	5,4
Intermédiaire-supérieur	38,5
Éducation technologique	0,5

Formation à l'enseignement (les dix premiers pays et provinces canadiennes, par ordre décroissant)
Australie
États-Unis
Royaume-Uni
Nouvelle-Zélande
Québec
Nouvelle-Écosse
Alberta
Nouveau-Brunswick
Colombie-Britannique
Manitoba

Langue de formation à l'enseignement	
Anglais	98,6 %
Français	1,4

Sexe	
Femmes	74,8 %
Hommes	25,2

Tranche d'âge par année d'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
18 à 24	8 %	2 %
25 à 34	79	86
35 à 44	9	10
45 à 54	3	1
55 à 64	2	0

Années d'expérience en enseignement avant l'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
Aucune	49 %	55 %
Moins d'un an	17	23
1 à 2 ans	13	12
3 à 5 ans	12	6
6 à 10 ans	5	3
Plus de 10 ans	3	0

Enseignants canadiens arrivant d'une autre province pour s'établir en Ontario

Le profil démographique des enseignantes et enseignants canadiens en provenance d'autres provinces ayant reçu leur formation à l'enseignement dans une autre province, déménagé en Ontario et obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario, est le suivant :

Qualifications pour enseigner en Ontario	
Primaire-moyen	53,7 %
Moyen-intermédiaire	5,5
Intermédiaire-supérieur	40,1
Éducation technologique	0,7

Formation à l'enseignement (en ordre décroissant)
Québec
Alberta
Colombie-Britannique
Manitoba
Nouveau-Brunswick
Nouvelle-Écosse
Saskatchewan
Île-du-Prince-Édouard

Langue de formation à l'enseignement	
Anglais	78,4 %
Français	21,6

Sexe	
Femmes	81,3 %
Hommes	18,7

Tranche d'âge par année d'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
18 à 24	6 %	0 %
25 à 34	46	50
35 à 44	29	26
45 à 54	15	11
55 à 64	4	11

Années d'expérience en enseignement avant l'obtention de l'agrément en Ontario		
	2010	2009
Aucune	9 %	13 %
Moins d'un an	12	20
1 à 2 ans	19	13
3 à 5 ans	25	24
6 à 10 ans	17	17
Plus de 10 ans	17	13

Glossaire

Autre type de contrat à durée limitée – Poste à temps plein ou à temps partiel qui comporte une date définitive de fin d'emploi, qui n'est pas un poste de suppléance à long terme et qui ne remplace pas un poste régulier en enseignement.

Collèges frontaliers américains – Les collèges de l'État de New York qui comprennent Canisius College, Daeman College, D'Youville College, Medaille College, Université de Niagara (New York) et Université de l'État de New York.

Contrat à terme – Contrat de suppléance à long terme ou autre type de contrat à durée limitée.

Diplômés des programmes de formation à l'enseignement de l'Ontario – Diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario ou des programmes de formation à l'enseignement autorisés par le Ministère en Ontario.

Diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français – Diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français de l'Université Laurentienne ou de l'Université d'Ottawa.

École privée – École élémentaire ou secondaire privée qui fonctionne indépendamment comme une entreprise ou un organisme sans but lucratif.

Emploi permanent – Statut d'un enseignant, pouvant être employé à temps plein ou à temps partiel, ne disant pas être sans emploi et ne disant pas vouloir travailler davantage à titre d'enseignant cette année.

Enseignant de l'Ontario – Enseignant agréé de l'Ontario pouvant enseigner dans une école élémentaire ou secondaire financée par les fonds publics de l'Ontario.

Enseignants à la retraite – Enseignants agréés de l'Ontario qui cessent partiellement ou complètement d'enseigner et deviennent membres retraités du Régime de retraite des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Enseignants anglophones – Diplômés des programmes de formation à l'enseignement en anglais, non employés ou non qualifiés pour l'enseignement du français langue seconde ou pour l'enseignement dans les conseils scolaires de langue française.

