

Transition à l'enseignement 2013
Diplômés d'un programme de formation à
l'enseignement en français



Ontario
College of
Teachers
Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Transition à l'enseignement 2013

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

Le présent rapport est un supplément à l'étude sur la transition à l'enseignement de 2013 de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Table des matières

1	Sommaire
5	Situation d'emploi
5	La moitié des diplômés d'un programme en français sont sans emploi ou sous-employés au cours de la première année scolaire qui suit l'obtention de leur diplôme
10	La situation d'emploi en 2013 pourrait indiquer un redressement de la tendance du marché du travail
12	Dix ans plus tard, les diplômés de 2002 sont bien établis dans leur carrière en enseignement
13	Le marché du travail des enseignants francophones est toujours plus vigoureux que celui des enseignants anglophones
16	Où les diplômés d'un programme en français en première année de carrière trouvent-ils un emploi?
18	Recherche d'emploi et bénévolat
18	Les nouveaux pédagogues cherchent un emploi de manière proactive et utilisent de multiples stratégies
20	Les avis des nouveaux enseignants sur les pratiques de recrutement des conseils scolaires sont partagés
20	La recherche proactive et les contacts sont perçus comme la clé d'une recherche d'emploi fructueuse
21	Beaucoup de diplômés envisagent de faire du bénévolat dans des écoles
22	Expérience en enseignement au cours des premières années de carrière
22	Affectations difficiles pour bon nombre de pédagogues en première année de carrière
23	Certains pédagogues qui en sont à leur première année de carrière reçoivent des affectations qui ne concordent pas avec leurs qualifications
23	Carrière en enseignement vue de façon positive malgré les défis du marché du travail
25	Formation à l'enseignement, Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et perfectionnement professionnel
25	Les nouveaux pédagogues recommandent l'amélioration du stage pour parfaire la formation
28	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) grandement valorisé par les enseignants en début de carrière
30	De nombreux enseignants en début de carrière participent à des activités de perfectionnement professionnel

Table des matières

33	Suppléance à la journée
33	De nombreux nouveaux pédagogues sont limités à faire de la suppléance à la journée en début de carrière
34	Les suppléants à la journée ont un accès beaucoup plus restreint aux activités de perfectionnement professionnel
36	Planification de carrière et attachement à la profession enseignante
36	La profession motive généralement les diplômés d'un programme en français
36	Davantage d'enseignants francophones ont quitté l'Ontario au cours des dernières années
37	Davantage de diplômés d'un programme en français abandonnent le titre d'enseignant agréé de l'Ontario que ceux d'un programme en anglais
39	Conclusion
40	Méthode
40	But et parrainage de l'étude
40	Conception du sondage et mode de distribution
41	Plan d'échantillonnage et administration des sondages
42	Taux de réponse et marge d'erreur
44	Renseignements démographiques
45	Glossaire

Sommaire

Le sondage effectué en 2013 auprès des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français¹ semble révéler une interruption ou une inversion de la tendance de détérioration du marché du travail observée sur de multiples années pour cette catégorie de membres de la profession enseignante en Ontario. Après des années marquées par la hausse constante du nombre d'enseignants sans emploi ou sous-employés parmi ces diplômés de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa, les résultats de cette année indiquent qu'un plus grand nombre d'entre eux ont réussi à se trouver un poste en enseignement à temps plein au cours de leurs trois premières années dans la profession.

La situation d'emploi ne s'est que légèrement améliorée en 2013, mais moins de pédagogues étaient sans emploi. De plus, la qualité des emplois est meilleure par rapport aux résultats du sondage de 2012.

Malgré ces améliorations, un diplômé de 2012 sur six parmi ceux qui ont cherché un poste en enseignement est demeuré sans emploi pendant toute l'année scolaire 2012-2013, et ce, sans même trouver de suppléance à la journée. Seulement un sur quatre d'entre eux a pu décrocher un emploi permanent en enseignement², et plus du tiers de ceux qui étaient sur le marché du travail n'ont pu enseigner autant qu'ils l'auraient souhaité.

Depuis 2008, le taux de chômage des diplômés en première année de carrière est passé de un pour cent à 17 pour cent en 2013, après avoir atteint le taux record de 22 pour cent en 2012. Au cours de la même période, le taux de chômage combiné au taux de sous-emploi des diplômés d'un programme en français en première année de carrière est passé de 15 à 52 %. Les suppléants à la journée comptent maintenant pour le quart des diplômés qui se trouvent un poste en enseignement avant la fin de l'année scolaire.

Seul le tiers des diplômés ont décroché un poste permanent au cours de leur première année dans la profession. Ce taux d'emploi contraste nettement avec les taux d'emploi permanent de 65 à 70 % observés chez les diplômés en première année de carrière dans les sondages de l'Ordre de 2002 à 2008. Deux diplômés en première année de carrière sur cinq combinent encore des contrats à temps partiel ou de suppléance, ou enseignent dans plusieurs écoles.

Des différences dans le taux d'emploi des diplômés d'un programme en français s'observent selon les qualifications et les régions. Cependant, le resserrement du marché a maintenant des répercussions sur les nouveaux enseignants francophones à tous les cycles et dans toutes les régions de la province. Les diplômés possédant des qualifications pour enseigner aux cycles intermédiaire-supérieur réussissent mieux que ceux qualifiés pour enseigner aux cycles primaire-moyen ou moyen-intermédiaire.

Environ le tiers de ces enseignants en première année de carrière cherchent dorénavant leur premier emploi en enseignement à l'extérieur de l'Ontario, tandis qu'un peu moins du quart va effectivement travailler dans une autre province. Un pédagogue sur dix qui devient membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario après avoir obtenu son diplôme d'un programme en français ne renouvelle pas son inscription après sa première année. Un sur six fait

¹ Sauf mention contraire, les résultats présentés dans ce rapport font référence aux réponses des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa.

² «Emploi permanent en enseignement» fait référence à un poste en enseignement à temps plein ou à temps partiel qui ne comporte pas de date définitive de fin d'emploi.

de même dans les quatre années suivant la fin de ses études, et un sur cinq ne renouvelle pas son inscription après sa huitième année. Les pédagogues diplômés d'un programme en français qui ne renouvellent pas leur adhésion à l'Ordre en début de carrière sont bien plus nombreux que leurs collègues diplômés d'un programme en anglais.

Les deux tiers des diplômés d'un programme en français ayant obtenu un emploi en enseignement, peu importe le type d'emploi, l'ont obtenu dans une école d'un conseil scolaire catholique ou public de langue française. Près du quart enseigne à l'extérieur de la province. Un sur dix enseigne dans une école d'un conseil scolaire catholique ou public de langue anglaise.

Les données sur le taux d'emploi révèlent que les défis que les nouveaux enseignants franco-phones relèvent se prolongent bien au-delà de leur première année dans la profession. Depuis 2008, le taux de chômage et de sous-emploi combiné est passé de six à 24 % chez les enseignants qui en sont à leur troisième année de carrière, et de huit à 21 % pour ceux qui sont en cinquième année de carrière.

Toutefois, dans l'ensemble, les diplômés d'un programme en français obtiennent de meilleurs résultats sur le marché du travail des enseignants de l'Ontario que leurs pairs d'un programme en anglais. Leur taux de chômage et de sous-emploi est bien inférieur à celui des enseignants anglophones, quoique leur taux d'emploi permanent a chuté au niveau de celui des enseignants anglophones d'il y a quatre ans et demeure à moins de un sur trois. Par ailleurs, le marché du travail des enseignants de français langue seconde, qui absorbe une partie des diplômés d'un programme en français, est généralement plus favorable que le marché du travail en enseignement de l'anglais.

Pour trouver un emploi, les nouveaux enseignants³ font beaucoup plus que poser leur candidature en ligne. Bon nombre d'entre eux considèrent le réseautage avec des collègues expérimentés et en position d'autorité essentiel pour obtenir un poste en enseignement. Ils sont nombreux à saisir les occasions de se faire remarquer en relançant leurs connaissances dans le secteur de l'éducation et en se rendant personnellement dans les écoles. En première année de carrière, un sur cinq d'entre eux fait du bénévolat dans des classes pour accroître ses chances d'être recommandé pour un emploi en enseignement. Cette proportion augmente à un sur quatre en deuxième année de carrière.

Bon nombre d'enseignants en première année de carrière postulent dans de nombreux conseils scolaires et dans de nombreuses régions de la province. La plupart pose sa candidature à des conseils scolaires de langue française. La moitié favorise à la fois les conseils scolaires catholiques et publics de langue française. Près du tiers postule aussi dans des conseils scolaires de langue anglaise. Un nombre semblable de pédagogues offrent aussi leurs services dans des écoles d'autres provinces. De plus, un sur huit postule dans des écoles privées en Ontario.

Les commentaires des nouveaux pédagogues ne sont pas unanimes en ce qui concerne les pratiques de recrutement des conseils scolaires. Environ la moitié d'entre eux estiment que le processus habituel pour poser sa candidature est clair, mais le tiers affirme ne pas avoir trouvé facilement de l'information sur la disponibilité de certains emplois en particulier. De plus, bon nombre d'entre eux ne comprennent pas le lien entre la suppléance et la possibilité d'être considéré pour un poste de suppléance à long terme ou un poste permanent; le tiers dit ne pas avoir été informé du statut de sa demande. Seul un nouveau pédagogue sur dix affirme que ses demandes n'ont pas été traitées équitablement.

³ Dans le présent document, «nouveaux enseignants» se rapporte aux membres nouvellement agréés de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

De nombreux facteurs ont une incidence sur le succès de la recherche d'emploi en enseignement. Premièrement, il est essentiel de respecter les formalités de la demande en ligne, du curriculum vitae, du portfolio et de la lettre de motivation. Ensuite, il faut une bonne entrevue. Toutefois, pour obtenir une entrevue, il faut avoir des contacts. Selon de nombreux nouveaux enseignants, ces relations sont établies au moment des stages, d'activités de bénévolat ou de réseautage, ou encore grâce à la parenté et aux amis. Selon eux, c'est souvent le fait d'être à la bonne place au bon moment qui permet d'obtenir des offres d'emploi étant donné la forte concurrence.

La majorité des quatre enseignants sur cinq en première année de carrière ayant trouvé du travail en enseignement se considèrent généralement comme bien préparés, confiants, appuyés par leurs collègues et satisfaits professionnellement de leur affectation.

Par ailleurs, il n'est pas surprenant de constater que la sécurité d'emploi inquiète de nombreux enseignants en première année de carrière. Cette préoccupation est également évidente parmi les enseignants en deuxième année de carrière. Le quart d'entre eux dit qu'il n'est pas optimiste quant à son avenir professionnel.

Cette nouvelle génération d'enseignants francophones se destine en général à une longue carrière en enseignement. Ils sont environ huit sur dix à dire qu'ils enseigneront encore dans cinq ans. Ils ont suivi une formation à l'enseignement car ils voulaient influencer favorablement la vie de leurs élèves, et cela les motive à ne pas abandonner leur carrière en enseignement, bien que nombre d'entre eux soient sous-employés.

Malgré le haut niveau d'engagement pour la profession enseignante rapporté dans ce sondage, les diplômés d'un programme en français sont bien plus nombreux à ne pas renouveler leur adhésion à l'Ordre que leurs pairs d'un programme en anglais. Si l'on tient également compte du nombre croissant de diplômés d'un programme en français qui renouvellent leur adhésion à l'Ordre tout en enseignant dans une autre province, on constate que plus du tiers de ces diplômés ont quitté, temporairement ou de manière définitive, le marché du travail de l'enseignement en Ontario au cours des deux années suivant l'obtention de leur diplôme.

Les nouveaux diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français de l'Ontario recommandent des changements pour les améliorer. Ils sont d'avis que les futurs enseignants devraient être mieux formés en gestion de classe et en évaluation. Selon eux, les étudiants d'un programme de formation à l'enseignement ont besoin de stages plus longs, de plus d'occasions de s'exercer à enseigner en classe sous supervision, de plus d'accompagnement et de plus de rétroaction sur leur enseignement, tout comme ils ont besoin de plus de temps pour observer des enseignants d'expérience.

La majorité d'entre eux participent à des activités de perfectionnement professionnel pertinentes et variées. La plupart des pédagogues ayant obtenu un contrat permanent dans un conseil scolaire financé par les fonds publics de l'Ontario et certains de ceux qui font de la suppléance à long terme participent au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et l'apprécient grandement.

Les enseignantes et enseignants qui font de la suppléance à la journée au cours de leurs premières années de carrière n'ont qu'un accès très limité à des activités de perfectionnement professionnel. Étant donné qu'un nombre important de nouveaux pédagogues ne trouvent pas de travail ou font de la suppléance à la journée tout au long de leurs cinq premières années de carrière, nombreux sont ceux qui, parmi cette nouvelle génération d'enseignants francophones, sont touchés par cet accès très limité aux activités de perfectionnement professionnel.

La plupart de ces enseignants sans emploi ou sous-employés ne peuvent se prévaloir des occasions de perfectionnement professionnel, d'insertion et de mentorat, ainsi que des évaluations de la direction, qui sont offertes à la plupart des enseignants occupant un poste permanent, que ces activités soient officielles ou non. Ils suivent aussi moins de cours de perfectionnement. De plus, contrairement à leurs collègues ayant décroché des postes permanents ou des affectations de suppléance à long terme, ils ont moins souvent l'occasion de discuter avec d'autres pédagogues d'associations relatives à des matières en particulier ou de spécialistes, ou de participer aux recherches-actions menées par le personnel enseignant.

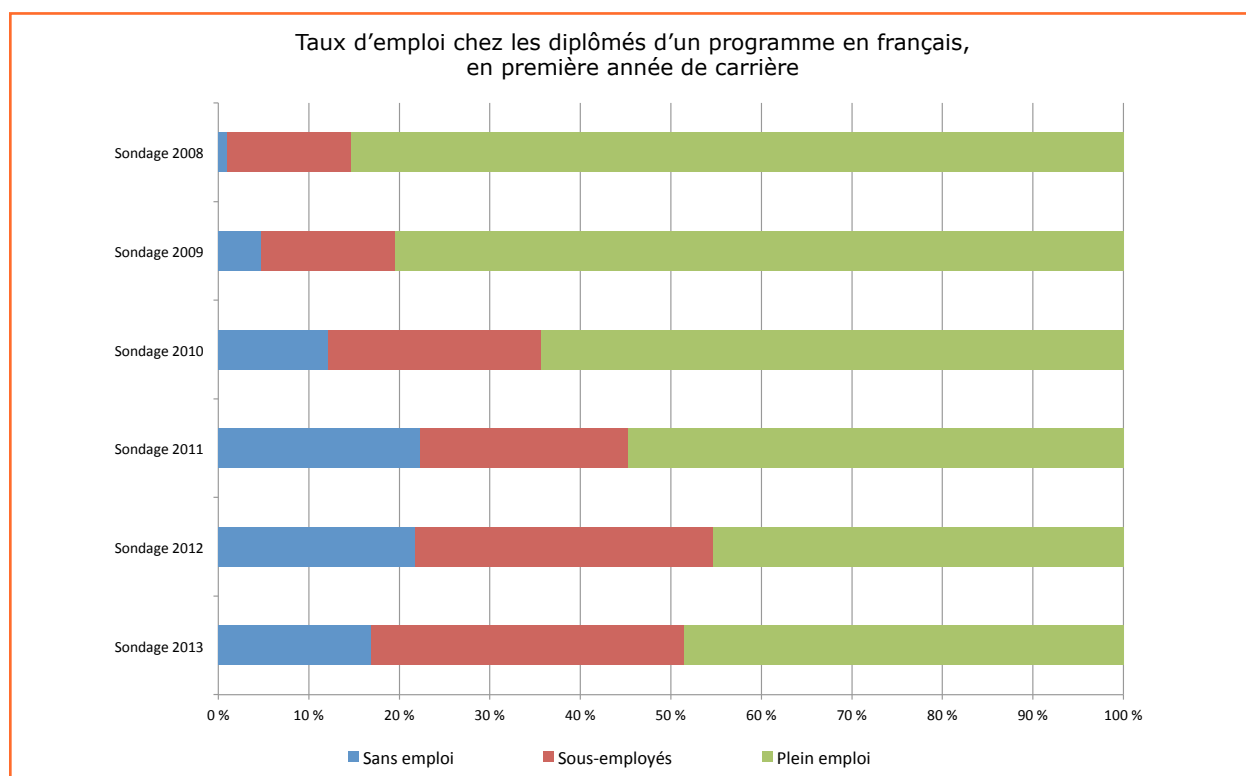
Situation d'emploi

La moitié des diplômés d'un programme en français sont sans emploi ou sous-employés au cours de la première année scolaire qui suit l'obtention de leur diplôme

Le taux d'emploi des diplômés de 2012 d'un programme en français n'a pas beaucoup évolué par rapport à celui des pédagogues en première année de carrière l'année précédente. Le taux de chômage s'est quelque peu amélioré, tandis que le taux de sous-emploi a légèrement augmenté. Par ailleurs, seulement la moitié des diplômés de 2012 ont réussi à obtenir un emploi à temps plein en enseignement au cours de l'année scolaire 2012-2013. Malgré une modeste amélioration de la situation par rapport à l'année précédente, ce taux d'emploi demeure bien en dessous du taux d'emploi à temps plein de 85 % dont bénéficiaient les nouveaux diplômés aussi récemment qu'en 2008.

