



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

Transition à l'enseignement 2006-2007

Premières années d'enseignement en Ontario Diplômés de 2002 à 2006

Préface

La sixième année du sondage sur la transition à l'enseignement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario présente une vision des débuts de carrière des diplômés de 2002 à 2006. Cette année, 3 545 pédagogues ont répondu au sondage. Leur carrière a débuté au cours des cinq dernières années, période durant laquelle le marché de l'emploi a décliné, puis s'est fragmenté avant de se diviser en deux marchés distincts : un vigoureux pour le personnel enseignant francophone, et un à bout de souffle, marqué par un sous-emploi grandissant, pour le personnel enseignant anglophone.

Le nombre de départs à la retraite atteignait de nouveaux sommets au début de la décennie, date du début de la présente étude subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. À l'époque, il existait un équilibre entre le taux d'entrées dans la profession et celui des départs à la retraite. Pour les diplômés de 2001, sur qui portait la première année de ce sondage sur la transition à l'enseignement, cela se traduisait par une grande demande de la part des conseils scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario et des écoles privées. La plupart pouvaient amorcer leur carrière avec facilité, quels que soient le niveau, la matière et la langue d'enseignement.

Plus tard au cours de la décennie, on a assisté à un important déclin des départs à la retraite ainsi qu'à une forte augmentation du nombre de nouveaux enseignants. La demande a ainsi surpassé l'offre. Non seulement le nombre de départs à la retraite ne suffisait plus à absorber celui des recrues, mais aussi les postes disponibles étaient en fonction des nouvelles politiques et du nombre d'inscriptions. Toujours est-il qu'on a enregistré un surplus annuel de quelque 7 000 nouveaux enseignants en 2006. Les répercussions de cette croissance sont évidentes : moins d'enseignantes et d'enseignants formés en Ontario ou ailleurs peuvent espérer obtenir un poste permanent en début de carrière.

Depuis plusieurs années, le marché de l'emploi pour les enseignantes et enseignants anglophones aux cycles primaire et moyen est saturé, et il ne semble pas que cette tendance se résorbera de sitôt. En dehors de la région du Grand Toronto, il y a peu de postes disponibles pour les enseignants anglophones en regard du nombre de pédagogues en quête d'emploi. Un grand nombre de diplômés de 2005 et 2004 et même de 2003 et 2002 sont toujours à la recherche d'un premier poste permanent en enseignement. À ce

nombre, s'ajoutent les recrues anglophones des facultés d'éducation ontariennes, des collèges frontaliers américains et de l'étranger qui, chaque année, doivent rivaliser avec des pédagogues sous-employés, ayant de un an à cinq ans d'expérience en suppléance, et qui tentent désespérément d'obtenir un premier poste permanent.

Cette situation ne semble pas vouloir s'améliorer. Le manque d'emploi et le sous-emploi pourraient perdurer dans les années à venir en raison de l'afflux croissant de nouveaux venus chaque année, particulièrement chez le personnel enseignant anglophone.

La tendance est toute autre pour la majorité des membres qui ont été formés pour enseigner en français ou pour enseigner le français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise. Ceux-ci continuent de décrocher des postes permanents tôt dans leur carrière dans ce segment du marché.

Les grandes lignes des résultats des six sondages menés cette année auprès des diplômés de l'Ontario et des collèges américains frontaliers, de 2002 à 2006, et des personnes formées à l'étranger ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2006 sont les suivantes :

- Seulement un diplômé de 2006 sur six (17 p. 100) qualifié pour enseigner aux cycles primaire et moyen en anglais et qui habite à l'extérieur de la région du Grand Toronto avait trouvé un emploi permanent à la fin de l'année scolaire 2006-2007. Environ un tiers (35 p. 100) du groupe de diplômés de 2005 avaient trouvé un emploi permanent dans les deux premières années de leur carrière.
- En revanche, à l'échelle de la province, près des deux tiers (64 p. 100) des enseignantes et des enseignants francophones avaient trouvé un emploi permanent dès leur première année de carrière, trois sur quatre d'entre eux ayant même décroché un poste avant la fin de la deuxième année.
- Pour les néo-Canadiens formés à l'étranger qui ont obtenu une carte de compétence en 2006, la recherche d'un emploi dans un marché qui faiblit se révèle être une expérience plus difficile. En effet, près de la moitié (48 p. 100) d'entre eux n'ont même pas eu la chance de faire de la suppléance, et un seul sur douze (8 p. 100) est parvenu à obtenir un poste permanent auprès des conseils scolaires financés par les fonds publics de la province.
- Maintenant dans leur cinquième année de carrière, la majorité des diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers de 2002 sont très bien installés dans la profession, bien que certains enseignants anglophones (12 p. 100) qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto rapportent être sous-employés.

Ces résultats brossent un tableau bien plus sombre que ceux enregistrés par les diplômés des années précédentes. Du point de vue des nouveaux enseignants, le marché de l'emploi pour le personnel enseignant anglophone est en chute libre. Si cette situation touche davantage les enseignants à l'élémentaire qu'au secondaire, seuls ceux qui enseignent les études technologiques au secondaire semblent échapper à la règle.

Les résultats de l'étude ont aussi montré que le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) est bien implanté pour les détenteurs d'un poste permanent. Les enseignantes et enseignants rapportent que ce soutien, sous forme

d'orientation, de mentorat ou de perfectionnement professionnel, est très utile quand on fait ses premiers pas dans une profession exigeante.

Si peu de suppléantes et suppléants peuvent bénéficier du PIPNPE, la majorité d'entre eux reconnaissent son importance et demandent à ce que ce programme leur soit également offert. Au moment du présent sondage, le ministère de l'Éducation n'avait pas encore modifié sa politique permettant aux conseils scolaires d'allouer des fonds du programme pour offrir du soutien aux suppléants dès l'année scolaire 2007-2008.

Malgré les défis, les exigences de la profession et, pour certains, l'existence du sous-emploi, la majorité de la nouvelle génération de pédagogues reste confiante et engagée à long terme. Quand on demande aux six groupes de parler de leur perspective d'avenir, seulement 2 à 5 p. 100 ne pensent plus enseigner ou probablement ne plus enseigner dans cinq ans.

Bon nombre de ces pédagogues se sont trouvés dans un marché de l'emploi très difficile à percer, mais la plupart ne remettent pas en question leur engagement à aider leurs élèves à apprendre et à grandir. Quels que soient les défis professionnels qu'elles doivent affronter au moment d'entrer dans la profession, la vaste majorité de ces personnes sont motivées par la satisfaction qu'elles retirent de leur travail auprès de leurs élèves.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce rapport ne reflète pas nécessairement les politiques, les opinions ni les exigences du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Table des matières

Préface	1
Table des matières	4
Première année d'enseignement	
Diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Le marché de l'emploi s'affaiblit davantage pour le nouveau personnel enseignant travaillant en anglais	5
Première année d'enseignement en Ontario	
Enseignantes et enseignants formés dans un autre pays ou dans une autre province canadienne, certifiés en Ontario en 2006 Le marché de l'emploi : un défi de taille pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens	32
Deuxième année d'enseignement	
Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Toujours à la recherche d'un poste permanent	45
Troisième année d'enseignement	
Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Un marché en déclin au-delà du Grand Toronto	62
Quatrième année d'enseignement	
Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Un marché en déclin dans certaines régions	71
Cinquième année d'enseignement	
Diplômés de 2002 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers Des pédagogues chevronnés, confiants et engagés	81

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

Le marché de l'emploi s'affaiblit davantage pour le nouveau personnel enseignant travaillant en anglais

Pour la première fois, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les diplômés de 2006. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2006-2007, soit la première année scolaire suivant la remise des diplômes.

Nombre de diplômées et de diplômés en éducation à la recherche de leur premier emploi en Ontario ont dû se contenter de miettes pour l'année scolaire 2006-2007. Au printemps 2007, seuls deux sur cinq (41 p. 100) des diplômés de 2006 ont pu trouver un poste permanent. Ce faible taux de réussite est encore plus affligeant que celui des diplômés de l'année précédente (51 p. 100).

La concurrence est désormais forte sur le marché de l'emploi en Ontario pour les membres qui enseignent en anglais. En raison de l'important surplus de personnel, les nouveaux venus espèrent toujours troquer leur poste de suppléance pour un poste permanent, même deux ou trois ans après avoir obtenu leur diplôme. Ils affirment que décrocher un poste de suppléance à long terme est particulièrement difficile, car de nombreux enseignants récemment retraités occupent ces postes.

Ce fut très difficile de décrocher un poste en enseignement quel qu'il soit. J'ai approché cinq conseils scolaires et répondu à des centaines d'offres avant que mon nom soit inscrit sur une liste de suppléance.

Suppléant à l'élémentaire de la région de Toronto

On embauche des enseignants à la retraite pour combler un grand nombre de postes de suppléance. Ça limite les chances pour les nouveaux diplômés.

Diplômé sans emploi, cycles primaire et moyen, du nord-est de l'Ontario

Moins du tiers (32 p. 100) des enseignants qui travaillent en anglais en première année de carrière ayant répondu au sondage ont dit avoir trouvé un poste permanent. Près de deux répondants sur cinq (38 p. 100) ont signalé ne pas avoir trouvé autant de travail de suppléance à court ou à long terme ni de poste permanent qu'ils l'auraient voulu au cours de leur première année de carrière.

Critères importants : lieu et niveau

La majorité des nouveaux enseignants anglophones de la région de Toronto doivent se contenter de suppléance, mais leur taux de réussite de 45 p. 100 est nettement supérieur à celui de 21 p. 100 que connaissent ceux et celles qui tentent de s'établir à l'extérieur du Grand Toronto, puisque la moitié d'entre eux, soit 44 p. 100, ont signalé avoir été sous-employés au cours de leur première année de travail.

Le processus est très lent et frustrant. Si personne ne peut vous aider ou si vous ne parlez pas français, oubliez ça!

Suppléante aux cycles primaire-moyen du centre de l'Ontario

Ce sont les enseignantes et enseignants de l'élémentaire qui souffrent le plus de la déprime du marché de l'emploi. À l'échelle provinciale, seul un enseignant aux cycles primaire-moyen sur quatre (25 p. 100) a pu trouver un poste permanent, comparativement à 29 p. 100 des enseignants aux cycles moyen-intermédiaire et à 43 p. 100 des enseignants aux cycles intermédiaire-supérieur. Les régions en dehors du Grand Toronto n'ont fourni des postes permanents qu'à un enseignant aux cycles primaire-moyen sur six et à moins de un enseignant aux cycles moyen-intermédiaire sur dix.

Diplômés de 2006 ayant obtenu un poste permanent en anglais au printemps 2007 (%)

Cycles	Grand Toronto	Autres régions	Province
primaire-moyen	36	17	25
moyen-intermédiaire	53	9	29
intermédiaire-supérieur	52	33	43
études technologiques	60	57	58
tous les cycles	45	21	32

Le surplus d'enseignants qui travaillent en anglais touche maintenant certaines matières du secondaire qui, il n'y a pas si longtemps, connaissaient une pénurie. Les enseignants de mathématiques, de sciences et d'informatique ne jouissent plus de l'avantage concurrentiel qui faisait l'envie des autres enseignants du secondaire. En effet, un peu plus de un enseignant sur trois (35 p. 100) en première année d'enseignement et possédant des qualifications autrefois en demande a pu trouver un poste permanent l'an dernier. C'est là un taux de succès encore plus faible que celui des enseignants du secondaire en général. À un taux semblable, soit de 30 p. 100, ils soulignent ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu en 2006-2007, comparativement à 29 p. 100 pour les autres enseignants du secondaire.

Ce fut très difficile. J'ai fait du bénévolat. J'ai répondu à des offres de trois conseils scolaires différents. Je n'ai connu aucun succès, jusqu'à ce qu'on m'offre de faire de la suppléance en entrevue. Une seule entrevue pour des centaines de demandes! Je continue d'espérer trouver un poste au secondaire.

