

**Diplômés d'un programme de formation à
l'enseignement en français
Février 2012**



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

Table des matières

Ce rapport vient compléter celui de l'étude sur la transition à l'enseignement de 2011, disponible dans le site web de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

1 Sommaire

5 Bilan d'emploi

- 5 Marché du travail plus difficile pour les diplômés d'un programme en français de 2010
- 9 Marché du travail se resserrant quelque peu pour les enseignants entre la deuxième et la cinquième année de carrière
- 13 Dix ans plus tard, les diplômés de 2000 sont bien établis dans leur carrière
- 15 Marché du travail plus favorable pour les diplômés d'un programme en français que pour ceux d'un programme en anglais
- 18 Où les diplômés d'un programme en français trouvent-ils des emplois en enseignement?

20 Expérience de recherche d'emploi et bénévolat

- 20 La norme : Multiples stratégies de recherche d'emploi
- 21 Évaluations partagées des pratiques de recrutement des conseils scolaires
- 22 Établir des liens et faire bonne impression sont la clé d'une recherche d'emploi fructueuse
- 23 De nombreux diplômés envisagent travailler bénévolement dans des écoles

24 Expérience en enseignement durant les premières années de carrière

- 24 Affectations difficiles pour certains enseignants durant leur première année
- 25 Bon jumelage entre les qualifications professionnelles et les affectations en première année de carrière
- 25 Beaucoup voient leur carrière de manière positive malgré les nouveaux défis que pose le marché du travail

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

- 28 Prolongation du stage durant la formation perçue comme un changement hautement prioritaire
- 31 Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – un soutien que les enseignants apprécient durant les premières années
- 34 Majorité participant activement à des activités de perfectionnement professionnel

36 Suppléance à la journée

- 36 Plus de nouveaux pédagogues confinés au rôle de suppléant à la journée plus longtemps
- 37 Absence d'activités de perfectionnement professionnel à l'école dans le cas des suppléants à la journée

40 Plans de carrière et attachement à la profession

- 40 Diplômés d'un programme en français très engagés face à la profession
- 41 Majorité des pédagogues qui enseignent à l'extérieur de la province prévoyant revenir en Ontario
- 41 Taux d'attrition des membres plus élevé chez les diplômés d'un programme en français

43 Conclusion

44 Méthodologie

- 44 Buts et parrainage de l'étude
- 45 Conception des sondages et mode de distribution
- 45 Plan d'échantillonnage et administration des sondages
- 46 Taux de réponse et marge d'erreur

47 Renseignement démographiques

48 Glossaire

Sommaire

Des sondages effectués au printemps 2011 auprès des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français qui débutent leur carrière montrent que le taux de chômage a encore augmenté pour ceux qui en sont à leur première ou à leur deuxième année d'enseignement. Plus d'un de ces diplômés de 2010 ayant cherché un poste en enseignement au cours de l'année scolaire 2010-2011 sur cinq étaient sans emploi et n'avaient même pas réussi à faire de la suppléance à la journée au cours de la première année scolaire de leur carrière. Seulement un sur sept avait obtenu un poste régulier en enseignement et un sur trois de ceux qui travaillaient n'obtenait pas autant de travail qu'il le souhaitait.

Depuis 2008, le taux combiné du sous-emploi et de chômage des diplômés d'un programme en français a triplé, passant de 15 à 45 %, tandis que le taux de chômage a grimpé de 1 à 22 %. À la fin de l'année, la suppléance à la journée constitue l'emploi d'un diplômé qui a trouvé du travail sur quatre. Un plus grand nombre d'enseignants en première année de carrière se tournent vers un autre emploi pour remplacer ou ajouter à leur revenu provenant de l'enseignement.

Parmi les diplômés qui travaillaient, un peu plus d'un sur cinq avaient obtenu un poste régulier en enseignement. Cela confirme la tendance à la baisse du taux d'obtention d'un emploi durant la première année, laquelle s'est amorcée il y a trois ans et constitue un résultat de recherche d'emploi extrêmement différent de celui relevé par les sondages effectués par l'Ordre entre 2002 et 2008 – soit un taux d'obtention d'un poste régulier se situant entre 65 et 70 %.

Les différences entre régions et cycles ressortent des mesures des résultats au chapitre de l'emploi des diplômés d'un programme en français. Toutefois, le resserrement du marché du travail touche maintenant les nouveaux enseignants francophones de tous les cycles et à l'échelle de la province.

Un enseignant en première année de carrière sur cinq cherche maintenant son premier emploi à l'extérieur de la province et un sur huit d'entre eux accepte un emploi ailleurs. Parmi les pédagogues qui sont devenus membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario après avoir terminé un programme en français, un sur dix abandonne son adhésion après deux ans, et un sur cinq, dans les six premières années suivant l'obtention du diplôme. Ces taux de non-renouvellement de l'adhésion en début de carrière sont deux fois plus élevés chez les diplômés d'un programme en anglais.

La moitié des diplômés de 2010 qui ont un emploi ont été embauchés dans l'est ou le nord-est de l'Ontario. Le quart de tous les postes réguliers obtenus par des enseignants en première année de carrière au cours de l'année scolaire 2010-2011 se trouvent dans le sud-ouest de l'Ontario.

Les écoles catholiques et publiques de langue française emploient trois des diplômés déclarant avoir trouvé un emploi sur quatre. Un diplômé sur cinq a été embauché par un conseil scolaire public de langue anglaise et les autres enseignent dans une école privée ou à l'extérieur de la province.

Les résultats sur le marché du travail ont également décliné depuis 2008 pour les pédagogues débutants, de la deuxième à la cinquième année de leur carrière – le temps requis pour que les diplômés d'un programme en français trouvent un emploi permanent se prolongeant encore davantage.

Les diplômés d'un programme en français continuent d'obtenir de meilleurs résultats sur le marché du travail ontarien que leurs pairs d'un programme en anglais à l'égard de la plupart des mesures. Leurs taux de chômage et de sous-emploi sont bien inférieurs à ceux des enseignants anglophones, bien que le taux des emplois réguliers ait chuté au niveau de celui des enseignants anglophones. Ajoutons que le marché de l'emploi des enseignants de français langue seconde se porte généralement mieux que le marché des diplômés d'un programme en français.

Malgré leurs résultats moins favorables en recherche d'emploi, cette nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants francophones demeure résolue à mener une carrière à long terme en enseignement. Environ neuf sur dix disent qu'ils enseigneront d'ici cinq ans. Ils ont fait des études en enseignement parce qu'ils voulaient faire une différence dans la vie des élèves, et c'est ce qui les motive à ne pas abandonner leur carrière malgré le sous-emploi que connaissent plusieurs d'entre eux.

Pour ces nouveaux enseignants, la recherche d'emploi signifie beaucoup plus que la soumission en ligne d'une demande, qui est le processus normal de la plupart des conseils scolaires de l'Ontario. Beaucoup voient le réseautage comme essentiel à l'obtention d'un emploi en enseignement. Nombre d'entre eux se prévalent de toutes les occasions de se faire remarquer en faisant appel aux personnes qu'ils connaissent dans le domaine et en se rendant dans les écoles. Durant la première année suivant l'obtention du diplôme, un nouveau pédagogue sur trois a donné bénévolement de son temps dans des salles de classe afin d'augmenter ses chances de se faire connaître et d'être recommandé pour un poste en enseignement.

La plupart d'entre eux soumettent une demande dans plusieurs conseils scolaires et dans de nombreuses régions de la province. La plupart s'adressent à des conseils scolaires de langue française et la majorité, à la fois dans le système public et le système catholique de langue française. Un diplômé sur trois présente une demande dans des conseils scolaires de langue anglaise aussi bien que dans ceux de langue française. Un diplômé sur cinq envoie également une demande d'emploi dans d'autres provinces.

Leurs évaluations des pratiques de recrutement des conseils scolaires sont partagées. Pour la majorité, le processus normal est clair, bien que plus d'un sur trois disent ne pas avoir trouvé facilement de l'information sur la disponibilité d'emplois spécifiques au sein de conseils scolaires auprès desquels ils souhaiteraient peut-être présenter une demande.

Plusieurs disent également ne pas comprendre le lien entre la suppléance et l'admissibilité à des postes de suppléance à long terme et des postes réguliers. Moins que la moitié affirment être bien informés de l'évolution de leur demande dans le processus.

Pour eux, l'obtention d'un emploi dépend de multiples facteurs. La demande d'emploi en ligne, le curriculum vitae et la lettre de motivation sont des formalités essentielles. Une bonne entrevue s'impose. Cependant, pour la plupart, le fait de se rendre à l'étape de l'entrevue dépend des contacts créés dans le cadre des stages, d'activités de bénévolat, de réseautage ainsi que par l'intermédiaire de parents ou d'amis. Ils disent que le fait d'être connu ou d'être simplement au bon endroit au bon moment permet souvent d'obtenir un emploi, compte tenu de la compétition accrue pour les postes d'enseignement en français de nos jours.

La majorité des 78 % des enseignantes et des enseignants en première année de carrière qui ont trouvé un emploi quelconque en 2010-2011 considèrent être bien préparés et sûrs d'eux, avoir l'appui de leurs collègues et être satisfaits de leurs affectations d'un point de vue professionnel.

Comme on pouvait s'y attendre, des préoccupations quant à la sécurité d'emploi suscitent des rapports négatifs de la part de nombreux pédagogues en première année de carrière. Ces préoccupations sont également évidentes chez les diplômés en deuxième année de carrière. Dans le groupe des enseignants en première et en deuxième année de carrière, un sur quatre dit ne pas être optimiste par rapport à son avenir professionnel.

Les nouveaux diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français de l'Ontario recommandent que des changements soient apportés afin de consolider la préparation à l'enseignement dans le futur. Ils demandent que l'on mette davantage l'accent sur la gestion de classe ainsi que sur la mesure et l'évaluation. Ils suggèrent la prolongation du stage, un plus grand nombre de possibilités d'enseignement supervisé en salle de classe, davantage d'encadrement et de rétroaction sur leur enseignement, ainsi que plus de temps consacré à l'observation d'enseignants expérimentés.

La majorité des nouveaux diplômés participent à de nombreuses activités diversifiées de perfectionnement professionnel. Tous ceux qui ont signé des contrats réguliers avec des conseils scolaires de l'Ontario financés par les fonds publics, et certains de ceux qui détiennent un contrat de suppléance à long terme, participent au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, et l'apprécient.

Il existe toutefois une lacune importante au chapitre du perfectionnement professionnel du nombre croissant de diplômés de langue française qui sont sans emploi ou qui font de la suppléance à la journée au cours de leur première année. Cette lacune persiste et s'aggrave dans le cas de ceux qui restent sans emploi ou qui continuent de faire de la suppléance à la journée durant la deuxième année qui suit leur formation en enseignement.

La plupart de ces pédagogues ne profitent pas des activités formelles et informelles de perfectionnement professionnel, d'orientation, de mentorat et d'évaluation de la direction qui sont disponibles en milieu scolaire. Ils s'inscrivent également à un moins grand nombre de cours de perfectionnement professionnel et interagissent beaucoup moins avec d'autres pédagogues, par l'intermédiaire d'associations d'intérêt pédagogique à des matières particulières ou spécialisées et la recherche-action, que leurs pairs qui ont un poste régulier ou des contrats de suppléance à long terme.

La nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants francophones de l'Ontario est constituée de pédagogues extrêmement dévoués, motivés par un désir profond de faire une différence réelle dans la vie des élèves et prévoyant être membre de la profession enseignante à long terme. Le fait que le marché du travail de la province soit plus difficile ces dernières années ne les dissuade pas de poursuivre la carrière qu'ils ont choisie.

Bien qu'un nombre croissant de répondants au sondage cherchent un emploi à l'extérieur de la province, ils espèrent majoritairement revenir un jour en Ontario pour enseigner.

Environ un diplômé d'un programme en français sur cinq abandonne son adhésion à l'Ordre au cours des six années qui suivent la fin de ses études; ces pertes s'ajoutent aux autres relevées par les sondages.

Bilan d'emploi

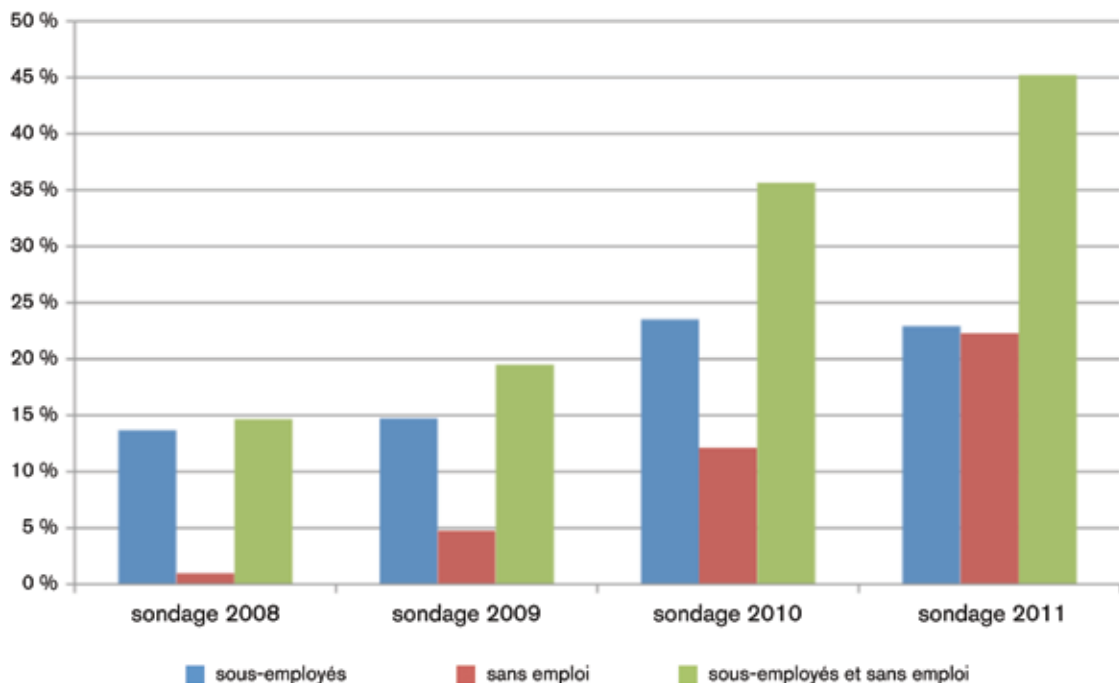
Marché du travail plus difficile pour les diplômés d'un programme en français de 2010

La courbe des résultats fructueux sur le marché du travail des diplômés de 2010 d'un programme de formation à l'enseignement en français de l'Ontario est à la baisse pour la troisième année, témoignant d'un marché plus difficile qu'auparavant. Un plus grand nombre de diplômés de 2010 que des années précédentes ont connu le chômage durant leur première année de carrière et beaucoup de ceux qui ont trouvé un emploi en enseignement affirment être sous-employés.

Plus d'un diplômé sur cinq (22 %) déclarant avoir cherché un emploi en enseignement au cours de l'année scolaire 2010-2011 n'ont obtenu aucun succès – même pas un emploi de suppléance à la journée. En outre, 36 % de ceux qui ont trouvé un emploi d'enseignant durant cette année scolaire disent avoir été sous-employés, n'ayant pas obtenu autant de travail qu'ils le souhaitaient.

Ces résultats s'inscrivent dans une tendance qui prévaut depuis trois ans. Le ralentissement général du marché du travail des enseignants de l'Ontario touche maintenant un nombre important de diplômés d'un programme en français.

Sous-emploi et chômage
Diplômés d'un programme en français de 2010



Le taux combiné du chômage et du sous-emploi des nouveaux diplômés d'un programme en français sur le marché du travail ontarien pour la première année en tant qu'enseignants agréés de l'Ontario a grimpé de 15 % en 2007 à 45 % en 2011. Le taux de chômage s'est élevé à 22 %, soit tout juste 1 % de plus.