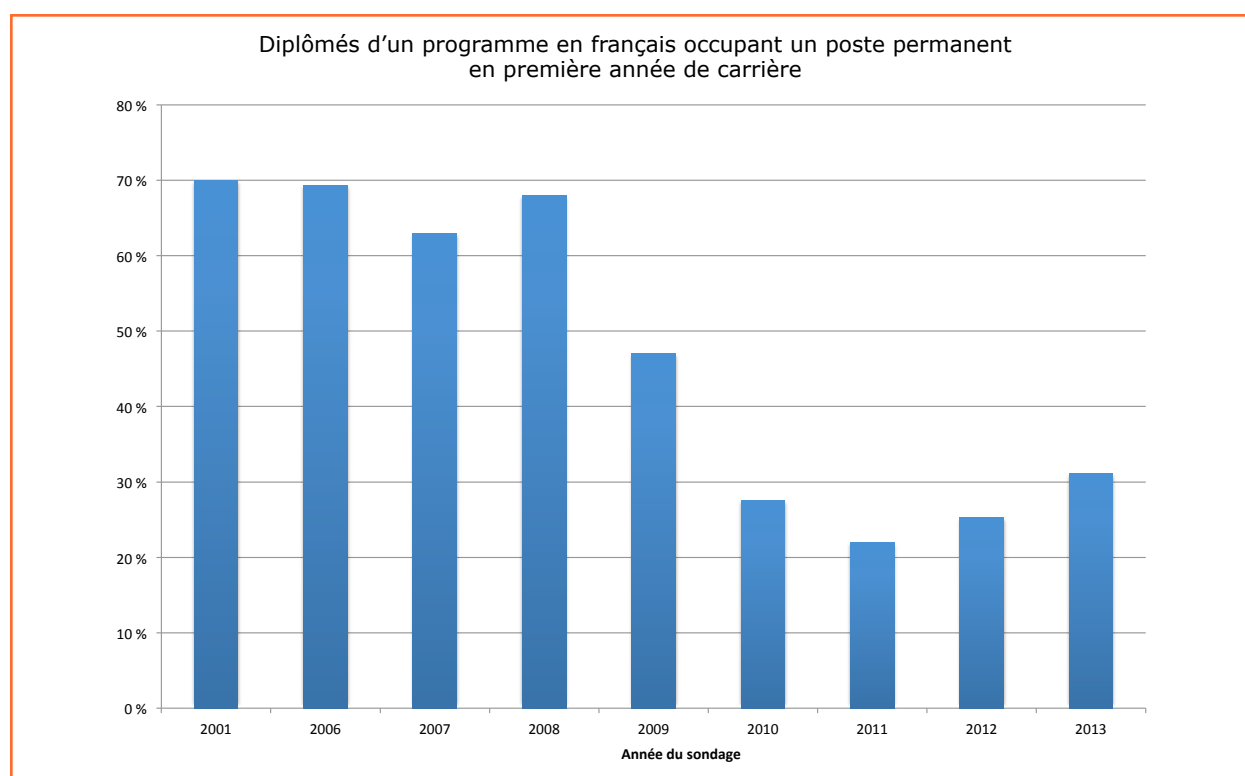
Lors du sondage mené au printemps 2013, un nouveau pédagogue sur six (17 %) était sans emploi. Ces nouveaux enseignants ont cherché du travail, mais n'ont pas été en mesure d'en trouver en enseignement et n'ont même pas réussi à décrocher ne serait-ce qu'un contrat de suppléance à la journée. Une autre tranche de 35 % d'entre eux disent avoir trouvé du travail pendant l'année scolaire, tout en se considérant sous-employés. Ils n'ont pas pu enseigner autant qu'ils le souhaitaient pendant l'année.

Malgré la diminution du taux de chômage en 2013, le taux actuel de 17 % contraste fortement avec celui de un pour cent en 2008. Et le taux de sous-emploi, qui s'élève à 35 %, était de seulement 14 % la même année.



Les enseignants qui ont connu un certain succès au chapitre de l'emploi ont le plus souvent fait de la suppléance à la journée ou combiné des contrats à temps partiel à des contrats à durée limitée, fréquemment dans plusieurs écoles. La suppléance à la journée constitue le premier emploi en enseignement de plus de deux enseignants en première année de carrière sur cinq (42 %). À la fin de l'année, la plupart d'entre eux profitaient d'un contrat à durée limitée (44 %) ou figuraient toujours sur des listes de suppléance (25 %). Moins du tiers (31 %) de ceux qui s'étaient trouvé un emploi occupaient un poste permanent en enseignement.

Le taux d'emploi permanent des pédagogues en première année de carrière est bien inférieur à ceux, de 63 à 70 %, qu'ont connu les diplômés d'un programme en français en première année de carrière au cours de la majeure partie de la dernière décennie et aussi récemment qu'au moment du sondage de 2008. Toutefois, pour une deuxième année, le taux d'emploi permanent a connu une légère augmentation par rapport à son faible taux de 22 % en 2011.



Seul un pédagogue en première année de carrière sur quatre (24 %), incluant ceux qui sont au chômage, dit avoir trouvé un poste permanent en enseignement au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Je suis restée dans le nord de l'Ontario au cours de la dernière année scolaire et on ne m'a contactée que pour de la suppléance à la journée. Lorsque je suis allée à une foire d'emplois à l'Université Laurentienne ce printemps, j'ai trouvé un poste de suppléante à long terme dans le sud de la province à compter de l'an prochain.

Suppléante à la journée en biologie et en chimie aux cycles intermédiaire et supérieur

Par contre, la situation d'emploi varie selon les régions. C'est dans le nord-est de l'Ontario qu'on retrouve le plus grand nombre d'enseignants au chômage ou sous-employés, et 70 % de tous les pédagogues qui ont trouvé du travail demeurent confinés à des affectations de suppléance à la journée à la fin de l'année. Les diplômés d'un programme en français qui enseignent à Toronto et dans la région du Grand Toronto sont ceux qui profitent du plus fort taux d'emploi permanent en enseignement.

Taux d'emploi par région en 2012-2013

Taux d'emploi	Est ontarien (30 %)*	Nord-est ontarien (11 %)	Région du Grand Toronto (20 %)	Ailleurs en Ontario (15 %)	Hors de l'Ontario (24 %)	Toutes régions (100 %)
Sans emploi	21 %	33 %	17 %	5 %	14 %	17 %
Sous-employés	28	47	23	32	37	35
Poste permanent	29	20	59	28	16	31
Suppléance à long terme ou contrat à durée limitée	42	10	41	50	60	44
Suppléance à la journée	29	70	0	22	24	25

*Pourcentage de diplômés vivant dans la région indiquée au moment du sondage.

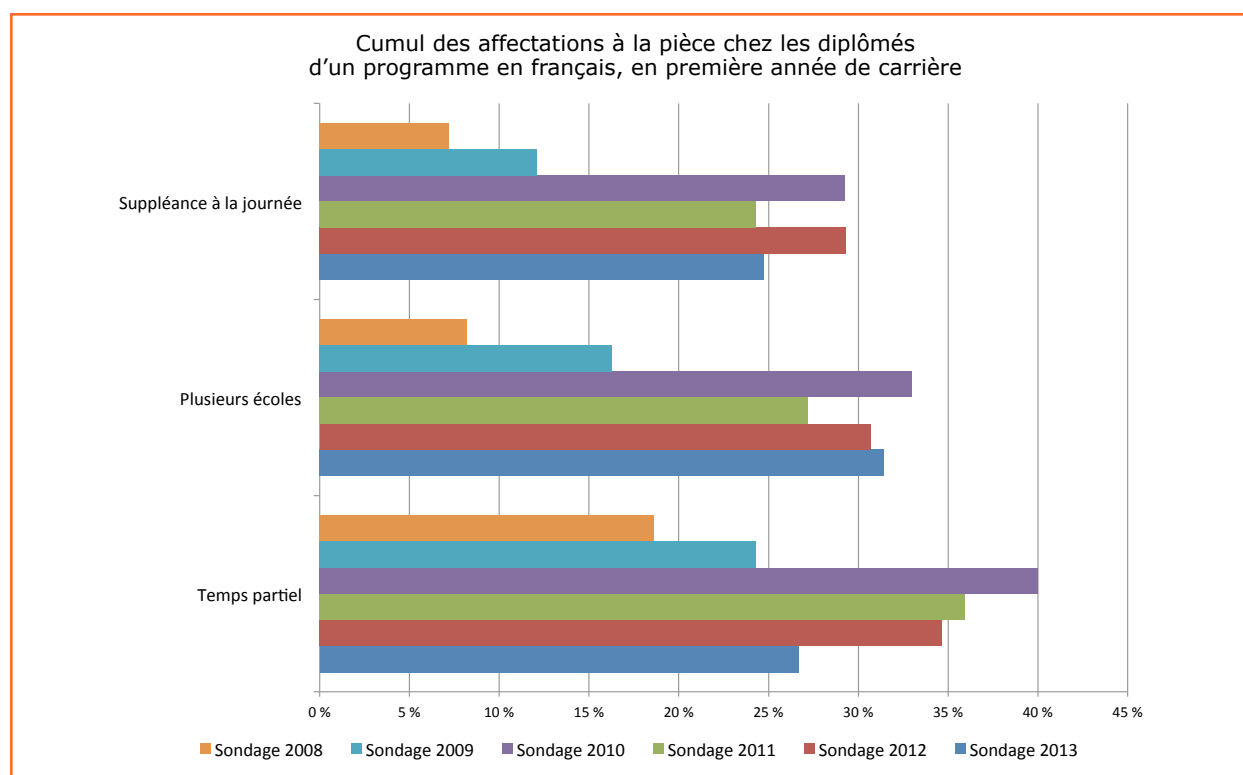
Les diplômés d'un programme en français de tous les cycles sont touchés par le marché du travail plus difficile des dernières années. Les diplômés d'un programme de formation à l'enseignement aux cycles intermédiaire et supérieur sont ceux qui ont le mieux réussi à s'intégrer au marché du travail en éducation au cours de l'année scolaire 2012-2013. Une faible proportion d'entre eux (seulement trois pour cent) n'a pas enseigné du tout pendant l'année et les deux cinquièmes de ceux qui ont trouvé du travail aux cycles intermédiaire et supérieur ont obtenu un poste permanent en enseignement.

Le chômage a atteint un diplômé sur six d'un programme en français pour enseigner aux cycles primaire et moyen, et moins du tiers d'entre eux avaient obtenu un poste permanent avant la fin de l'année scolaire. La situation des enseignants qualifiés pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire était semblable, un sur cinq étant sans emploi et seul un sur quatre bénéficiant d'un poste permanent. Les diplômés en enseignement de l'éducation technologique qui ont répondu au sondage étaient trop peu nombreux pour permettre une interprétation fiable de leur situation sur le marché du travail.

Taux d'emploi selon les cycles en 2012-2013

Taux d'emploi	Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur
Poste permanent	29 %	25 %	41 %
Suppléance à long terme ou contrat à durée limitée	44	63	33
Suppléance à la journée	27	12	26
Sans emploi	16	20	3
Sous-employés	28	34	49

Les affectations à la pièce ont quelque peu diminué par rapport aux résultats du sondage de l'année dernière. Elles demeurent tout de même beaucoup plus courantes en 2013 qu'il y a six ans. Environ le quart occupe un poste de suppléance à la journée à la fin de l'année, et une proportion semblable rapporte travailler à temps partiel. Le tiers déclare enseigner dans plus d'une école. Les deux cinquièmes disent enseigner à temps partiel, dans des postes de suppléance à la journée ou dans plus d'une école.

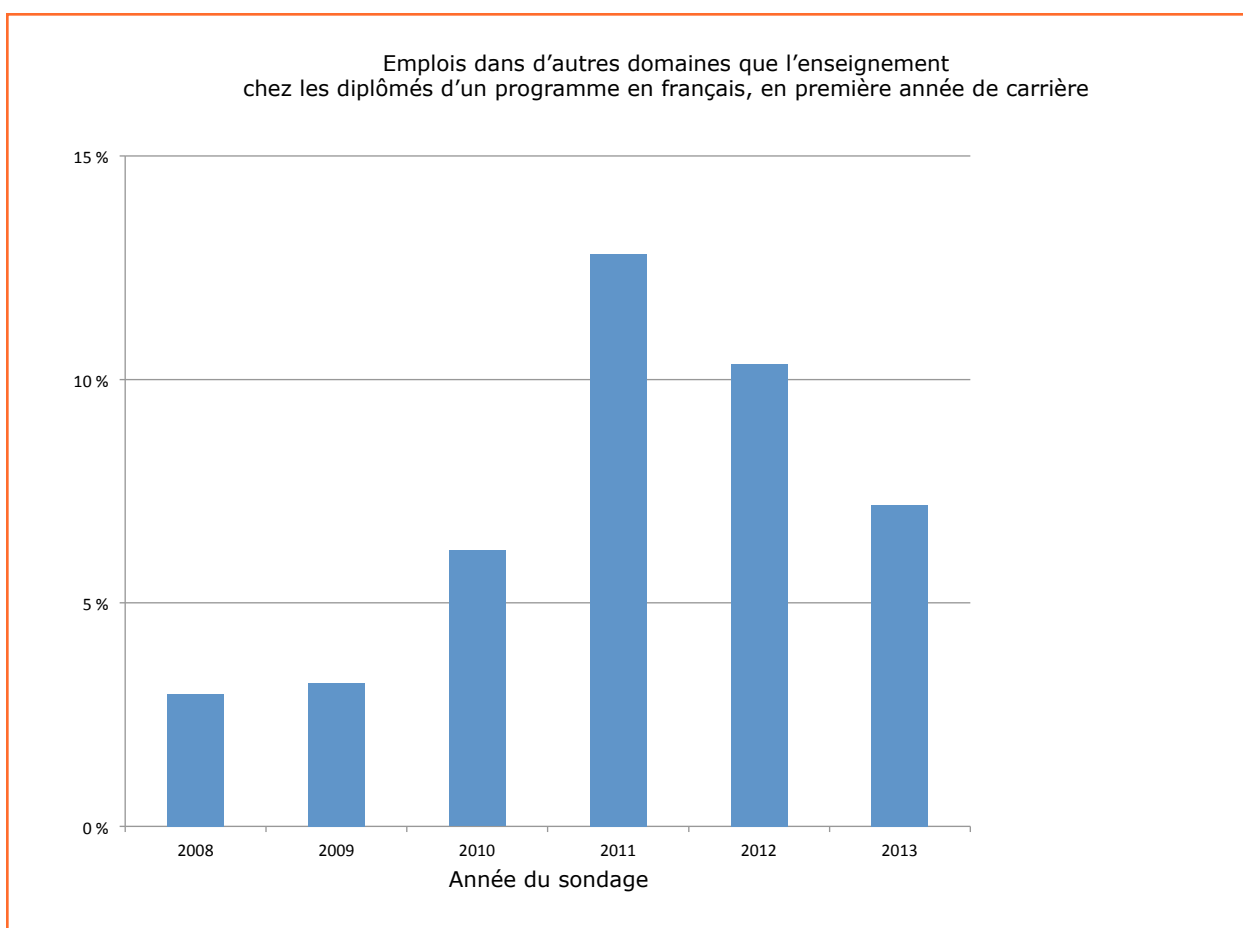


Près du tiers des pédagogues en première année de carrière (30 %) ont postulé des emplois dans d'autres provinces, mais seulement 23 % de ceux qui occupent un poste en enseignement ont déclaré travailler à l'extérieur de l'Ontario à la fin de l'année. Près des trois quarts de ceux qui enseignent à l'extérieur de la province le font au Québec, et le reste dans d'autres provinces canadiennes.

*Je n'avais aucun espoir de mettre mon nom sur les listes de suppléance en Ontario.
Après mon déménagement en Alberta, je n'ai eu aucun mal à m'inscrire sur des listes de
suppléance, et j'ai même déniché des affectations à plus long terme.*

Diplômée de 2012 d'un programme en français aux cycles primaire et moyen, Calgary

Entre 2008 et 2011, une nouvelle tendance a émergé : plus d'enseignants en première année de carrière travaillent dans d'autres domaines que l'enseignement, soit par mesure de rechange, soit pour suppléer leurs revenus de postes à temps partiel en enseignement ou de suppléance. Ce phénomène a connu un léger recul au cours des deux dernières années, possiblement à cause de la légère amélioration de l'insertion professionnelle et de la meilleure qualité des emplois trouvés par les diplômés en première année de carrière.



Environ un sur cinq (21 %) des enseignants en première année de carrière n'ayant pas pu trouver un emploi en enseignement a déclaré occuper un emploi dans un autre domaine. L'attachement à l'enseignement demeure quand même solide chez les pédagogues qui n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement en première année de carrière, les deux tiers d'entre eux (67 %) affirmant qu'ils vont assurément ou probablement poursuivre leur carrière en enseignement au cours des cinq prochaines années.

La situation d'emploi en 2013 pourrait indiquer un redressement de la tendance du marché du travail

Les résultats du sondage pour les diplômés d'un programme en français qui en sont de la première à la cinquième année de leur carrière sont partagés et pourraient avoir une incidence sur les tendances récentes.