Diplômé en mathématiques et en sciences faisant de la suppléance à l'élémentaire

La demande se maintient toujours pour les enseignants anglophones d'études technologiques, même si on note une faible baisse du taux de succès par rapport aux diplômés de l'an dernier. Cinquante-huit p. 100 des diplômés de 2006 ont obtenu un poste permanent pour l'année scolaire 2006-2007, une baisse de 1 p.100 comparativement à l'année précédente. Le taux de sous-emploi s'élevait à 12 p. 100, comparativement à 6 p. 100 en 2005-2006.

Comment en sommes-nous arrivés à un surplus?

L'équilibre entre le taux d'entrées dans la profession et celui des départs à la retraite a beaucoup changé depuis les dix dernières années.

En 2000, le nombre de personnes ayant obtenu leur diplôme en éducation et une première carte de compétence s'élevait à 6 666. On comptait également 589 nouveaux enseignants ontariens ayant suivi leur formation à l'enseignement dans des collèges frontaliers américains. À ce nombre se sont ajoutés 1 602 enseignantes et enseignants formés dans d'autres provinces ou ailleurs dans le monde. On disposait donc de 8 857 nouveaux enseignants pour combler les postes dans les écoles financées par les fonds publics et les écoles privées de la province.

Le nombre de départs à la retraite atteignait de nouveaux sommets au début de la décennie. Entre 1998 et 2002, une moyenne annuelle de 7 096 membres ont pris leur retraite et joint le Régime de retraite des enseignants de l'Ontario. Ces départs à la retraite, ainsi que les autres postes disponibles dans les écoles financées par les fonds publics et les écoles privées, ont favorisé l'embauche de nouveaux enseignants partout dans la province, tous niveaux, matières et systèmes scolaires confondus.

Plus de nouveaux enseignants et moins de départs à la retraite

Nouveaux enseignants certifiés en Ontario	2000	8 857	2006	12 434
Moyenne annuelle des départs à la retraite	1998-2002	7 096	2003-2006	5 325
Différence		1 761		7 109

Plus tard dans la décennie, on a noté un important déclin des départs à la retraite ainsi qu'une solide augmentation du nombre de nouveaux enseignants. La demande a ainsi grandement surpassé l'offre. Plusieurs facteurs ont contribué à ce surplus : l'augmentation du nombre de places dans les programmes ontariens de formation à l'enseignement (28 p. 100 de plus qu'en 2000); les efforts de recrutement des collèges frontaliers, dont les programmes sont axés sur le marché ontarien (augmentation de 200 p. 100); et la croissance marquée du nombre d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger (augmentation de 175 p. 100).

Le surplus annuel de 1 761 nouveaux enseignants du début de la décennie a crû de plus de 400 p. 100 et s'élevait à 7 109 en 2006.

La tendance ne semble pas vouloir se résorber de sitôt. On s'attend à ce que moins de 5 000 personnes annuellement partent à la retraite dans les prochaines années. Et il semble que le nombre de nouveaux enseignants pour 2007 surpassera celui de 2006.

De la suppléance qui perdure

Les répercussions de cette croissance sont évidentes : moins de nouveaux venus trouvent un poste permanent; davantage de sous-emploi et de mois ou d'années à faire de la suppléance.

Un grand nombre de nouveaux membres qui travaillent en anglais font de la suppléance à court et à long terme pendant des mois, voire des années, au début de leur carrière, et beaucoup d'autres ne peuvent trouver que des emplois à temps partiel. Seul un diplômé de 2006 sur quatre (24 p. 100) a obtenu un poste permanent pour l'année scolaire 2006-2007. Vers la fin de l'année scolaire, 10 p. 100 n'enseignaient toujours pas et 37 p. 100 de ceux qui travaillaient n'avaient que des postes à temps partiel.

On comprend maintenant très bien le schéma de ces quelques années de surplus. En 2004-2005, près de la moitié (47 p. 100) des nouveaux enseignants anglophones avaient trouvé un poste permanent à leur première année de travail. En 2006-2007, ce taux n'a atteint que 32 p. 100. Pendant la même période, le taux de sous-emploi durant la première année sur le marché du travail est passé de 29 à 38 p. 100. Comparativement à 2005, l'année 2007 a vu une importante augmentation du nombre d'enseignants qui étaient dans la profession depuis 3 ans et qui n'avaient toujours pas trouvé de poste permanent.

Taux de réussite moindre pour les diplômés des collèges frontaliers

L'an dernier, 1 744 personnes ont joint les rangs de la profession en Ontario après avoir suivi leur formation à l'enseignement dans un collège frontalier américain. La plupart d'entre eux sont des Ontariennes et Ontariens qui ont choisi cette voie pour enseigner dans leur province. Ils ont bien moins de succès à trouver un emploi que les personnes ayant suivi leur formation en Ontario. Seuls 10 p. 100 ont pu obtenir un poste permanent comparativement à 32 p. 100 des diplômés des facultés ontariennes.

Parce qu'il y a beaucoup d'enseignants sans emploi, il est extrêmement difficile d'obtenir un travail si on ne connaît personne. Je n'arrive même pas à faire de la suppléance.

*Diplômée aux cycles primaire-moyen d'un collège frontalier américain,
sans emploi*

Moins d'un diplômé des collèges frontaliers sur cinq (19 p. 100) avait trouvé un poste permanent à la fin de sa première année d'enseignement, comparativement à 44 p. 100 des diplômés des facultés ontariennes. Cette tendance se maintient à tous les cycles.

Moins de diplômés des collèges frontaliers trouvent un poste permanent dès leur entrée sur le marché du travail

	Primaire- moyen	Intermédiaire- supérieur	Tous les cycles
Facultés ontariennes	37	52	44
Collèges frontaliers	16	28	19

Ceux qui peuvent enseigner en français ont encore accès à un marché de l'emploi vigoureux

La période faste continue pour les nouveaux diplômés de la province qui peuvent enseigner en français. La plupart d'entre eux continuent de décrocher facilement des postes permanents tôt dans leur carrière. D'après le sondage sur la transition à l'enseignement auprès des diplômés de 2006, 96 p. 100 d'entre eux avaient un emploi en enseignement en 2006-2007.

Je n'ai même pas eu besoin de me chercher un emploi; le directeur m'a appelée directement.

Enseignante à temps plein aux cycles intermédiaire et supérieur dans un conseil scolaire de langue française de l'est de la province

Parmi les diplômés de programmes de langue française qui enseignaient au printemps 2007, environ deux sur trois (64 p. 100) occupaient un poste permanent. Ce taux de recrutement est comparable aux taux de 67 à 70 p. 100 que les diplômés ont rapportés à chacune des quatre dernières années. Plus de quatre sur cinq (83 p. 100) disent avoir enseigné autant qu'ils le souhaitaient pendant leur première année dans la profession. Seulement 4 p. 100 affirment n'avoir pas trouvé d'emploi en enseignement. À la fin de l'année, seulement 5 p. 100 devaient toujours faire de la suppléance quotidienne.

On recrute rapidement les diplômés des programmes de langue française de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa.

J'ai dû refuser quatre ou cinq offres de poste à temps plein parce que j'en cherchais un à temps partiel.

Enseignante à temps partiel dans un conseil scolaire de langue française au nord-est de la province

Trois diplômés sur quatre (76 p. 100) rapportent avoir obtenu un poste permanent dans un conseil scolaire de langue française en Ontario. Environ un sur sept (14 p. 100) enseigne à l'extérieur de la province, la plupart d'entre eux au Québec, et certains au Manitoba et au Nouveau-Brunswick. Le reste a trouvé un poste dans un conseil scolaire de langue anglaise en Ontario (7 p. 100) ou dans une école privée (3 p. 100).

Les possibilités d'emploi sont nombreuses, à toutes les années d'enseignement, pour les diplômés d'un programme de langue française. En 2006-2007, 60 p. 100 des diplômés qualifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen ou pour enseigner les études technologiques ont décroché un poste permanent. Quant aux diplômés qualifiés pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire, ils représentent 67 p. 100, et ceux qualifiés aux cycles intermédiaire et supérieur, 69 p. 100.

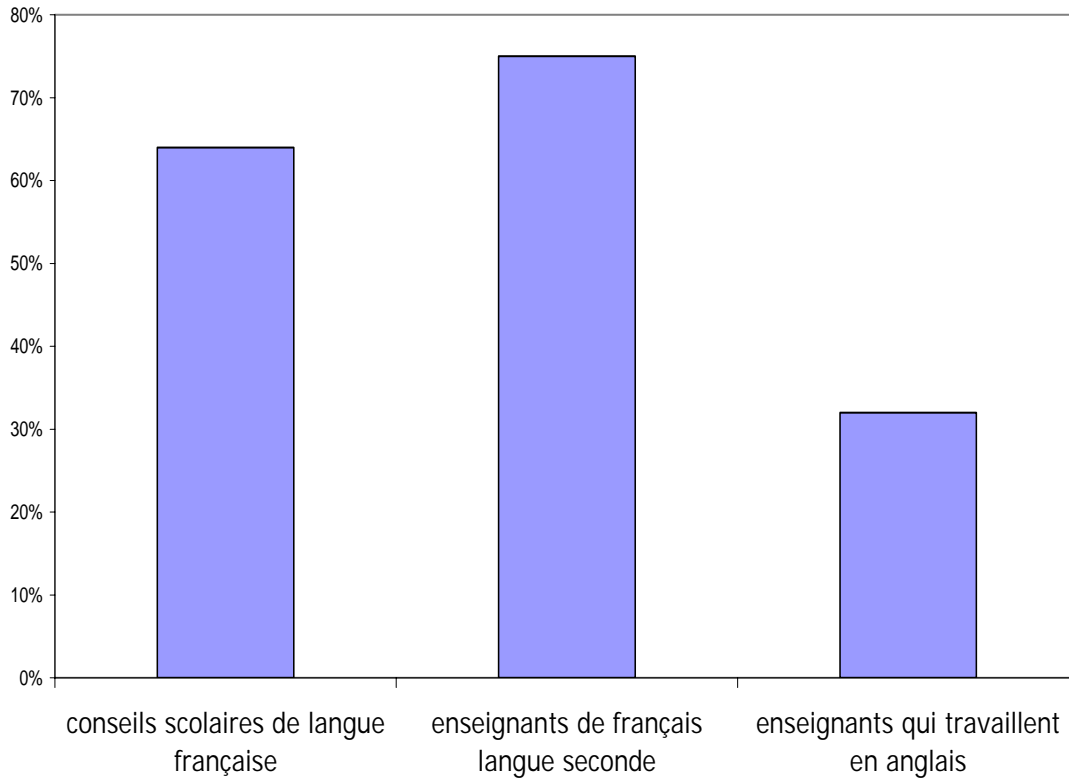
Les diplômés d'un programme de langue française embauchés par les conseils scolaires de langue anglaise dans la province font partie d'un des marchés d'emploi de personnel enseignant les plus actifs aujourd'hui en Ontario. Les conseils scolaires font des pieds et des mains chaque année pour répondre à leurs besoins en matière d'enseignants de français langue seconde. Certains sont des diplômés des programmes de langue française, mais la plupart sont des diplômés des programmes de langue anglaise qui peuvent enseigner en français et qui n'ont souvent pas la qualification requise au moment où ils sont embauchés.

J'ai posé ma candidature à des postes pour enseigner en français, même si je n'ai pas la qualification, car je connais bien la matière. C'est pour cette raison qu'on m'a engagée.

Enseignante d'immersion française à un poste permanent dans le sud-ouest de la province

Trois quarts des nouveaux membres qui enseignent en français ou le français dans les conseils scolaires de langue anglaise ont des postes permanents, ce qui représente plus du double du taux de réussite des enseignants de langue anglaise et un taux de réussite plus élevé que celui des enseignants des conseils scolaires de langue anglaise.