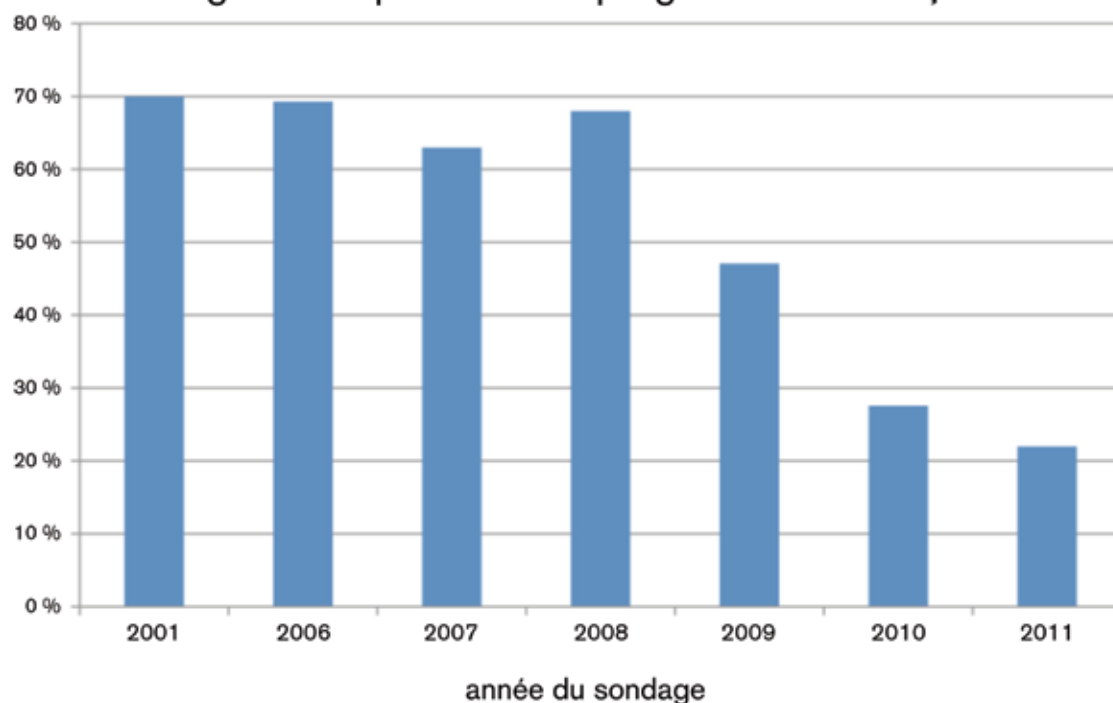
J'ai répondu à des offres d'emploi annoncées en ligne et je me suis rendue jusqu'à l'étape de l'entrevue, sans succès. J'étudie l'information sur le web et j'élargis progressivement mon réseau.

Diplômée francophone du programme d'enseignement aux cycles primaire-moyen vivant à Ottawa.

Dans le cas de nombreux pédagogues qui ont connu une certaine mesure de succès, celui-ci a pris la forme de suppléance à la journée agencé à des contrats à temps partiel ou de durée déterminée, souvent dans plus d'une école. Le premier emploi de la moitié de ces diplômés était la suppléance à la journée (48 %) et, à la fin de l'année, la plupart de ceux qui enseignaient avait un contrat de durée limitée (54 %) ou comptaient sur de la suppléance à la journée (24 %).

À peine plus d'un sur cinq (22 %) ayant trouvé du travail en enseignement ont déclaré qu'il s'agissait d'un emploi régulier. Cela représente environ le tiers du taux d'emploi régulier de 63 à 70 % déclaré par les enseignantes et les enseignants d'un programme en français, en première année de carrière, pendant presque toute la dernière décennie. Parmi tous les enseignants francophones en première année de carrière qui ont déclaré avoir été sur le marché du travail en 2010-2011, y compris ceux qui disent avoir été absolument sans emploi, un sur sept seulement (14 %) dit avoir un poste régulier en enseignement.

Pédagogues en première année de carrière ayant un poste régulier - Diplômés d'un programme en français



Le bilan d'emploi présente des différences selon les régions. Plus de la moitié des emplois déclarés se situent dans l'est (31 %) ou dans le nord-est (20 %) de l'Ontario. Au sein de chacune de ces régions, cependant, les pédagogues en première année de carrière font état d'un plus grand nombre d'emplois de suppléance à la journée et d'un taux plus élevé de sous-emploi que ceux qui travaillent ailleurs dans la province ou à l'extérieur de la province.

Si la région de l'est de l'Ontario est celle qui a embauché le plus grand nombre de diplômés d'un programme en français, seulement un sur six d'entre eux (16 %) a déclaré avoir obtenu un poste régulier. Un peu moins que le cinquième (19 %) des diplômés d'un programme en français embauchés dans le nord-est de l'Ontario avaient un poste régulier et la moitié d'entre eux (52 %) se sont dits sous-employés.

Résultats d'emploi en 2010-2011, par région

Résultats d'emploi	Est de l'Ontario	Nord-est de l'Ontario	Autre région de l'Ontario	À l'extérieur de l'Ontario
Poste régulier	16 %	19 %	29 %	25 %
Suppléance à long terme/ contrat de durée limitée	53 %	43 %	58 %	58 %
Suppléance à la journée	31 %	38 %	13 %	17 %
Sous-emploi	34 %	52 %	29 %	33 %

Le marché s'étant resserré davantage au cours de la dernière année, les diplômés d'un programme en français de tous les cycles sont touchés. Le chômage s'est accru et son incidence est importante quelque soit le type d'agrément. Dans chacun des cycles, environ un enseignant ayant un emploi sur trois est sous-employé. Les pédagogues autorisés à enseigner aux cycles primaire-moyen enregistrent le taux d'emploi régulier le plus faible et le taux d'emploi de suppléance à la journée le plus élevé à la fin de l'année.

Résultats d'emploi en 2010-2011, par cycle

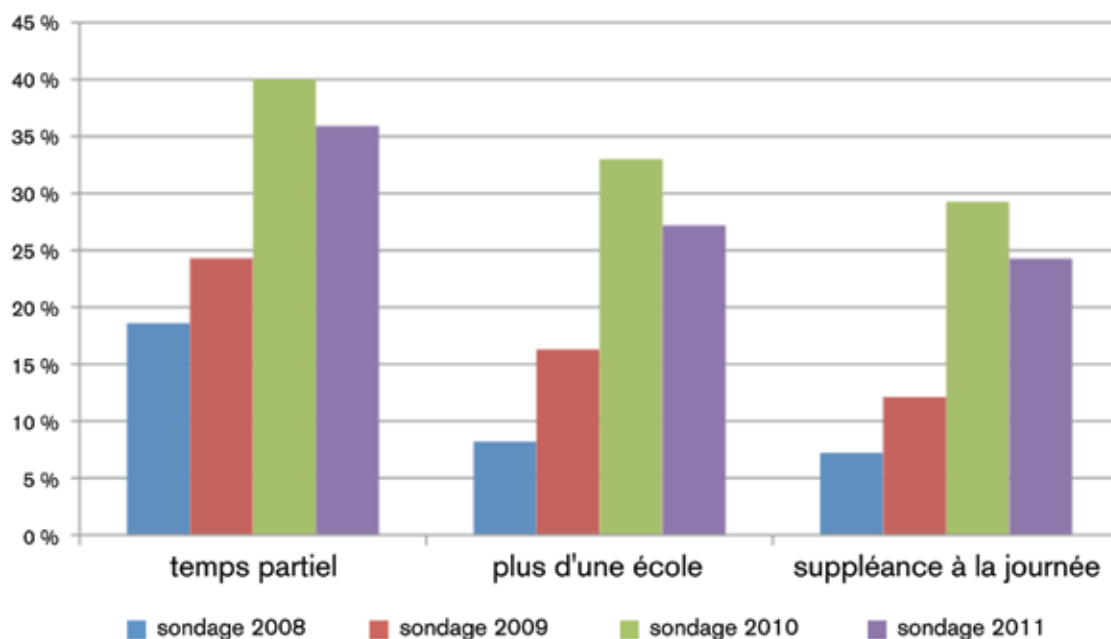
Résultat d'emploi	Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur
Poste régulier	18 %	27 %	27 %
Suppléance à long terme/ contrat de durée limitée	55 %	54 %	50 %
Suppléance à la journée	27 %	18 %	23 %
Sans emploi	21 %	24 %	18 %
Sous-emploi	33 %	32 %	38 %

Le cumul des affectations est de plus en plus fréquent chez les diplômés francophones qui sont en première année de carrière. Au cours des deux dernières années, plus du tiers de ceux qui ont trouvé un emploi à la fin de l'année scolaire ont déclaré qu'il s'agissait d'un

emploi à temps partiel et plus d'un sur quatre travaillaient dans plus d'une école. Ces nombres sont significativement plus élevés que ceux déclarés il y a deux ou trois ans.

Le taux d'emploi de suppléants à la journée demeure élevé à la fin de l'année chez ces nouveaux diplômés, soit d'environ un sur quatre (24 %), même si l'on tient compte du taux record de chômeurs de 2010-2011.

Cumul d'affectations durant la première année de carrière des diplômés d'un programme en français



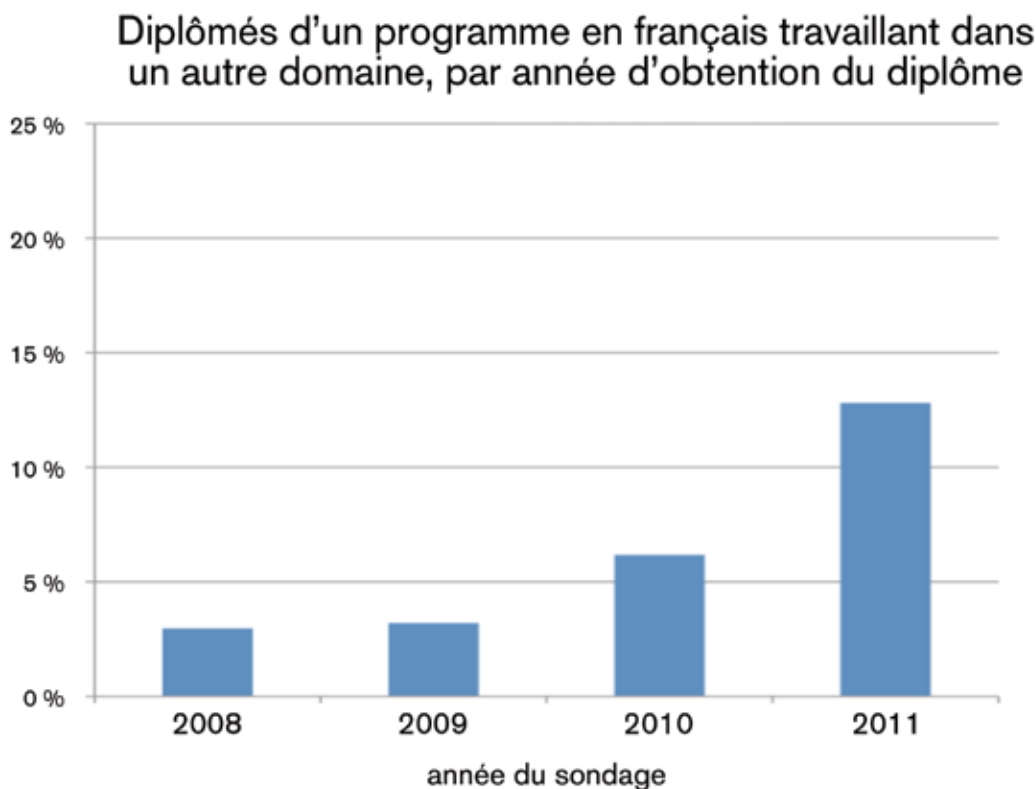
Parmi les enseignants en première année de carrière, un sur cinq (20 %) a présenté une demande d'emploi en enseignement dans d'autres provinces ou à l'étranger, bien qu'un sur huit seulement (12 %) déclare enseigner à l'extérieur de l'Ontario à la fin de l'année. La plupart de ces personnes enseignent au Québec.

Après avoir soumis de nombreuses demandes en ligne tout au long de l'année, en avoir présentées directement à des directions d'école, avoir organisé des rencontres et présenté mon dossier, j'ai dû déménager pour obtenir un emploi en enseignement. J'ai envoyé des demandes à l'extérieur de la province et passé plusieurs entrevues. J'ai fait un choix et j'ai quitté récemment l'Ontario pour le Manitoba.

Diplômée de 2010 d'un programme en français, autorisée à enseigner les mathématiques aux cycles moyen-intermédiaire.

On remarque depuis deux ans une tendance selon laquelle un plus grand nombre de diplômés ont un emploi dans un domaine autre que l'enseignement au cours de leur première année de carrière – remplaçant ainsi l'enseignement ou s'ajoutant à un emploi

à temps partiel ou de suppléance en enseignement. D'un faible 3 % en 2008 et 2009, la proportion de diplômés d'un programme en français qui se retrouve dans cette situation a augmenté à 6 % en 2010 et à 13 % en 2011.

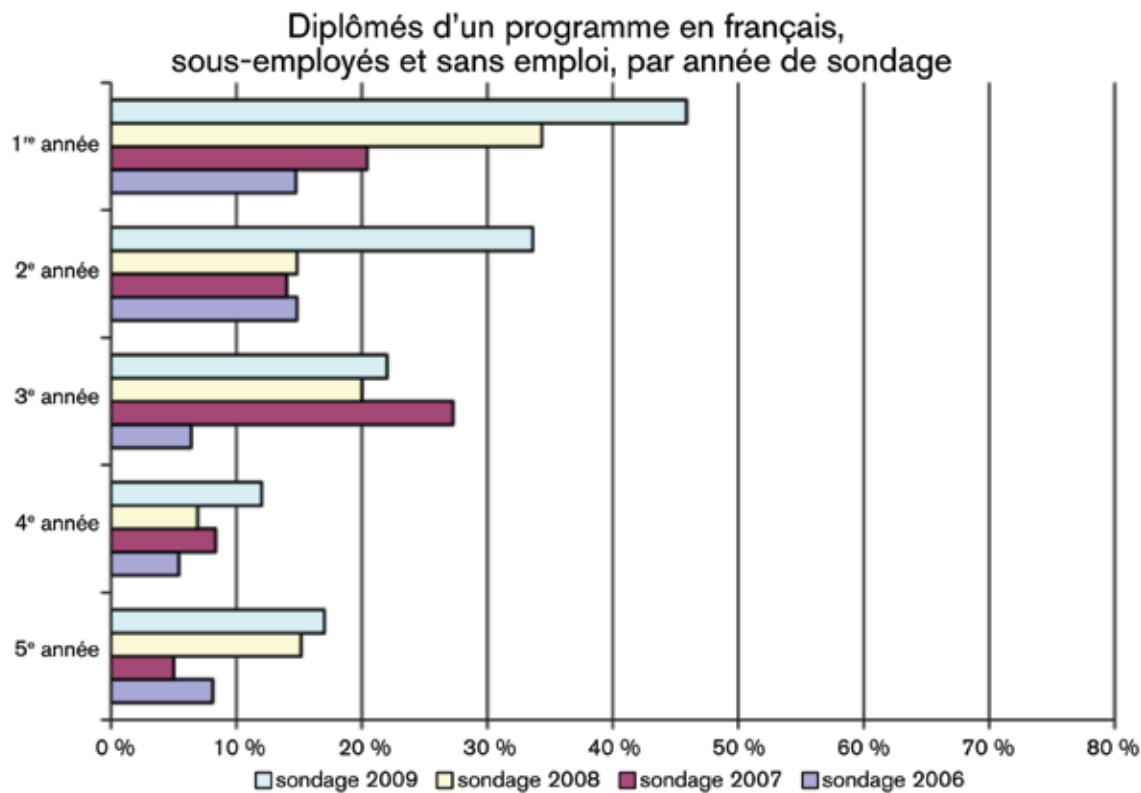


Parmi les enseignantes et enseignants en première année de carrière qui n'ont pas pu trouver un emploi en enseignement, deux sur cinq (40 %) disent avoir un autre emploi. La plupart demeurent fortement déterminés à faire carrière en enseignement – presque tous (94 %) disent qu'ils enseigneront ou enseigneront probablement d'ici cinq ans et aucun n'affirme qu'il n'enseignera définitivement pas ou probablement pas d'ici là. Les autres (6 %) se disent incertains quant à leur avenir à long terme en enseignement.