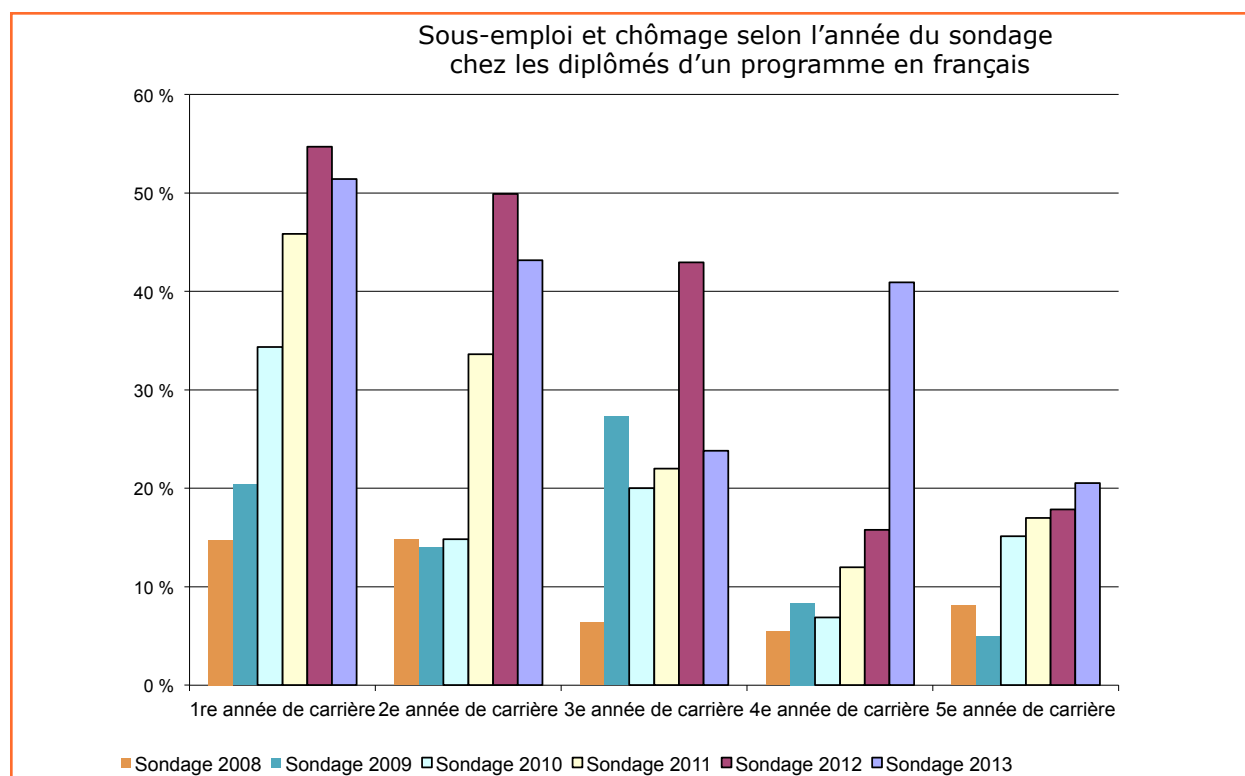
Dans la présente étude, on considère qu'un pédagogue a un plein emploi s'il déclare :

- être sur le marché du travail
- avoir occupé un emploi en enseignement pendant l'année scolaire
- avoir enseigné autant qu'il le voulait au cours de l'année scolaire.

Les enseignantes et enseignants qui sont à la recherche d'un emploi ou qui affirment ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité ne sont pas parvenus au plein emploi.

Les taux combinés de chômage et de sous-emploi des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français qui sont dans leurs trois premières années de carrière ont connu un recul par rapport au taux record enregistré en 2012. Le taux d'emploi des pédagogues en quatrième et en cinquième année de carrière n'a pas connu de repli similaire de la tendance amorcée il y a quatre ans. Les résultats du sondage de 2013 pourraient être un indice annonçant la fin ou le repli de la tendance, observée au cours des dernières années chez les diplômés d'un programme en français, à connaître de moins en moins de succès dans leur recherche d'emploi.

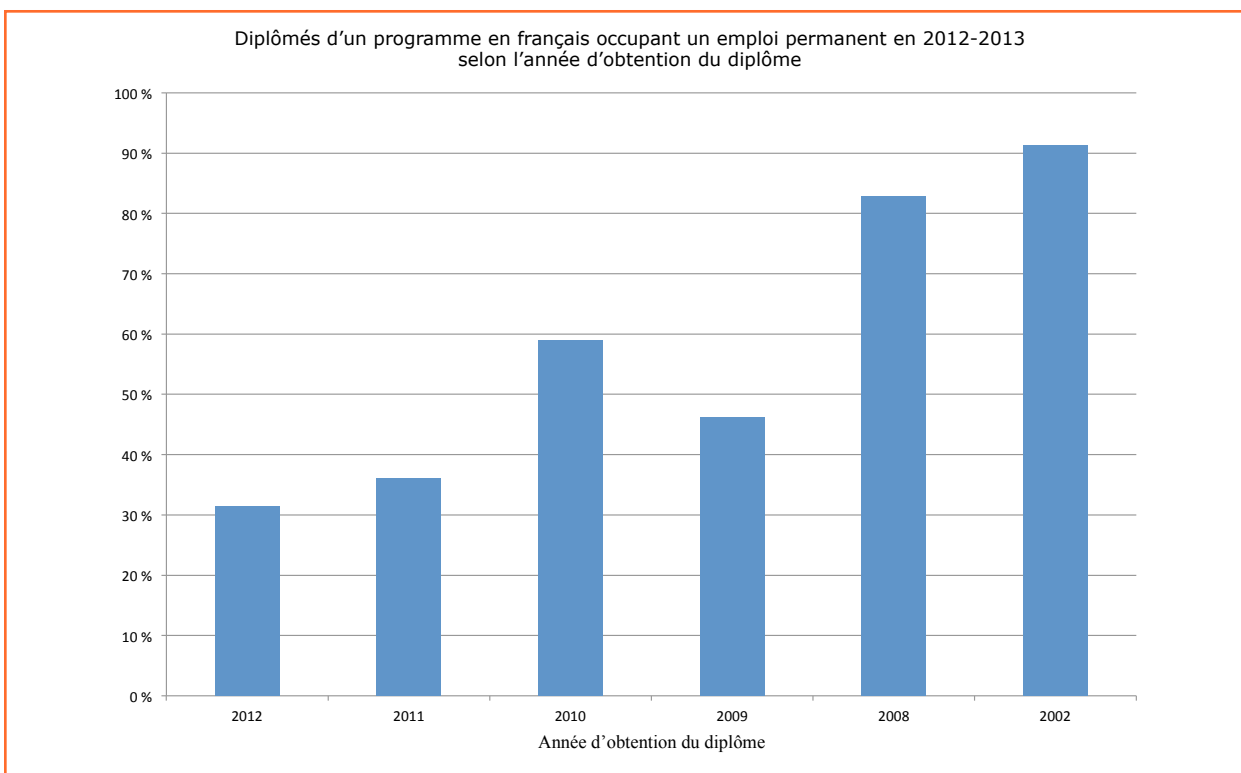
Le taux de sous-emploi et de chômage en 2013 est toutefois demeuré considérablement plus élevé chez les pédagogues ayant commencé leur carrière il y a cinq ans ou moins que lors des années de plein emploi qu'ont connu les diplômés d'un programme en français jusqu'en 2008.



De nombreux diplômés d'un programme en français ont besoin de considérablement plus de temps pour accéder au plein emploi. Depuis 2008 :

- le nombre de pédagogues en première année de carrière qui ne parviennent pas au plein emploi est passé de 15 à 51 %
- le nombre de pédagogues en deuxième année de carrière qui ne parviennent pas au plein emploi est passé de 15 à 43 %
- le nombre de pédagogues en troisième année de carrière qui ne parviennent pas au plein emploi est passé de 6 à 24 %
- le nombre de pédagogues en quatrième année de carrière qui ne parviennent pas au plein emploi est passé de 5 à 41 %
- le nombre de pédagogues en cinquième année de carrière qui ne parviennent pas au plein emploi est passé de 8 à 21 %.

Même si les diplômés d'un programme en français en début de carrière entrent dans un marché du travail moins vigoureux que récemment, leur situation d'emploi continue de s'améliorer avec les années. Le sondage de cette année révèle une augmentation généralement stable du nombre de pédagogues ayant obtenu un poste permanent. Environ le tiers des pédagogues en première ou en deuxième année de carrière occupent un tel poste, une proportion qui passe à quatre sur cinq chez les pédagogues en cinquième année de carrière. De plus, la plupart des diplômés francophones (9 sur 10) ont un emploi permanent en enseignement 10 ans après leur entrée dans la profession.

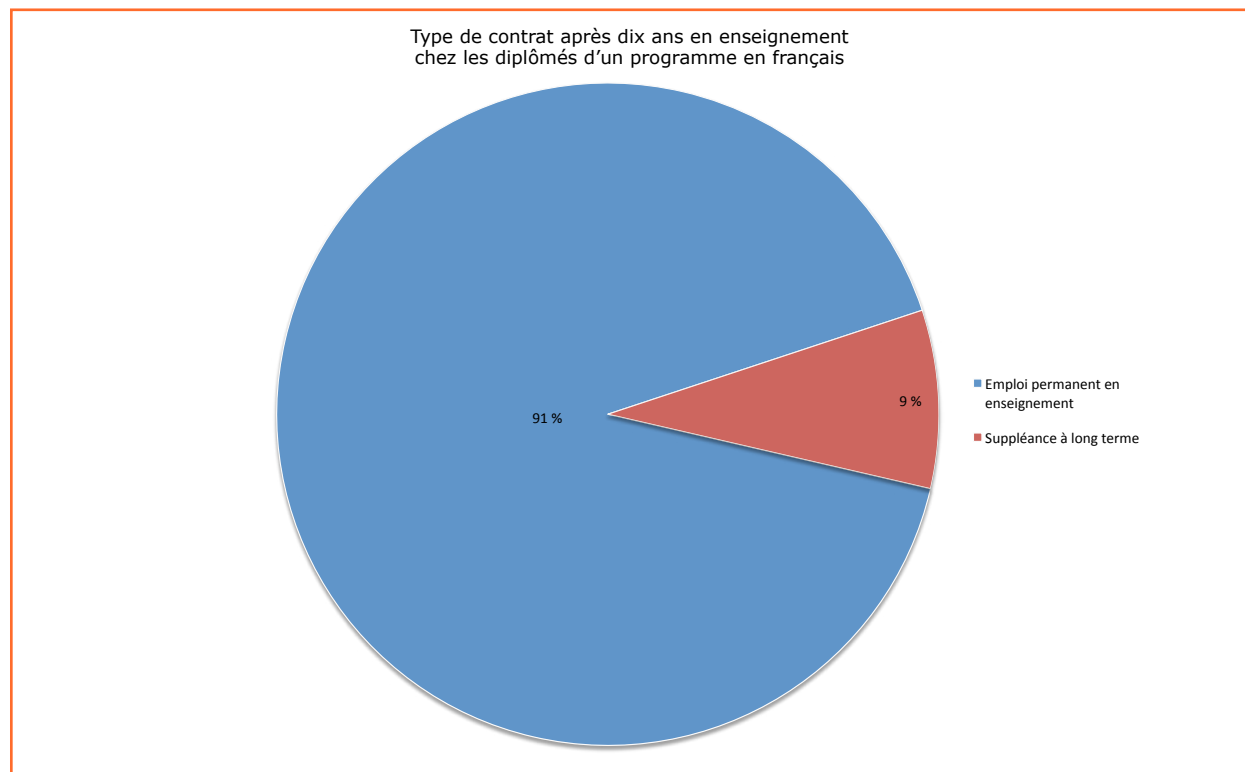


Il est très courant de voir des diplômés d'un programme en français changer de poste en début de carrière en Ontario. Plus de trois pédagogues francophones en première année de carrière sur cinq (61 %) qui occupent un poste en enseignement, et environ la moitié de leurs collègues en deuxième, en troisième et en quatrième année de carrière s'attendent à occuper un autre poste en enseignement l'année scolaire suivante. Environ deux pédagogues en cinquième année de carrière sur cinq s'attendent également à changer de poste.

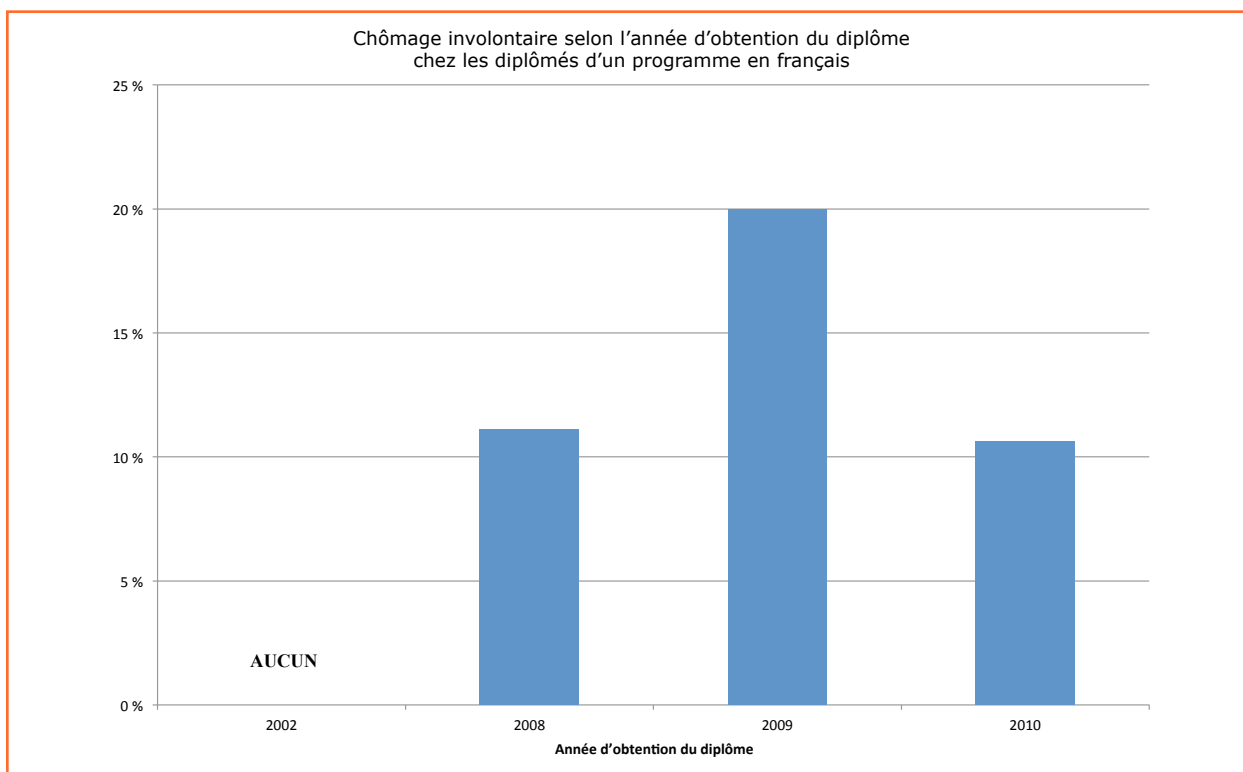
Cela est dû en partie aux enseignants eux-mêmes, qui cherchent à travailler dans une autre école ou à une autre année, ou à obtenir une autre affectation. Toutefois, pour la majorité d'entre eux, cette attente est due au fait que leur contrat arrive à échéance, qu'ils espèrent passer d'un poste de suppléance à un contrat permanent ou de suppléance à long terme, qu'ils ont été déclarés excédentaires ou qu'ils s'attendent à être mis à pied.

Dix ans plus tard, les diplômés de 2002 sont bien établis dans leur carrière en enseignement

La plupart des diplômés d'un programme en français de 2002 sont bien établis dans leur carrière après dix ans. Parmi eux, huit pour cent se sont dits sous-employés pendant l'année scolaire. Plus de neuf sur dix de ceux qui ont un emploi (91 %) occupent un poste permanent en enseignement. Les autres avaient des contrats de suppléance à long terme. Aucun n'a choisi ou n'a été forcé de faire de la suppléance à la journée. La plupart sont très positifs quant à leur choix de carrière et la façon dont celle-ci a évolué.



Aucun de ces pédagogues qui sont entrés sur le marché du travail alors que la demande d'enseignants francophones était très élevée n'affirme avoir connu une période de chômage en raison de l'impossibilité de trouver un emploi en enseignement. Cela contraste avec les 10 à 20 % de nouveaux pédagogues qui ont connu cette réalité en début de carrière vers la fin de la dernière décennie.