Pourcentage d'enseignants en 1^{re} année de carrière qui occupent un poste régulier



Les nouveaux enseignants occupant un poste permanent profitent de l'insertion professionnelle

En 2006-2007, par l'entremise du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et des ressources disponibles dans la province, les conseils scolaires de l'Ontario ont donné, au nouveau personnel enseignant, du soutien professionnel très prisé sous la forme de mentors.

Le programme, qui a débuté en 2006, offre de l'information, du mentorat et du perfectionnement professionnel au sein des conseils scolaires partout dans la province. On reconnaît ainsi combien une année de soutien est importante dans le milieu de travail, au chapitre de la croissance et du développement des nouveaux venus dans une profession très difficile et stressante.

Selon notre étude sur la transition à l'enseignement, 91 p. 100 des diplômés de 2006 ayant décroché des postes permanents au sein de conseils scolaires financés par la province l'an dernier ont participé au programme.

Même la faible proportion qui déclare ne pas avoir participé à un programme formel dit avoir eu accès à un mentor ou à un programme d'information officiel, avoir été évalué

par la direction d'école ou avoir eu recours à des occasions de perfectionnement professionnel similaires à celles du PIPNPE.

Les répercussions de cet engagement de taille envers la nouvelle génération d'enseignants transparaissent dans le sondage. La plupart des participants au PIPNPE (88 p. 100) ont reçu du soutien de mentors. En outre, la vaste majorité des enseignants qui occupent un poste permanent pour la première fois reçoivent aussi une formation structurée à leur école (57 p. 100) ou à leur conseil scolaire (89 p. 100) sur des sujets relatifs aux politiques, à l'administration, à la communauté scolaire et aux programmes d'études.

Ce fut une année extraordinaire. Mes mentors sont fantastiques. Je me suis beaucoup perfectionnée, tant sur le plan personnel que professionnel. L'année prochaine s'annonce très bien!

Enseignante en éducation de l'enfance en difficulté et au jardin d'enfants

J'ai apprécié avoir un mentor. Il ne me jugeait pas du tout et je savais que je pouvais lui faire confiance. Étant donné qu'il avait été directeur adjoint, il connaissait certains des élèves de ma classe et m'a donné des conseils pratiques sur la façon de transiger avec eux.

Enseignante de français langue seconde au cycle intermédiaire

Pratiquement tous les enseignants qui ont profité du PIPNPE (97 p. 100) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du programme. Littératie et numératie, mesure et évaluation, ainsi que gestion de classe sont les domaines que les répondants au sondage ont le plus souvent mentionnés.

Enseignants en 1^{re} année de carrière participant au PIPNPE qui ont reçu du perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires

Perfectionnement professionnel	Participation (%)
Stratégies en littératie et en numératie	70
Planification, préparation et évaluation	70
Gestion de classe	56
Réussite des élèves	48
Élèves ayant des besoins particuliers	34
Sécurité à l'école	29
Communication avec les parents	29

Le nouveau personnel enseignant valorise grandement le soutien de mentors et d'autres enseignants d'expérience.

Mon mentor est la seule raison pour laquelle j'ai survécu cette année. J'ai pu lui poser des questions spécifiques et, ensemble, nous avons pu trouver des solutions adaptées à mes besoins particuliers.

Enseignante de français langue seconde à l'élémentaire

Quatre enseignants sur cinq en première année de carrière (78 p. 100) ont affirmé que certains aspects du mentorat, comme l'observation des méthodes d'enseignement, sont très utiles. Presque tous (94 p. 100) ont dit que ce genre de soutien d'enseignants chevronnés les a beaucoup aidés pour leur travail. La préparation des bulletins, la gestion de classe et les ressources d'enseignement sont les domaines dans lesquels ils ont le plus apprécié le soutien.

Appréciation du mentorat des participants au PIPNPE

Mentorat	très utile (%)
Préparation des bulletins	44
Gestion de classe	41
Accès à des ressources valables	37
Méthodes d'enseignement	36
Observation de la pratique d'autres enseignants	36
Évaluation des élèves	35
Observation de votre pratique par le mentor	34
Conseils pour offrir une aide personnalisée	33
Planification du curriculum	32
Observation de la pratique de votre mentor	29
Communication avec les parents	22
Renseignements sur les aspects administratifs	21

La plupart des enseignants en première année de carrière ont déclaré que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (35 p. 100) ou modérément importante (34 p. 100) pendant l'année.

Le mentorat pendant la première année complète du PIPNPE a principalement eu lieu en dehors de la classe. Moins de un enseignant en première année de carrière sur cinq a dit avoir observé son mentor ou un autre enseignant jusqu'à une heure par mois.

Moins de un sur six a dit avoir été observé une fois par mois ou davantage au cours de sa première année d'enseignement. Près de la moitié (47 p. 100) ont affirmé qu'on ne les avait pas du tout observés.

Que ce soit en classe ou ailleurs, on affirme que les rencontres périodiques sont essentielles pour qu'une relation de mentorat fonctionne. Quand on leur a demandé ce qui avait été le plus utile en matière de perfectionnement professionnel, le personnel enseignant en première année de carrière a répondu :

Planifier mes leçons, rédiger les bulletins et prendre le temps de communiquer avec mon mentor au sujet de l'école.

Enseignante de 7^e et de 8^e année

Les jours de mentorat pendant lesquels je visitais des enseignants expérimentés de mon conseil scolaire qui enseignent les mêmes matières que moi.

Enseignante d'études technologiques

Être capable de travailler en étroite collaboration avec mon mentor et de lui parler chaque jour de ce que je faisais.

Enseignante de français langue seconde à l'élémentaire

Faire observer ma pratique par mon mentor et en discuter. Observer des enseignants d'expérience et en discuter.

Enseignante de sciences, de mathématiques et de français au secondaire

Quand les nouveaux enseignants font des commentaires négatifs sur le mentorat, c'est surtout lié au manque d'accessibilité ou de temps avec leur mentor.

Les directions et directions adjointes jouent un rôle crucial auprès des enseignants en première année de carrière. Trois participants sur quatre au PIPNPE ont évalué positivement le soutien qu'ils ont reçu de leurs administrations scolaires. Quarante-trois pour cent lui accordent une note excellente. Près de la totalité des recrues (93 p. 100) avaient été évaluées officiellement par la direction au moment de répondre au sondage.

Les oubliés

Aujourd'hui, dans le marché saturé des enseignants anglophones en Ontario, la plupart d'entre eux ne décrochent que de la suppléance au cours de leur première année de carrière. Seulement deux diplômés de 2006 à l'emploi d'un conseil scolaire financé par la province en 2006-2007 sur cinq avaient décroché un emploi permanent avant la fin de l'année. Trente-six pour cent avaient un contrat d'enseignement à long terme et 24 p. 100 faisaient de la suppléance quotidienne.

En 2006-2007, le PIPNPE s'est concentré sur le nouveau personnel enseignant occupant un emploi permanent. Les conseils scolaires pouvaient inclure les suppléants, mais ils l'ont fait rarement. Plus de la moitié (57 p. 100) des suppléantes et suppléants en première année de carrière embauchés par un conseil scolaire financé par la province en 2006-2007 n'avaient pas accès au PIPNPE. La politique du ministère de l'Éducation a changé depuis pour permettre aux conseils scolaires d'allouer des fonds du programme pour offrir du soutien aux suppléants dès l'année scolaires 2007-2008.

Participation au PIPNPE en fonction du statut d'emploi dans les conseils scolaires

Statut d'emploi	Participants au PIPNPE (%)
Poste permanent	91
Suppléance à long terme	16
Suppléance	4
Autre poste à durée limitée	0
Total	43

Tous les enseignants en première année de carrière, qu'ils aient un poste permanent ou qu'ils fassent de la suppléance, devraient pouvoir bénéficier de mentorat, participer au PIPNPE ou recevoir une forme de soutien quelconque. Il y a très peu de soutien en matière de gestion de classe et de comportement des élèves pour les nouveaux enseignants qui font de la suppléance et qui se trouvent souvent devant des situations pires que celles d'un nouvel enseignant permanent. Du perfectionnement professionnel pour les nouveaux suppléants serait apprécié!

Suppléante à l'élémentaire

En raison de l'augmentation constante du temps passé sur les listes de suppléance avant de décrocher un emploi permanent en Ontario, nombre de nouveaux enseignants doivent affronter des défis sans pouvoir profiter du précieux soutien de mentors expérimentés.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage sur les membres de l'Ordre qui sont diplômés des facultés d'éducation de 2006 et en étaient à la fin de leur première année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2007 à environ 40 p. 100 des 8 140 diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 40 p. 100 des 1 444 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre après leurs études. Nous avons doublé l'échantillonnage (80 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi. En tout, 1 105 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 29 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 3,0 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

Chaque indicateur clé montre que la situation professionnelle en 2006-2007 des nouveaux diplômés à la recherche d'un poste s'est dégradée par rapport à l'année scolaire 2005-2006. Dans l'ensemble, on a observé un taux d'emploi à la baisse, un taux de chômage à la hausse, un taux de sous-emploi élevé, une faible proportion de recrues obtenant un poste permanent, un nombre plus élevé d'enseignants à temps partiel et un nombre plus élevé encore aux prises avec des affectations partielles dans plus de deux écoles.

- Moins de neuf diplômés sur dix (89,7 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage, et un peu plus (92,5 p. 100) avaient enseigné à un moment donné au cours de l'année scolaire 2006-2007. Il s'agit d'une baisse du taux d'emploi par rapport à celui enregistré l'an passé auprès des nouveaux diplômés (93 p. 100 et 96 p. 100, respectivement).
- Environ un répondant sur 17 a déclaré ne pas avoir enseigné au cours de sa première année de carrière faute d'avoir trouvé un emploi en enseignement (5,6 p. 100) ou trouvé un emploi qui répondait à ses attentes (0,4 p. 100). Ce taux de 6 p. 100 de chômage est plus élevé que le taux de 4,5 p. 100 qu'ont connu les diplômés de 2005.
- La suppléance à la journée (42 p. 100) ou à long terme (25 p. 100) est la voie d'accès à la profession pour la majorité de ces nouveaux diplômés.
- Au printemps de la première année d'enseignement, environ deux répondants sur cinq (41 p. 100) occupaient un poste permanent en enseignement. Il s'agit d'une baisse marquée comparativement aux 51 p. 100 des diplômés de 2005 qui avaient obtenu un poste régulier dès leur première année de carrière.
- Un peu moins de la moitié (45 p. 100) ont été engagés avant le début de l'année scolaire, tandis que 55 p. 100 ont obtenu leur emploi en septembre 2006, et 21 p. 100 avant décembre. Près de 24 p. 100 ont obtenu leur poste en janvier 2007 ou après.
- Il n'est pas rare que les diplômés de 2006 enseignent à temps partiel (32 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (25 p. 100). Ce taux est aussi à la hausse par rapport à celui enregistré pour les diplômés de 2005, soit 26 p. 100 et 21 p. 100, respectivement.
- Près de un nouvel enseignant sur trois (32 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité durant sa première année de carrière, soit un taux de sous-emploi sensiblement à la hausse par rapport au taux de un diplômé de 2005 sur quatre.
- Environ un nouvel enseignant sur huit a répondu qu'il avait enseigné en dehors du système scolaire financé par les fonds publics, soit dans des écoles privées (4,8 p. 100) ou dans un autre cadre (0,8 p. 100), ou encore à l'extérieur de la province (6,3 p. 100).
- À la lumière des résultats obtenus, deux marchés distincts émergent dans la province : le personnel enseignant anglophone et le personnel enseignant francophone.
- Les postes continuent à être nombreux pour les diplômés formés pour enseigner en français (conseils scolaires de langue française et enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise).
- Environ deux diplômés sur trois (64 p. 100) qui ont été formés pour enseigner en français ont répondu qu'au printemps de leur première année d'enseignement, ils

occupaient un poste permanent et seulement 17 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année.