Marché du travail se resserrant quelque peu pour les enseignants entre la deuxième et la cinquième année de carrière

Les résultats du sondage auprès des diplômés d'un programme en français suggèrent également un resserrement du marché de la deuxième à la cinquième année suivant l'obtention du diplôme (diplômés de 2006 à 2009 au cours de l'année scolaire 2010-2011).

Les taux de chômage recensés par les sondages jusqu'en 2008 ont habituellement oscillé de 0 à moins de 5 % au cours des cinq premières années de carrière des nouveaux enseignants. Les taux de sous-emploi étaient également faibles. Le taux combiné de chômage et de sous-emploi des diplômés d'un programme en français était en 2011 trois fois plus élevé que celui de 2008, pour les cinq premières années de carrière.



Selon cette étude, occuper un poste régulier en enseignement signifie :

- être sur le marché du travail
- avoir été employé en tant qu'enseignant pendant l'année scolaire
- avoir travaillé autant que souhaité pendant l'année scolaire.

Les enseignants qui sont sur le marché du travail et sans emploi, ceux qui déclarent avoir moins de travail en enseignement qu'ils le souhaitent, n'ont pas un emploi permanent.

La période d'attente pour un emploi permanent s'est prolongée considérablement au cours des dernières années pour les diplômés d'un programme en français. Depuis 2008 :

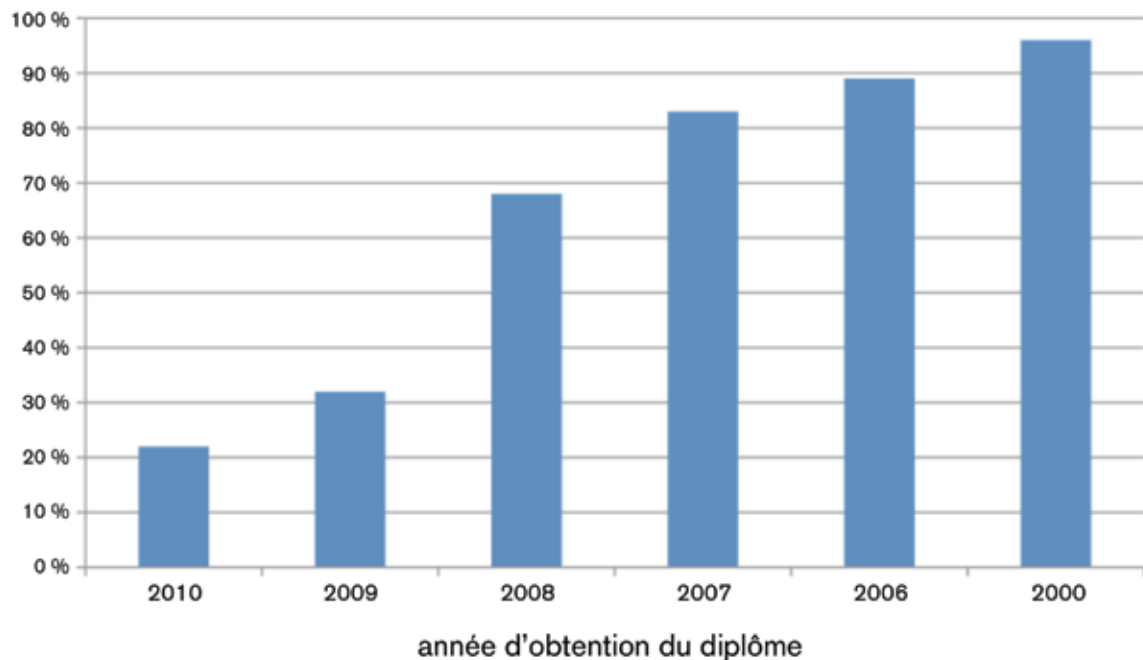
- le nombre de pédagogues en première année de carrière n'ayant pas d'emploi permanent a augmenté de 15 à 46 %
- en deuxième année de carrière, de 15 à 34 %
- en troisième année de carrière, de 6 à 21 %
- en quatrième année de carrière, de 5 à 12 %
- en cinquième année de carrière, de 8 à 17 %.

Je fais de la suppléance depuis deux ans et c'est très frustrant de ne pas pouvoir obtenir de contrat. Je suis différents cours afin d'avoir plus de chances sur le marché du travail, mais c'est toujours quelqu'un d'autre qui est embauché. Je travaille dans deux écoles sans pour autant travailler un nombre de jours suffisant. L'idéal serait d'obtenir un poste permanent, mais je serais heureuse de signer un contrat à long terme. C'est très frustrant de ne pas pouvoir faire ce que j'aime tellement.

Diplômée de 2009 d'un programme en français, cycles moyen-intermédiaire, nord-ouest de l'Ontario

En dépit de conditions moins favorables pour les diplômés d'un programme en français, les enseignantes et enseignants en début de carrière continuent d'améliorer leur situation d'emploi au fil du temps. Les sondages de cette année montrent une brusque augmentation du nombre de postes réguliers – d'à peine trois sur dix, dans le cas des enseignants en deuxième année de carrière, à près de sept sur dix pour ceux en troisième année. Ajoutons qu'à partir de la quatrième année de carrière, la plupart ont un emploi régulier en enseignement.

Postes réguliers en 2010-2011, par année d'obtention du diplôme d'un programme en français



Le changement de poste est maintenant très fréquent au cours des premières années d'enseignement des diplômés d'un programme en français. Près de deux enseignants en première année de carrière qui ont un emploi sur trois (64 %) et plus de la moitié de ceux en deuxième année de carrière (54 %) s'attendent à avoir un poste différent l'année suivante. Dans certains cas, ce sont les pédagogues qui font ce changement parce qu'ils

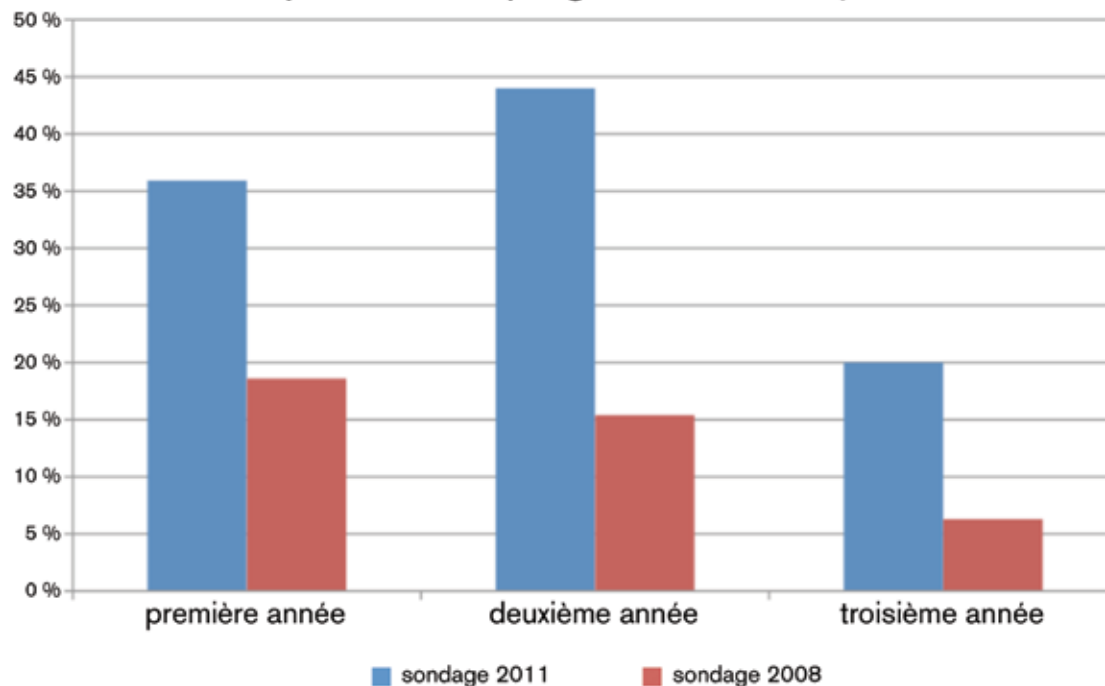
souhaitent enseigner dans une autre école ou à une autre année, ou avoir une autre affectation. La majorité prévoient cependant un changement parce que leur contrat à durée limitée prend fin et qu'ils espèrent passer de la suppléance à un contrat régulier ou parce qu'ils ont été déclarés excédentaires, ou s'attendent à être mis à pied.

Plus de deux enseignants sur cinq qui en sont dans leur troisième (45 %) ou quatrième année de carrière (44 %) s'attendent à avoir un emploi différent l'année suivante. En cinquième année, ils sont moins nombreux à prévoir un changement. Seulement 30 % d'entre eux disent s'attendre à un autre emploi l'année suivante et, dans la plupart des cas, c'est parce qu'ils veulent changer d'école ou d'année.

L'enseignement à temps partiel durant les trois premières années dans la profession est maintenant plus fréquent qu'auparavant. Plus d'un diplômé d'un programme en français sur cinq enseignant à temps partiel au cours des deux premières années. Ce ratio diminue à un sur cinq en troisième année de carrière.

La cumulation de postes en enseignement en acceptant des affectations dans plus d'une école est également fréquente. Du quart à plus d'un tiers des pédagogues enseignent maintenant dans plusieurs écoles au cours de leur première et deuxième années de carrière et un sur sept cumule encore les emplois trois ans après avoir terminé ses études.

Hausse des postes à temps partiel pour les enseignants diplômés d'un programme en français



Hausse de l'enseignement dans plus d'une école pour les diplômés d'un programme en français

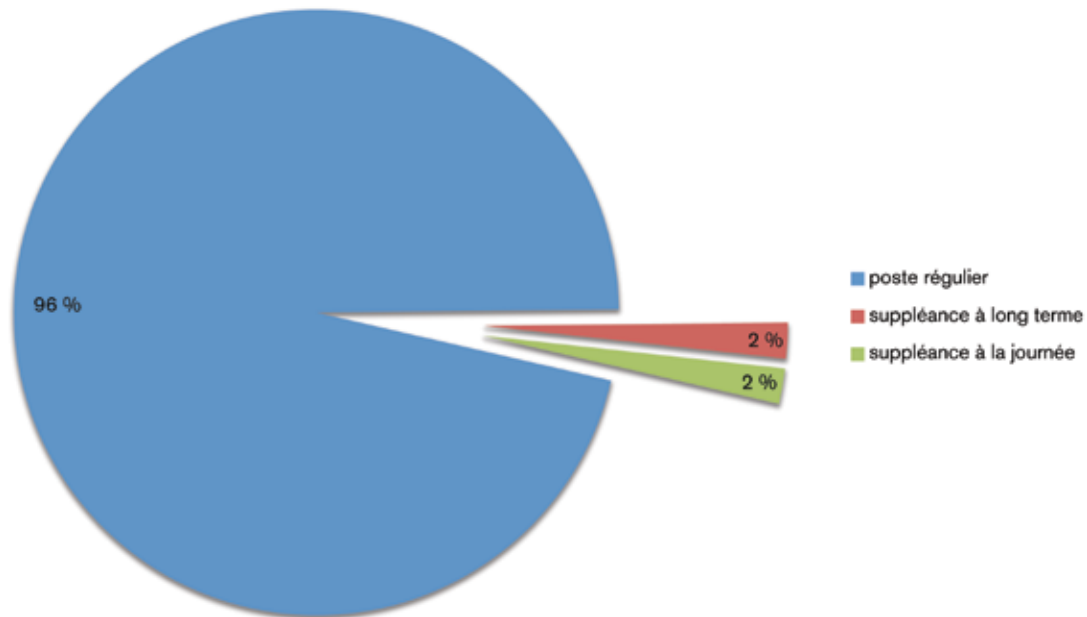


Certains choisissent d'enseigner à temps partiel et, peut-être, d'enseigner dans plusieurs écoles. Cependant, l'accroissement de l'accumulation des emplois au cours des trois dernières années ne résulte probablement pas d'un choix, mais plutôt du fléchissement du marché du travail qui, ces dernières années, influe également sur l'augmentation du taux de chômage et du sous-emploi.

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

La plupart des pédagogues qui ont obtenu leur diplôme d'un programme de formation en enseignement en français en 2000 sont, dix ans plus tard, bien installés dans leur carrière. La grande majorité (96 %) ont un contrat de travail régulier. Seulement 4 % déclarent être sous-employés et un autre 4 % déclarent ne pas avoir été employés comme enseignant en 2010-2011, sans que cela soit leur choix. La plupart sont très positifs à propos de leur choix de carrière et de la façon dont celle-ci se déroule.

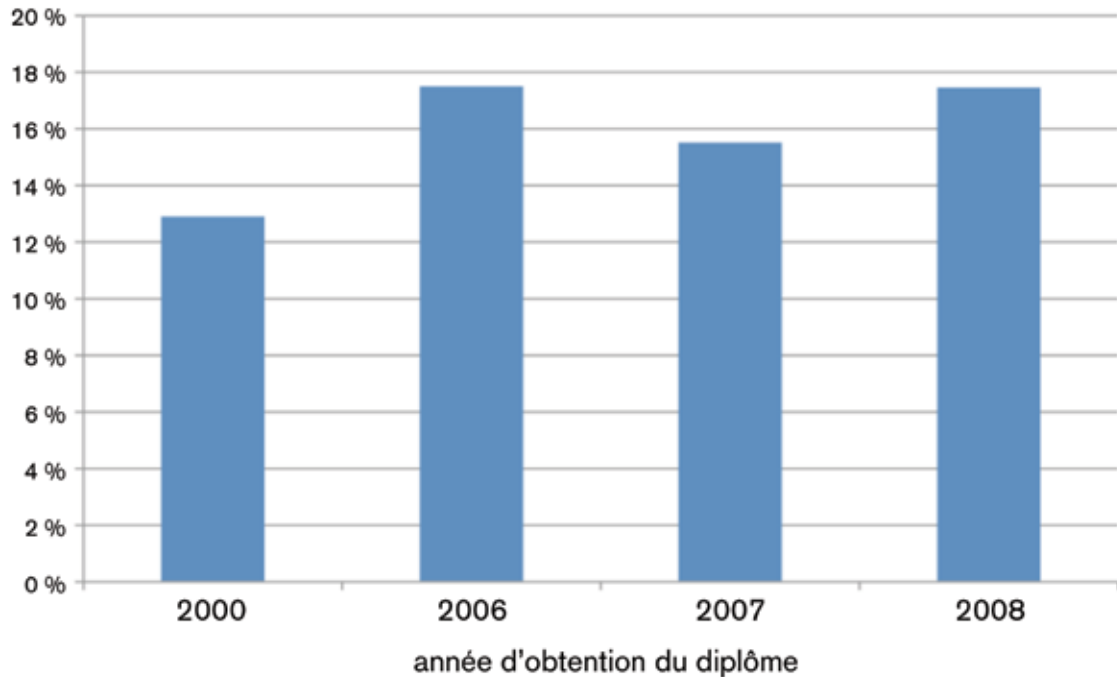
Types de contrat en enseignement après dix ans de carrière des diplômés d'un programme en français



Environ un sur huit (13 %) déclare avoir été au chômage à un certain moment de sa carrière parce qu'il ne pouvait trouver un emploi en enseignement.