Le marché du travail des enseignants francophones est toujours plus vigoureux que celui des enseignants anglophones

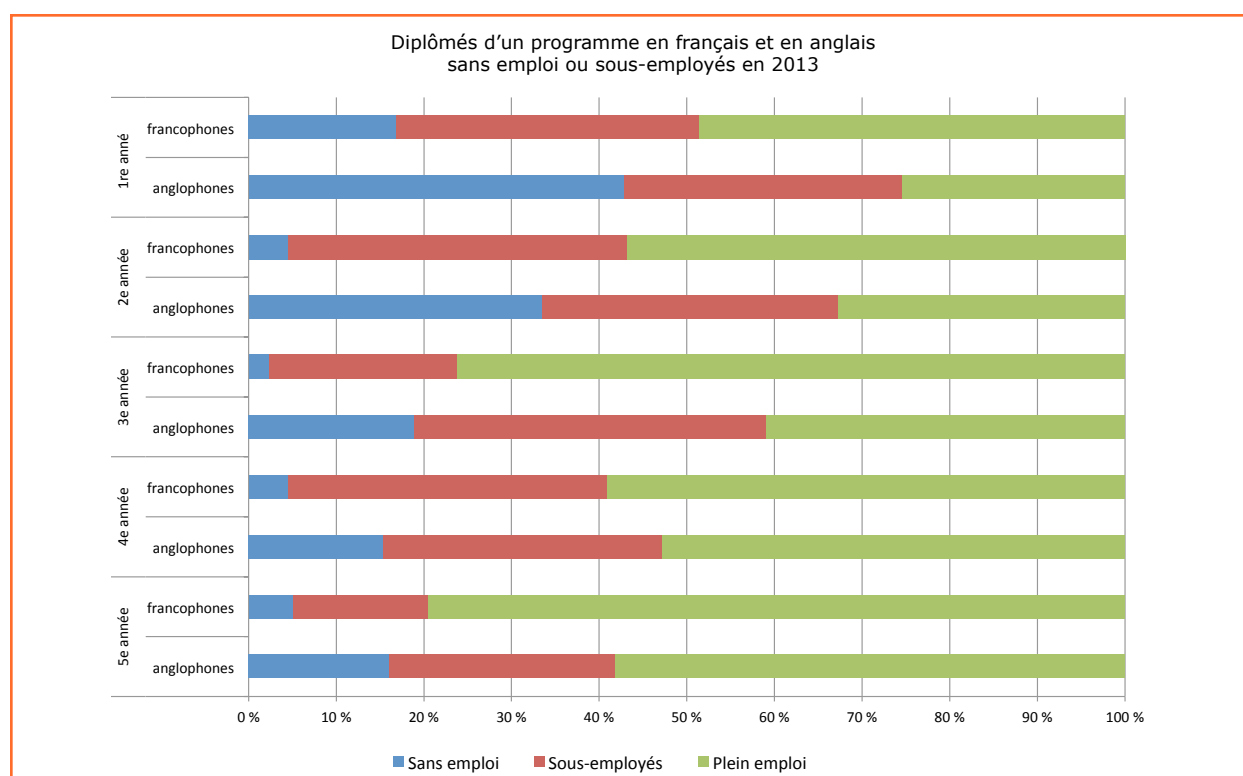
Malgré l'érosion généralisée des perspectives d'emploi pour les diplômés d'un programme en français depuis 2008, le taux de chômage et de sous-emploi de ces nouveaux enseignants de l'Ontario demeure bien inférieur à celui de leurs collègues anglophones.

Le tableau suivant montre le taux d'emploi des diplômés d'un programme en français, d'un programme de formation à l'enseignement du français langue seconde et d'un programme en anglais (excluant les diplômés anglophones qualifiés pour enseigner le français langue seconde). Environ la moitié des enseignants appartenant aux deux groupes de diplômés d'un programme en français sont parvenus au plein emploi au cours de leur première année de carrière, contre seulement un peu plus d'un sur cinq parmi les diplômés d'un programme en anglais. De plus, le taux de chômage des enseignants anglophones est 2,5 fois plus élevé que le taux des deux groupes d'enseignants francophones.

Taux d'emploi en 2013 chez les enseignants francophones et anglophones

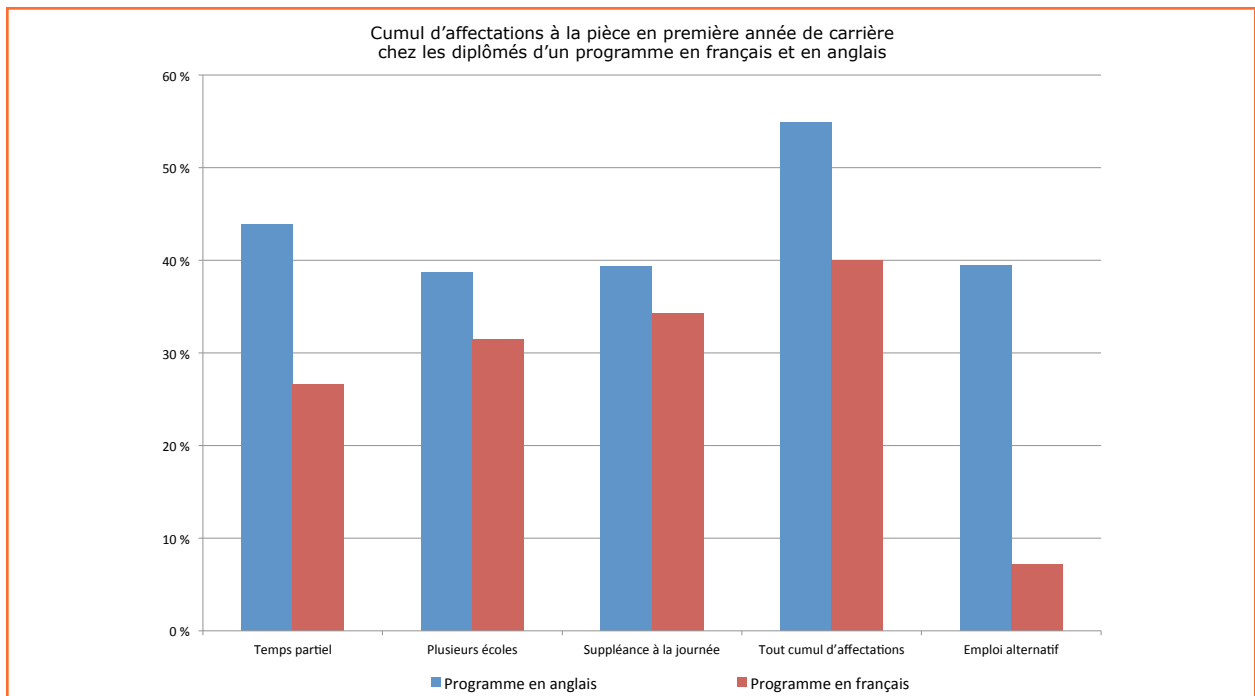
	Diplômés d'un programme en français	Enseignants de français langue seconde	Enseignants anglophones
Sans emploi	18 %	17 %	45 %
Sous-employés	34	33	33
Plein emploi	48	50	22
Contrat permanent	31	34	26

Les pourcentages de pédagogues en première année de carrière ayant un contrat permanent ou sous-employés sont semblables au sein des trois groupes.

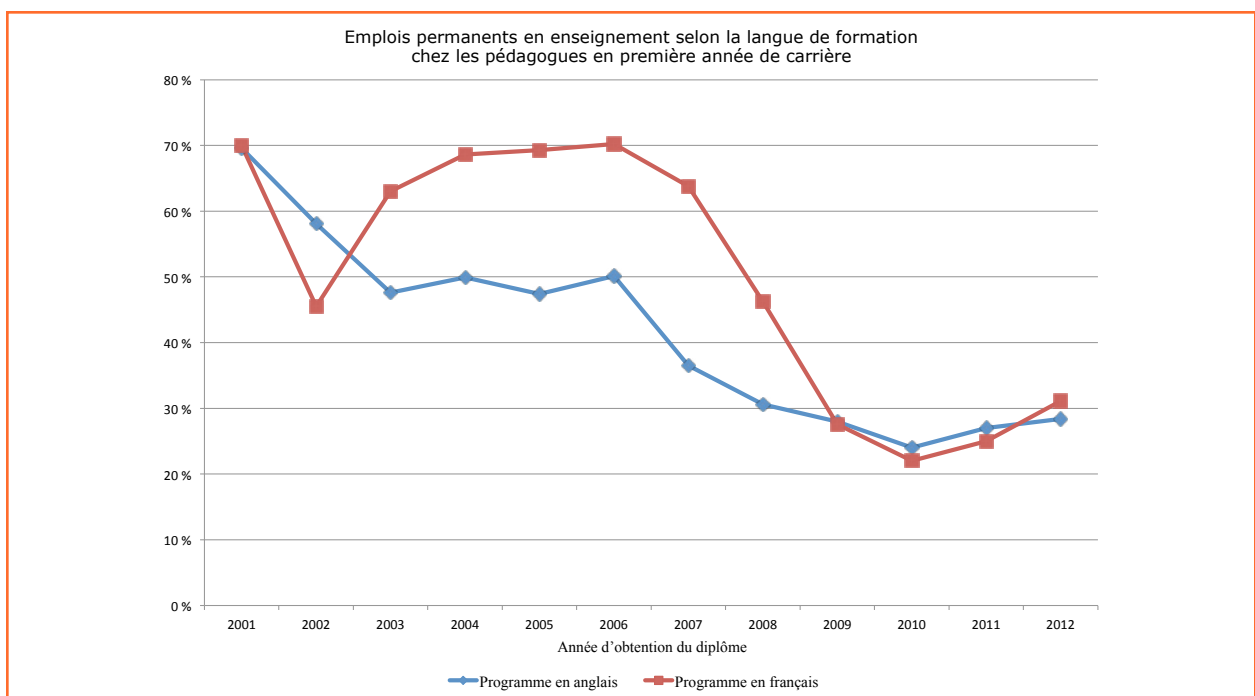


Le tableau précédent montre les différences dans la situation d'emploi des diplômés d'un programme en français et leurs pairs d'un programme en anglais au cours de leurs cinq premières années de carrière. De plus, les diplômés d'un programme en anglais sont beaucoup plus nombreux que leurs pairs d'un programme en français à demeurer sans emploi ou sous-employés, non seulement en première année de carrière, mais également dans chacune de leurs cinq premières années de carrière.

Les diplômés d'un programme en français sont moins nombreux à enseigner à temps partiel, dans plusieurs écoles et à titre de suppléants que leurs collègues d'un programme en anglais. Ils sont également beaucoup moins nombreux que leurs collègues anglophones à être forcés de travailler dans d'autres domaines que l'enseignement.



Les postes permanents en enseignement se font plus rares ces dernières années pour les enseignants francophones. Ceux-ci doivent de plus en plus souvent se contenter d'affectations de suppléance à long terme au début de leur carrière. Jusqu'en 2007, il était plutôt habituel pour des diplômés d'un programme en français en première année de carrière de décrocher un contrat permanent en enseignement. Depuis, leur taux d'emploi permanent est passé de 64 % à seulement 31 % pour les diplômés de 2012. Le taux d'emploi permanent des diplômés d'un programme en français en première année de carrière s'est établi, au cours des quatre dernières années, à un niveau faible comparable à celui de leurs pairs d'un programme en anglais.



Où les diplômés d'un programme en français en première année de carrière trouvent-ils un emploi?

Les 83 % des diplômés d'un programme en français de 2012 qui ont décroché un emploi en enseignement pendant l'année scolaire 2012-2013 l'ont trouvé en Ontario ou ailleurs au Canada. Plus du quart ont déclaré enseigner dans l'est de l'Ontario, tandis qu'un peu moins du quart ont dit enseigner à l'extérieur de la province.

Répartition de l'emploi et des postes permanents des enseignants en première année de carrière en 2013

Région	Part du total des enseignants en emploi *	Part du total des postes permanents en enseignement *
Est de l'Ontario	28 (40) %	24 (26) %
Extérieur de l'Ontario	23 (17)	12 (11)
Ville de Toronto	10 (11)	21 (11)
Région du Grand Toronto	10 (11)	18 (16)
Nord-est de l'Ontario	9 (8)	6 (0)
Sud-ouest de l'Ontario	9 (7)	15 (21)
Centre de l'Ontario	5 (4)	3 (11)
Nord-ouest de l'Ontario	5 (3)	0 (5)

*Les pourcentages entre parenthèses représentent les proportions présentées dans le sondage de 2012 pour l'année scolaire précédente.

La répartition des emplois permanents en enseignement est quelque peu différente. Les enseignants francophones de Toronto, de la région du Grand Toronto et du sud-ouest de l'Ontario rapportent un taux d'emploi permanent en enseignement disproportionnellement élevé par rapport à leur nombre sur le marché du travail.

Plus de quatre diplômés d'un programme en français de 2012 sur cinq ayant décroché un emploi en enseignement dans la province travaillent pour un conseil scolaire public (34 %) ou catholique (51 %) de langue française. Les conseils scolaires de langue anglaise financés par les fonds publics de l'Ontario ont fourni 14 % des emplois en enseignement, et les écoles privées, seulement 1 %.

Dans les conseils scolaires publics de langue française, le nombre de postes permanents en enseignement occupés par des pédagogues en première année de carrière était disproportionnellement faible en comparaison au nombre de ces enseignants parmi les effectifs.

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

Employeur	Part du total des enseignants en emploi	Part du total des postes permanents en enseignement
Conseils scolaires publics de langue française	34 (29) %	21 (41) %
Conseils scolaires catholiques de langue française	51 (45)	59 (47)
Écoles privées	1 (5)	3 (12)
Conseils scolaires publics de langue anglaise	9 (13)	10 (0)
Conseils scolaires catholiques de langue anglaise	5 (5)	7 (0)
Autre**	0 (3)	0 (0)

* Les pourcentages entre parenthèses représentent les proportions présentées dans le sondage de 2012 pour l'année scolaire précédente.

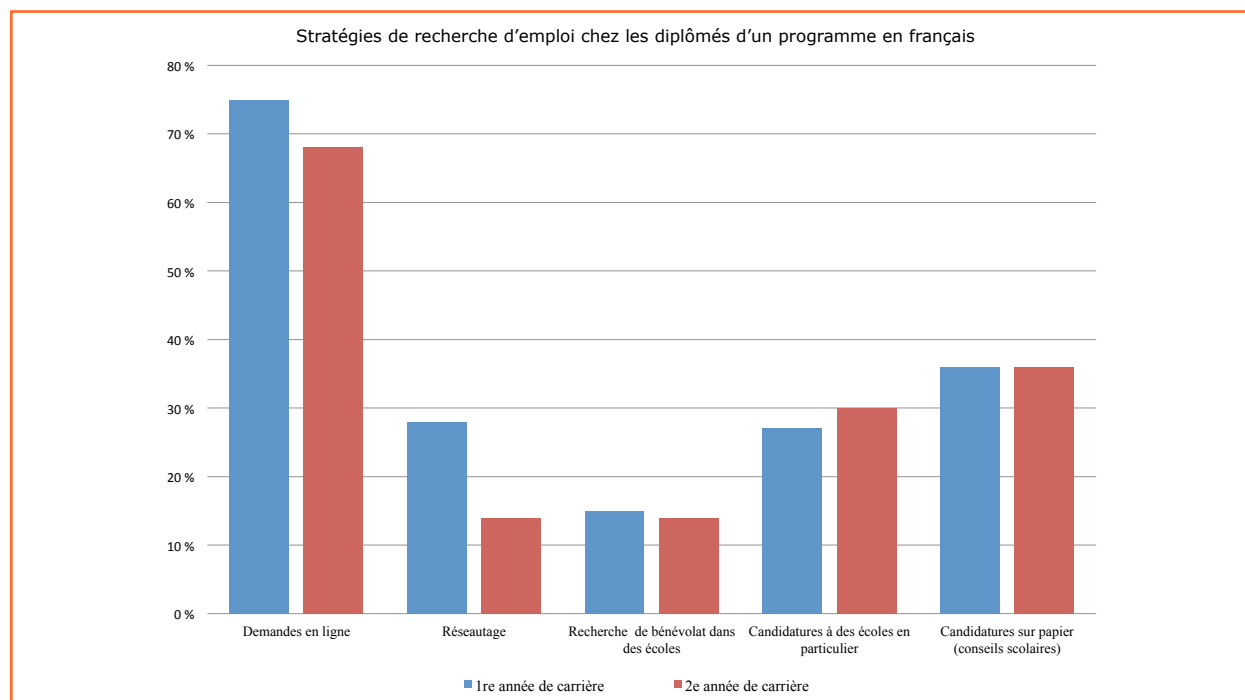
** Les enseignantes et enseignants qui déclarent «autre» sont employés à la fois par des conseils scolaires publics et catholiques de langue française.

Recherche d'emploi et bénévolat

Les nouveaux pédagogues cherchent un emploi de manière proactive et utilisent de multiples stratégies

Les diplômés d'un programme en français usent de stratégies variées de recherche d'emploi en enseignement.

- Trois pédagogues en première année de carrière sur quatre ont recours au processus de demande en ligne mis sur pied pour la plupart des conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario.
- Un sur quatre réseaute également avec des enseignants et des administrateurs scolaires.
- Environ un sur six fait du bénévolat dans des écoles dans le cadre de sa recherche d'emploi.
- De plus, malgré les politiques de nombreux conseils scolaires demandant à tous les candidats de privilégier la voie officielle de la demande en ligne, le tiers des nouveaux pédagogues remettent également des copies papier de leur candidature à des conseils scolaires et plus du quart le font dans des écoles individuelles.



Cette approche axée sur de multiples stratégies se poursuit pendant la deuxième année de recherche d'emploi.