- À l'opposé, moins d'un diplômé sur trois (32 p. 100) qui a été formé pour enseigner en anglais a répondu avoir décroché un poste permanent; 38 p. 100 rapportent être en sous-emploi.
- La demande n'était pas aussi forte en 2006-2007 pour les enseignantes et enseignants qui possèdent les qualifications requises pour enseigner la physique, la chimie, les mathématiques ou les études technologiques au secondaire en anglais, puisqu'un seul diplômé sur trois occupait un poste régulier au printemps 2007.
- La demande se poursuit pour les enseignants anglophones détenant une qualification d'études technologiques. Plus de la moitié (58 p. 100) avait décroché un poste régulier au printemps et un seul sur huit (12 p. 100) se disait sous-employé à la fin de sa première année.
- Les écarts entre les régions sont considérables en ce qui a trait au nombre de postes à combler pendant l'année scolaire 2006-2007. Dans la région du Grand Toronto, près de la moitié des nouveaux enseignants occupaient un poste régulier avant la fin de l'année, tandis qu'en dehors de cette région, seulement un sur trois (34 p. 100) occupait un poste régulier.
- Le taux d'emploi régulier des enseignantes et enseignants des conseils scolaires de langue française s'élevaient à 65 p. 100, contre seulement 35 p. 100 dans les conseils scolaires de langue anglaise.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français ont éprouvé beaucoup plus de difficulté à trouver un poste régulier en enseignement (25 p. 100) que leurs collègues des cycles moyen et intermédiaire (29 p. 100), des cycles intermédiaire et supérieur (43 p. 100) et des études technologiques (58 p. 100) qui ont des aptitudes ou qualifications comparables.
- Plus des deux tiers des enseignants formés pour enseigner en français à tous les cycles ont obtenu un poste régulier dès leur première année – primaire-moyen (64 p. 100), moyen-intermédiaire (72 p. 100), intermédiaire-supérieur (67 p. 100) et études technologiques (68 p. 100).
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen de langue anglaise qui travaillent en dehors de la région du Grand Toronto obtiennent les pires résultats en ce qui a trait au taux d'emploi, moins d'un sur six (17 p. 100) avait décroché un poste régulier avant la fin de la première année et près de la moitié (44 p. 100) avaient répondu être sous-employés pendant l'année.

De nombreux nouveaux enseignants déclarent que la recherche d'un premier emploi en Ontario est très difficile et frustrante. Beaucoup ont parlé de leur expérience en termes négatifs. Ils font souvent état de pratiques d'embauche confuses et incohérentes, de concurrence vive et du besoin d'avoir des relations bien placées pour décrocher un poste.

Les commentaires ci-dessous sur le processus de demande d'emploi et d'embauche des conseils scolaires résument l'ensemble des remarques formulées.

«C'était très difficile. J'ai fait du bénévolat et je postulais régulièrement auprès de trois conseils scolaires différents, jusqu'à ce que j'aie enfin une entrevue pour un poste de suppléance. Des centaines de demandes envoyées pour une seule entrevue!»

«En raison de restrictions budgétaires, de coupures et de baisse des inscriptions, les deux écoles publique de langue anglaise près de chez moi n'embauchaient pas, ni même pour de la suppléance.»

«Ce fut long et stressant, car la majorité des conseils ne savent pas avant juillet ou août, voire septembre ou octobre, s'ils vont embaucher de nouveaux diplômés.»

«Il est très difficile d'obtenir un poste, surtout un poste permanent. Il est frustrant de devoir rivaliser avec des enseignants soi-disant à la retraite pour un emploi.»

«J'ai été embauché à la suite d'un remaniement et j'étais le troisième enseignant de cette classe. Comme on ne m'a avisé que deux jours à l'avance, je n'ai pas eu le temps de me préparer, ni de passer en revue les dossiers des élèves et autres documents. J'avais l'impression que je ne pourrais jamais être à jour.»

«À mon avis, il y a trop d'enseignants qualifiés pour le nombre de postes disponibles. Il est décourageant d'avoir à chercher un poste des mois durant pour finir par faire de la suppléance à temps partiel. Pour chaque poste, il y a des centaines d'enseignants qui postulent. Il est quasi impossible d'obtenir une entrevue, même avec un c.v. impressionnant, beaucoup de réseautage et de bénévolat. Bon nombre de mes collègues ont fait des commentaires dans le même sens.»

«Très frustrant, très dernière minute. Chaque conseil est différent alors c'est difficile de savoir à quoi s'attendre.»

«Pourquoi permet-on aux enseignants retraités de faire de la suppléance quand tant de nouveaux enseignants ne peuvent se trouver un poste? Pourquoi n'offre-t-on pas le même type de soutien aux suppléants à long terme qu'aux nouveaux enseignants (mentorat, observation en classe)?»

«Le processus est compliqué; il y a beaucoup de confusion concernant les exigences et comment obtenir une entrevue. J'ai communiqué avec des conseils scolaires, mais sans succès. J'avais l'impression que la seule façon d'obtenir un poste est de connaître quelqu'un aux ressources humaines ou à la direction.»

«Je n'ai pas apprécié avoir à envoyer plus d'une centaine de c.v. à des écoles qui avaient déjà quelqu'un en tête pour le poste offert mais qui devaient quand même se plier au processus d'embauche.»

«Franchement pénible et difficile. Il n'y a aucune cohérence quant aux attentes et aux procédés des conseils scolaires. J'ai postulé chaque semaine depuis le mois de mai et je n'ai pas réussi à décrocher un poste de suppléance quotidienne, à temps partiel, à long terme ni à temps plein.»

«Un vrai cauchemar! On m'a dit que des postes étaient disponibles si l'on était prêt à être sur une liste d'attente. On m'a dit que mon nom était inscrit sur la liste, puis qu'il ne l'était pas; que le processus d'embauche avait changé en septembre – il fallait être prêt à l'embauche et inscrit sur la liste d'attente avant de pouvoir postuler.»

«Frustrant. Le processus d'embauche de certains conseils vous décourage carrément de poursuivre une carrière en enseignement.»

«Malgré le fait que j'avais postulé auprès de huit conseils, j'étais sans emploi de septembre à novembre. J'ai fait de la suppléance à petite dose : trois jours le premier mois, cinq jours le mois d'après, et ainsi de suite. Il est difficile de satisfaire aux 20 heures requises pour l'admissibilité à la suppléance à long terme.»

«Malgré tous mes efforts, je n'ai même pas été invité à une entrevue. Ce fut une expérience aussi déprimante que frustrante.»

«Tout est une question d'avoir des relations bien placées. Les enseignants retraités ont droit à beaucoup trop de jours de suppléance – les recrues n'ont pas la possibilité de se monter un réseau et de toucher un revenu.»

«J'ai trouvé cela très frustrant. Il est vite devenu clair que les contacts sont essentiels. Beaucoup de directeurs savent déjà qui ils vont engager mais procèdent quand même aux entrevues car ils y sont obligés.»

Affectations

- Parmi les nouvelles recrues qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (18 p. 100), les mathématiques (13 p. 100), l'anglais (11 p. 100) et les études technologiques (7 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- Quatre nouveaux enseignants sur cinq (81 p. 100) qui travaillent dans une école secondaire doivent préparer moins de trois cours différents, soit une amélioration nette de la charge de travail par rapport au taux de 68 p. 100 enregistré chez les diplômés de 2005 en première année de carrière.
- De ce groupe, 29 p. 100 ont affirmé enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement.
- Parmi les nouveaux enseignants qui travaillent à l'élémentaire, un sur quatre enseigne à des classes ordinaires à années multiples, 6 p. 100 enseignent à des classes spécialisées et 13 p. 100 enseignent le français langue seconde.
- Près de 39 p. 100 des nouveaux pédagogues de l'élémentaire enseignent à des classes ordinaires à années multiples, enseignent le français langue seconde ou l'éducation de l'enfance en difficulté.
- Parmi les nouveaux pédagogues de l'élémentaire qui enseignent dans une classe ordinaire à une seule année, la maternelle et la 2^e année sont les affectations les plus courantes, suivies de près par la 3^e et la 6^e année.
- Seul un nouvel enseignant de l'élémentaire sur dix a déclaré ne pas être bien préparé pour ses affectations et presque deux enseignants sur cinq (38 p. 100) ont affirmé ne pas être bien préparés pour au moins une de leurs affectations au cours de leur première année de carrière.
- Un nouvel enseignant de l'élémentaire sur cinq était moins que satisfait de ses affectations car elles ne correspondaient pas vraiment à ses qualifications.

Beaucoup de nouveaux pédagogues ont déploré le fait que les employeurs ne tenaient pas compte de leurs qualifications au moment d'attribuer les affectations, qu'on les affectait à la dernière minute sans leur donner le temps de se préparer; qu'ils avaient obtenu un

poste en enseignement du français langue seconde simplement parce qu'ils parlaient français; ou qu'on les avait affectés à des classes d'éducation de l'enfance en difficulté ou à des classes difficiles dont leurs collègues d'expérience ne voulaient pas. Bon nombre affirment qu'ils se débrouillent mais espèrent obtenir des affectations plus appropriées à l'avenir.

«Bien que je sois capable d'enseigner les langues et les études sociales aux cycles primaire-intermédiaire, je suis mieux qualifiée pour enseigner sciences et les mathématiques.»

«Être enseignant itinérant dans deux écoles est une charge exigeante, y compris les cours (8 matières différentes), mais ça se passe assez bien.»

«Il semble que l'on donne principalement des cours appliqués aux nouveaux enseignants et très peu de cours théoriques.»

«Ma première année a été vraiment dure. Il est très difficile d'enseigner des matières en français lorsque les élèves ne maîtrisent pas la langue. De plus, les ressources en français disponibles sont celles des écoles de langue française. Résultat : l'enseignement des matières est difficile et les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Sans compter que j'enseigne à une classe à années multiples (6^e et 7^e). Mon niveau de stress était tel cette année que j'ai dû prendre deux semaines de congé.»

«La séance d'orientation, le programme de mentorat et le perfectionnement professionnel devraient commencer dès qu'on met les pieds dans une classe, pas seulement lorsqu'on obtient une permanence.»

«Enseigner à une classe à années multiples représente tout un défi quand on commence. Il vaudrait mieux donner cette classe à un enseignant expérimenté.»

«La majorité des appels que je reçois sont pour faire de la suppléance dans les classes de musique, une matière pour laquelle je ne suis pas officiellement formée.»

«Je ne détiens pas la qualification de FLS, mais je parle français. On m'a ainsi assigné un cours de maths en immersion française.»

«Je n'ai appris mon affectation qu'en août, par courriel, alors que j'avais été embauché par le conseil en avril.»

«J'ai eu l'impression d'avoir hérité des classes dont personne ne voulait : les classes difficiles avec des élèves ayant de graves problèmes de comportement.»

«Il faut prendre ce qu'on nous offre, ce qui permet d'acquérir de l'expérience en enseignement et d'avoir ensuite un peu plus de choix parmi les postes disponibles.»

«Je n'avais aucune idée du nombre d'années différentes qu'on s'attend à ce qu'un pédagogue enseigne au cours de sa carrière. Il semble illogique d'acquérir des

connaissances, de l'expérience et des ressources pour une année donnée, pour en enseigner une autre l'année suivante!»

«Je crois être un bon enseignant mais, en tant que suppléant, je n'ai pas eu l'occasion de démontrer mes habiletés. La suppléance implique que l'organisation de la journée est décidée par l'enseignant et qu'il faut gérer des comportements qui ne se manifestent qu'en présence de suppléants.»

«À mon avis, la suppléance est idéale pour me préparer à être une excellente enseignante. J'ai hâte d'utiliser mes compétences et mon expérience dans ma propre salle de classe et de faire une différence dans la vie de mes élèves.»

«Avoir une classe à années multiples dès sa première année de carrière a été parfois stressant.»