Le taux de chômage des diplômés de 2006, 2007 et 2008 en début de carrière n'est supérieur à celui des diplômés de 2000 que de 3 à 5 %.

Diplômés d'un programme en français travaillant dans un autre domaine, par année d'obtention du diplôme



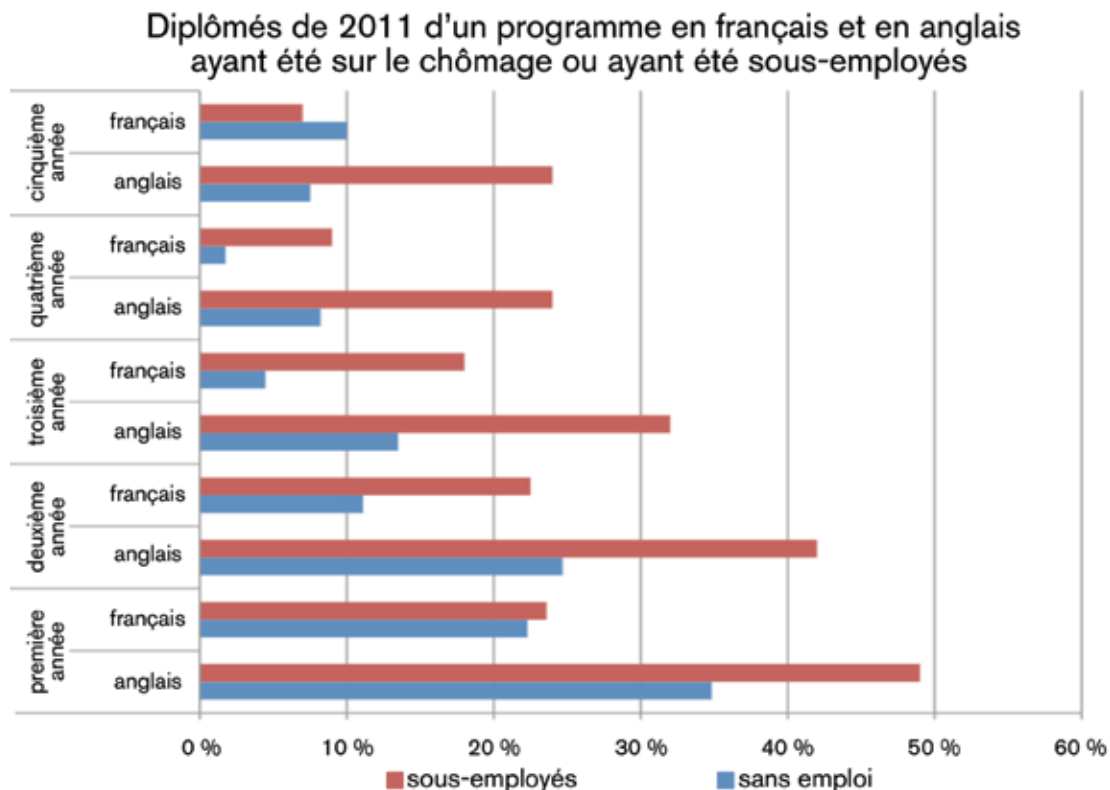
Marché du travail plus favorable pour les diplômés d'un programme en français que pour ceux d'un programme en anglais

Bien que les résultats au chapitre de l'emploi soient moins favorables depuis trois ans pour les diplômés d'un programme en français, ces nouveaux pédagogues de l'Ontario affichent toujours un taux de chômage et un taux de sous-emploi inférieurs à ceux des pédagogues diplômés d'un programme en anglais. Cependant, leur taux d'obtention de contrat de travail régulier est descendu à peu près au même niveau que celui de leurs homologues anglophones. Les enseignants de français langue seconde font état d'un niveau de sous-emploi significativement moindre et d'un taux d'obtention d'emplois réguliers en enseignement supérieur à ceux des diplômés d'un programme en français.

Résultats d'emploi des pédagogues francophones et anglophones en 2011

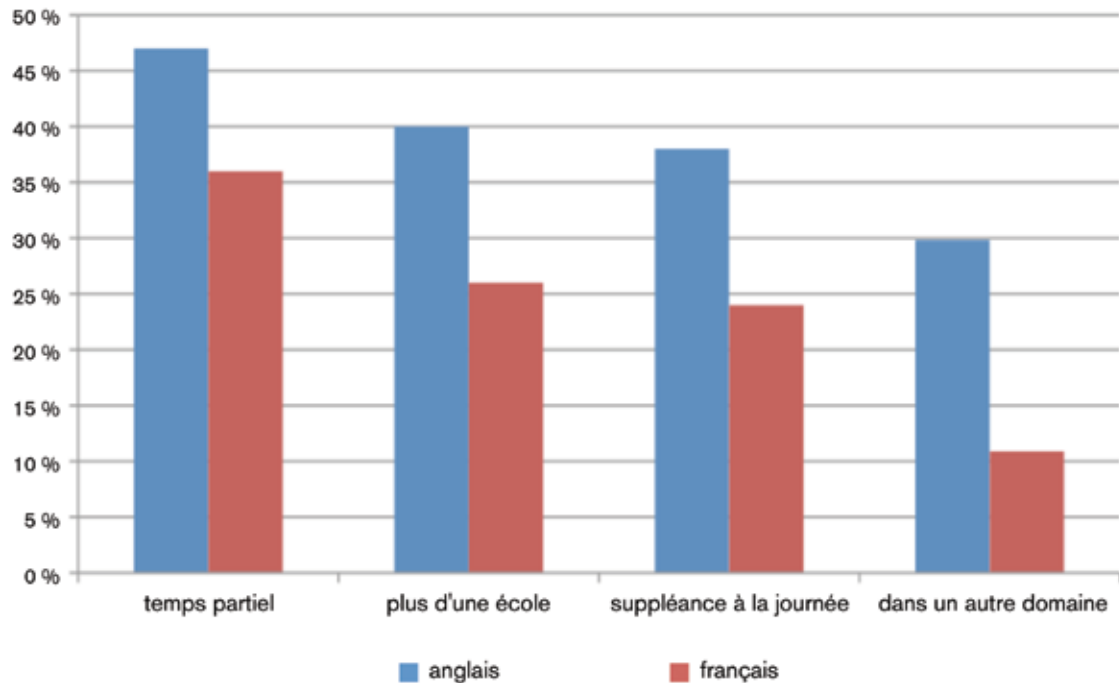
	Diplômés d'un programme en français	Enseignants de français langue seconde	Enseignants anglophones
Sans emploi	22 %	6 %	33 %
Sous-employés	36 %	35 %	51 %
Contrats réguliers	22 %	35 %	21 %

Des pourcentages plus élevés de diplômés d'un programme en anglais que de diplômés d'un programme en français sont sans emploi et sous-employés pendant presque toutes les cinq premières années de leur carrière.



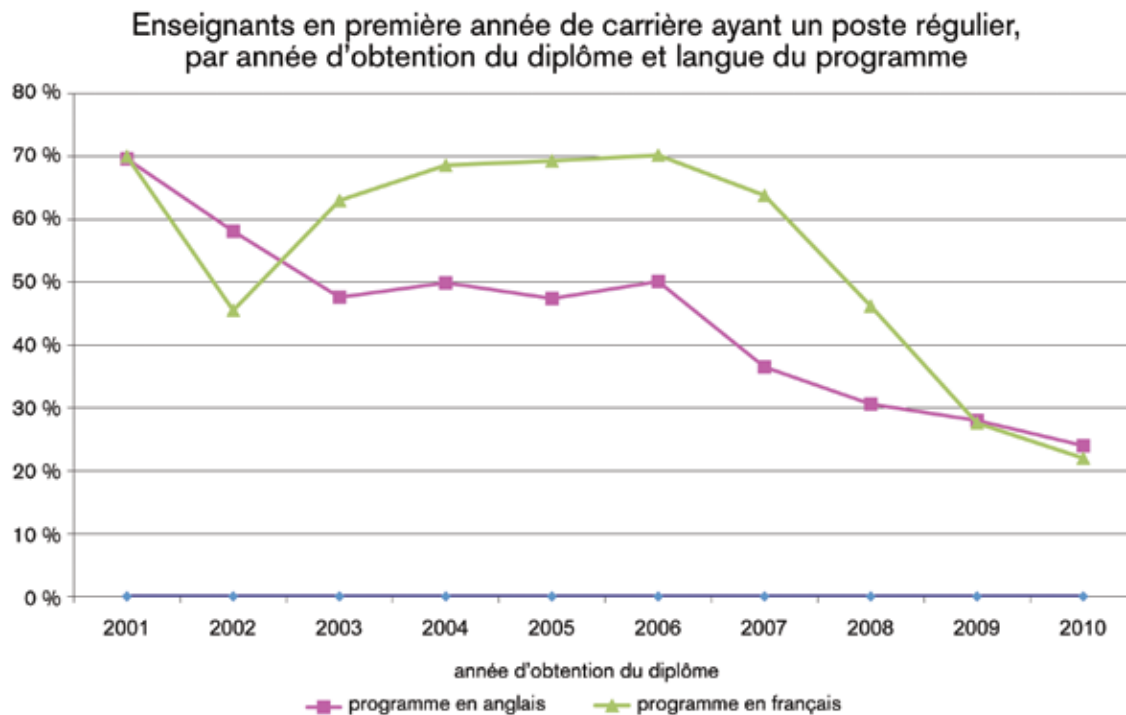
Les diplômés d'un programme en français ont également moins recours au travail à temps partiel, aux affectations dans plusieurs écoles et à la suppléance à la journée que leurs pairs d'un programme en anglais. Ils n'acceptent pas non plus autant d'emplois dans un domaine autre que l'enseignement.

Mesures du cumul d'affectations chez les diplômés d'un programme en français et en anglais, en première année de carrière



Un moins grand nombre de postes réguliers sont maintenant disponibles pour ces enseignantes et enseignants qui comptent de plus en plus sur les possibilités de suppléance à long terme durant les premières années de leur carrière.

Les contrats en enseignement réguliers étaient assez habituels pour les diplômés d'un programme en français en première année de carrière jusqu'à l'année scolaire 2007-2008. Le nombre d'emplois réguliers déclaré a chuté de 65 à un faible 22 % en 2010-2011, et il se situe à peu près au même niveau que celui des diplômés d'un programme en anglais depuis deux ans.



Où les diplômés d'un programme en français trouvent-ils des emplois en enseignement?

Les trois quarts (78 %) des diplômés de 2010 d'un programme en français qui ont décroché un emploi quelconque durant l'année scolaire 2010-2011 ont profité de possibilités offertes un peu partout dans la province et à l'extérieur. La moitié d'entre eux ont trouvé leur emploi dans l'est ou dans le nord-est de l'Ontario. Le sixième d'entre eux enseignent dans le sud-ouest de l'Ontario et le huitième, dans une autre province (surtout au Québec). La ville de Toronto, la région du Grand Toronto, le centre et le nord-ouest de l'Ontario comptent pour de 3 à 7 % des possibilités d'emploi.

Les possibilités d'emplois réguliers se répartissent quelque peu différemment. Le sud-ouest de l'Ontario en ayant fourni la plus grande part, suivi de l'est et du nord-est de la province.

Répartition géographique de l'emploi et des postes réguliers

Région	Part du total des diplômés employés	Part du total des emplois réguliers
Est de l'Ontario	31 %	22 %
Nord-est de l'Ontario	20	17
Sud-ouest de l'Ontario	16	26
À l'extérieur de l'Ontario	12	13
Ville de Toronto	7	9
Région du Grand Toronto	6	13
Centre de l'Ontario	6	0
Nord-ouest de l'Ontario	3	0

Près de quatre diplômés d'un programme en français de 2010 qui ont trouvé un emploi en enseignement dans la province sur cinq sont employés par un conseil scolaire public de langue française (27 %) ou catholique de langue française (47 %), ou dans les deux (4 %). Les conseils scolaires de langue anglaise financés par les fonds publics ont fourni 19 % des emplois en enseignement et les écoles privées, juste 2 %.

Répartition des emplois et des postes réguliers par employeur

Type d'employeur	Part du total des diplômés employés	Part du total des emplois réguliers
Public, langue anglaise	11 %	15 %
Catholique, langue anglaise	8	15
Public, langue française	27	15
Catholique, langue française	47	50
Écoles privées	2	5
Autre*	4	0

*Les enseignantes et enseignants qui déclarent avoir obtenu un emploi auprès d'un «autre» employeur désignent ainsi les conseils publics et catholiques de langue française.

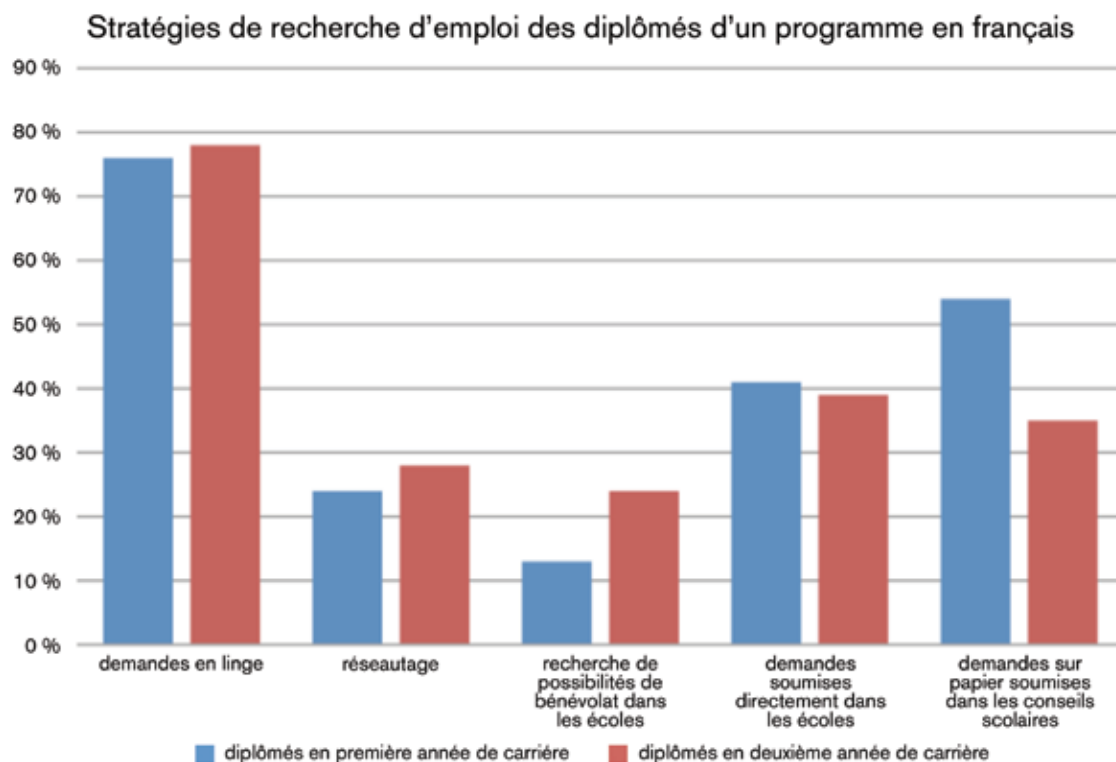
Expérience de recherche d'emploi et bénévolat

La norme : Multiples stratégies de recherche d'emploi

Les diplômés d'un programme en français en première année d'enseignement ont recours à de multiples stratégies pour obtenir un emploi en enseignement.