J'ai essayé de nombreuses stratégies pour décrocher un poste permanent ou à long terme. J'ai dû renoncer à de la suppléance à la journée pour faire du bénévolat dans une école, me faire remarquer des directions d'école où je faisais de la suppléance, participer à des activités parascolaires, visiter des écoles et des conseils scolaires sur une base régulière, et présenter ma candidature à chaque poste permanent ou à long terme devenu vacant.

Diplômé de 2012 d'un programme de formation à l'enseignement des mathématiques et de la physique au secondaire, avec un contrat de suppléance à long terme, région du Grand Toronto

La plupart des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français (88 %) ont fait une demande d'emploi dans des conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Près de la moitié (44 %) ont postulé un emploi dans des conseils scolaires publics et catholiques de langue française.

Toutefois, beaucoup de nouveaux pédagogues ne limitent pas leur recherche d'emploi aux conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Plus du quart (29 %) ont posé leur candidature dans des conseils scolaires de langue anglaise de la province, et un sur huit (12 %) a inclus les écoles privées de l'Ontario dans sa recherche d'emploi.

La recherche d'emploi de la plupart de ces nouveaux diplômés porte sur une vaste région géographique – seulement 15 % d'entre eux limitant leur recherche à un seul conseil scolaire, la moitié (51 %) présentant une demande à deux ou trois conseils scolaires, et le quart (24 %), à quatre conseils scolaires ou plus. Dix pour cent des nouveaux diplômés ont rapporté ne pas avoir eu besoin de poser leur candidature pour décrocher un poste en enseignement.

La moitié des diplômés d'un programme en français (49 %) ont envoyé leur candidature à des conseils scolaires situés dans plusieurs régions de la province, et environ le tiers (30 %) l'a envoyée à des écoles à l'extérieur de l'Ontario. La moitié (48 %) a inclus l'est de l'Ontario dans sa recherche d'emploi. La ville de Toronto arrive deuxième, récoltant 32 % des demandes de ces pédagogues.

Demandes des diplômés en première année de carrière, par région

Région	Candidats à la recherche d'un emploi dans la région
Est de l'Ontario	48 %
Ville de Toronto	32
Région du Grand Toronto	31
Extérieur de l'Ontario	30
Sud-ouest de l'Ontario	26
Centre de l'Ontario	25
Nord-est de l'Ontario	23
Nord-ouest de l'Ontario	15

Les avis des nouveaux enseignants sur les pratiques de recrutement des conseils scolaires sont partagés

Seulement la moitié des diplômés d'un programme en français de 2012 ont dit avoir trouvé les procédures à suivre pour les demandes d'emploi auprès des conseils scolaires généralement claires et compréhensibles, et le tiers d'entre eux (32 %) ont donné une note négative à ces procédures. Les avis étaient partagés dans une proportion semblable en ce qui concerne la facilité de trouver de l'information sur les postes disponibles et sur le lien entre l'inscription sur les listes de suppléance et la possibilité de participer aux concours pour obtenir des postes permanents et de suppléance à long terme.

Deux nouveaux pédagogues sur cinq ont rapporté ne pas avoir été tenus au courant du statut de leur demande. Toutefois, 11 % a dit ne pas avoir été traité équitablement par les conseils scolaires.

J'ai eu beaucoup de mal à comprendre les procédures d'embauche des conseils scolaires. Certains d'entre eux limitent leur liste d'embauche aux suppléantes et suppléants. Ils ne m'informent même pas du statut de mes demandes. Les procédures d'embauche ne sont pas claires du tout et les gens des ressources humaines d'un même conseil scolaire donnent tous des renseignements différents.

Diplômée de 2012 en enseignement aux cycles primaire et moyen travaillant comme suppléante dans l'est de l'Ontario

La recherche proactive et les contacts sont perçus comme la clé d'une recherche d'emploi fructueuse

La plupart des pédagogues qui ont réussi à trouver de l'emploi en enseignement au cours de leur première année de carrière attribuent cette réussite à de nombreux facteurs. La majorité d'entre eux disent que les éléments officiels du processus de demande sont importants, c'est-à-dire l'entrevue d'embauche, les références, le portfolio et le curriculum vitae.

On croit généralement qu'établir des relations et se démarquer des autres sont des facteurs déterminants pour obtenir une entrevue. Selon la plupart des pédagogues qui réussissent à trouver du travail, le fait de se trouver à la bonne place au bon moment est un autre facteur important pour décrocher un emploi. Les liens créés durant le stage, le réseautage et le bénévolat ou un emploi précédent à l'école ou au conseil scolaire sont également importants pour plus de deux candidats sur cinq ayant réussi à se faire embaucher.

Facteurs contribuant à une recherche d'emploi fructueuse

	Très important ou important
Entrevue	88 %
Références	78
Portfolio, curriculum vitæ	77
Être au bon endroit au bon moment	71
Réseautage	52
Demandes en ligne	52
Relations créées lors des stages	50
Suivi constant	49
Demandes sur papier déposées au conseil scolaire	46
Demandes envoyées dans des écoles individuelles	42
Bénévolat dans une école	42
Avoir déjà occupé un poste dans un conseil scolaire ou une école	41
Mobilité	40
Relations familiales ou personnelles	27

Deux enseignants ayant obtenu un emploi sur cinq attribuent en grande partie leur embauche au fait qu'ils étaient disposés à déménager, tandis que le quart des pédagogues ayant décroché un poste pendant leur première année de carrière attribuent leur succès à des relations familiales ou personnelles.

Beaucoup de diplômés envisagent de faire du bénévolat dans des écoles

Beaucoup de diplômés d'un programme en français de 2012 et de 2011 (respectivement 64 et 55 %) ont rapporté avoir pris le bénévolat en compte dans leur stratégie de recherche d'emploi. Environ le cinquième des diplômés de 2012 (20 %) et le quart des diplômés de 2011 (27 %) ont effectivement fait du bénévolat en classe. La plupart de ceux qui n'ont pas fait de bénévolat ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas se le permettre financièrement ou qu'ils ont décroché un emploi sans avoir eu à en faire. Une minorité d'entre eux n'a pu trouver une école où faire du bénévolat.

Le temps consacré à faire du bénévolat varie largement; ils ont été nombreux à rendre compte de tâches de bénévolat hebdomadaires substantielles, et ce, pendant de nombreux mois de l'année scolaire. Les deux tiers (68 %) des diplômés de 2012 qui ont fait du bénévolat l'ont fait pendant plus d'un mois et 39 % l'ont fait pendant au moins quatre mois. Plus de la moitié de ces bénévoles (57 %) ont consacré au moins trois heures de leur temps chaque semaine à des activités de bénévolat.

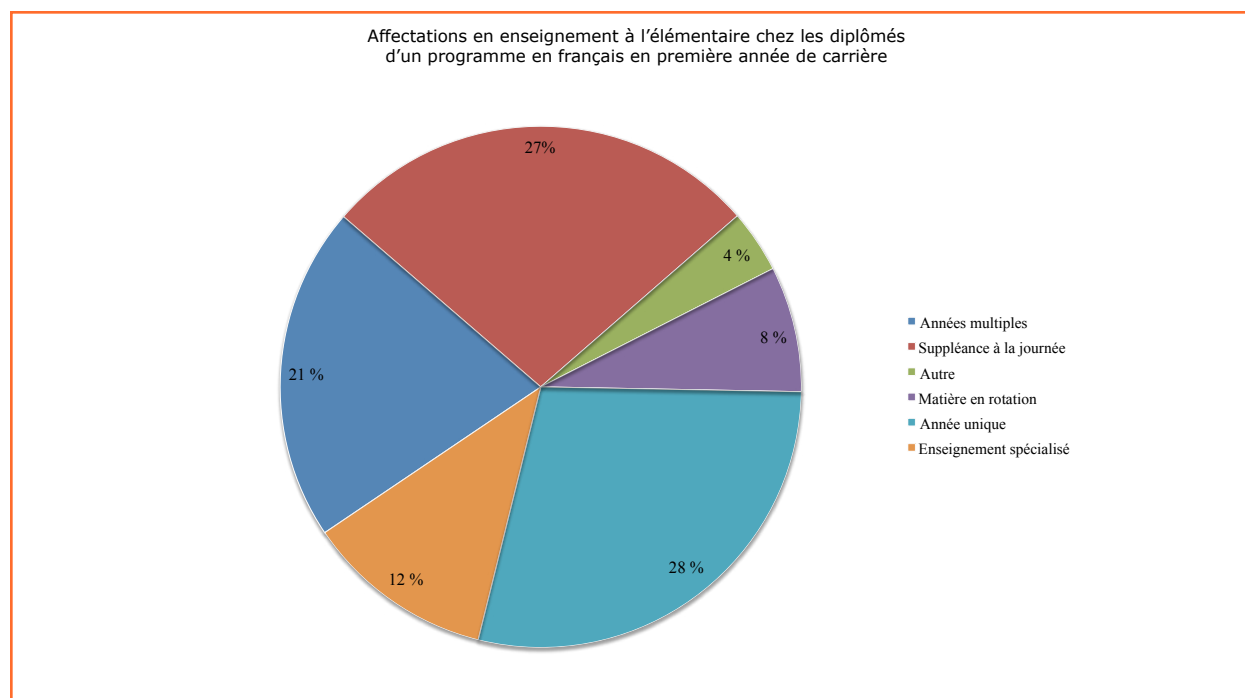
Davantage de pédagogues en première année de carrière aux cycles primaire et moyen (36 %) et aux cycles moyen et intermédiaire (39 %) ont fait de bénévolat que ceux aux cycles intermédiaire et supérieur (21 %).

Expérience en enseignement au cours des premières années de carrière

Affectations difficiles pour bon nombre de pédagogues en première année de carrière

Parmi les diplômés d'un programme en français en première année de carrière qui ont réussi à trouver un emploi à l'élémentaire, plus de deux sur cinq (42 %) ont rapporté que leur première affectation consistait en de la suppléance à la journée. De surcroît, plus du quart de ces pédagogues (27 %) faisaient encore de la suppléance à la journée à la fin de leur première année d'enseignement.

Plus du quart (28 %) des enseignants de l'élémentaire en première année de carrière occupent un poste permanent ou de suppléance à long terme et enseignent dans une classe d'une seule année. Le cinquième (21 %) de la proportion restante de ces pédagogues est affecté à des années combinées, tandis que 12 % enseignent dans des classes spécialisées, 8 % enseignent en rotation et les autres ont eu des affectations dans des catégories multiples.



Beaucoup de suppléants à la journée ont rapporté que l'enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers a compté pour une partie ou la totalité de leurs affectations. Près du tiers (30 %) des pédagogues à l'élémentaire qui en sont à leur première année de carrière (y compris ceux qui font de la suppléance à la journée, qui détiennent des contrats permanents et qui ont des contrats à durée déterminée) sont enseignants de français langue seconde ou de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Parmi les pédagogues en première année de carrière ayant un emploi au secondaire, près de la moitié (44 %) ont au moins quatre cours différents à préparer et un sur dix (10 %) a au moins six cours à préparer.

Certains pédagogues qui en sont à leur première année de carrière reçoivent des affectations qui ne concordent pas avec leurs qualifications

Trois enseignants francophones de l'élémentaire sur cinq (59 %) ont jugé que la concordance entre leurs qualifications et leur affectation était excellente ou bonne. Un sur sept (14 %) a déclaré que son affectation ne correspondait pas adéquatement ou pas du tout à ses qualifications.

Les pédagogues au secondaire sont moins nombreux à penser que leurs qualifications correspondaient bien à leur affectation. Comme pour leurs collègues de l'élémentaire, trois sur cinq (62 %) d'entre eux ont jugé que la concordance entre leurs qualifications et leur affectation était excellente ou bonne. Toutefois, plus du quart (28 %) ont jugé que leur affectation ne correspondait pas adéquatement ou pas du tout à leurs qualifications.

Par ailleurs, près de la moitié des enseignants à l'élémentaire et au secondaire ont déclaré qu'il y avait au moins un domaine de l'enseignement pour lequel ils ne se sentaient pas bien préparés en première année de carrière.

Plus du tiers des pédagogues qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur (37 %) enseignaient à l'élémentaire vers la fin de la première année après l'obtention de leur diplôme. Seulement 10 % des pédagogues qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen enseignent au secondaire pendant la première année après l'obtention de leur diplôme. Près des trois quarts des pédagogues (71 %) agréés aux cycles moyen et intermédiaire et occupant un poste en enseignement lors de leur première année de carrière travaillent dans des écoles élémentaires et 29 % dans des écoles secondaires.

Carrière en enseignement vue de façon positive malgré les défis du marché du travail

Les trois quarts des diplômés d'un programme en français de 2012 qui ont obtenu un emploi en enseignement pendant l'année scolaire 2012-2013 ont qualifié leur expérience générale en enseignement d'excellente (18 %) ou de bonne (54 %). Le cinquième (21 %) l'a jugée adéquate et seulement 8 % l'ont jugée insatisfaisante ou très insatisfaisante.

Expérience vécue lors de la première année de carrière

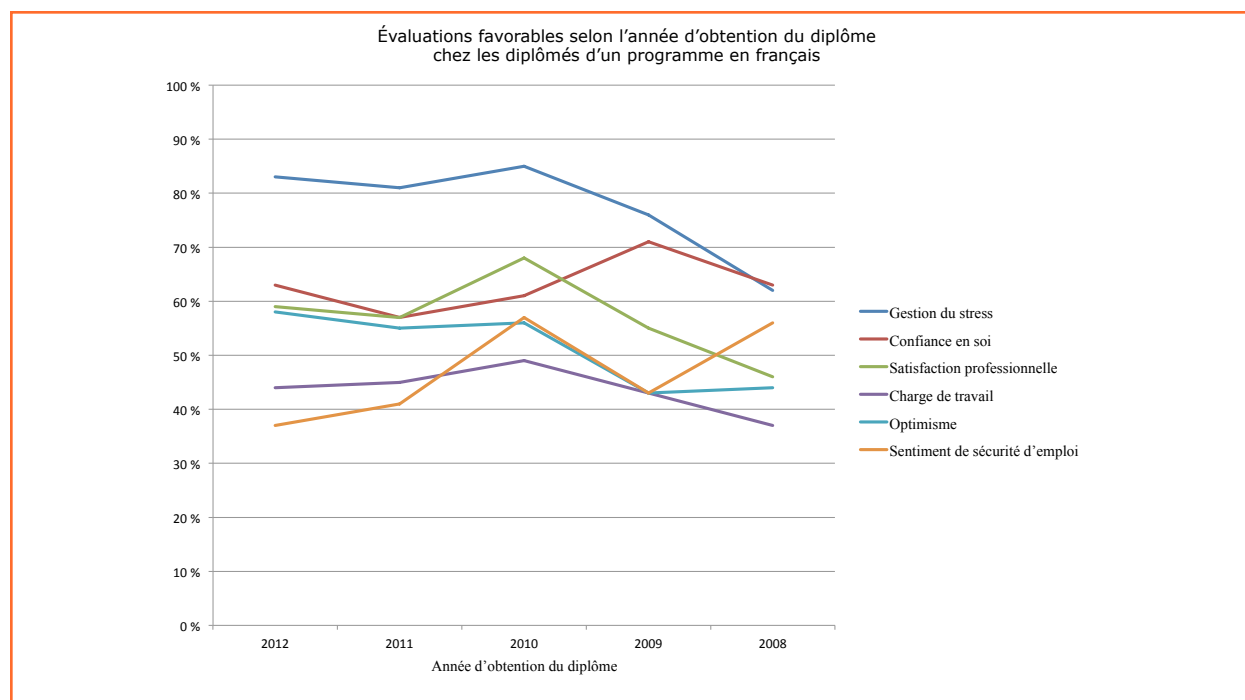
Domaine d'évaluation	Excellent ou bon	Insatisfaisant ou très insatisfaisant
Appui des collègues	71 %	14 %
Assurance	63	14
Satisfaction professionnelle	59	14
Optimisme par rapport à l'avenir professionnel	58	25
Niveau de préparation	51	20
Concordance de l'affectation	47	16
Charge de travail	46	23
Sécurité d'emploi	37	38

La majorité des pédagogues ont évalué de façon positive leur niveau de préparation, leur assurance et leur satisfaction professionnelle. Ils ont aussi qualifié l'appui reçu de leurs collègues enseignants de bon ou d'excellent. Près du quart (23 %) ont trouvé leur charge de travail insatisfaisante.

Le pourcentage des enseignants sondés qui sont préoccupés par la sécurité d'emploi (38 %) est semblable à celui de ceux qui évaluent la sécurité d'emploi de façon positive (37 %). Le quart d'entre eux (25 %) disent qu'ils ne sont pas optimistes quant à leur avenir professionnel.

Les diplômés de 2011 qui en sont à leur deuxième année de carrière se sont dits confiants, satisfaits de leur expérience professionnelle et bien soutenus par leurs collègues. Toutefois, même si deux sur cinq d'entre eux évaluent positivement leur sécurité d'emploi, la moitié s'en inquiète.

Le sondage de 2013 révèle qu'avec le passage des années, les pédagogues ont tendance à évaluer moins positivement leur niveau de stress, leur satisfaction professionnelle, leur charge de travail et leur optimisme quant à leur avenir professionnel. Au cours des cinq premières années de carrière, la plupart d'entre eux continuent d'avoir confiance en leurs compétences et deviennent moins préoccupés par la sécurité d'emploi.