Préparation et perfectionnement professionnel

- Les nouveaux enseignants valorisent leur formation à l'enseignement et donnent une note positive à leur stage (92 p. 100); 66 p. 100 se disent plus satisfaits qu'insatisfaits de leurs cours de formation à l'enseignement.
- Les priorités des nouveaux enseignants en matière de perfectionnement professionnel gravitent essentiellement autour de la gestion de classe. Ils accordent aussi une grande priorité aux domaines suivants : mesure et évaluation, lecture et littératie, éducation spécialisée.
- Les nouveaux enseignants recommandent également un stage de plus longue durée, avec davantage de temps accordé à l'enseignement et de possibilités d'observer la pratique d'enseignants chevronnés.
- Pour ce qui est de leur préparation à la première année d'enseignement, les recrues accordent une note élevée à la planification des leçons, les stratégies d'enseignement, les connaissances du curriculum et de la matière, la gestion du temps et le sens de l'organisation (3,73 à 4,05 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils se sont dits moins bien préparés aux chapitres suivants : motivation des élèves, adaptation aux divers styles d'apprentissage, couverture de l'ensemble du curriculum, recherche de ressources en classe, gestion de classe, mesure et évaluation, communications avec les parents (3,05 à 3,41 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont indiqué être moins préparés aux tâches administratives, à l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, aux classes à années multiples et aux élèves à risque (2,34 à 2,85 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Les diplômés des cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des cours théoriques (3,8 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (2,9) ou des matières hors de leur champ de compétence (2,3).
- Les nouveaux enseignants se disent très confiants (33 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant de relativement élevé (53 p. 100).
- Les nouveaux enseignants indiquent que leurs besoins de perfectionnement professionnel visent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement : gestion de classe, mesure et évaluation, observation et critique des méthodes pédagogiques.

Les enseignants en première année de carrière ont fait part de leurs observations quant au programme de formation, aux lacunes en matière de préparation et aux besoins au chapitre du perfectionnement professionnel. Ils ont cité le manque d'encadrement pour la gestion de classes difficiles, de conseil et de soutien d'enseignants d'expérience, de préparation pour les affectations difficiles et d'information entourant les tâches administratives. Les répondants qui occupaient un poste de suppléance ont souvent souligné leur manque de préparation pour les exigences particulières liées à la gestion d'une classe qui n'est pas la leur et l'iniquité en matière d'accès aux programmes de perfectionnement professionnel.

«Tous les enseignants que je connais ont commencé leur carrière en faisant de la suppléance et cela, sans aucune préparation ni formation adéquates.»

«Comment gérer une classe! Ça aurait été utile de faire des jeux de rôles sur les problèmes typiques en classe. L'accent devrait être mis sur cet aspect car il est impossible d'enseigner si l'on ne peut faire régner l'ordre.»

«Je n'avais aucune expérience de stage en ELS et j'ai fait du bénévolat en éducation à l'enfance en difficulté dans mes temps libres. J'étais prêt à enseigner à une classe régulière mais tel n'est pas le cas.»

«Je n'étais pas suffisamment préparé à faire face à ces moments de stress intense!»

«La gestion de classe et la motivation des élèves sont les aspects avec lesquels j'ai éprouvé le plus de difficulté.»

«La préparation des bulletins et l'enseignement du FLS ont été mes bêtes noires! J'aurais aimé voir comment les enseignants organisent leurs classes et débudent l'année scolaire.»

«À titre de suppléante, je n'étais vraiment pas préparée à la gestion de classe.»

«Comme j'ai été embauché en octobre, j'ai eu l'impression d'avoir raté des renseignements importants concernant les activités parascolaires, les routines, les codes et normes de l'école, etc. J'ai dû apprendre sur le tas.»

«Davantage d'expérience pour enseigner aux classes à années multiples aurait été utile (compte tenu de la situation actuelle), de même que l'organisation des documents, la mesure et l'évaluation, et la planification à long terme.»

«Le stage doit être au cœur de la formation à l'enseignement. Des stages de plus longue durée, qui débutent plus tôt dans l'année, permettraient aux étudiants d'être mieux préparés aux divers aspects de l'enseignement; par exemple, les préparatifs et l'organisation de la classe. Le stage devrait se poursuivre jusqu'à la fin de l'année scolaire, pour donner une bonne vue d'ensemble»

«Il faudrait mettre davantage l'accent sur les tâches administratives, la rédaction des bulletins, les évaluations, les rencontres avec les parents, et ainsi de suite, et accorder moins d'importance aux études théoriques redondantes.»

«En somme, très bien préparé. Il devrait toutefois y avoir une séance d'orientation pour les suppléants à long terme qui arrivent au beau milieu de l'année scolaire.»

«J'étais relativement bien préparée à enseigner mais les élèves à risque et ceux ayant des besoins particuliers m'ont posé des défis.»

«J'étais loin d'être prête à affronter les divers styles d'apprentissage et personnalités de mes élèves.»

«Cette année, je devais enseigner 15 matières à trois années différentes (5^e, 6^e et 7^e), tout en essayant d'enseigner à une classe à années multiples et d'enseigner le français sans connaissance de la langue.»

«Je n'étais pas préparé du tout aux tâches administratives qui incombent aux enseignants, ni prêt à enseigner à une classe à années multiples ni à enseigner des matières en dehors de ma spécialisation.»

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

- Le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) a joué un rôle important pour aider les nouveaux venus dans les écoles financées par les fonds publics, partout dans la province, en 2006-2007.
- Plus de neuf enseignants sur dix (91 p. 100) en poste régulier dans un conseil scolaire financé par la province rapportent avoir suivi le programme. Les enseignants restants (9 p. 100) indiquent qu'ils ont bénéficié de certaines des composantes du programme, notamment le mentorat, l'orientation, l'évaluation par la direction et le perfectionnement professionnel.
- La plupart des participants au programme signalent avoir été jumelés à un mentor d'expérience (89 p. 100) et avoir suivi une séance d'orientation structurée à leur conseil scolaire. Plus de la moitié (57 p. 100) ont participé à un programme d'orientation de l'école.
- Les enseignants qui ont profité du PIPNPE ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du programme, soit littératie et numératie (70 p. 100), planification, évaluation et éducation (70 p. 100), gestion de classe (56 p. 100), réussite des élèves (48 p. 100), enseignement aux élèves ayant des besoins particulier (34 p. 100), sécurité à l'école (29 p. 100) et communications avec les parents (29 p. 100).
- Les nouveaux pédagogues valorisent grandement des éléments du PIPNPE, à savoir :
 - 18 p. 100 ont qualifié d'excellent le programme d'orientation du conseil scolaire, et 40 p. 100, de bon
 - 21 p. 100 ont qualifié d'excellent le programme d'orientation de leur école et 37 p. 100, de bon
 - 26 p. 100 ont affirmé que le programme de mentorat est excellent et 32 p. 100, bon

- 32 p. 100 ont qualifié le perfectionnement d'excellent et 42 p. 100, de bon
- 42 p. 100 ont qualifié le soutien de la direction et de la direction adjointe d'excellent et 30 p. 100, de bon.
- Les participants ont indiqué que la rédaction des bulletins, l'accès à des ressources valables, le mentorat sur la gestion de classe et les conseils pour offrir une aide personnalisée ont été les aspects les plus utiles du programme.
- Le mentorat sur l'évaluation des élèves et les méthodes d'enseignement ont eux aussi la cote.
- Une grande proportion de participants ont rapporté avoir passé peu de temps en classe avec leur mentor et avec d'autres enseignants – la majorité a indiqué ne pas avoir été observé en classe par leur mentor ni un autre enseignant (47 p. 100) ou moins d'une heure par mois (36 p. 100).
- Par ailleurs, la majorité n'a pas eu l'occasion d'observer son mentor ni d'autres enseignants en classe (43 p. 100) ou moins d'une heure par mois (38 p. 100)
- Quand les nouveaux enseignants font des commentaires négatifs sur le mentorat, c'est surtout lié au manque de temps pour observer leur mentor et d'autres enseignants, et obtenir des conseils sur les méthodes d'enseignement.
- Près de la totalité des participantes et participants (93 p. 100) avaient été évalués formellement par la direction au moment de répondre au sondage en mai ou en juin.
- Ceux et celles qui font de la suppléance à la journée ou à long terme, soit environ trois enseignants sur cinq, ne bénéficient généralement pas du PIPNPE. Une proportion de 16 p. 100 des suppléants à long terme œuvrant dans les écoles financées par la province a participé au PIPNPE; seulement 4 p. 100 des suppléants à la journée y ont participé.
- Certains suppléants ont eu accès à un programme d'orientation structuré des conseils scolaires – soit 49 p. 100 des suppléants à la journée et 36 p. 100 des suppléants à long terme.
- Les autres formes de soutien sont rares : information sur l'école (9 p. 100 des suppléants à la journée et 38 p. 100 des suppléants à long terme), mentorat (8 p. 100 des suppléants à la journée et 34 p. 100 des suppléants à long terme), évaluation formelle de la part de la direction d'école (9 p. 100 des suppléants à la journée et 27 p. 100 des suppléants à long terme).
- Les suppléants à long terme ont davantage accès aux ateliers de perfectionnement professionnel que leurs collègues faisant de la suppléance quotidienne, bien que la majorité des suppléants à long terme (64 p. 100) ait rapporté n'avoir reçu de formation qu'au chapitre de la littératie et de la numératie.
- C'est surtout dans le domaine de la gestion de classe (37 p. 100) et de la littératie et de la numératie (26 p. 100) que les suppléants ont accès au programme de perfectionnement professionnel.
- La plupart des nouveaux enseignants ont répondu que la première année d'enseignement était un défi de taille (37 p. 100), un défi relativement difficile à relever (44 p. 100), une expérience très stressante (37 p. 100) ou une expérience plutôt stressante (30 p. 100).
- La plupart des nouveaux enseignants ont indiqué que leur charge de travail est lourde (43 p. 100) ou plutôt lourde (30 p. 100) et ils évaluaient la sécurité d'emploi comme faible (23 p. 100) ou très faible (36 p. 100).

- Malgré les défis à relever, le stress, le soutien inégal et la lourde charge de travail, beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (32 p. 100) ou profond (41 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer leur première année d'enseignement en général, 36 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 44 p. 100 de bonne. Par ailleurs, 33 p. 100 disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes, 53 p. 100 se disent confiants, 39 p. 100 sont très optimistes quant à leur carrière et 35 p. 100 sont passablement optimistes.
- Les participants au PINPNE en première année de carrière ont indiqué avoir participé à du perfectionnement professionnel. La plupart des enseignants en première année de carrière ont déclaré :
 - ▶ que le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (38 p. 100) ou modérément importante (24 p. 100) pour eux pendant l'année.
 - ▶ qu'ils ont pris part à de nombreuses activités d'apprentissage collectif en milieu scolaire (24 p. 100) ou à certaines activités (41 p. 100).
- Au contraire, le travail avec un formateur ou avec un mentor n'avait été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante que pour une minorité (20 p. 100) d'enseignants n'ayant pas participé au PINPNE. Les mêmes résultats valent pour le programme d'apprentissage collectif en milieu scolaire (40 p. 100).

De nombreux nouveaux membres ont souligné l'importance des stages, du perfectionnement professionnel, du mentorat, de la possibilité de consulter et d'observer des collègues d'expérience et de se faire observer et encadrer. Beaucoup de nouveaux enseignants qui faisaient de la suppléance à la journée ou à long terme se sont plaints du manque de soutien (limité ou inexistant) au chapitre du perfectionnement professionnel.

«J'ai apprécié avoir un mentor. Il ne me jugeait pas du tout et je savais que je pouvais lui faire confiance. Étant donné qu'il avait été directeur adjoint, il connaissait certains des élèves de ma classe et m'a donné des conseils pratiques sur la façon de transiger avec eux.»

«Mon mentor est la seule raison pour laquelle j'ai survécu cette année. J'ai pu lui poser des questions spécifiques et, ensemble, nous avons pu trouver des solutions adaptées à mes besoins particuliers.»

«C'était génial de se retrouver aux ateliers avec d'autres recrues, d'entendre leurs histoires et de se rendre compte que nous faisons tous face aux mêmes défis dans nos classes.»