- Trois nouveaux pédagogues sur quatre utilisent le processus ordinaire de demande d'emploi en ligne mis en place par la plupart des conseils scolaires de la province, financés par les fonds publics.
- Un sur quatre a recours au réseautage actif auprès du personnel enseignant et des administrations pour suppléer à ce processus.
- Environ un sur huit est à l'affût de possibilités de bénévolat dans les écoles.
- Malgré les politiques de nombreux conseils scolaires qui dirigent les postulantes et postulants vers le processus de demande en ligne, à peu près la moitié de tous ces nouveaux pédagogues présentent également des demandes sur papier à des conseils scolaires et à des écoles individuelles.

Les enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2009 ont décrit un éventail semblable de stratégies.



La plupart des diplômés d'un programme en français (90 %) présentent une demande d'emploi auprès de conseils scolaires de langue française et la majorité d'entre eux (65 %) envoient des demandes à la fois aux conseils scolaires publics et catholiques de langue française.

Bon nombre de ces nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ne limitent toutefois par leur recherche d'emploi aux conseils scolaires de langue française. Environ un sur trois (32 %) s'adresse également aux conseils scolaires de langue anglaise et 4 % ne présentent une demande qu'à des écoles privées ou à des écoles à l'extérieur de la province.

J'ai facilement trouvé un emploi parce que je suis bilingue. J'ai reçu un appel de tous les conseils scolaires auxquels j'ai présenté une demande, il s'agissait toutefois de postes occasionnels à long terme pour la plupart.

Diplômé francophone de 2010 qualifié pour enseigner aux cycles primaire-moyen, enseigne le FLS dans un conseil scolaire de langue anglaise de la région du Grand Toronto.

La recherche d'emploi de ces nouveaux diplômés vise une vaste zone géographique – un d'entre eux sur cinq seulement limitant sa recherche à un seul conseil scolaire, la moitié présentant une demande à deux ou trois conseils scolaires et les 30 % restant, à quatre conseils scolaires ou plus.

La moitié d'entre eux ont offert leurs services à des conseils scolaires dans plus d'une région de la province, et un sur cinq (19 %) dans d'autres provinces. L'est de l'Ontario reçoit le plus grand nombre de demandes (49 %), suivi du nord-est (37 %). Le sud-ouest reçoit des demandes du tiers des diplômés d'un programme en français, tandis que la région du Grand Toronto (28 %), le centre (27 %) et la ville de Toronto (24 %) reçoivent des demandes d'un diplômé sur quatre. Un diplômé sur six (16 %) envoie une demande dans la région du nord-ouest.

Évaluations partagées des pratiques de recrutement des conseils scolaires

Un faible majorité de diplômés d'un programme en français de 2010 (57 %) disent avoir trouvé les procédures de demande d'emploi des conseils scolaires généralement claires et compréhensibles.

À peu près la moitié (48 %) déclarent ne pas avoir été tenus au courant de l'évolution de leur demande dans le processus de traitement ni de sa situation. Un sur trois dit ne pas avoir pu trouver facilement de l'information sur la disponibilité de postes en enseignement et un nombre un peu plus élevé (39 %) déclarent ne pas avoir été bien informés quant à la manière de se faire inscrire sur des listes de suppléance et sur le lien entre ces listes et les concours en vue de postes de suppléance à long terme et réguliers.

C'est très difficile de trouver à quel moment soumettre une demande afin d'être inscrit sur des listes de suppléance et des listes d'admissibilité. J'ai présenté mon curriculum pendant sept mois avant d'obtenir mon premier contrat. Je dois maintenant reprendre le manège et je ne suis pas encore inscrit sur la liste d'admissibilité.

Diplômé francophone de 2010 qualifié pour enseigner les sciences aux cycles intermédiaire-supérieur, enseignant dans le nord-est de l'Ontario

Les rapports des diplômés de 2009 étaient semblables à ceux des diplômés de 2010.

Établir des liens et faire bonne impression sont la clé d'une recherche d'emploi fructueuse

La plupart des pédagogues qui ont réussi à obtenir un emploi quelconque en enseignement au cours de leur première année de carrière attribuent leur succès à différents facteurs. Ils soulignent majoritairement l'importance des éléments formels du processus de demande – le formulaire en ligne, le portfolio, le curriculum vitæ la lettre de motivation et l'entrevue.

On croit généralement qu'établir des liens et se démarquer des autres sont déterminants dans la convocation à une entrevue. Le fait de se trouver au bon endroit au bon moment est évalué comme le facteur le plus important de la recherche d'emploi. Les références, les liens créés durant le stage, le réseautage et un emploi précédent à l'école ou au conseil scolaire sont tous vus comme des éléments importants par la majorité des personnes dont la recherche d'emploi a été fructueuse.

Facteurs contribuant au succès de la recherche d'emploi	important ou très important
Bon endroit au bon moment	83 %
Entrevue	80
Références	73
Portfolio, curriculum vitæ	71
Liens créés durant le stage	69
Demandes en ligne	55
Réseautage	53
Emploi précédent à l'école ou au conseil scolaire	52
Suivi persistant	50
Demande sur papier envoyée au conseil scolaire	50
Bénévolat dans une école	48
Demandes directement dans les écoles	48
Capacité de déménager	47
Relations familiales	31

Pour près de la moitié des diplômés, le bénévolat est une stratégie importante et près d'un sur trois croit que les relations familiales sont importantes pour obtenir un emploi.

Je crois sincèrement que le facteur qui a joué le rôle le plus important dans mon succès en recherche d'emploi a été les liens que j'ai créés durant mon stage.

Diplômée de 2010, qualifiée pour enseigner aux cycles primaire-moyen, ayant un poste d'enseignement régulier dans un conseil scolaire de langue française de l'est de l'Ontario.

De nombreux diplômés envisagent travailler bénévolement dans les écoles

De nombreux enseignants ont fait référence au bénévolat dans les salles de classe au cours des dernières années. Pour mieux comprendre ce phénomène, une section sur le bénévolat a été ajoutée aux sondages annuels en 2011.

Beaucoup de diplômés de 2009 d'un programme en français (48 %) et de 2010 (55 %) déclarent avoir envisagé faire du bénévolat dans une école dans le cadre de leur stratégie de recherche d'emploi. Environ le tiers (35 %) des diplômés de 2009 et le cinquième (18 %) des diplômés de 2010 ont effectivement fait du bénévolat dans une salle de classe. Ceux qui ne l'ont pas fait disent, pour la plupart, avoir trouvé un emploi sans que le bénévolat soit nécessaire ou qu'ils ne pouvaient pas se permettre de consacrer du temps au bénévolat sans travailler. Un petit nombre de diplômés n'ont pas réussi à trouver une école qui leur permettait de le faire.

Le temps consacré au bénévolat varie énormément et, dans nombre de cas, plusieurs heures étaient consacrées chaque semaine durant de nombreux mois tout au long de l'année scolaire. Parmi les bénévoles ayant obtenu leur diplôme en 2010, la moitié ont travaillé bénévolement pendant plus d'un mois et un sur quatre, pendant plus de trois mois. Trois de ces bénévoles sur quatre ont donné trois heures ou plus par semaine et près d'un sur trois, plus de dix heures par semaine.

Un nombre plus important de pédagogues qualifiés pour enseigner aux cycles primaire-moyen (22 %) que de pédagogues qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire-supérieur (15 %) ont travaillé bénévolement durant leur première année d'enseignement.

Les diplômés de 2009 d'un programme en français ont déclaré des périodes de bénévolat plus longues que les diplômés de 2010. La moitié soutiennent avoir fait du bénévolat pendant quatre mois ou plus, et 38 %, pendant toute l'année scolaire.

Le bénévolat améliore-t-il le bilan d'emploi des nouveaux pédagogues?

De nombreux nouveaux pédagogues dont la recherche d'emploi a été fructueuse voient certainement les expériences de bénévolat comme ayant joué un rôle important dans leur succès. La moitié des diplômés de 2010 et le tiers de ceux de 2009 sont d'avis que le fait de travailler bénévolement à l'école a joué un rôle très important ou important au regard de l'obtention d'un poste en enseignement.

J'ai travaillé bénévolement dans une école où je faisais également de la suppléance à la journée durant l'année. Comme on me connaissait bien, on m'a offert le premier poste qui est devenu disponible.

Diplômé d'un programme en français, qualifié pour enseigner aux cycles primaire-moyen, embauché tard dans l'année par un conseil scolaire de langue française du sud-ouest de l'Ontario.

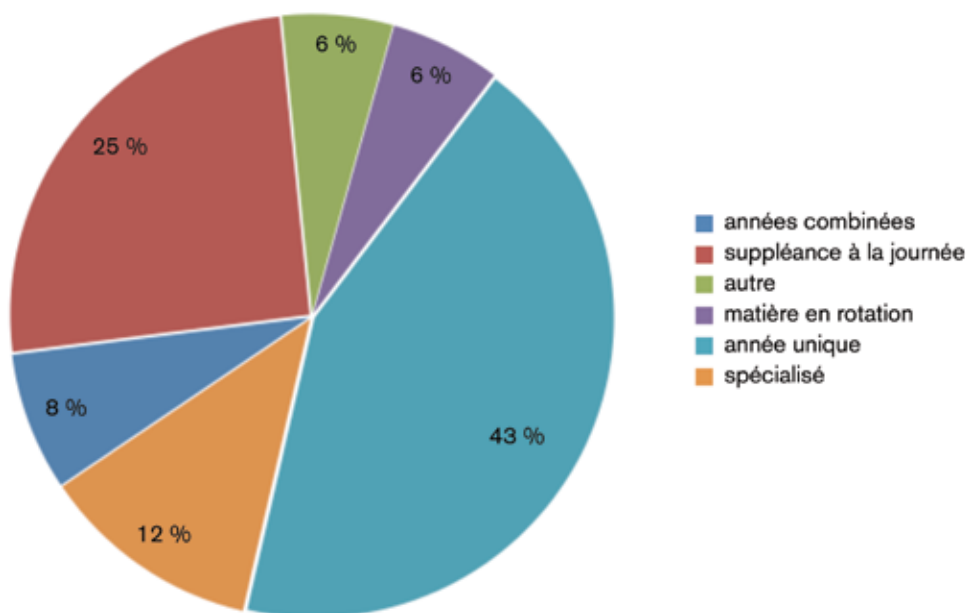
Expérience en enseignement durant les premières années de carrière

Affectations difficiles pour certains enseignants durant la première année

Parmi les diplômés d'un programme en français en première année de carrière qui ont obtenu des affectations à l'élémentaire, plus de deux sur cinq (44 %) disent que leur première affectation a été de la suppléance à la journée et un sur cinq (25 %) a continué de faire de la suppléance à la journée jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les enseignantes et enseignants à l'élémentaire ayant obtenu des contrats réguliers ou à plus long terme se sont le plus souvent vus confier une classe d'une seule année (43 %). Le tiers restant enseigne dans une classe à années multiples (8 %), des matières en rotation (6 %), des classes spécialisées (12 %) ou s'acquitte d'un agencement d'affectations (6 %).

Affectations des enseignants à l'élémentaire en première année de carrière ayant suivi un programme en français



Nombre de suppléants à la journée affirment qu'une partie ou que l'ensemble de leurs affectations sont en enseignement spécialisé. Le quart (24 %) des enseignants à l'élémentaire en première année de carrière (ce qui comprend la suppléance à la journée, des contrats réguliers ou pour une durée déterminée) enseignent le français langue seconde ou l'éducation de l'enfance en difficulté.

Parmi les pédagogues en première année d'enseignement ayant un poste au secondaire, plus d'un sur quatre (26 %) doit préparer quatre cours différents ou plus et un sur dix (9 %) dit devoir préparer six cours ou plus.

Bon jumelage entre les qualifications professionnelles et les affectations en première année de carrière

Une proportion de trois de ces enseignants francophones à l'élémentaire sur cinq (59 %) considèrent que le jumelage entre leurs qualifications et leurs affectations est excellent ou bon; un sur cinq d'entre eux (22 %) indique que son affectation ne correspond pas bien ou pas du tout à ses qualifications.

La majorité des enseignants au secondaire présentent également un point de vue positif du jumelage entre leurs qualifications et leurs affectations. Plus de la moitié (57 %) cote comme excellent ou bon ce jumelage. Un sur cinq (20 %) indique que son affectation ne correspond pas bien ou pas du tout à l'ensemble de ses qualifications.

Environ un pédagogue employé qui est qualifié pour enseigner aux cycles intermédiaire-supérieur sur six (15 %) enseigne dans une école élémentaire à la fin de la première année qui suit l'obtention du diplôme. Seulement 2 % des pédagogues en première année de carrière qualifiés pour enseigner aux cycles primaire-moyen enseignent au secondaire. Deux enseignants sur trois (59 %) qualifiés pour enseigner aux cycles moyen-intermédiaire et qui ont un poste durant leur première année de carrière travaillent dans une école élémentaire, et 41 %, dans une école secondaire.

Beaucoup voient leur carrière de manière positive malgré les nouveaux défis que pose le marché du travail

Parmi les diplômés de 2010 d'un programme en français qui ont obtenu un emploi quelconque en enseignement au cours de l'année 2010-2011, trois sur cinq évaluent comme excellente (17 %) ou bonne (43 %) leur expérience de l'enseignement; le tiers (34 %) l'évaluent comme adéquate et seulement 6 % la jugent insatisfaisante ou très insatisfaisante.

Expérience en enseignement durant la première année

Domaine évalué	excellente ou bonne	insatisfaisante ou très insatisfaisante
Expérience globale	60 %	6 %
Assurance	57	8
Soutien des collègues	57	9
Satisfaction professionnelle	56	11
Préparation	54	11
Optimisme quant à l'avenir professionnel	47	23
Charge de travail	46	13
Pertinence de l'affectation	42	8
Difficulté de l'affectation	34	18
Sécurité d'emploi	32	37

La majorité des répondantes et des répondants évaluent également leurs niveaux de préparation, de confiance et de satisfaction professionnelle très positivement. Ces personnes bénéficient d'un bon ou d'un excellent soutien de la part de leurs collègues enseignants. Bon nombre trouvent leur affectation appropriée et intéressante – un sur huit (13 %) seulement étant insatisfait de sa charge de travail.

La question de la sécurité d'emploi constitue une préoccupation pour 37 % d'entre eux alors que 32 % la voit de façon positive. Près d'un sur quatre (23 %) n'étant pas optimiste à propos de son avenir professionnel.