Formation à l'enseignement, Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et perfectionnement professionnel

Les nouveaux pédagogues recommandent l'amélioration du stage pour parfaire la formation

Les diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français accordent énormément de valeur à l'expérience acquise au moyen de stages en enseignement qui leur procurent une base pour exercer cette profession. Ils recommandent que l'on augmente, pour les étudiants en enseignement, le temps d'enseignement supervisé en salle de classe.

Évaluation de la formation à l'enseignement par les diplômés francophones de 2012

Évaluation	Stages *	Cours *
Excellent	38 (48) %	10 (12) %
Bon	43 (31)	31 (35)
Adéquat	13 (12)	29 (33)
Inadéquat	4 (8)	18 (10)
Insatisfaisant	1 (0)	12 (8)

*Évaluation par les diplômés de 2011 entre parenthèses

Quatre diplômés de 2012 sur cinq ont estimé que leur stage a été excellent ou bon comme préparation à la profession enseignante. Cependant, seuls deux sur cinq attribuent une note positive aux travaux réalisés dans le cadre des cours. Cette différence entre les notes accordées aux stages et aux cours se maintient chez les diplômés en deuxième année de carrière.

Les nouveaux pédagogues valorisent beaucoup leur stage et sont d'avis qu'accorder plus de temps aux stages et à la pratique est prioritaire pour améliorer la formation à l'enseignement en français.

Les diplômés de 2012 ont accordé la priorité à quatre domaines, dont deux sont liés à l'amélioration du stage : plus de temps pour les stages et plus de temps consacré à l'enseignement pendant ceux-ci. Les deux autres priorités sont liées à l'expérience pratique, soit la gestion de classe et l'évaluation.

Domaines de priorité d'après les pédagogues en première année de carrière en vue d'améliorer la formation à l'enseignement

Domaine	Très grande priorité	Grande priorité
Gestion de classe	62	28
Temps accordé à l'enseignement lors des stages	39	31
Évaluation	38	39
Temps accordé aux stages	38	29
Éducation de l'enfance en difficulté	33	32
Lecture et littératie	33	32
Préparation des bulletins	32	37
Observation des pédagogues expérimentés	29	32
Cours sur la méthodologie de l'enseignement et les contenus d'apprentissage propres aux matières	29	31
Utilisation de la technologie avec les élèves	26	36
Éthique et conduite professionnelle	26	29
Accompagnement et rétroaction lors des stages	25	37
Communications avec les parents	18	42
Suppléance à la journée	15	35
Stages dans des classes à années multiples	15	32
Français langue seconde	10	25
Cours sur les fondements de l'éducation	9	21
Tâches administratives	7	18
Anglais langue seconde	2	15

Plus de deux pédagogues sur trois (69 %) à l'élémentaire et trois sur quatre (76 %) au secondaire disent qu'ils sont bien préparés ou très bien préparés pour les affectations de leur première année de carrière. Le cinquième (20 %) des nouveaux enseignants à l'élémentaire ont répondu qu'ils sont moins bien préparés pour enseigner. Au secondaire, aucun nouveau pédagogue ne s'est dit insuffisamment préparé pour enseigner.

Malgré cette évaluation plutôt favorable de leur niveau de préparation générale, environ la moitié (53 % à l'élémentaire et 52 % au secondaire) ont déclaré qu'il y avait au moins un domaine de l'enseignement pour lequel ils ne se sentaient pas bien préparés.

Au chapitre des aptitudes particulières en enseignement, les pédagogues en première année de carrière à l'élémentaire ont déclaré que l'enseignement aux élèves à risque et à l'éducation de l'enfance en difficulté sont les domaines pour lesquels ils se sentaient le moins bien préparés. De plus, les enseignants à l'élémentaire affectés à des classes à années multiples disent être moins bien préparés à enseigner à ce type de classe.

Moins de la moitié des pédagogues à l'élémentaire en première année de carrière se sont dits bien préparés pour procéder aux évaluations, pour communiquer avec les parents et pour effectuer les tâches administratives de l'école.

Évaluation par les pédagogues en première année de carrière de leurs propres compétences

Compétence	Élémentaire – très bien ou bien préparés	Secondaire – très bien ou bien préparés
Enseignement des matières en dehors de ma spécialisation	– %	31 %
Enseignement des cours théoriques du secondaire	–	69
Enseignement des cours appliqués du secondaire	–	73
Intégration de l'histoire et des perspectives autochtones	8	17
Tâches administratives	22	38
Enseignement aux élèves à risque	23	17
Enseignement à une classe à années multiples*	28	–
Éducation de l'enfance en difficulté	30	38
Évaluation	39	48
Communication avec les parents	46	45
Accès aux ressources pour la classe	50	48
Adaptation à différents niveaux de préparation des élèves	51	59
Gestion de classe	54	65
Couverture de l'ensemble du curriculum	56	83
Aptitudes liées à la gestion du temps	57	72
Utilisation de la technologie comme outil pédagogique	59	68
Motivation des élèves	61	69
Adaptation aux divers styles d'apprentissage	63	66
Stratégies d'enseignement	63	72
Limites dans la relation avec les élèves et leurs parents	65	76
Français langue seconde*	69	–
Sens de l'organisation	70	76
Connaissance du curriculum	71	86
Planification de leçons	72	79
Instauration d'un climat positif, inclusif et sécuritaire	72	79
Connaissance de la matière à enseigner	72	93

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

Les lacunes dont ont fait état les enseignants formés en Ontario qui en sont à leur première année de carrière au secondaire dans l'autoévaluation de leurs compétences sont semblables à celles signalées par leurs pairs de l'élémentaire. Les pédagogues du secondaire ont déclaré que c'est l'enseignement aux élèves à risque et aux élèves ayant des besoins particuliers pour lequel ils se sentent le moins bien préparés. Et à l'instar de leurs collègues de l'élémentaire, plus de la moitié estiment qu'ils sont moins bien préparés pour communiquer avec les parents, pour effectuer des tâches administratives et pour procéder aux évaluations.

La plupart des enseignants en première année de carrière à l'élémentaire et au secondaire se sont dits bien préparés dans les domaines clés de l'enseignement, tels que les plans de leçon, les connaissances liées aux matières et au curriculum, les stratégies d'enseignement et l'utilisation de la technologie comme outil pédagogique. La plupart sont confiants en leur capacité de créer des milieux d'apprentissage sécuritaires, inclusifs et positifs, et estiment comprendre les limites à respecter dans la relation avec les élèves et leurs parents. Très peu s'estiment bien préparés à intégrer l'histoire et les perspectives autochtones à leur enseignement.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) grandement valorisé par les enseignants en début de carrière⁴

Le PIPNE fournit un appui complet à de nombreux nouveaux pédagogues débutants qui ont réussi à obtenir un poste permanent en enseignement ou un poste de suppléance à long terme dans un conseil scolaire de l'Ontario. Mis en place en 2006, le programme favorise le perfectionnement professionnel et le développement des nouveaux venus dans une profession exigeante tôt dans la carrière.

La plupart (82 %) des diplômés d'un programme en français en première année de carrière qui occupent un poste permanent en enseignement dans une école financée par les fonds publics de l'Ontario ont affirmé qu'ils participent au PIPNE. Le quart (25 %) de ceux qui ont un contrat de suppléance à long terme ont également affirmé participer au PIPNE. Chez les pédagogues en deuxième année de carrière, 77 % de ceux occupant des postes permanents et 23 % de ceux ayant des contrats de suppléance à long terme ont dit participer au PIPNE.

⁴ Les conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario sont tenus de fournir, par l'entremise du PIPNE, un soutien aux enseignants en première année de carrière occupant des postes réguliers ou des postes de suppléance à long terme, et peuvent également fournir ce soutien aux enseignants en deuxième année de carrière occupant les mêmes types d'emplois. Les commentaires dans cette section sont basés sur les réponses des enseignants qui ont dit correspondre à l'une des définitions d'admissibilité au PIPNE suivantes :

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

La plupart des participants au PIPNPE en première année de carrière qui occupent un poste permanent en enseignement ont participé au programme d'orientation offert par le conseil scolaire (93 %), ont bénéficié d'un pédagogue expérimenté comme mentor (93 %) et ont été officiellement évalués par la direction d'école (93 %). De plus, environ deux sur cinq (41 %) participent au programme d'orientation de leur école.

Les participants au PIPNPE en deuxième année de carrière qui occupent un poste permanent ont participé en grand nombre aux différentes composantes du programme : 90 % ont participé au programme d'orientation offert par leur conseil scolaire, 80 % ont eu un pédagogue expérimenté comme mentor et 80 % ont été officiellement évalués par leur direction d'école. Deux sur cinq (40 %) d'entre eux ont participé au programme d'orientation de leur école.

Les enseignantes et enseignants qui ont un contrat de suppléance à long terme et qui participent au PIPNPE se sont montrés moins motivés par les divers aspects de ce programme. Environ les deux tiers des participants au PIPNPE qui ont un contrat de suppléance à long terme et qui sont en première ou en deuxième année de carrière ont eu un pédagogue expérimenté comme mentor, moins de la moitié ont participé au programme d'orientation offert par leur conseil scolaire et moins du tiers ont été officiellement évalués par leur direction d'école.

L'évaluation du rendement des enseignants qui ont un contrat de suppléance à long terme n'est pas obligatoire dans le cadre du programme. Les taux plus faibles de participation pourraient aussi s'expliquer par la plus courte durée de beaucoup de contrats de suppléance à long terme et par le fait que, pour beaucoup, l'affectation à ce type de contrat arrive plus tard dans l'année scolaire.

La plupart des participants au PIPNPE font également des activités de perfectionnement professionnel dans quelques domaines clés préconisés par le programme. La plupart (89 %) des pédagogues qui ont une affectation permanente se sont perfectionnés dans au moins un domaine recommandé, tandis que deux sur cinq de ceux qui ont une affectation de suppléance à long terme n'ont participé à aucune activité de perfectionnement professionnel dans un domaine recommandé.

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

Domaine de perfectionnement professionnel	Poste permanent	Suppléance à long terme
Planification et évaluation	63 %	20 %
Stratégies de littératie et de numératie	56	50
Gestion de classe	44	20
Éducation de l'enfance en difficulté	41	20
Utilisation de la technologie	37	30
Réussite des élèves	26	10
Communication efficace avec les parents	22	0
Écoles sécuritaires	15	0
Aucun domaine ci-dessus	11	40

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

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

- la plupart des participants au programme qui occupaient un poste permanent ont déclaré ne pas avoir été observés dans la salle de classe (59 %) par un pédagogue expérimenté (c.-à-d., par leur mentor ou par un autre enseignant) ou affirment l'avoir été, mais pendant moins d'une heure par mois (33 %)
- la majorité ont déclaré qu'ils n'ont eu aucune possibilité (40 %) d'observer la pratique d'un autre enseignant (leur mentor ou un autre enseignant) ou affirment avoir pu le faire, mais pendant moins d'une heure par mois (37 %).

Beaucoup d'enseignants en première année de carrière participant au PIPNPE ont évalué positivement («très utile» ou «utile») l'aide qu'ils ont reçue de leur mentor ou d'une autre personne par rapport à tout un éventail d'activités pédagogiques quotidiennes et pratiques. Quelques-uns donnent une note négative («peu utile» ou «pas utile du tout») à ce type d'aide.

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

Type d'aide	Note positive	Note négative	Sans objet
Préparation des bulletins	70 %	4 %	7 %
Accès à des ressources valables	67	8	4
Observation de la pratique d'autres enseignants	67	7	26
Mentorat – gestion de classe	63	11	11
Mentorat – méthode d'enseignement	63	11	15
Renseignements sur les aspects administratifs	60	23	7
Mentorat – évaluation des élèves	59	8	22
Observation de la pratique de votre mentor	59	7	22
Planification du curriculum avec votre mentor	52	14	19
Préparation aux communications avec les parents	45	15	26
Observation de votre pratique par le mentor	45	11	30
Conseil pour offrir une aide personnalisée	41	15	19

De nombreux enseignants en début de carrière participent à des activités de perfectionnement professionnel

La majorité des diplômés d'un programme en français de 2012 (66 %) et de 2011 (69 %) qui ont enseigné en Ontario pendant l'année scolaire 2012-2013 ont participé à des activités de perfectionnement professionnel.

Le jumelage avec un mentor et l'apprentissage basé sur la coopération sont les principales formes de perfectionnement professionnel dont bénéficient ces pédagogues en première et en deuxième année de carrière. Environ le tiers d'entre eux suivent des cours en salle de classe. Environ le cinquième participent également à des activités de recherche-action, à l'autoévaluation de leur école et à des associations de spécialistes ou propres à une matière en particulier.

Participation des nouveaux pédagogues aux activités de perfectionnement professionnel*

Activité de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2012	Diplômés de 2011
Appui d'un mentor	40 %	39 %
Apprentissage par la collaboration dans mon école	38	46
Apprentissage par la collaboration en dehors de l'école	38	41
Participation à des cours en salle de classe	34	31
Contribution aux recherches-actions menées par le personnel enseignant	23	24
Participation à l'autoévaluation de l'école	21	20
Contribution à une association spécialisée dans une matière	18	18

* Pourcentage disant avoir participé à quelques activités ou à de nombreuses activités de perfectionnement professionnel.

Le perfectionnement professionnel portant sur une gamme d'activités pédagogiques pratiques occupe une place importante parmi les priorités des enseignants en première et en deuxième année de carrière. Durant leur première et leur deuxième année de carrière, ils estiment pour la plupart que leurs besoins les plus pressants en matière de perfectionnement professionnel concernent la gestion de classe, l'évaluation, les stratégies d'enseignement, ainsi que l'observation et la rétroaction sur leur pratique pédagogique.

Domaines hautement prioritaires dans le cadre du perfectionnement professionnel

Domaine de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2012	Diplômés de 2011
Gestion de classe	91 %	85 %
Stratégies d'enseignement	85	80
Évaluation	83	77
Observation de ma pratique et rétroaction	74	77
Planification de cours	72	69
Planification du curriculum	72	65
Intégration de la technologie	66	64
Meilleure connaissance de la matière	64	59
Communication avec les parents	60	56
Meilleure connaissance des procédures et des attentes de l'école	60	55

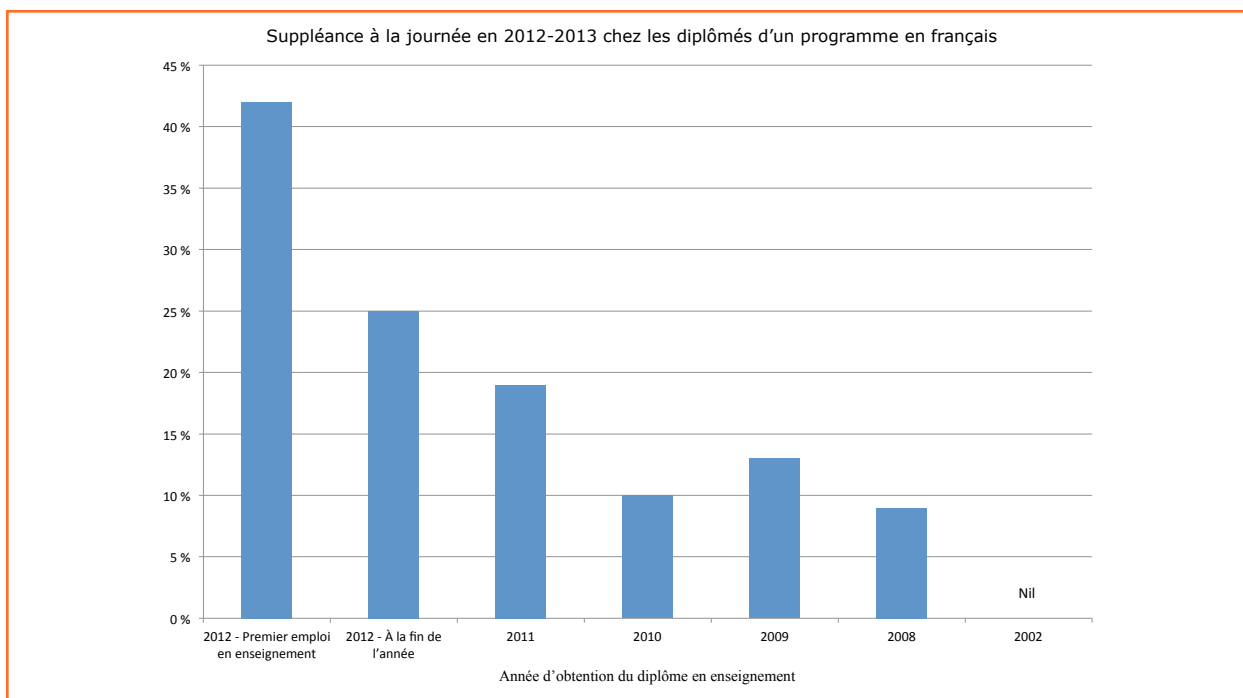
* Pourcentage accordant la plus grande priorité ou une grande priorité au perfectionnement professionnel.