Enseignants de français langue seconde – Enseignants employés ou qualifiés pour l'enseignement du français langue seconde.

Enseignants francophones – Diplômés des programmes de formation à l'enseignement en français de l'Université Laurentienne ou de l'Université d'Ottawa, employés par un conseil scolaire de langue française financé par les fonds publics en Ontario, ou employés ou qualifiés comme enseignants de français langue seconde.

Enseignants néo-canadiens – Enseignants, qui après avoir été formés et agréés dans un autre pays, ont immigré au Canada avec l'intention d'enseigner au Canada, ou ont immigré au Canada et décidé par la suite de reprendre leur carrière en enseignement, et d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription pour enseigner en Ontario.

Facultés d'éducation de l'Ontario – Facultés d'éducation à l'Université Brock, à l'Université Lakehead, à l'Université Laurentienne, à l'Université Nipissing, à l'IEPO de l'Université de Toronto, à l'Université Queen's, à l'Université Trent, à l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario, à l'Université d'Ottawa, à l'Université Western Ontario, à l'Université de Windsor, à l'Université Wilfrid Laurier et à l'Université York.

Marché de l'emploi en enseignement – Marché de l'emploi pour des postes en enseignement aux paliers élémentaire ou secondaire dans une école financée par les fonds publics ou une école privée en Ontario.

Poste de suppléance à long terme – Poste à temps plein ou à temps partiel qui remplace un poste régulier en enseignement et qui comporte une date définitive de fin d'emploi; poste aussi appelé «suppléance à long terme».

Poste régulier en enseignement – Poste à temps plein ou à temps partiel qui ne comporte pas de date définitive de fin d'emploi.

Programmes de formation à l'enseignement autorisés par le ministère de l'Éducation – Programmes de formation à l'enseignement autorisés spécialement par le Ministère à l'Université Charles Sturt, à l'Université du Niagara en Ontario, au Collège universitaire Redeemer et au Collège universitaire Tyndale.

Sans emploi – Qui dit chercher activement du travail en enseignement et ne pas en trouver, y compris ne pas trouver du travail de suppléance à la journée.

Sous-employés – Qui désirent travailler davantage comme pédagogues pendant l'année scolaire.

Suppléance – Qui figure sur la liste des affectations de suppléance à la journée d'une école ou d'un conseil scolaire ou de plusieurs écoles ou conseils scolaires.

Les nouveaux diplômés en enseignement cherchant un emploi dans une école de l'Ontario en 2010-2011 ont joint les autres enseignants agréés dont la carrière n'a pas encore pris son essor. Un diplômé anglophone sur trois et plus d'un diplômé francophone sur quatre n'ont même pas pu faire de suppléance à la journée.

Nombre de nouveaux pédagogues ayant trouvé du travail sont sous-employés. Et seulement un diplômé sur huit a trouvé un poste régulier au cours de sa première année de carrière.

Les nouveaux enseignants se tournent davantage vers l'extérieur de la province pour un premier emploi. Étant donné que seul un tiers des enseignantes et enseignants ont décroché un poste régulier au cours de l'année suivant la réception de leur diplôme, de plus en plus de nouveaux pédagogues acceptent des postes dans un autre domaine afin d'assumer leurs responsabilités financières.

Les enseignants néo-canadiens sont ceux qui ont le plus de difficulté à se tailler une place sur le marché du travail. Parmi ceux qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2010 et qui ont cherché un emploi en 2010-2011, trois sur quatre sont sans emploi.

En ce qui concerne de futures réformes dans le domaine de la formation à l'enseignement, les nouveaux pédagogues recommandent que les stages soient plus longs et qu'ils comportent plus de supervision pratique. Ils accordent beaucoup de valeur à l'appui en matière d'intégration dans la profession que certains d'entre eux reçoivent dans les écoles financées par la province.

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