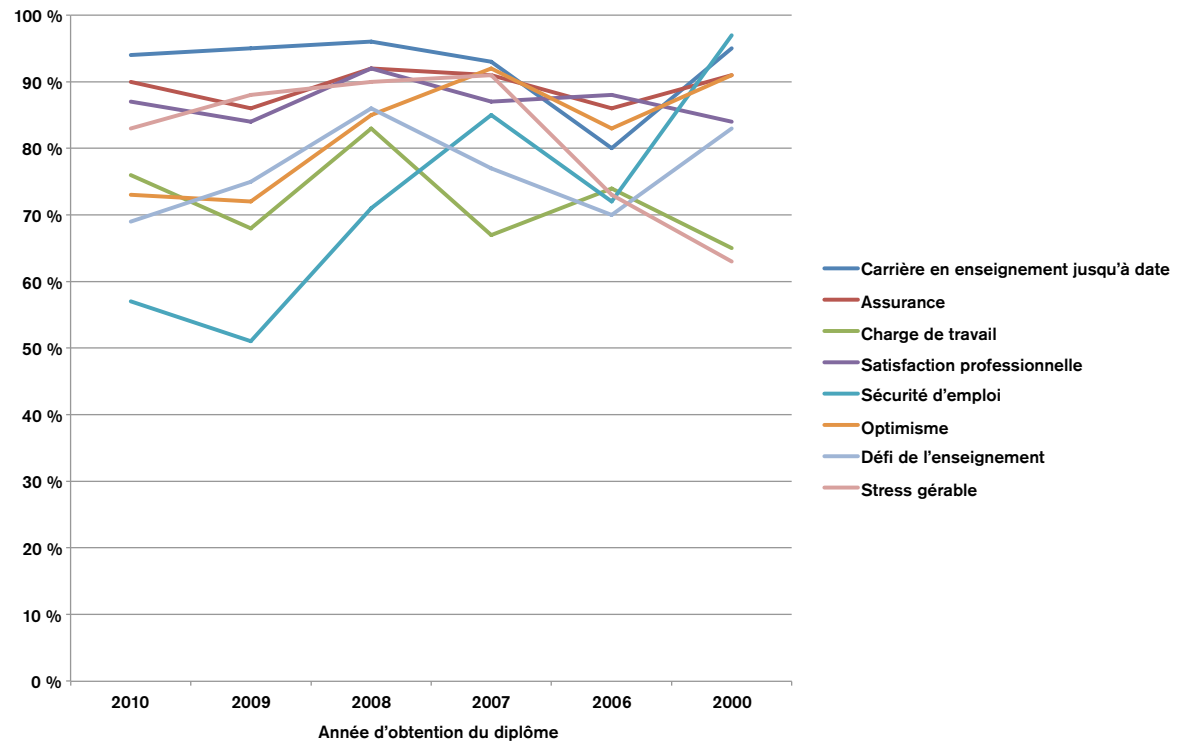
Les diplômés de 2009 qui en sont à leur deuxième année d'enseignement évaluent de manière très similaire leur expérience. Plusieurs d'entre eux disent être bien préparés, avoir confiance en eux et recevoir l'appui de leurs collègues et être satisfaits, d'un point de vue professionnel, de leurs affectations jugées pertinentes, intéressantes sans représenter une charge de travail excessive. Cependant, un plus grand nombre de diplômés de 2009 que de 2010 évaluent négativement leur sécurité d'emploi – deux sur cinq lui accordant la note très insatisfaisante (33 %) ou insatisfaisante (9 %).

Les réponses des diplômés d'un programme en français, dans leur première à leur dixième année d'enseignement, relatives à l'année scolaire 2010-2011, donnent une perspective généralement très positive de l'expérience professionnelle de ces nouveaux pédagogues au cours de la dernière décennie. Pour chaque année visée par le sondage, de 80 à 95 % des enseignantes et enseignants accordent des évaluations positives («excellente» ou «bonne» sur une échelle en cinq points : de «très insatisfaisante» à «excellente») à leur carrière à ce jour, leur confiance dans leurs compétences en enseignement et leur satisfaction professionnelle.

Malgré les défis qui ont vu le jour sur le marché du travail au cours des deux dernières années, plus de 70 % des diplômés de 2006 à 2010 se disent optimistes quant à leur avenir professionnel.

Cependant, plusieurs des enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2009 et 2010 voient de manière moins positive leur sécurité d'emploi. La charge de travail, le stress et les difficultés inhérentes à l'enseignement sont toutefois vus positivement par ces membres du personnel enseignant et ceux qui ont obtenu leur diplôme dans les années antérieures.

Évaluations positives, par année d'obtention du diplôme Diplômés d'un programme en français



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

Prolongation du stage durant la formation perçue comme un changement hautement prioritaire

Les diplômés de 2009 et de 2010 d'un programme en français apprécient énormément leur stage, qu'ils voient comme un élément fondamental de leur préparation à l'enseignement. Ils recommandent que les étudiantes et étudiants en enseignement passent davantage de temps supervisé en salle de classe.

Notes accordées par les diplômés d'un programme en français de 2010 à leur formation à l'enseignement

Note	Stage	Cours
Excellente	43 % (36*)	18 % (7)
Bonne	39 (35)	21 (16)
Adéquate	15 (22)	31 (40)
Moins qu'adéquate	3 (6)	23 (28)
Insatisfaisante	0 (1)	7 (9)

*Notes des diplômés de 2009 entre parenthèses

Plus de quatre diplômés de 2010 sur cinq (82 %) considèrent que leur expérience de stage a été une excellente ou une bonne préparation à leur carrière en enseignement. Seulement deux d'entre eux sur cinq (39 %) évaluent positivement leurs cours et les notes sont bien inférieures à celles accordées au stage. De plus, cette différence de notes ne changent pas de façon importante en deuxième année de carrière.

Non seulement les nouveaux pédagogues apprécient-ils l'expérience du stage, ils voient la prolongation de la période de stage et un supplément de formation pratique comme de grandes priorités pour renforcer la formation en enseignement en langue française en Ontario. Trois des six grandes priorités définies par les diplômés de 2010 ciblent l'amélioration du stage – sa prolongation, plus de temps d'enseignement durant le stage et un nombre accru d'occasions d'observer des enseignants expérimentés.

Ajoutons que les deux autres priorités considérées comme les plus importantes ont également trait à l'expérience pratique en enseignement : la gestion de classe ainsi que la mesure et l'évaluation.

Priorités des pédagogues en première année d'enseignement pour renforcer la formation à l'enseignement

Matière	Très grande priorité	Grande priorité
Gestion de classe	67 %	23 %
Mesure et évaluation	42	35
Temps d'enseignement durant le stage	39	34
Durée du stage	38	27
Contenu concernant l'éducation de l'enfance en difficulté	37	34
Observation de pédagogues expérimentés	32	32
Méthodologie et matière enseignée	30	31
Lecture et littératie	29	41
Encadrement et rétroaction durant le stage	29	33
Utilisation de la technologie avec les élèves	28	38
Préparation de bulletins	26	33
Communications parents-enseignants	25	39
Stage dans des classes à années multiples	23	35
Déontologie et conduite professionnelle	18	32
Suppléance à la journée	12	32
Français langue seconde	10	29
Cours sur les fondements de l'éducation	9	19
Tâches administratives	7	20
Anglais langue seconde	3	15

Quatre enseignants à l'élémentaire sur cinq (81 %) et les deux tiers des enseignants au secondaire (66 %) disent être très bien ou bien préparés pour leurs affectations. Les autres se considèrent préparés adéquatement. Un faible nombre (7 %) des nouveaux pédagogues à l'élémentaire disent ne pas être assez bien préparés pour leurs tâches d'enseignement. Parmi les pédagogues au secondaire, près d'un sur quatre (23 %) déclare ne pas être suffisamment préparé pour la plupart des affectations.

Malgré cette évaluation généralement positive de leur niveau global de préparation, environ la moitié des enseignants à l'élémentaire (51 %) et au secondaire (54 %) affirment ne pas se sentir suffisamment préparés dans au moins un aspect de l'enseignement.

Aux questions concernant des compétences spécifiques en enseignement, les pédagogues à l'élémentaire dans leur première année d'enseignement répondent qu'ils sont moins bien préparés à enseigner à des enfants à risque et à des élèves ayant des besoins particuliers, et ceux qui ont des classes à années multiples ajoutent cet aspect de leur rôle. Au-delà de leur rôle d'enseignement direct, la majorité des pédagogues à l'élémentaire disent être moins bien préparés aux questions administratives de l'école et à la communication avec les parents.

Plus de la moitié des pédagogues en première année d'enseignement affirment également être moins bien préparés à faire des évaluations et à trouver les ressources appropriées pour la salle de classe.

Évaluation par les pédagogues à l'élémentaire et au secondaire de leur propre compétence

Domaine de compétence	Élémentaire – excellente ou bonne préparation	Secondaire – excellente ou bonne préparation
Enseignement autre que mes matières	- %	23 %
Tâches administratives	24	37
Classes à années multiples*	28	-
Enseignement à des élèves à risque	28	26
Enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers	34	23
Accès à des ressources pour la salle de classe	41	48
Communication avec les parents	43	38
Enseignement de cours appliqués au secondaire	-	45
Mesure et évaluation	44	49
Gestion du temps	49	68
Gestion de classe	50	37
Couvrir tout le programme	56	63
Adaptation à des styles d'apprentissage différents	58	48
Enseignement de cours théoriques au secondaire	-	60
Stratégies d'enseignement	59	63
Connaissance du programme	59	66
Motivation des élèves	60	48
Limites avec les élèves et les parents	61	60
Français langue seconde*	67	-
Sens de l'organisation	67	69
Connaissance de la matière	67	71
Planification de cours	71	72

*L'évaluation des compétences en enseignement de classes à années multiples et du français langue seconde est limitée aux pédagogues à l'élémentaire qui ont des affectations liées aux compétences évaluées.

Les lacunes qui ressortent de l'autoévaluation des compétences des enseignantes et enseignants en première année de carrière qui travaillent dans des écoles secondaires ressemblent sous certains aspects à celles des pédagogues à l'élémentaire. Les enseignants au secondaire disent également être moins bien préparés à enseigner à des élèves à risque et à ceux qui ont des besoins particuliers. À l'instar de leurs homologues à l'élémentaire, ils se perçoivent comme étant généralement moins bien préparés pour effectuer les tâches administratives et à communiquer avec les parents.

Ils soutiennent être moins bien préparés à enseigner des matières autres que la ou les deux matières étudiées dans le cadre de leur formation à l'enseignement. De plus, ils croient être moins bien préparés à enseigner des cours appliqués que des cours théoriques. La plupart de ces enseignants au secondaire se perçoivent comme étant moins bien préparés à la gestion de classe.

La plupart des pédagogues en première année de carrière se décrivent comme étant bien préparés dans des domaines clés de l'enseignement comme les stratégies d'enseignement, la planification de cours, la connaissance de la matière et du programme, la motivation des élèves et l'adaptation aux différents styles d'apprentissage.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – un soutien que les enseignants apprécient durant les premières années¹

Le PIPNE assure un soutien global à de nombreux nouveaux pédagogues qui réussissent à obtenir un poste régulier ou un poste de suppléance à long terme dans un conseil scolaire financé par les fonds publics de l'Ontario. Créé en 2006, le PIPNE appuie la croissance et le perfectionnement professionnels du nouveau personnel enseignant qui entame une carrière dans une profession exigeante.

¹ Les conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario doivent offrir le PIPNE pour appuyer les enseignantes et enseignants en première année de carrière ayant un contrat de travail permanent ou de suppléance à long terme. En outre, ils peuvent aussi offrir ce programme aux enseignants en deuxième année de carrière ayant de tels contrats. Les commentaires de cette section sont fondés sur les réponses des pédagogues qui ont déclaré correspondre à l'une des définitions d'admissibilité au PIPNE suivantes :

1. Nouvelle enseignante ou nouvel enseignant – enseignant membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui a obtenu un poste permanent, à temps plein ou à temps partiel, dans un conseil scolaire financé par les fonds publics, afin d'enseigner pour la première fois en Ontario. Un enseignant est considéré nouveau tant qu'il n'a pas réussi le PIPNE ou tant que 24 mois ne se sont pas écoulés à partir du jour où il a commencé à enseigner pour la première fois pour un conseil scolaire.
2. Nouveau personnel suppléant à long terme – membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui occupe pour la première fois un poste de suppléant à long terme, d'une durée de 97 jours de classe consécutifs ou plus, en tant que suppléant du même enseignant.
3. Nouveau personnel à temps plein de l'éducation permanente – enseignant agréé qui enseigne deux cours, chacun donnant droit à un crédit au palier secondaire, par trimestre, quatre fois au cours d'une année scolaire, ces cours étant donnés dans une école où l'enseignement aux adultes se déroule pendant la journée.
4. Enseignant en deuxième année d'enseignement – pédagogue agréé qui a terminé avec succès le PIPNE et qui continue de profiter de son soutien.

Tous les pédagogues francophones en première année d'enseignement qui déclarent avoir un poste régulier au sein d'un conseil scolaire financé par les fonds publics de l'Ontario, et un sur trois (35 %) de ceux qui ont un poste de suppléance à long terme disent participer au PIPNPE. Parmi les enseignants en deuxième année de carrière, tous ceux qui ont un poste régulier et 50 % de ceux qui occupent un poste de suppléance à long terme déclarent participer au PIPNPE.

La majorité des enseignantes et des enseignants en première année de carrière qui occupent un poste régulier bénéficient d'une orientation du conseil scolaire (74 %), du mentorat d'un pédagogue expérimenté (74 %) et d'une évaluation formelle de la direction d'école (63 %), et environ deux d'entre eux sur cinq (39 %) ont pu profiter d'une séance d'orientation dans leur propre école.

Les pédagogues en deuxième année d'enseignement ayant un poste régulier déclarent des taux élevés de participation, 79 % ayant reçu une séance d'orientation à leur conseil scolaire, tous ayant un mentor parmi les membres chevronnés du personnel enseignant et 74 % d'entre eux faisant l'objet d'une évaluation formelle de la part de la direction d'école. Seulement un sur quatre (26 %) a eu une orientation à son école.

Les pédagogues suppléants à long terme participant au PIPNPE font état d'un moindre niveau d'engagement par rapport aux différents aspects du programme. Parmi les enseignants en première année de carrière participant au PIPNPE et ayant un contrat de suppléance à long terme, deux sur cinq (42 %) sont encadrés par un pédagogue chevronné et moins d'un sur quatre (22 %) a bénéficié d'une orientation à son conseil scolaire. Un nombre encore moins important d'entre eux (10 %) profitent d'une orientation à leur école et subissent une évaluation formelle de la part de la direction de l'école (28 %).

Il n'est pas obligatoire d'évaluer le rendement des suppléants à long terme. Le moment et la durée des nominations à un poste de suppléance à long terme peuvent aussi expliquer certains des taux inférieurs de participation au programme étant donné que de nombreux pédagogues suppléants à long terme sont nommés pour de plus courtes périodes ou alors que l'année scolaire est déjà avancée.

Le perfectionnement professionnel dans certains domaines importants définis comme éléments du PIPNPE est également commun à la plupart des participants. L'ensemble des pédagogues ayant un poste régulier ont participé à des activités de perfectionnement dans au moins un des domaines désignés et 13 % de ceux ayant obtenu un contrat de suppléance à long terme n'ont bénéficié d'aucun perfectionnement professionnel dans les domaines recommandés.

Perfectionnement professionnel des participants au PIPNPE en première année de carrière

Domaine de PP	Postes réguliers	Postes de suppléance à long terme
Planification et évaluation	60 %	47 %
Écoles sécuritaires	60	30
Stratégies en littératie et en numératie	45	33
Gestion de classe	40	40
Enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers	40	20
Utilisation de la technologie	40	7
Réussite des élèves	30	33
Communication efficace avec les parents	20	20
Aucun de ces domaines	0	13

Les participants au PIPNPE évaluent de manière positive l'aide reçue de leurs mentors et des autres membres expérimentés du personnel enseignant au cours de leur première année de carrière.

La majorité des pédagogues en première année de carrière dans un poste régulier accordent une note positive («très utile» ou «utile») à l'aide reçue relativement à une vaste gamme de responsabilités quotidiennes liées à l'enseignement. Tout au plus, un d'entre eux sur dix évalue négativement («plus ou moins inutile» ou «pas du tout utile») ces types d'aide. De 5 à 40 % des participantes et participants au PIPNPE disent ne pas avoir reçu cette aide évaluée très favorablement par ceux qui y ont eu accès. Les pédagogues ayant un contrat de suppléance à long terme et participant au PIPNPE ont également accordé des notes positives à ces domaines d'aide, mais des pourcentages beaucoup plus élevés d'entre eux (de 33 à 63 %) déclarent ne pas avoir eu cette aide à leur disposition.