Ces priorités se rapprochent de certaines des recommandations des enseignants en vue d'améliorer les programmes de formation à l'enseignement.

Suppléance à la journée

De nombreux nouveaux pédagogues sont limités à faire de la suppléance à la journée en début de carrière

La suppléance à la journée fait maintenant partie intégrante des deux premières années de carrière de nombreux diplômés d'un programme en français. Pour près de la moitié d'entre eux, la suppléance à la journée constitue leur premier emploi en enseignement et le cinquième d'entre eux continuent d'en faire en deuxième année de carrière. De plus, environ un sur dix fait toujours de la suppléance à la journée en troisième, en quatrième et en cinquième année de carrière. Après plus de dix ans de carrière, aucun des diplômés de 2002 ne continue de faire de la suppléance.



Quelques enseignants déclarent que la suppléance à la journée leur permet de s'adapter à leur rôle de pédagogue. Lorsqu'ils remplacent des pédagogues expérimentés, ils acquièrent des connaissances à partir de la façon dont ceux-ci s'organisent et planifient les leçons, ainsi que sur les divers styles d'enseignement. De plus, ils n'ont pas immédiatement la pleine responsabilité de gérer une classe entièrement par eux-mêmes, avec tout ce que cela implique, dont établir un climat positif, couvrir l'ensemble du curriculum, varier les stratégies d'enseignement en fonction des divers styles d'apprentissage, évaluer les élèves, préparer les bulletins et communiquer avec les parents.

Malgré cela, les commentaires négatifs sur la suppléance à la journée sont beaucoup plus nombreux. La plupart des diplômés d'un programme en français (100 % en première année, 57 % en deuxième et 100 % en troisième année de carrière) qui ont fait de la suppléance pendant les trois premières années de leur carrière ont enseigné dans plus d'une école. La majorité (69, 57 et 100 % respectivement) se sont également dits sous-employés. Qu'ils en soient à leur première, à leur deuxième ou à leur troisième année de carrière, ces suppléants désirent enseigner davantage que ce qu'ils ont pu faire en figurant sur les listes de suppléance.

Les suppléants à la journée ont un accès beaucoup plus restreint aux activités de perfectionnement professionnel

En plus d'être confrontés à une situation financière difficile, beaucoup de suppléants à la journée font face à un énorme écart en ce qui concerne les activités de perfectionnement professionnel et l'appui en milieu scolaire dont ils bénéficient par rapport à leurs homologues qui ont eu la chance de trouver des postes permanents ou des contrats de suppléance à long terme.

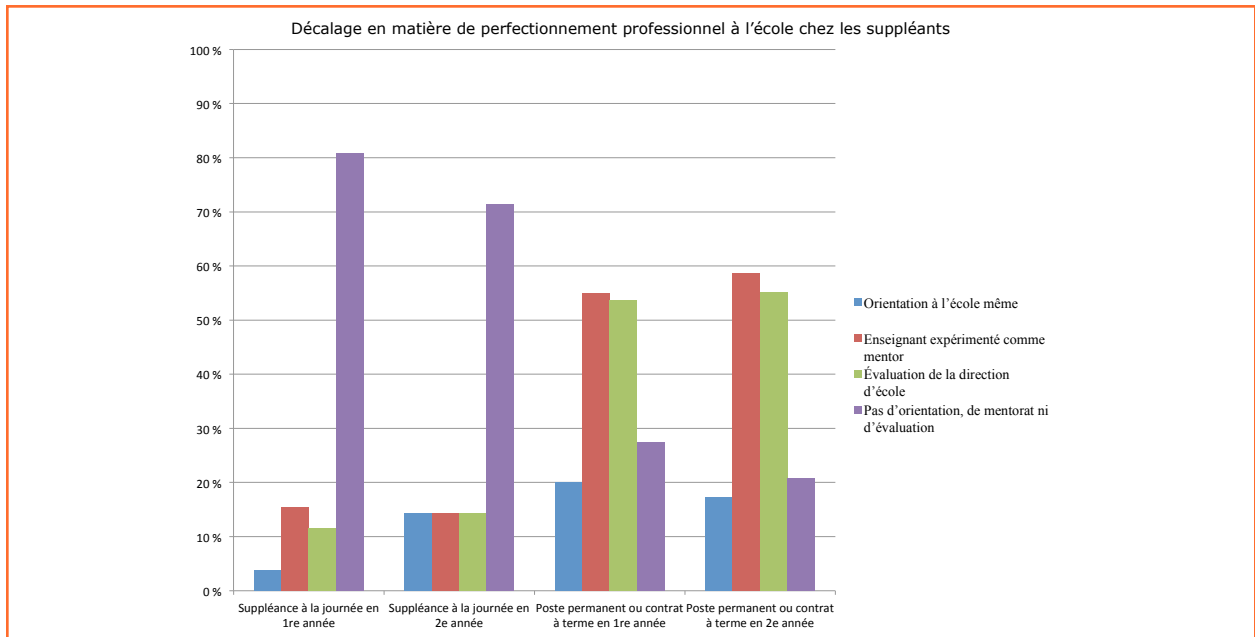
Décalage en matière de perfectionnement professionnel des suppléants à la journée en Ontario

Activité de perfectionnement professionnel	Diplômés de 2012	
	Suppléance à la journée	Autre*
Appui d'un mentor	8 %	57 %
Apprentissage par la collaboration à l'école	4	52
Apprentissage par la collaboration en dehors de l'école	4	44
Participation à des cours en salle de classe	20	39
Contribution aux recherches-actions menées par le personnel enseignant	4	30
Participation à l'autoévaluation de l'école	0	29
Contribution à une association spécialisée dans une matière	0	18

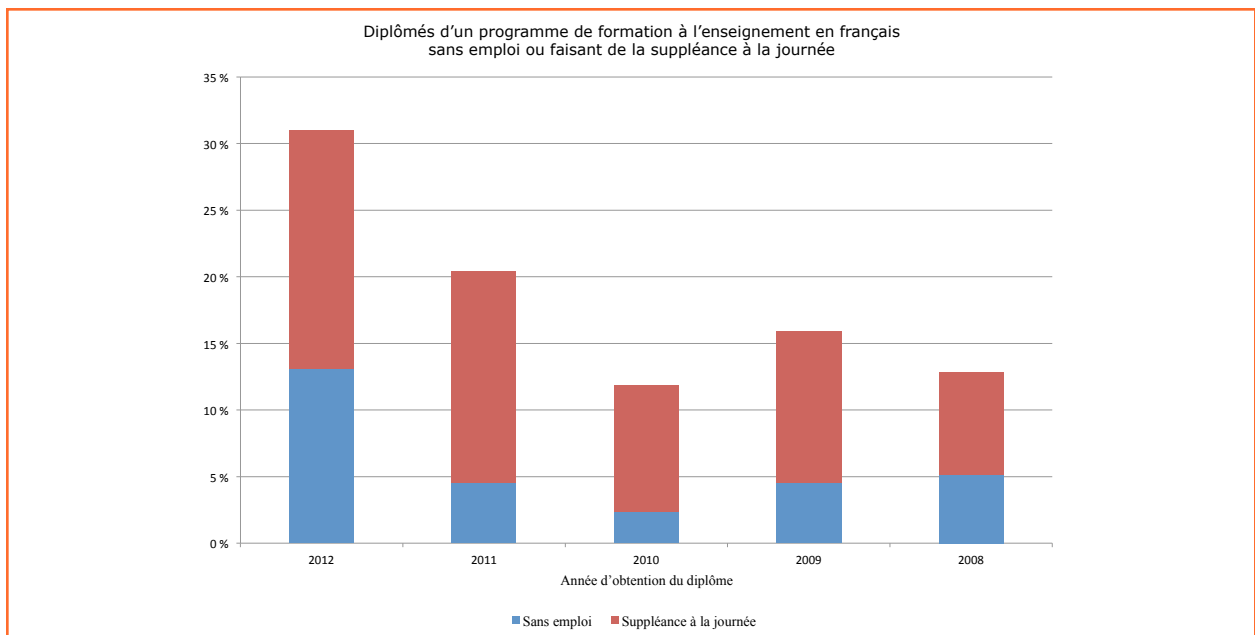
* Poste permanent ou contrat de suppléance à long terme

Le fossé est manifeste sur tout l'éventail des activités de perfectionnement professionnel, qu'elles se passent en milieu scolaire ou ailleurs. Très peu de suppléants à la journée bénéficient d'un mentor d'expérience et presque aucun n'a eu l'occasion de participer, dans l'école où il enseigne ou ailleurs, à des activités d'apprentissage par la collaboration en compagnie d'autres pédagogues. Ils ne participent pas aux recherches-actions menées par le personnel enseignant, aux projets d'autoévaluation de leur école ou à des associations spécialisées dans une matière. De plus, un nombre beaucoup plus restreint d'entre eux suivent des cours en salle de classe.

Les écarts sont également considérables lorsqu'il s'agit de l'accès aux orientations offertes par l'école et le conseil scolaire, et aux évaluations par la direction d'école. En première année de carrière, les suppléants à la journée n'ont pratiquement pas de chances d'avoir accès à ce genre d'appui et, en deuxième année de carrière, ils continuent de recevoir beaucoup moins d'appui que les enseignants ayant un poste permanent ou une affectation de suppléance à long terme. Le fossé est encore plus important lorsque l'on compare les suppléants à la journée aux participants au PIPNPE qui sont en première et en deuxième année de carrière.



Pour un nombre considérable de diplômés francophones qui connaissent le chômage complet au cours de leurs premières années de carrière, le perfectionnement professionnel est encore plus inaccessible que pour les suppléants à la journée, étant donné qu'ils n'ont pas d'emploi en enseignement et qu'ils n'ont généralement pas accès aux mesures de soutien très limitées dont bénéficient les suppléants à la journée.



Par ailleurs, cette catégorie de diplômés a pris une ampleur considérable au cours des dernières années en raison du resserrement du marché du travail. Le tiers des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français de 2012 présents sur le marché du travail pendant l'année scolaire 2012-2013 étaient sans emploi ou faisaient de la suppléance à la journée, au même titre que le cinquième des diplômés de 2011 et 12 à 16 % des diplômés de 2010, 2009 et 2008 en troisième, en quatrième et en cinquième année de carrière.

Planification de carrière et attachement à la profession enseignante

La profession motive généralement les diplômés d'un programme en français

Les diplômés d'un programme en français de l'Ontario qui ont commencé leur carrière dans ce contexte plus difficile du marché du travail sont dans l'ensemble restés motivés à faire carrière en enseignement, mais pas nécessairement en Ontario. La plupart des diplômés de 2008 à 2012 (de 72 à 93 %) ont affirmé qu'ils seront certainement ou probablement encore membres de la profession dans cinq ans.

L'engagement pour la profession est très important, même chez les enseignants en situation de chômage complet. Dans ce sous-groupe, 85 % des enseignants en première année de carrière au chômage ont rapporté qu'ils vont certainement ou probablement enseigner dans cinq ans. Seulement 15 % d'entre eux ont répondu qu'ils ne seront assurément ou probablement pas enseignants d'ici cinq ans.

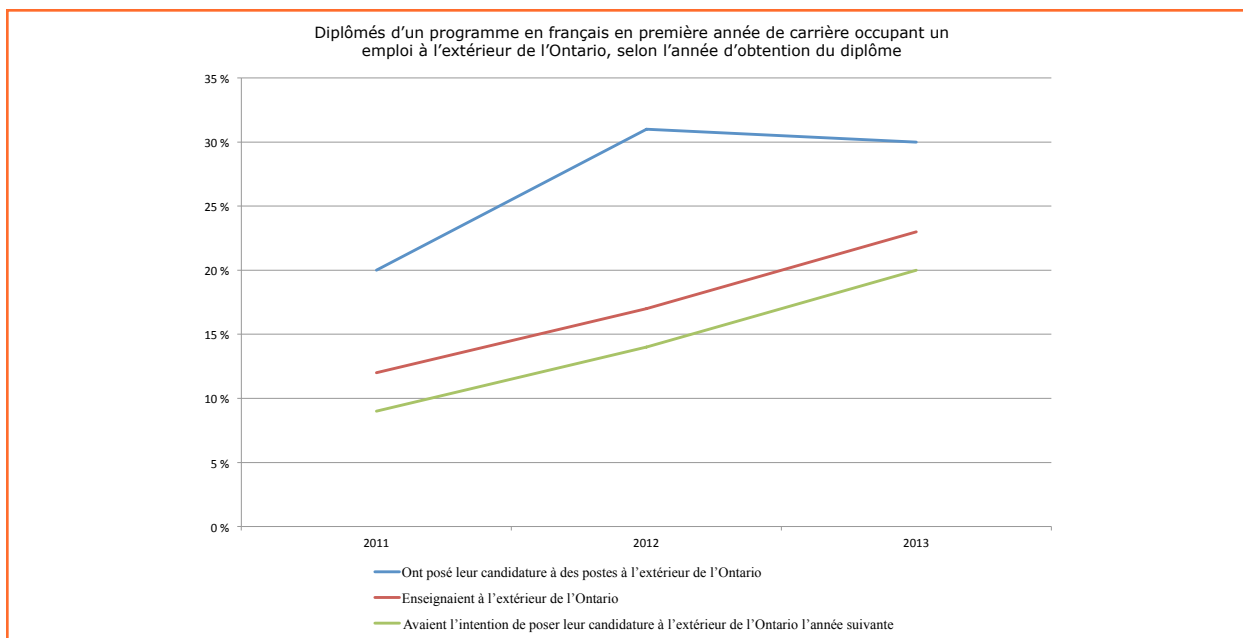
Pour les membres de la nouvelle génération d'enseignants, les facteurs qui les motivent à se joindre à la profession et à y demeurer sont nombreux et profonds. Leur principale motivation est la chance d'influencer de façon positive la vie des élèves. La plupart d'entre eux sont aussi motivés à partager leurs connaissances sur une matière qu'ils aiment. L'autre facteur de motivation concerne les avantages financiers de la profession (salaire, avantages sociaux et pension) ainsi que la possibilité de concilier vie professionnelle et personnelle.

Il est clair que chaque groupe d'enseignants, de la première à la dixième année de carrière, est motivé par ces trois facteurs. Au fil du temps, l'aspect financier prend plus de place, sans toutefois dépasser l'importance que revêtent les autres facteurs de motivation. La satisfaction que donne l'enseignement semble être le principal facteur d'engagement à long terme pour la profession de bon nombre de pédagogues.

Cette nouvelle génération de pédagogues est aussi très intéressée par le leadership dans la profession. Plus de la moitié (52 %) des enseignants en première année de carrière ayant répondu au sondage de 2013 disent qu'ils aspirent à être des mentors, des accompagnateurs ou d'autres types de leaders pendant leur carrière en enseignement. De 38 à 57 % des diplômés d'un programme en français de la première à la cinquième année de carrière ont manifesté leur désir de devenir mentors. De plus, 16 à 36 % de chaque groupe ayant participé au sondage ont rapporté qu'ils espèrent occuper un jour un poste de direction adjointe ou un autre poste administratif.

Davantage d'enseignants francophones ont quitté l'Ontario au cours des dernières années

Les sondages des trois dernières années indiquent une tendance, chez les nouveaux diplômés, à chercher un emploi à l'extérieur de l'Ontario. La proportion de ces nouveaux diplômés qui ont posé leur candidature dans des conseils scolaires et écoles d'autres provinces et à l'étranger, qui était d'environ un sur cinq en 2011, s'est rapprochée du tiers en 2012 et en 2013. Le nombre de pédagogues en première année de carrière détenant un emploi ailleurs qu'en Ontario a presque doublé au cours de la même période, passant de 12 % en 2011 à 23 % en 2013. De plus, le nombre d'enseignants en première année de carrière qui prévoient enseigner ailleurs qu'en Ontario l'année suivante a également doublé.



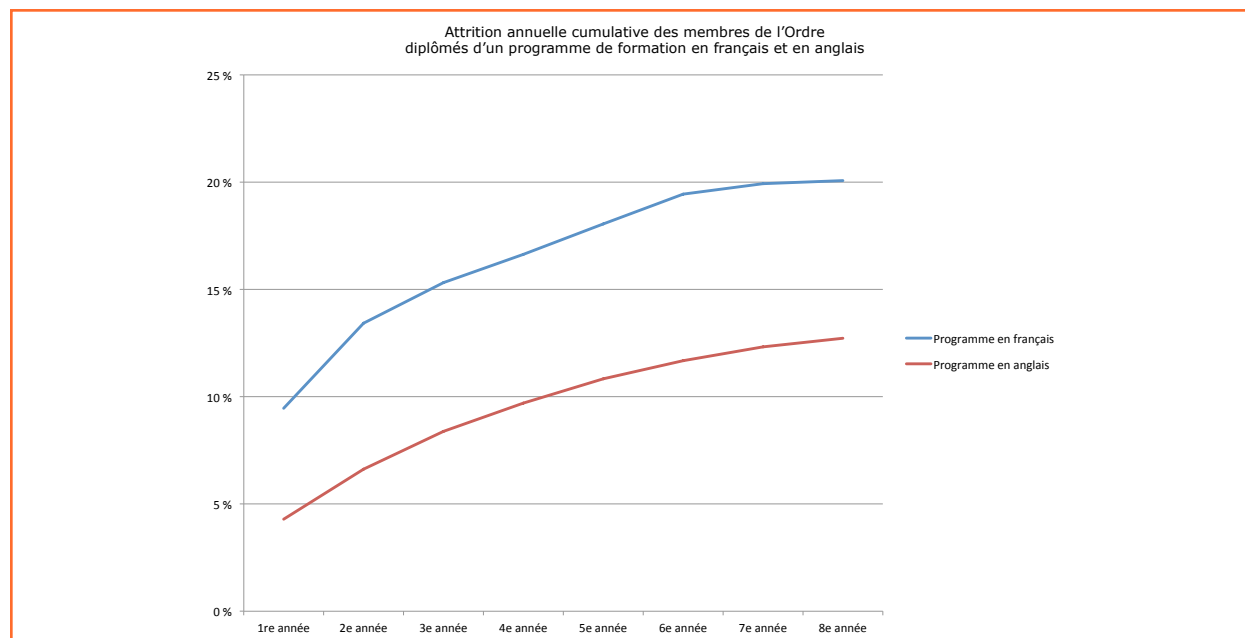
Environ les deux tiers des diplômés de 2012 qui enseignent à l'extérieur de la province ou qui prévoient le faire ont déclaré qu'ils reviendront assurément ou probablement enseigner en Ontario un jour. Trois diplômés de 2011 sur cinq qui enseignent à l'extérieur de la province ou qui comptent le faire ont dit qu'ils reviendront assurément ou probablement en Ontario un jour.