«Ce sont les possibilités d'apprendre sur l'évaluation et la planification qui se sont avérées les plus utiles.»

«C'était vraiment bien d'avoir le temps de rencontrer mon mentor, de collaborer et d'échanger des idées.»

«J'étais ravie des initiatives à l'intention des nouveaux enseignants (ateliers, journées de perfectionnement professionnel, programme de mentorat). J'aurais eu besoin de beaucoup plus de soutien en septembre! (Peut-être que des enseignants à la retraite pourraient aider les recrues pendant les premiers mois de l'année scolaire?)»

«J'ai vraiment apprécié les jours de mentorat pendant lesquels je visitais des enseignants expérimentés de mon conseil scolaire qui enseignent les mêmes matières que moi.»

«Les observations de mon mentor sur mes techniques d'enseignement en salle de classe m'ont beaucoup aidée.»

Le temps passé en dehors de la classe avec un mentor est important pour discuter de la profession et pour réfléchir sur la façon d'enseigner. Par ailleurs, avoir un bureau dans la salle des profs est une occasion extraordinaire d'obtenir de l'aide et des réponses à ses questions.»

«Passer du temps avec mon mentor m'a vraiment aidé à savoir comment faire les évaluations (p. ex., les bulletins, les fiches d'observations).»

«J'ai beaucoup apprécié le temps passé avec les mentors et les autres nouveaux enseignants pour discuter de divers points et problèmes.»

«Je suis vraiment impressionnée par le programme PIPNPE (journées de perfectionnement professionnel, ateliers, observations du coordonnateur, mentorat, etc.). Je crois qu'il est essentiel que les recrues se sentent bienvenues, à l'aise et savent qu'on ne peut pas tout savoir dès la première année... surtout dans un marché aussi compétitif.»

«Je crois que tous les enseignants en première année devraient avoir un mentor – pas seulement ceux qui ont un poste permanent. Je suis suppléante à long terme et je me sens dépassée par les événements. Mon département m'a offert un bon soutien quant aux ressources, mais je me sens très seule dans ce que je fais la majorité du temps. Je crois que je fais un bon travail, mais j'aimerais bien avoir des conseils et de la rétroaction.»

«Observer des enseignants chevronnées, planifier du temps avec son mentor, profiter du perfectionnement professionnel dans le domaine des mathématiques, de la littératie et de l'évaluation, avoir le temps de discuter avec le personnel enseignant.»

«En tant que suppléante, j'aurais aimé avoir eu un mentor, à l'instar des enseignants en première année de carrière. Si j'en ai finalement eu un, ce fut de ma propre initiative. Je crois que cela devrait être obligatoire, puisque les suppléants travaillent dans une classe et dans une école différentes chaque jour. Ce serait très apprécié d'avoir quelqu'un pour répondre à nos questions.»

«Bien que bon nombre des activités pendant les journées de perfectionnement professionnel soient intéressantes, il serait bon de tenir des rencontres distinctes pour les enseignants de français, qui pourraient ainsi échanger des ressources et parler de leurs expériences.»

«Les rencontres individuelles avec mon mentor m'ont aidé à mettre au point un PEI pour un élève dans ma classe de FLS.»

«Planifier mes leçons, rédiger les bulletins et prendre le temps de communiquer avec mon mentor au sujet de l'école.»

«Les ateliers de perfectionnement professionnel les moins utiles étaient ceux donnés sous forme de cours magistral, qui n'apportent rien de pratique quand vient le temps d'enseigner.»

«Le programme de mentorat est excellent si le jumelage est bien fait.»

Plans de carrière

- L'un des facteurs récurrents dans les résultats des sondages des six dernières années concerne ce qui motive les nouveaux diplômés dans leur profession. Encore cette année, les nouveaux membres se disent surtout motivés par le fait qu'ils veulent travailler avec les enfants ou les jeunes et faire une différence dans la vie des élèves. Le deuxième facteur de motivation, à savoir enseigner les matières qui les intéressent et avoir leur propre classe, arrive loin derrière. Le côté matériel, comme la sécurité d'emploi, la carrière et la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la rente, arrive au troisième rang des critères qui motivent leur choix de carrière, et de loin.
- Beaucoup de nouveaux enseignants doivent s'accommoder du changement. Plus des deux tiers (68 p. 100) disent prévoir changer d'affectation dès la prochaine année scolaire.
- Environ un diplômé de 2006 sur dix a indiqué n'avoir pas enseigné en 2006-2007. Parmi les répondants qui n'ont pas enseigné pendant la première année après l'obtention de leur diplôme, 4,2 p. 100 ont donné comme raison les études, les voyages, la maternité et les responsabilités familiales ou autres. Par ailleurs, 5,4 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils occupaient un autre type d'emploi au moment du sondage.
- Seulement 3,7 p. 100 ont répondu qu'ils ne prévoyaient pas enseigner l'année suivante, 90,1 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 6,2 p. 100 s'attendent à trouver un poste à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui s'attendent à enseigner à l'extérieur de la province, environ 6 sur 10 disent qu'ils vont certainement (33 p. 100) ou probablement (30 p. 100) revenir enseigner dans la province un jour et 15 p. 100 ne croient pas revenir ou en ont la certitude.
- Seulement cinq répondants sur 1 105 déclarent qu'ils n'enseigneront plus.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, presque personne, soit 0,7 p. 100 des répondants, compte ne plus enseigner dans cinq ans, à peine 2 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, alors que 73 p. 100 sont convaincus qu'ils continueront d'enseigner et 17 p. 100 disent qu'ils vont probablement encore enseigner. Seulement 7 p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Près d'un nouvel enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attend à assumer un poste à responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de conseil scolaire) au cours de sa carrière.

- Plus de trois sur cinq (62 p. 100) aimeraient agir comme mentor, formateur ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les nouveaux enseignants, quatre sur cinq disent bien connaître (32 p. 100) ou connaître (48 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur huit (12 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.
- À la fin de la première année d'enseignement, le même altruisme motive les nouveaux membres à poursuivre leur carrière. Le désir de faire une différence dans la vie des élèves demeure le principal facteur de motivation, suivi de l'enseignement des matières qui intéressent. Le côté matériel arrive bon troisième.

De nombreux nouveaux enseignants font état d'un degré élevé de stress, de difficultés, de gratification et de frustration au cours de leur première année d'enseignement, mais ils ne remettent pas leur engagement en question pour autant.

«Une profession aussi merveilleuse que gratifiante. Je n'aurais pu imaginer une meilleure expérience pour ma première année de carrière. Le personnel, les élèves et l'administration m'ont vraiment appuyé. Je compte rester dans cette profession pendant de très nombreuses années car il y a de nombreuses possibilités d'avancement et de rôles que l'on peut jouer.»

«Malgré la difficulté à décrocher un poste, j'ai aimé enseigner. J'espère seulement que les préoccupations d'ordre financier et l'insécurité ne me pousseront pas à quitter la profession.»

«Ce fut une année très stressante, mais combien gratifiante. J'adore enseigner! J'espère seulement que les choses deviendront plus faciles avec le temps.»

«J'ai vraiment aimé ma première année en enseignement. Comme je suis suppléante, c'est idéal pour faire l'expérience d'écoles, de cycles, de méthodes et d'élèves divers. Les enseignants que j'ai rencontrés m'ont vraiment appuyée et formée. Je suis fière d'être membre d'une profession aussi dynamique, inclusive et empathique.»

«La première année a été franchement stressante. J'en suis encore à apprendre comment gérer mon temps. J'éprouve beaucoup de difficulté avec l'organisation. Un atelier sur l'organisation devrait être offert aux nouveaux enseignants.»

«Je me considère vraiment chanceuse d'avoir trouvé un poste. Beaucoup de mes amis sont encore à la recherche d'un emploi ou craignent pour leur sécurité d'emploi. À mon avis, l'expérience vécue en première année d'enseignement pèse lourd dans la décision de rester dans cette profession.»

«J'aurais vraiment voulu que l'on me dise qu'il n'y a pas de débouchés dans cette profession, puisque tel est le cas. Je veux enseigner, mais si je ne me trouve pas un poste sous peu, je ne sais pas trop ce que je vais faire. J'ai des factures à payer et une vie à

vivre. Je suis vraiment passionnée par l'enseignement. Pourquoi tant d'enseignants, qui devraient prendre leur retraite, ne le font pas? Tout cela me laisse frustrée et attristée.»

«J'aime faire de la suppléance; non seulement ce n'est pas monotone mais cela donne la possibilité de voir des écoles, des élèves, des années, des procédures diverses en classe, etc. cela me permet de me préparer adéquatement lorsque j'aurais ma propre classe. C'est toutefois décourageant de savoir qu'il y a peu de postes disponibles et que les écoles ont un surplus de personnel. J'ai souvent l'impression que je n'aurais jamais ma propre classe, même si je me sens bien préparé à l'enseignement.»

«L'enseignement est encore plus enrichissant et gratifiant que je ne l'avais imaginé, je retire une immense satisfaction à voir les enfants apprendre et cela me motive à être le meilleur enseignant possible et à leur offrir une vaste gamme de ressources pédagogiques. Le merveilleux personnel de mon école a aussi contribué à rendre cette première année extraordinaire. Malheureusement, je ne suis pas trop optimiste quant à décrocher un poste à temps plein dans un avenir rapproché.»

«Comme je n'ai pas travaillé dans mon domaine de spécialité, il est difficile de faire le bilan de ma situation professionnelle de la première année.»

«Beaucoup de mes amis quittent la profession car ils n'ont pu se trouver un emploi en enseignement cette année et ont postulé ailleurs. J'ai jonglé avec deux emplois pour poursuivre une carrière que j'adore, mais ce n'était pas facile. J'ai confiance que les choses iront de mieux en mieux et j'ai de grandes attentes pour l'avenir.»

«J'ai adoré ma première année mais ça été stressant. Faire face à des élèves qui ont des problèmes de comportement et à ceux à risque à cause de difficultés scolaires usent votre énergie et vos espoirs. Du soutien administratif dans ces cas aurait été utile.»

«La suppléance m'a donné beaucoup de souplesse et d'expériences variées, mais a aussi causé énormément de frustration. La gestion de classe est parfois un vrai cauchemar.»

«J'ai eu des hauts et des bas à ma première année d'enseignement. J'ai été embauché en août – une semaine avant la rentrée – pour enseigner à une classe à années multiples. Ce fut difficile mais très gratifiant. L'une des choses dont je suis sûr, c'est que j'ai fait une différence dans la vie de mes élèves cette année, tout comme eux ont fait une différence dans la mienne.»

«Ma première année d'enseignement a été épuisante, excitante, frustrante, stressante, exigeante et fantastique. J'ai vraiment fait un bon choix de carrière.»

«Ce fut une super expérience mais d'avoir deux recrues pour le jardin a rendu les choses plus difficiles car ni l'un ni l'autre ne connaissions vraiment le curriculum, les stratégies, les processus, les attentes, etc. J'aurais retiré davantage en observant et en consultant un enseignant plus expérimenté.»

«En tant que suppléant, j'ai eu l'occasion d'enseigner à un large éventail d'élèves et de salles de classe avec divers besoins. Aussi, j'ai pu observer des styles d'enseignement,

des stratégies et des organisations de salles de classes variés. J'aurais toutefois souhaité que le conseil nous accorde plus de journées pédagogiques pour que nous puissions prendre connaissance des nouveaux développements, des stratégies et des compétences nécessaires à notre perfectionnement professionnel. Je me suis parfois senti vraiment dépassé par les événements.»

«Ce fut une année difficile et frustrante en tant que suppléante, mais force est-il de constater que c'est souvent la porte d'entrée pour bon nombre de pédagogues.»

«Les attentes auxquelles est soumis un enseignant en première année de carrière sont très élevées, avec très peu de rétroaction. Je suis d'avis que davantage de communications avec les supérieurs et mentors est nécessaire pour réduire le niveau de stress et assurer des pédagogues performants et enthousiastes. Enseigner est une profession solitaire; avoir la possibilité de recevoir de la rétroaction et de s'améliorer est essentiel pour que nos élèves aient les meilleurs enseignants qui soient.»