Évaluation de l'aide en première année de carrière – participants au PIPNPE titulaires d'un poste régulier

Type d'aide	Note positive	Note négative	Sans objet
Aide à la préparation de bulletins	80 %	5 %	10 %
Mentorat sur la méthodologie	80	5	15
Accès à des ressources utiles	75	5	0
Mentorat sur la gestion de classe	75	0	5
Préparation à communiquer avec les parents	65	10	10
Mentorat sur l'évaluation des élèves	65	2	20
Observation des pratiques d'autres pédagogues	60	0	40
Rétroactions du mentor sur l'enseignement	60	0	35
Observation de la pratique du mentor	55	0	35
Conseils pour offrir aux élèves une aide personnalisée	55	0	25
Planification du curriculum avec le mentor	55	5	20
Renseignements sur les tâches administratives	40	10	15

La majorité des activités de mentorat du nouveau personnel enseignant ont lieu à l'extérieur de la classe :

- presque tous les participants au PIPNPE qui occupent un poste régulier disent qu'aucun pédagogue chevronné (mentor ou autre pédagogue) ne les a observés dans leur classe (40 %) ou que cela s'est produit moins d'une heure par mois (55 %)
- quatre sur cinq (30 %) affirment ne pas avoir eu la possibilité d'observer les pratiques d'enseignement de quelqu'un d'autre (mentor ou autre pédagogue) ou avoir eu cette possibilité moins qu'une heure par mois (50 %)
- les suppléants à long terme participant au PIPNPE font état de possibilités très limitées d'observer la pratique de quelqu'un d'autre ou d'être observé dans la salle de classe.

Majorité participant activement à des activités de perfectionnement professionnel

La majorité des pédagogues francophones qui ont obtenu leur diplôme en 2010 (65 %) et en 2009 (77 %) et qui enseignaient en Ontario au cours de l'année scolaire 2010-2011 participent à une forme quelconque de perfectionnement professionnel.

L'apprentissage coopératif est l'activité de perfectionnement professionnel la plus fréquente pour ces nouveaux enseignants en première et en deuxième année de carrière – plus de deux d'entre eux sur cinq participent à une telle activité dans leur école. Approximativement une de ces personnes sur quatre suit des cours structurés et participe à une activité d'apprentissage coopératif à l'extérieur de l'école. Environ un pédagogue en première année d'enseignement sur trois reçoit l'appui d'un mentor, et cette proportion augmente à presque la moitié (45 %) durant la deuxième année d'enseignement.

Participation des nouveaux pédagogues à des activités de perfectionnement professionnel*

Nature du perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010	Diplômés de 2009
Apprentissage coopératif à l'école	42 %	47 %
Appui d'un mentor	35	45
Participation à des cours traditionnels	32	21
Apprentissage coopératif à l'extérieur de l'école	26	26
Participation à l'autoévaluation de l'école	24	26
Recherche-action	23	21
Travail avec association spécialisée dans une matière	18	18

*Pourcentage déclarant une participation modérée à très élevée à différentes activités de perfectionnement professionnel

Les nouveaux pédagogues en première et en deuxième année d'enseignement accordent une grande priorité à leur propre futur perfectionnement professionnel afin d'acquérir un vaste éventail de compétences pratiques en enseignement. Après une ou deux années de carrière, ils définissent leurs besoins de perfectionnement professionnel les plus importants comme étant liés à la gestion de classe, à l'évaluation et aux stratégies d'enseignement.

Domaines hautement prioritaires en matière de perfectionnement professionnel

Domaine du perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010	Diplômés de 2009
Gestion de classe	78 %	82 %
Mesure et évaluation	78	77
Stratégies d'enseignement	75	82
Planification générale du curriculum	69	63
Planification de cours	68	66
Connaissance approfondie de la matière	64	51
Meilleure connaissance des règles et attentes de l'école	62	53
Communication avec les parents	60	49
Intégration de la technologie	59	52
Observation et critique des méthodes d'enseignement	59	49

*Pourcentage du domaine présentant la plus grande priorité ou une grande priorité

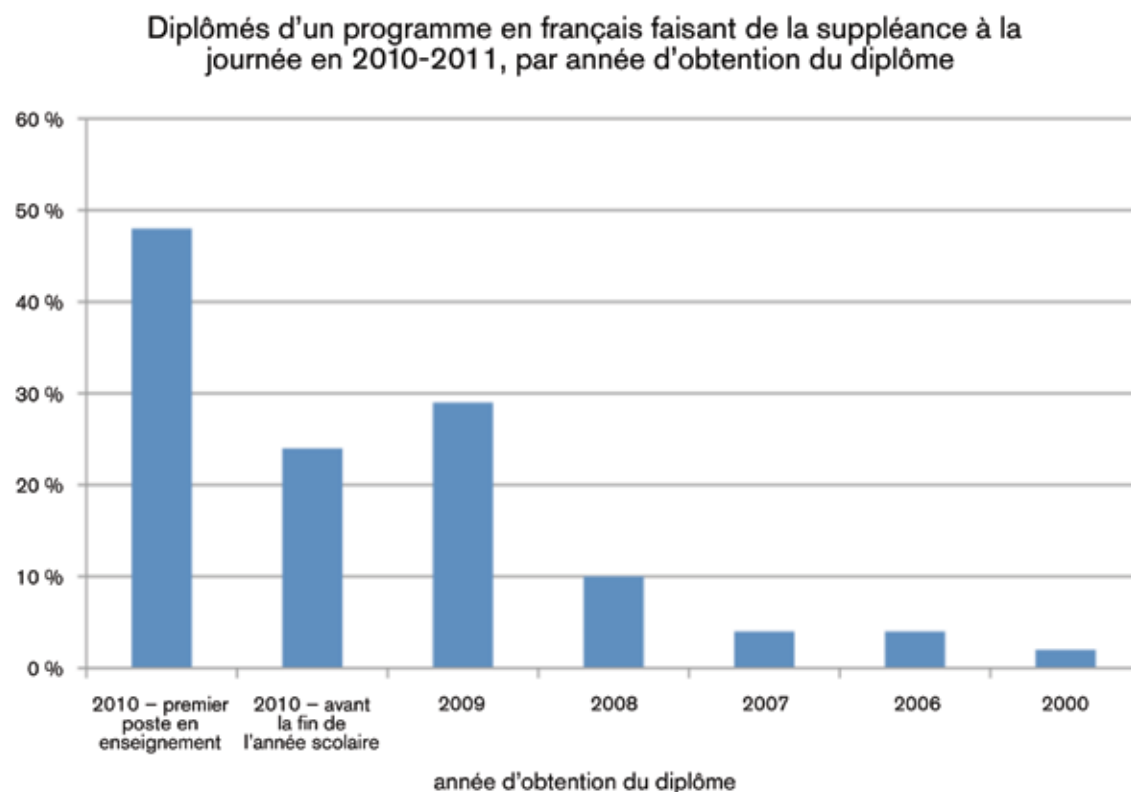
Ces priorités correspondent à certaines de leurs recommandations quant aux domaines auxquels une importance accrue doit être accordée dans les programmes de formation à l'enseignement.

Suppléance à la journée

Plus de nouveaux pédagogues confinés au rôle de suppléant à la journée plus longtemps

La suppléance à la journée joue maintenant un rôle important durant les deux premières années de la carrière des diplômés d'un programme en français. Ce sera la première affectation de près de la moitié d'entre eux, et un sur quatre continuera d'assumer ce rôle tout au long de sa première et de sa deuxième année d'enseignement. Seulement un enseignant sur dix fera encore de la suppléance à la journée en troisième année de carrière, et très peu par la suite.

Seulement 2 % des enseignants ayant débuté leur carrière en 2000 comme suppléants à la journée sont encore dans cette situation.



Certains enseignants disent que la suppléance les a aidés à faire la transition à l'enseignement. Ils affirment avoir appris des pratiques en matière d'organisation et de planification de cours ainsi que des différents styles des personnes remplacées. De plus, en tant que suppléants, ils n'ont pas eu à assumer immédiatement l'entière responsabilité de leur propre classe avec tout ce que cela signifie – instauration d'un climat, couverture de l'ensemble du curriculum, adaptation de l'enseignement à différents styles d'apprentissage, évaluation, préparation de bulletins, communication avec les parents, et ainsi de suite.

Les rapports négatifs sur l'expérience de la suppléance à la journée sont cependant beaucoup plus fréquents. À peu près tous les pédagogues diplômés d'un programme en français (88 % la première année et 100 % la deuxième année) qui font de la suppléance à la journée durant leur deux premières années de carrière enseignent dans plus d'une école. La majorité de ces personnes (de 68 à 83 %) se décrivent également comme étant sous-employées. Qu'il s'agisse de leur première ou de leur cinquième année d'enseignement, ces suppléants veulent enseigner plus que ce que leur offre la liste de suppléance. Plus de la moitié déclarent avoir travaillé bénévolement dans les écoles en plus d'y faire de la suppléance.

Absence d'activités de perfectionnement professionnel à l'école dans le cas des suppléants à la journée

Outre les difficultés financières vécues par nombre de suppléantes et de suppléants à la journée au cours de leurs deux premières années de carrière, il existe un important écart entre le perfectionnement professionnel et le soutien que leur offre l'école et ce qui est disponible pour leurs collègues plus chanceux qui obtiennent un poste régulier ou de suppléance à long terme plus tôt dans leur carrière. Cela résulterait de l'absence de possibilités et de ressources.

Cet écart peut être constaté au regard de la gamme complète des activités de perfectionnement professionnel offert en milieu scolaire et à l'extérieur. Les suppléants à la journée déclarent des niveaux très inférieurs de participation aux activités de perfectionnement offertes à l'école, notamment l'apprentissage coopératif et l'auto-évaluation. Un moins grand nombre d'entre eux suivent des cours structurés, se joignent à des associations spécialisées dans une matière et s'adonnent à des activités d'apprentissage coopératif à l'extérieur des écoles où ils enseignent. Un moins grand nombre disent avoir un mentor ou faire de la recherche-action.

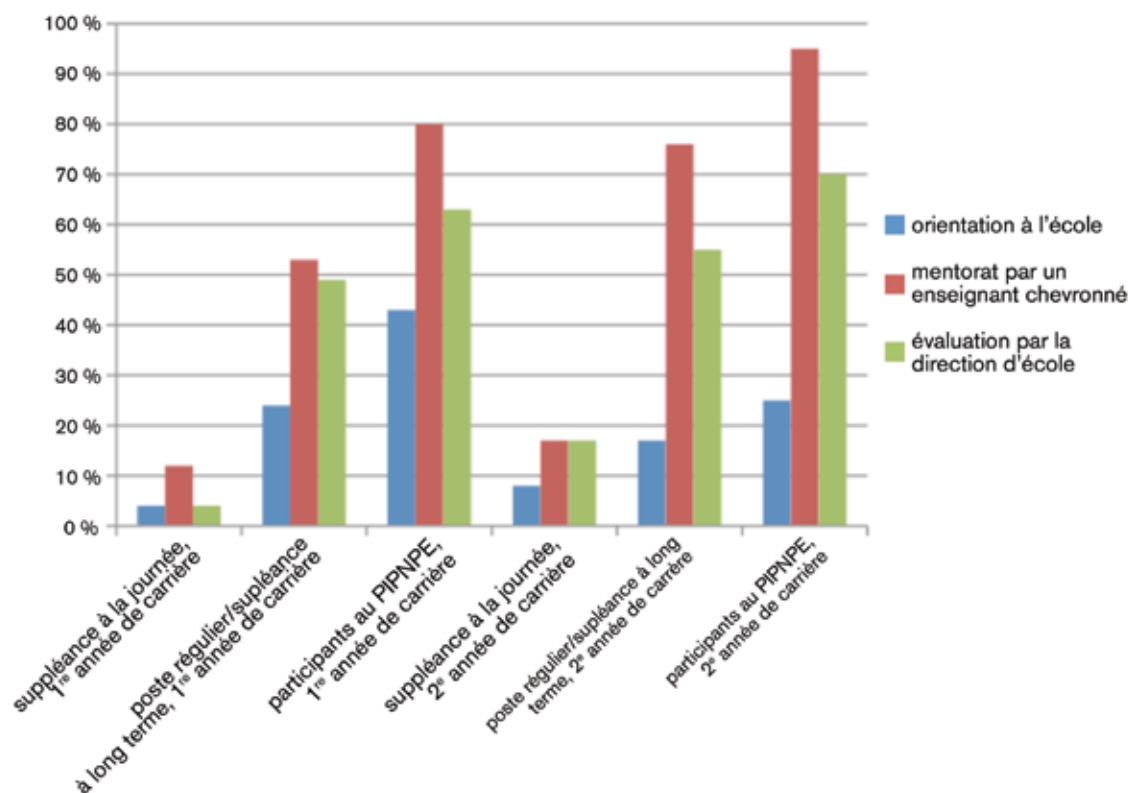
Lacune au chapitre du perfectionnement professionnel – suppléants à la journée en Ontario

Nature du perfectionnement professionnel	Diplômés de 2010		Diplômés de 2009	
	Suppléance à la journée	Autre*	Suppléance à la journée	Autre*
Participation à des cours traditionnels	28 %	51 %	24 %	30 %
Apprentissage coopératif à l'école	24	62	25	68
Apprentissage coopératif à l'extérieur de l'école	20	48	33	35
Soutien d'un mentor	16	56	24	69
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	12	35	34	31
Participation à l'autoévaluation de l'école	16	41	25	38
Recherche-action	24	28	16	31

*Postes réguliers ou de suppléance à long terme

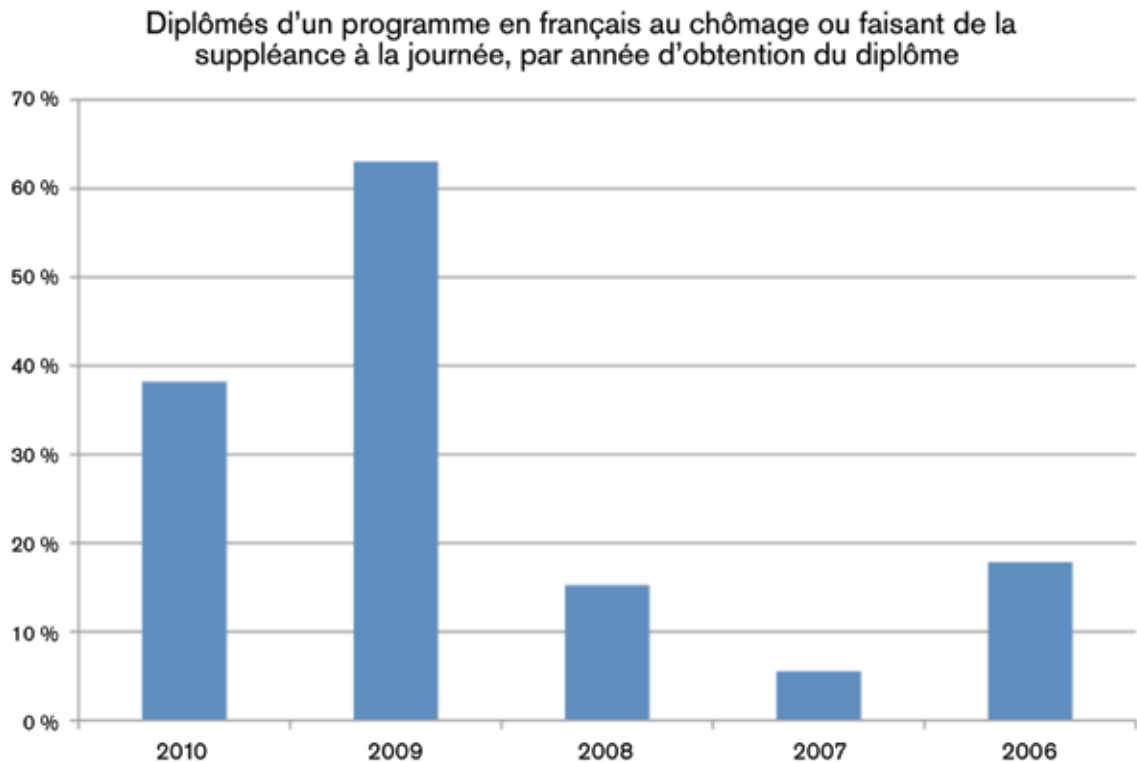
Les écarts sont également substantiels lorsqu'il s'agit de l'accès aux séances d'orientation à l'école, aux évaluations de la direction et au mentorat assuré par des pédagogues chevronnés au sein de l'école. Les enseignants ayant un poste de suppléance à long terme ou régulier sont de deux à dix fois plus susceptibles de bénéficier de ces types d'activités d'apprentissage et de soutien professionnels que les suppléants à la journée. Si l'on considère la situation des participants aux PIPNPE, l'écart est encore plus important.