Davantage de diplômés d'un programme en français abandonnent le titre d'enseignant agréé de l'Ontario que ceux d'un programme en anglais

Les données sur le renouvellement de l'agrément des diplômés francophones et anglophones révèlent une augmentation graduelle du taux d'attrition des membres de l'Ordre. Cependant, le taux de maintien de l'effectif enseignant est relativement élevé en Ontario, et ce, en dépit de la légère hausse de pédagogues en début de carrière qui ont quitté la profession dans la province depuis le début du surplus d'enseignants, au milieu des années 2000.

Les enseignantes et enseignants qui déménagent ailleurs peuvent continuer à enseigner dans un autre territoire de compétence sans pour autant renouveler leur autorisation d'enseigner en Ontario. Le nombre d'enseignants de l'Ontario qui délaissent complètement la profession durant leurs premières années de carrière est donc probablement moins élevé que le laissent croire les taux d'attrition indiqués ci-dessous. Cependant, ceux qui n'ont pas renouvelé leur inscription à l'Ordre n'ont pas participé aux sondages annuels. Par conséquent, un plus grand nombre de diplômés que celui révélé par les sondages ont quitté la province.

Le taux d'attrition des diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français est beaucoup plus élevé que celui de leurs pairs d'un programme en anglais de la province. Près d'un diplômé d'un programme en français sur dix ne renouvelle pas son inscription en première année de carrière. Cette proportion s'élève à environ un sur huit au cours de la deuxième année de carrière et à un sur cinq en huitième année de carrière. Comme le montre le graphique ci-dessous, le taux d'attrition en début de carrière est près de 60 % plus élevé chez les diplômés d'un programme en français que chez les diplômés d'un programme en anglais.



Ce taux d'attrition plus élevé chez les diplômés d'un programme en français, parmi les pédagogues qui n'ont pas participé aux sondages annuels, représente une perte pour le corps enseignant en Ontario qui s'ajoute au nombre grandissant d'enseignants qui renouvellent leur adhésion à l'Ordre alors qu'ils enseignent à l'extérieur de la province. Plus du tiers des diplômés d'un programme en français ne sont plus sur le marché du travail des enseignants de l'Ontario deux ans après la fin de leurs études : 15 % n'ont pas renouvelé leur adhésion à l'Ordre et 20 % sont encore membres de l'Ordre, mais enseignent à l'extérieur de la province.

Conclusion

Malgré une certaine amélioration de la situation d'emploi des diplômés d'un programme en français mise en évidence par le sondage de 2013, les taux de chômage et de sous-emploi, ainsi que les indicateurs de la qualité des emplois occupés par ces diplômés, laissent entrevoir les effets d'un marché du travail beaucoup plus difficile pour les pédagogues en début de carrière par rapport aux années de plein emploi que la profession a connues en 2008 et au cours des années précédentes. Ces mesures indiquent un déséquilibre dans l'offre et la demande chez les enseignants francophones en Ontario au cours des dernières années.

Au printemps 2013, le gouvernement de l'Ontario a annoncé la mise en œuvre, en 2015-2016, d'un nouveau programme de formation à l'enseignement de deux ans. Le nombre total annuel d'étudiants admis dans les facultés d'éducation de la province sera réduit de moitié. La réforme prévoit qu'il n'y aura pas de nouveaux diplômés d'un programme consécutifs de formation à l'enseignement en 2016 et que le nombre de finissants sera réduit de moitié, par rapport aux chiffres actuels à compter de 2017.

Si l'absence de finissants d'un programme de formation à l'enseignement pendant une année complète et la réduction de moitié du nombre de finissants affectent également les programmes de formation en français et en anglais, le surplus d'enseignants francophones pourrait être absorbé beaucoup plus rapidement que celui de leurs collègues anglophones, et ce, en raison de plusieurs facteurs :

- Le surplus d'enseignants francophones est, toutes proportions gardées, inférieur à celui des enseignants anglophones, car le déséquilibre entre l'offre et la demande est apparu bien plus tard chez les francophones; leur taux de chômage et de sous-emploi ainsi que la mesure de la qualité d'emploi qui les touchent deviennent chaque année moins défavorables, ce qui indique un surplus moins important.
- Les pédagogues francophones sont, toutes proportions gardées, plus nombreux à ne pas renouveler leur autorisation d'enseigner en Ontario au cours de leurs premières années de carrière, soit parce qu'ils quittent la province pour enseigner ailleurs, soit parce qu'ils quittent la profession.
- Au cours des dernières années, les pédagogues francophones ont été plus nombreux à quitter la province pour aller enseigner ailleurs.

Le sondage de 2013 révèle, en plus de ces facteurs, que de nombreux diplômés d'un programme en français cherchent à obtenir un poste dans les conseils scolaires de langue anglaise, en tant qu'enseignants de français langue seconde, et dans les écoles privées. La réduction importante du nombre de diplômés d'un programme en français pourrait donc commencer à réduire la concurrence pour les postes en enseignement dans les conseils scolaires publics et catholiques de l'Ontario beaucoup plus rapidement que dans les conseils scolaires publics et catholiques de langue anglaise.

Un suivi attentif de l'incidence des changements à venir pour les conseils scolaires de langue française est donc nécessaire, étant donné que l'offre et la demande dans ce secteur du marché du travail des enseignants de l'Ontario pourraient s'inverser rapidement, en particulier en ce qui concerne les pédagogues possédant des qualifications spécialisées ou rares.

Méthode

But et parrainage de l'étude

L'étude sur la transition à l'enseignement a débuté en 2001 avec des sondages envoyés aux diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario. L'étude s'était alors concentrée sur la situation d'emploi et l'expérience professionnelle des enseignants de l'Ontario pendant la première année suivant l'obtention de leur autorisation d'enseigner.

Le champ d'application de cette étude annuelle s'est 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. L'échantillonnage s'est élargi de manière à inclure les Ontariens qui suivaient une formation à l'enseignement dans des collèges frontaliers américains ou ailleurs, ainsi que les Canadiens provenant d'une autre province et les Néo-Canadiens formés à l'enseignement ailleurs qui ont plus tard reçu l'autorisation d'enseigner en Ontario.

Cette étude procure aux intervenants en éducation de la province des renseignements sur le passage des membres formés pour enseigner au statut de membres actifs dans la profession enseignante en Ontario. L'étude porte sur leur insertion professionnelle et sur le soutien dont ils bénéficient lorsqu'ils débutent dans la profession. De plus, elle traite de l'évaluation de leur programme de formation à l'enseignement, de leur expérience et de leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel.

L'étude porte également sur les raisons pour lesquelles ils quittent la profession et dans quel nombre, ainsi que sur les tendances dans le cheminement de carrière durant les premières années d'enseignement. L'étude démontre la valeur, pour les nouveaux pédagogues, des ressources visant à améliorer l'insertion professionnelle, lesquelles sont disponibles par l'entremise du PIPNPE qui existe en Ontario depuis 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, par région et par langue d'enseignement.

Au cours des 12 années d'existence de cette étude, les changements sur le plan démographique du corps enseignant de l'Ontario et dans l'offre et la demande des pédagogues dans la province ont été considérables. L'étude fournit des mises à jour régulières aux intervenants en éducation en Ontario qui leur permettent de suivre la fluctuation de l'équilibre entre le nombre de postes disponibles en enseignement et le nombre de pédagogues cherchant du travail. Au cours des huit dernières années, l'étude a mis en évidence les effets de la pénurie grandissante d'emplois pour les nouveaux 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 reflète pas nécessairement les politiques, opinions et exigences du Ministère. L'étude est menée, chaque année, 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 leur autorisation d'enseigner en Ontario comprennent des questions sous les rubriques suivantes : situation professionnelle, recherche d'emploi, bénévolat, affectations, expérience en enseignement, opinions sur la formation à l'enseignement, perfectionnement professionnel, plans de carrière, réflexions sur l'enseignement et les renseignements démographiques.

Les sondages menés auprès des enseignants ayant plus de deux années de carrière sont plus courts. Ils portent sur la situation professionnelle, l'expérience en enseignement, les plans de carrière, les réflexions sur l'enseignement et les renseignements démographiques.

En mai et en juin 2013, huit sondages distincts ont été effectués auprès des diplômés de 2012, 2011, 2010, 2009, 2008 et 2002 issus des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, ainsi qu'auprès des enseignants formés et agréés dans une autre province canadienne ou à l'étranger ayant obtenu l'agrément en Ontario en 2011 et en 2012.

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

Les sondages comportent essentiellement des questions à réponses fermées, ainsi que quelques questions à réponses ouvertes.

Les sondages ont été réalisés au moyen de la plate-forme web Fluid Surveys, laquelle est accessible par l'entremise de la société canadienne de logiciels pour sondages Fluidware. Les sondages web conviennent très bien à cette population. La plupart des enseignants ont accès à des ordinateurs et mettent systématiquement à jour leur adresse électronique à l'Ordre. Bon nombre d'entre eux avaient initialement fait leur demande en ligne pour devenir membres de l'Ordre. La majorité d'entre eux reçoivent les bulletins d'information de l'Ordre par voie électronique et beaucoup communiquent en ligne avec l'Ordre sur des questions courantes qui les touchent en tant que membres ou pour se renseigner sur les services de l'Ordre.

Plan d'échantillonnage et administration des sondages

Pour chacun des huit sondages, des échantillons aléatoires ont été pris à partir du registre des 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.

Les participants ont reçu, de la part du registraire de l'Ordre, un courriel de présentation et de sollicitation à participer au sondage. Ils ont ensuite reçu un autre courriel les invitant à participer au sondage et l'adresse URL à laquelle se rendre pour y répondre. On a assuré les enseignants sondés que les renseignements fournis resteraient confidentiels et ne seraient en aucune façon liés à leur dossier 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 pédagogues ont été inscrits 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 (138 \$ en 2013).

On a eu recours à un vaste échantillonnage pour appuyer l'analyse des sous-groupes d'enseignants selon la région, les qualifications et la langue de formation à l'enseignement. Pour ce qui est des diplômés de 2012 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers américains, les échantillons aléatoires représentent 50 % des membres en règle ayant des adresses électroniques à jour et communiquant avec l'Ordre en anglais. Dans le cas des diplômés des autres années, les échantillons aléatoires représentent 25 % de chaque ensemble statistique.

Étant donné la proportion plus petite de l'ensemble des membres qui communiquent avec l'Ordre en français et la particularité de ce marché d'emploi, la totalité des diplômés francophones de 2012 et 50 % des diplômés francophones des autres années ont été invités à participer au sondage. Pour assurer un taux de réponse adéquat parmi les enseignants d'éducation technologique, qui sont peu nombreux, tous les diplômés de 2012 dans ce domaine ont été invités à participer au sondage.

Tous les pédagogues formés dans une autre province ou dans un autre pays et ayant été agréés en Ontario en 2011 et en 2012 ont été invités à participer au sondage.

Taux de réponse et marge d'erreur

Quelques réponses étaient incomplètes. Les questionnaires dont la première section portant sur la situation d'emploi était incomplète ont été exclus de l'analyse. Ce procédé visait à réduire au minimum toute distorsion pouvant être associée à une différence liée au temps disponible pour répondre au sondage et pouvant engendrer des erreurs dans les résultats relatifs à la situation d'emploi.

L'Ordre a invité 1 967 diplômés d'un programme en français à répondre aux six sondages qui les concernaient. Parmi eux, 371 ont répondu au sondage, soit un taux de réponse moyen de 19 %. Les taux de réponse pour les six sondages varient entre 15 et 25 %.

La marge d'erreur est de 5,1 % pour l'ensemble des sondages et de 7,8 % pour celui mené auprès des diplômés en première année de carrière, 19 fois sur 20. En raison du taux de réponse relativement faible chez les diplômés de la deuxième à la cinquième année de carrière et en dixième année de carrière, la marge d'erreur de ces sondages est élevée et oscille entre 14 et 18 %.

Malgré le taux de réponse faible et la marge d'erreur élevée, les résultats de ces sondages correspondent bien aux tendances mises en évidence lors du sondage des quatre dernières années pour les mêmes groupes. Néanmoins, il y a lieu d'interpréter les résultats de sondage des diplômés de la deuxième à la cinquième année de carrière et en dixième année de carrière avec prudence; on les examine isolément des résultats de l'ensemble du sondage de 2013 et des tendances des années précédentes.

Sous-groupe	Nombre de pédagogues sondés	Taux de réponse	Marges d'erreur*
Tous les groupes	371	19 %	5,1 %
Diplômés de 2012	157	25	7,8
Diplômés de 2011	48	15	14,2
Diplômés de 2010	47	16	14,3
Diplômés de 2009	45	17	14,6
Diplômés de 2008	45	15	14,6
Diplômés de 2002	29	17	18,2

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

Le taux de réponse des diplômés d'un programme en français a chuté au cours des trois dernières années, d'une moyenne de 33 % en 2011 à 19 % en 2012 et en 2013. Cette diminution du taux de réponse est observée pour l'ensemble de ces diplômés, peu importe leur nombre d'années de carrière. Les taux de réponse des diplômés d'un programme en anglais ont également chuté de manière importante au cours des dernières années. Nous n'avons effectué aucun changement quant à la méthode de sondage au cours de ces trois années. De plus, d'après l'analyse des renseignements démographiques, aucun sous-groupe en particulier n'a contribué au déclin du taux de réponse.

Le changement du taux de réponse s'explique probablement par une lassitude par rapport aux sondages en ligne en général. Quand les sondages en ligne ont remplacé les sondages sur papier envoyés par la poste, nous avons observé une forte hausse des taux de réponse. Cette augmentation était peut-être attribuable à un intérêt plus grand à répondre aux sondages en ligne. Avec l'augmentation du nombre de sondages en ligne à l'intention de la population ontarienne au cours des dernières années, l'avantage dont disposait cette nouvelle technologie semble s'effriter, et cela pourrait avoir contribué au déclin du taux de réponse.

Renseignements démographiques

Le taux de réponse représente généralement bien les diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français agréés par l'Ordre.

Le portrait démographique des enseignants qui ont répondu au sondage est le suivant :

Qualifications pour enseigner en Ontario

Primaire-moyen	43 %
Moyen-intermédiaire	29
Intermédiaire-supérieur	27
Éducation technologique	2

Sexe

Femmes	71 %
Hommes	29

Carrière en enseignement

Première carrière	58 %
Seconde carrière	42

Membres formés à l'étranger (%)

A obtenu un diplôme en enseignement dans un autre pays avant d'obtenir un baccalauréat en éducation en Ontario 8 %

Tranche d'âge par année d'obtention du diplôme en enseignement (%)

	2012	2011	2010	2009	2008	2002
18 – 24	24 %	12 %	0%	0 %	0 %	0 %
25 – 34	31	34	60	53	61	36
35 – 44	26	31	22	27	20	43
45 – 54	15	3	13	11	14	14
55 – 64	3	8	2	9	2	7

Glossaire

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

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

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

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

École privées – Écoles élémentaires ou secondaires privées qui fonctionnent indépendamment comme une entreprise ou un organisme sans but lucratif.

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

Enseignants anglophones – Diplômés d'un programme 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 enseigner le français langue seconde.

Plein emploi – Statut d'un enseignant actif sur le marché de l'emploi en enseignement pendant l'année scolaire, 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.

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

Poste permanent 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.

Les diplômés d'un programme de formation à l'enseignement en français de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa subissent depuis plusieurs années un marché de l'emploi se détériorant.

Toutefois, le plus récent sondage révèle une amélioration en 2013, laquelle pourrait indiquer le revirement de cette tendance négative. Il n'empêche pas moins que la moitié des diplômés d'un programme en français de 2012 seulement ont réussi à décrocher un plein emploi au cours de l'année scolaire 2012-2013.

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



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Fixer la norme pour un
enseignement de qualité

This publication is also available in English under the title
*Transition to Teaching 2013 French-language Teacher Education
Program Graduates*