«J'aurais aimé que la faculté d'éducation précise qu'il y a une demande pour enseigner le français en Ontario avant que je m'inscrive au programme, j'aurais ainsi choisi d'autres matières.»

«Malgré les difficultés liées à la gestion de classe, j'ai adoré l'expérience. La charge de travail est lourde, mais si l'on aime ce qu'on fait, c'est plus facile. C'est l'une des meilleures professions du monde!»

«J'ai décidé de quitter l'enseignement malgré tout le soutien que m'a donné l'administration. On m'a dit que j'étais un excellent pédagogue, mais l'enseignement est trop exigeant et gruge tous mes temps libres. Comme je détiens un diplôme en génie, je peux trouver un emploi dans ce domaine et toucher le double du salaire.»

«Somme toute, ma première année en enseignement a été positive, grâce surtout au soutien de mon mentor, de mes collègues et de ma famille. Je crois que davantage de temps libéré en tant que recrue aurait été utile pour observer des enseignants d'expérience, pour rencontrer mon mentor plus souvent, etc. Il aurait été bien que mon mentor bénéficie elle aussi de temps libéré pour observer ma pratique.»

Renseignements démographiques

- Presque deux diplômés de 2006 sur cinq (39 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et près de un sur quatre (24 p. 100) ont plus de 35 ans.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage, contre 78 p. 100 de femmes.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 90 p. 100 des répondants, contre 10 p. 100 des collègues frontaliers.
- De tous les répondants, 16 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française. Ces répondants représentent 18 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation ontariennes.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 50 p. 100 des répondants, contre 19 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 28 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 3 p. 100 pour les études technologiques.

- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont l'anglais, l'histoire, les mathématiques et les sciences.
- Tous les répondants des collèges frontaliers ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (67 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen.

Première année d'enseignement en Ontario Enseignantes et enseignants formés dans un autre pays ou dans une autre province canadienne, certifiés en Ontario en 2006

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

Pour la quatrième année de suite, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les nouveaux enseignants en Ontario qui ont été formés dans d'autres provinces et d'autres pays. Le sondage renferme trois groupes différents de répondants. Deux répondants sur cinq (40 p. 100) ont immigré en Ontario après leur formation à l'enseignement ou une carrière en enseignement dans un pays étranger. Plus de deux répondants sur cinq (44 p. 100) sont des Ontariens qui ont suivi leur formation à l'enseignement dans une autre province ou dans un autre pays. Les 15 p. 100 restants sont originaires d'une autre province et ont déménagé en Ontario après avoir terminé leur formation à l'enseignement.

L'expérience des néo-Canadiennes et néo-Canadiens qui en sont à leur première année de carrière après avoir obtenu leur carte de compétence en Ontario est nettement différente de celle des Ontariens qui rentrent au bercail après avoir suivi leur formation à l'enseignement dans une autre province canadienne ou un autre pays. Elle est aussi différente de celle des Canadiens des autres provinces qui ont migré ici. En effet, les deux derniers groupes ont vécu des expériences quelque peu semblables à celles des Ontariens qui ont suivi une formation à l'enseignement dans la province ou dans les collèges frontaliers. Le survol de leur expérience se trouve à la fin de cette section.

Au cours de ces dernières années, l'Ordre a certifié un nombre record d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger, mais la plupart de ces néo-Canadiens n'arrivent toutefois pas à trouver d'emploi ou sont largement sous-employés.

Même s'ils ont acquis une expérience considérable dans d'autres pays, peu d'entre eux arrivent à trouver du travail dans les conseils scolaires en raison du marché concurrentiel actuel en Ontario.

Des personnes formées à l'étranger ayant reçu leur carte de compétence de l'Ontario en 2006, une sur douze (8 p. 100) a affirmé avoir trouvé un poste permanent dans un conseil scolaire financé par la province pour l'année 2006-2007. Les diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario, quant à eux, ont un taux de succès de deux sur cinq.

L'année a été très frustrante. On aurait dû me dire dès le début quelles sont les provinces où l'on a besoin d'enseignants. Au lieu de ça, je suis arrivée en

Ontario, où il y en a trop. Pourquoi continue-t-on de former des enseignants si l'on sait qu'ils ne pourront pas trouver d'emploi?

Suppléante à l'élémentaire possédant 10 années d'expérience en Angleterre

L'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger et dans les autres provinces canadiennes. Les résultats révèlent que, si les enseignants néo-canadiens formés à l'étranger trouvent difficilement un poste la première année, le taux d'emploi des Ontariens qui ont suivi leur formation à l'enseignement à l'étranger ou dans une autre province est semblable à celui des nouveaux diplômés de l'Ontario.

Bien qu'on reconnaisse leurs qualifications, la plupart des nouveaux arrivants ont peu de chance d'obtenir un emploi dans la profession en Ontario. Cette situation est nettement différente de celle des diplômés des facultés de l'Ontario. Voici un aperçu de leurs difficultés :

- le taux de chômage est huit fois plus élevé pour eux que pour les Canadiens de souche
- le taux de sous-emploi est le double
- cinq fois moins de néo-Canadiens arrivent à se trouver un emploi en enseignement.

Chômage, sous-emploi et postes permanents chez les nouveaux enseignants

	Néo-Canadiens ayant reçu l'autorisation d'enseigner en 2006 (%)	Diplômés des facultés ontariennes de 2006 (%)
Sans emploi en enseignement	48	6
Sous-emploi pendant l'année scolaire 2006-2007	69	32
Emploi permanent dans un conseil scolaire financé par la province	8	40

Les écoles privées représentent une solution de rechange importante pour les enseignantes et enseignants néo-canadiens. Un peu plus de deux sur cinq (42 p. 100) de ceux ayant décroché un poste permanent pendant l'année scolaire 2006-2007 étaient à l'emploi d'une école privée.

J'en suis à ma première année d'enseignement en Ontario et je me réjouis d'avoir trouvé un poste dans mon domaine. Je travaille dans une école privée, mais mon salaire est bien inférieur à celui des enseignants des systèmes publics.

Enseignante de mathématiques et d'anglais dans une école privée possédant cinq années d'expérience en Inde

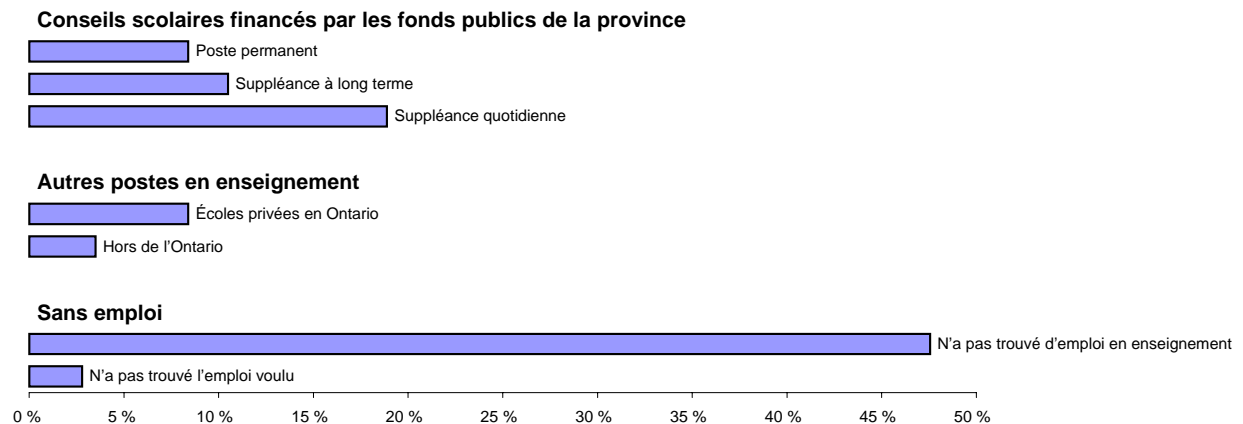
Les conseils scolaires de langue française et les conseils de langue anglaise offrant des cours de français langue seconde fournissent des emplois à un petit nombre d’enseignants qualifiés pour enseigner en français. La majorité des enseignants de cette catégorie ont trouvé un emploi et, dans la moitié des cas, un poste permanent. En comparaison, seuls 20 p. 100 des enseignants néo-canadiens ne pouvant enseigner en français ont réussi à trouver un poste permanent dans les conseils scolaires ontariens.

La plupart des enseignants sous-employés possèdent de l’expérience : un sur quatre (26 p. 100) a enseigné pendant plus de 10 ans dans un autre territoire de compétence. La moitié (52 p. 100) ont enseigné pendant plus de cinq ans, alors que trois sur quatre (77 p. 100) ont au moins deux années d’expérience à leur acquis. Dans 72 p. 100 des cas, ils ont suivi le programme de formation en anglais et, dans 3 p. 100 des cas, en français. Les observations de nombre d’entre eux font foi de la frustration qu’ils éprouvent à faire reconnaître la valeur de leur expérience professionnelle.

Je n’ai pas encore enseigné car je suis incapable de trouver un emploi. Malgré mes qualifications et mon expérience, on emploie plus volontiers des personnes formées au Canada, mais qui ont moins d’expérience et de qualifications.

Enseignante du secondaire sans emploi, possédant neuf années d’expérience en Jamaïque

Enseignants néo-canadiens – postes obtenus la première année



Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des enseignantes et enseignants qui ont été formés dans d'autres provinces ou à l'étranger et qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2006. Contrairement aux autres sondages, celui-ci exclut les diplômés des collèges frontaliers. Les sondages ont été envoyés en mai 2007 aux 2 043 enseignantes et enseignants qui répondaient à la définition de ce groupe. En tout, 411 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 21 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 3,0 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS – ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS NÉO-CANADIENS

Situation professionnelle

- Environ la moitié des enseignantes et enseignants néo-canadiens certifiés en 2006 (52 p. 100) ont occupé un emploi à un moment donné pendant l'année scolaire 2006-2007 et un peu moins de la moitié (45 p. 100) occupaient un emploi au moment du sondage.
- Environ la moitié (48 p. 100) ont déclaré ne pas avoir enseigné au cours de leur première année de carrière parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement ou n'ont pas trouvé un emploi qui répondait à leurs attentes (3 p. 100).
- Certains enseignants néo-canadiens (7 p. 100) ont réussi à décrocher un poste dans un conseil scolaire de langue française ou un poste d'enseignement du français langue seconde dans un conseil scolaire de langue anglaise; plus de la moitié de ce groupe (54 p. 100) ont décroché un poste permanent.
- Parmi les 39 p. 100 de pédagogues néo-canadiens qui enseignent en anglais, seuls 22 p. 100 ont décroché un poste permanent.
- La plupart des néo-Canadiens qui ont trouvé un poste quelconque au cours de leur première année à titre d'enseignant certifié en Ontario sont limités à faire de la suppléance. Environ la moitié (49 p. 100) font de la suppléance à la journée et deux sur cinq (40 p. 100) en faisaient toujours exclusivement au moment de répondre au sondage.
- À la fin de l'année scolaire 2006-2007, moins d'un enseignant néo-canadien sur huit (12 p. 100) avait trouvé un poste permanent en enseignement, et seulement un sur douze (8 p. 100) avait décroché un poste dans les systèmes scolaires financés par les fonds publics.
- L'enseignement à temps partiel (36 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (39 p. 100) sont très fréquents pour les enseignants néo-canadiens qui en sont à leur première année d'enseignement après avoir obtenu leur certification en Ontario.
- Au moment du sondage, près de la moitié des pédagogues néo-canadiens (48 p. 100) ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'ont pu trouver de poste en enseignement. Il s'agit d'une hausse marquée par rapport au taux de 29 p. 100 enregistré l'an passé.
- Quelque sept répondants sur dix de ce même groupe (69 p. 100) ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur première année dans la profession en Ontario.