**Lacune au chapitre du perfectionnement professionnel
des suppléants à la journée**



Si les suppléants à la journée sont touchés par cet écart, un nombre croissant de diplômés francophones qui n'ont aucun emploi au cours des premières années de leur carrière connaissent un déficit encore plus important – ils n'ont pas de poste en enseignement et n'ont généralement même pas accès à l'appui offert à l'école aux suppléants à la journée.

Parmi les diplômés de 2010 d'un programme de formation à l'enseignement en français, deux sur cinq qui étaient sur le marché du travail n'avaient pas d'emploi ou faisaient de la suppléance à la journée au cours de l'année scolaire 2010-2011, tout comme trois diplômés de 2009 sur cinq en deuxième année de carrière. Un nombre beaucoup moins important de pédagogues francophones qui ont obtenu leur diplôme entre 2006 et 2008 sont sans emploi ou font de la suppléance à la journée en 2010. De 13 à 16 % des diplômés francophones de 2006, 2007 et 2008 déclarent avoir été sans emploi à un moment antérieur de leur carrière.



Plans de carrière et attachement à la profession

Diplômés d'un programme en français très engagés face à la profession

Les nouveaux pédagogues de l'Ontario qui se sont joints à la profession à un moment où le marché du travail est plus difficile sont extrêmement déterminés à poursuivre leur carrière en dépit des défis que certains doivent relever pour trouver un emploi à temps plein. Lorsqu'ils se projettent dans cinq ans, environ neuf diplômés de 2006 à 2010 sur dix (de 85 à 92 %) disent qu'ils seront encore certainement ou probablement en enseignement et de 2 à 5 % seulement, de chaque année, affirment qu'ils n'enseigneront certainement ou probablement pas.

Même parmi les enseignantes et enseignants qui indiquent être sans aucun emploi, l'engagement à l'égard de la profession demeure élevé. Dans ce sous-ensemble, 94 % des pédagogues en première année de carrière qui sont sans emploi affirment qu'ils seront certainement ou probablement en enseignement dans cinq ans. Aucune de ces personnes ne dit qu'elle n'enseignera pas ou probablement pas dans cinq ans. Les autres répondent ne pas savoir si elles enseigneront ou non alors.

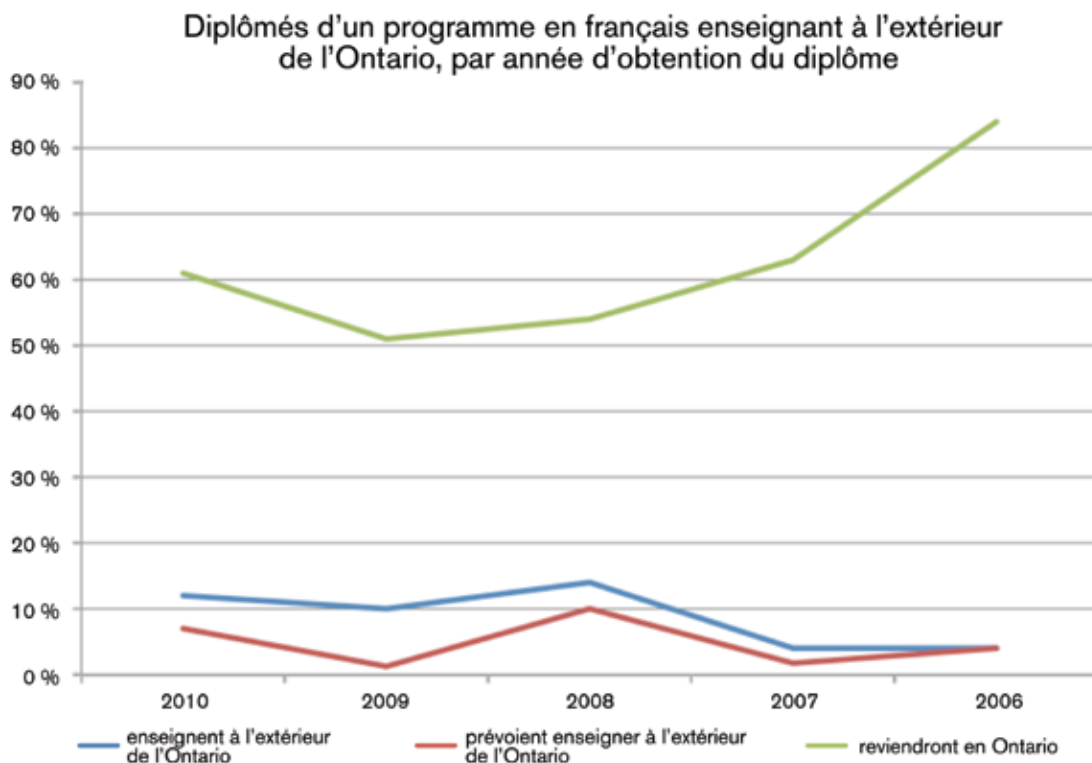
La motivation à entrer dans la profession et à y faire carrière est à la fois vaste et profonde. Le facteur le plus important est la possibilité de faire une différence dans la vie de leurs élèves. La plupart sont motivés par le désir de partager une matière qu'ils aiment avec d'autres personnes. Enfin, un facteur de moindre importance est lié aux avantages matériels de la profession (salaire, avantages sociaux et pension) ainsi que l'équilibre entre la vie professionnelle et familiale que permet une carrière en enseignement.

Les trois types de motivation transparaissent clairement des réponses de chaque groupe de pédagogues, de leur première à leur dixième année d'enseignement. L'importance des avantages matériels augmente au fil du temps de manière à s'approcher, sans toutefois les dépasser, des autres facteurs motivationnels. La satisfaction que procure l'enseignement semble alimenter l'engagement à long terme de la majorité des membres de cette nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario. Les diplômés de 2000 disent presque tous (90 %) qu'ils seront toujours membres de la profession dans cinq ans.

Cette nouvelle génération comprend des membres qui souhaitent devenir des leaders au sein de la profession. Près d'un sur trois (31 %) des enseignants en première année de carrière sondé en 2010 affirme vouloir faire du mentorat, de l'encadrement ou exercer une autre forme de leadership durant sa carrière en enseignement. Parmi les diplômés francophones des autres années visées par le sondage de 2011, la volonté de faire du mentorat variait de 25 à 49 %. De 11 à 28 % des répondants de chacun des groupes ciblés disent également souhaiter assumer éventuellement le rôle de directrice adjointe ou de directeur adjoint ou un autre rôle administratif.

Majorité des pédagogues à l'extérieur de la province prévoyant revenir en Ontario

De 6 à 24 % des pédagogues francophones qui ont obtenu leur diplôme au cours des cinq dernières années ont déménagé ou prévoient déménager à l'extérieur de la province pour faire carrière. La majorité de ces personnes s'attendent à revenir un jour en Ontario pour y enseigner. La plupart de celles qui ne disent pas qu'elles vont revenir en Ontario affirment ne pas être certaines de leur projet d'avenir. De 6 à 25 % seulement des diplômés de chacune des années affirment qu'ils renoncent probablement ou vraisemblablement à un retour en Ontario.



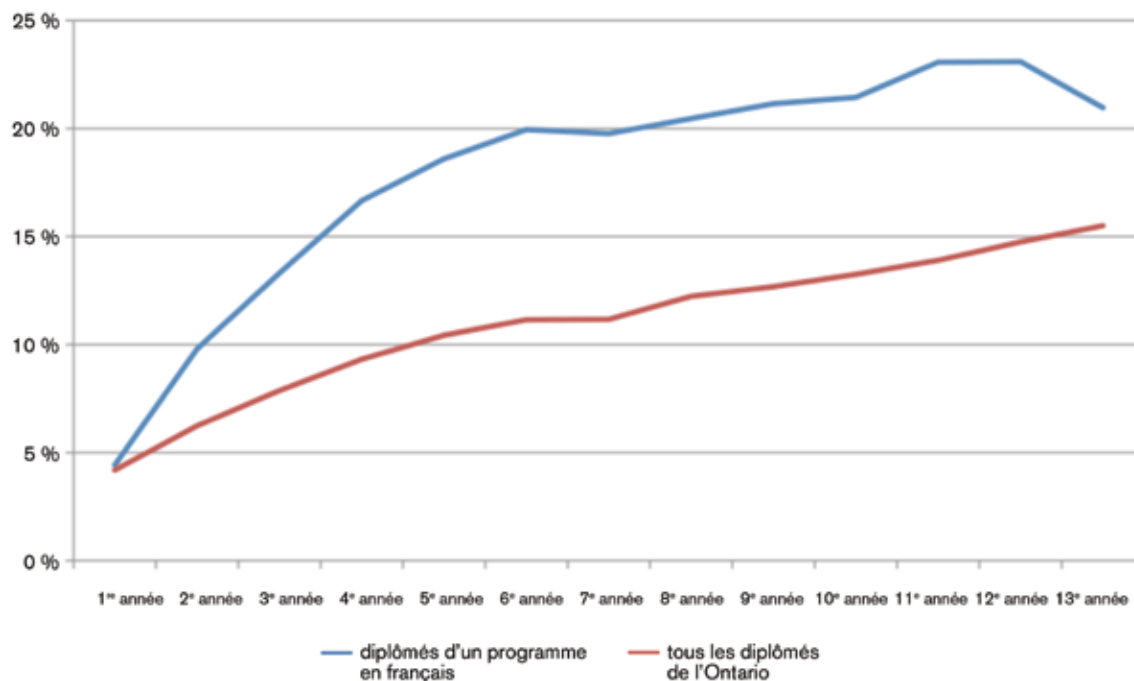
Taux d'attrition des membres est plus élevé chez les diplômés d'un programme en français

Les données d'ensemble sur le renouvellement annuel de l'inscription à l'Ordre montrent que, malgré une certaine augmentation du nombre d'enseignantes et d'enseignants en début de carrière qui quittent la profession dans la province, depuis le début de l'offre excédentaire de pédagogues sur le marché du travail au milieu de la décennie, le taux d'enseignants qui restent dans la profession demeure relativement élevé en Ontario.

Les enseignantes et enseignants qui déménagent dans un autre territoire de compétence peuvent très bien y poursuivre leur carrière en enseignement sans renouveler leur autorisation d'enseigner en Ontario. Pour cette raison, le taux d'abandon de la profession en début de carrière est vraisemblablement inférieur à ce que les chiffres qui suivent laissent entendre. Toutefois, les personnes qui cessent d'être membres de l'Ordre ne participent pas au sondage. Par conséquent, un plus grand nombre de diplômés d'un programme en français que celui révélé par les sondages quittent la province.

Moins d'un diplômé sur vingt (4,4 %) d'un programme en français ne renouvelle pas son inscription à l'Ordre durant la première année. Cette valeur augmente à environ un sur dix (9,8 %) durant la deuxième année et à un sur cinq (19,9 %) durant la sixième année; l'augmentation du taux net d'attrition étant peu significative les années subséquentes. Le taux d'attrition en début de carrière est considérablement plus élevé chez les diplômés d'un programme en français que chez les diplômés d'un programme en anglais, comme le montre le taux d'attrition beaucoup plus faible de tous les diplômés du tableau qui suit.

Départs annuels cumulés des membres de l'Ordre,
comparaison entre les diplômés d'un programme en français
et tous les diplômés de l'Ontario



Conclusion

La tendance à l'augmentation continue de la compétitivité du marché de l'emploi des diplômés d'un programme en français s'est bien installée au cours des trois dernières années en Ontario. Chaque année, les pédagogues francophones nouvellement agréés ont moins de succès dans leur recherche d'emploi que ceux de l'année précédente.

Le surplus d'enseignants que connaît depuis longtemps le marché de l'enseignement en anglais s'est accru et touche maintenant le marché de l'enseignement en français.

Malgré les taux accrus de sous-emploi et de chômage auxquels sont confrontés les diplômés d'un programme en français, la plupart demeurent déterminés à poursuivre leur carrière en enseignement. Si certains cherchent un emploi en enseignement à l'extérieur de la province, la majorité d'entre eux voient cela comme une mesure provisoire et prévoient revenir dans la province pour y enseigner quand ils le pourront. D'autres assurent leur subsistance en travaillant dans un autre domaine en attendant une occasion de trouver un poste régulier en enseignement.

Le taux supérieur de non-renouvellement de l'inscription à l'Ordre des diplômés francophones améliore la situation de l'offre excédentaire sur le marché du travail de l'enseignement en français en Ontario.

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 ont été 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 de recevoir le sondage dans la langue de leur choix.

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 la 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	203	39 %	5,7 %
Diplômés de 2009	81	35	10,1
Diplômés de 2008	69	26	11,2
Diplômés de 2007	58	27	12,2
Diplômés de 2006	40	20	14,9
Diplômés de 2000	62	44	6,4

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

Renseignements démographiques

Les réponses sont représentatives des populations de diplômés d'un programme en français inscrites à l'Ordre.

Les profils démographiques des répondants sont les suivants :

Qualifications pour enseigner en Ontario	
Primaire-moyen	52 %
Moyen-intermédiaire	20
Intermédiaire-supérieur	25
Éducation technologique	2

Sexe	
Femmes	64 %
Hommes	36

Carrière en enseignement	
Première carrière	54 %
Deuxième carrière	46

Formés à l'étranger	
Ont obtenu leur diplôme dans un autre pays avant d'obtenir un B. Éd. en Ontario	9 %

Tranche d'âges par année d'obtention du diplôme en enseignement						
	(2010)	2009	2008	2007	2006	2000
18 à 24	26 %	14 %	3 %	0 %	0 %	0 %
25 à 34	24	40	43	60	45	28
35 à 44	32	30	28	21	22	44
45 à 54	14	12	21	12	28	23
55 à 64	4	2	1	5	2	2

Glossaire

Autre contrat à terme – Contrat à durée limitée pour un poste à temps plein ou à temps partiel ne constituant pas de la suppléance à long terme ni n'ayant pour but de combler le poste temporairement vacant d'un enseignant permanent.

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 en anglais – Diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en anglais de l'une des universités suivantes : Brock, Lakehead, Laurentienne, Nipissing, IEPO de l'Université de Toronto, Queen's, Trent, Institut universitaire de technologie de l'Ontario, Ottawa, Western Ontario, Windsor, Wilfrid Laurier, York.

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 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.

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.

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.

L'affaiblissement du marché de l'emploi dans le domaine de l'enseignement en Ontario touche maintenant un nombre important de diplômés d'un programme en français de la province.

Ces nouveaux diplômés d'un tel programme nouvellement agréés ont eu moins de succès dans leur recherche d'emploi dans les écoles de la province en 2010-2011 que ceux des années précédentes. En raison des files d'attentes pour obtenir un emploi qui s'allongent pour la troisième année de suite, plus d'un de ces diplômés de 2010 sur cinq qui cherchaient un emploi n'a même pas pu faire de suppléance à la journée.

Un de ces nouveaux diplômés ayant trouvé un emploi en enseignement sur trois dit avoir été sous-employé.

Toutefois, en ce qui concerne les autres aspects de l'étude, les diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français continuent d'obtenir de meilleurs résultats dans leur recherche d'emploi que les diplômés d'un programme en anglais.

En ce qui concerne de futures réformes dans le domaine de la formation à l'enseignement, les nouveaux diplômés d'un programme en français 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