- Plus d'un enseignant néo-canadien sur cinq ont répondu qu'ils avaient enseigné en dehors des systèmes scolaires financés par les fonds publics, soit dans des écoles indépendantes (15 p. 100) ou à l'extérieur de la province (7 p. 100).
- La plupart des enseignants néo-canadiens trouvent un emploi dans la région du Grand Toronto (64 p. 100) et dans le Sud-ouest de l'Ontario (17 p. 100). Un faible pourcentage est employé ailleurs dans la province.
- Même dans le marché de la région du Grand Toronto où la demande est relativement élevée, seulement un enseignant néo-canadien sur trois a trouvé un poste permanent et plus de deux sur cinq (42 p. 100) ont déclaré avoir été sous-employés pendant la première année qui a suivi l'obtention de leur carte de compétence en Ontario.
- Trois sur quatre d'entre eux ont rapporté avoir dû surmonter des obstacles importants pour obtenir un emploi en enseignement en Ontario.
- Très peu (8 p. 100) estiment que leur maîtrise du français ou de l'anglais constitue un défi dans leurs communications avec les élèves et les parents.
- De même, encore moins (3 p. 100) pensent que leur maîtrise de la langue d'enseignement pose un défi dans leurs communications avec les élèves et les parents.

Les enseignants néo-canadiens mentionnent souvent que leur expérience en enseignement à l'extérieur du Canada n'est pas reconnue et que le processus d'embauche des conseils scolaires de l'Ontario leur semble hermétique. De même, ils expriment leur frustration quand leurs nombreuses demandes d'emploi demeurent sans réponse. Beaucoup estiment que le processus d'embauche des conseils scolaires est injuste et biaisé.

«Nous avons déménagé en Ontario car nous croyions qu'il s'agissait d'une province avant-gardiste en matière d'éducation. Nous nous rendons maintenant compte que le Canada fait bande à part dans le domaine de l'éducation; les liens ne sont ni reconnus ni encouragés.»

«Mon plus grand obstacle était mon manque d'expérience canadienne. Pour en acquérir, j'ai fait du bénévolat dans une école pendant six mois. Lorsque j'ai demandé à la directrice de me fournir une lettre de référence, elle m'a dit qu'elle ne pouvait le faire puisqu'elle ne m'avait jamais vue enseigner. Les bénévoles sont traités comme des serviteurs par le personnel enseignant. On ne m'a jamais donné l'occasion d'enseigner. Je passais le plus clair de mon temps à photocopier des documents.»

«Je croyais que mes qualifications et mon expérience m'aideraient à décrocher un poste. Mais mes espoirs ont été réduits à rien.»

«Je fais face à de la discrimination en tant que non-Canadien. Les employeurs exigent (de façon détournée) de l'expérience canadienne bien que j'aie plus de cinq années d'expérience en enseignement dans mon pays. Je veux seulement que l'on m'accorde une chance de prouver ce que je peux faire, mais personne ne veut donner une chance à un néo-Canadien sans expérience canadienne.»

«Très difficile d'obtenir un premier poste. Je fais du bénévolat depuis les six derniers mois et personne ne m'a appelé pour une entrevue.»

«Exiger de l'expérience canadienne pour être embauché en Ontario est totalement dénué de sens, surtout pour les nouveaux immigrants.»

«Non seulement il y a très peu de postes pour les enseignants néo-canadiens mais aussi la direction n'est pas disposée à leur donner une chance.»

«Il n'y a aucune possibilité. Sans expérience en Ontario, il n'est pas possible d'obtenir un poste dans une école. C'est un cercle vicieux.»

«Voilà huit mois que j'habite en Ontario et je n'ai toujours pas trouvé de poste en enseignement.»

«Lorsque des postes sont disponibles, les conseils scolaires se tournent vers les enseignants à la retraite et les enseignants formés en Ontario pour combler ces postes, et non vers les enseignants chevronnés formés à l'étranger.»

«J'ai posé ma candidature auprès de quatre conseils scolaires, mais on ne m'a convié à aucune entrevue. J'ai dépensé pas mal d'argent et mes qualifications n'ont pas été reconnues en Ontario.»

«En 1998, dans le cadre d'un échange d'enseignants, on m'avait garanti un poste en enseignement. Maintenant, en tant qu'enseignant d'outre-mer, on ne me convie même pas à une entrevue.»

«Il y a peu de postes disponibles et la plupart des écoles ne sont pas chaudes à l'idée d'engager des diplômés formés à l'étranger. Je n'ai même pas reçu d'appel des conseils scolaires pour une entrevue. J'ai l'impression que si j'avais fait mes études ici, j'aurais un poste à l'heure actuelle.»

«La situation donne à penser qu'il faut avoir des contacts pour décrocher un poste.»

«Je n'enseigne pas en Ontario. J'espère bien enseigner dans cette province un jour, mais il semble que les possibilités soient assez nulles.»

«J'enseignais dans une école internationale avant de venir en Ontario et j'ai noté peu de différences – sauf que je me bats encore pour prendre ma place dans un système qui ne favorise pas les nouveaux venus.»

«On ne m'a jamais donné la chance d'enseigner dans une école financée par les fonds publics de la province. Et pourtant, je possède plus de 20 années d'expérience en enseignement au secondaire.»

«Il semble impossible de faire remarquer mon existence par un conseil scolaire.»

«L'expérience que j'ai vécue pour trouver un emploi dans une école financée par les fonds publics de la province a été plus que décevante. Je suis une enseignante chevronnée du Royaume-Uni et je crois que le système d'embauche est injuste. Je

connais beaucoup d'enseignants qui se démènent pour trouver un poste tandis que d'autres quittent la province ou la profession faute de trouver un poste.»
«J'ai un poste dans une école privée, mais je n'ai pas d'avantages sociaux et mes jours travaillés ne comptent pas pour les 20 jours de probation requis.»

«Je sens qu'on m'a mal informé. On nous dit que l'Ontario a besoin de personnel enseignant, mais des obstacles se dressent à toutes les étapes. On ne vous donne même pas la chance de montrer ce que vous êtes capable de faire.»

«Je détiens une solide expérience en tant qu'enseignant du baccalauréat international. Les coordonnateurs du programme m'ont dit que je ne prendrai plus part à ces programmes car cela serait perçu comme du resquillage. Bienvenue en Ontario : veuillez laisser votre expérience et vos aspirations à l'entrée!»

«À l'instar de la Grande-Bretagne, les enseignantes et enseignants nouvellement certifiés devraient être employés en tant qu'assistants en classe, au lieu de travailler dans une usine comme ouvriers. Ils pourraient recevoir un peu plus du salaire minimum, comme dans les usines.»

«Je suis enseignant chevronné, formé aux États-Unis, ayant l'anglais comme langue maternelle. Pourquoi dois-je faire tant de tours de passe-passe pour décrocher un poste en Ontario?»

Certification et affectations en enseignement

- Environ neuf enseignantes et enseignants néo-canadiens certifiés en 2006 sur dix (89 p. 100) ont tiré profit des rencontres et des services offerts aux enseignants formés à l'étranger par l'Ordre ou par le programme Enseigner en Ontario.
- Deux sur trois (67 p. 100) ont accordé une note positive aux services de certification.
- Les néo-Canadiens sont affectés le plus souvent aux sciences (25 p. 100) et aux mathématiques (21 p. 100), et moins souvent à l'anglais (11 p. 100) et à l'anglais langue seconde (8 p. 100).
- Seulement un enseignant néo-canadien des écoles secondaires sur cinq (22 p. 100) dit enseigner au moins une matière pour laquelle il n'a pas été formé adéquatement.
- Parmi les répondants qui ont un emploi dans une école primaire, environ un sur trois (35 p. 100) enseigne à des classes ordinaires à années multiples, 10 p. 100 enseignent l'éducation de l'enfance en difficulté et 12 p. 100 enseignent le français langue seconde. Au moins 46 p. 100 des nouveaux enseignants de niveau élémentaire en Ontario enseignent à des classes ordinaires à années multiples, ou à l'enfance en difficulté, ou encore enseignent le français langue seconde.
- Parmi les répondants qui enseignent au primaire, 60 p. 100 se disent très bien préparés et 38 p. 100 se disent adéquatement préparés. De ce groupe, moins de 18 p. 100 ont affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins une matière.
- Plus de la moitié des répondants (55 p. 100) se disent plus ou moins satisfaits de l'affectation qu'on leur a donnée, car elle ne correspond pas à leurs qualifications.

Première année d'expérience et perfectionnement professionnel

- Plus de la moitié des enseignantes et enseignants ont qualifié leur première année d'enseignement d'excellente (21 p. 100) ou de bonne (37 p. 100). Quarante-deux pour

cent ont donné une note négative. Deux répondants sur cinq ont choisi de ne pas répondre à cette question.

- Seul un enseignant néo-canadien sur cinq qui avait un emploi a rapporté avoir participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE). Comme peu de ces enseignants ont un poste permanent dans les conseils scolaires financés par les fonds publics, ce faible taux n'est pas surprenant. Il est comparable à celui des diplômés de l'Ontario et des collègues frontaliers sans emploi permanent à leur première année de carrière.
- Par ailleurs, seule une minorité a bénéficié d'activités de perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires du programme à leur première année d'enseignement, soit : orientation du conseil scolaire (32 p. 100), orientation de l'école (14 p. 100), mentorat (34 p. 100), et évaluation officielle par la direction (31 p. 100).
- Toutefois, parmi ceux qui enseignaient en 2006-2007, 71 p. 100 ont déclaré avoir participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du PIPNE.
- Pour ce qui est de leur préparation à la première année d'enseignement, les enseignantes et enseignants néo-canadiens accordent une note élevée à leurs connaissances de la matière, à la planification des leçons, à leur habileté à motiver les élèves, à leurs stratégies d'enseignement, à leur capacité à s'adapter aux divers styles d'apprentissage, à la gestion de classe et à la communication avec les parents (4,03 à 4,43 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils se sont dits moins bien préparés aux chapitres suivants : couverture de l'ensemble du curriculum, enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, enseignement aux classes à années multiples, et tâches administratives (3,53 à 3,92 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- À tous ces chapitres, les enseignantes et enseignants néo-canadiens chevronnés s'estiment mieux préparés que ne l'affirment l'être les nouveaux diplômés en Ontario.
- Les enseignantes et enseignants néo-canadiens aux cycles intermédiaire et supérieur déclarent être davantage préparés à enseigner des cours théoriques (4,2 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (4,0) ou des matières hors de leur champ de compétence (3,5). On observe encore une fois que les évaluations des enseignants néo-canadiens sont plus positives que ne le sont celles des nouveaux diplômés en Ontario, surtout en ce qui a trait à l'enseignement de cours appliqués au secondaire ou de matières hors de leur champ de compétences.
- Ils se disent très confiants (50 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant de relativement élevé (36 p. 100).
- Les enseignants néo-canadiens indiquent que leurs besoins de perfectionnement professionnel visent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement : observation et critique des méthodes pédagogiques, connaissances plus approfondies du curriculum de l'Ontario, stratégies d'enseignement, et mesure et évaluation.
- Les avis sont partagés quant aux appuis essentiels offerts aux enseignants néo-canadiens, puisqu'un peu moins de la moitié d'entre eux ont donné une note positive à l'orientation du conseil (49 p. 100), à l'orientation de l'école (46 p. 100), et au perfectionnement professionnel (50 p. 100).
- Les enseignants néo-canadiens se sont dits satisfaits des cours menant à une qualification additionnelle qu'ils ont suivis (84 p. 100), du mentorat (63 p. 100) et de l'appui qu'ils ont reçu de la direction et direction adjointe de leur école (76 p. 100).

- Malgré les obstacles à l'emploi, les défis liés à l'affectation, le stress et le soutien inégal, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants néo-canadiens éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (26 p. 100) ou profond (31 p. 100). Les autres répondants (43 p. 100) qui se disent moins satisfaits le sont beaucoup plus que les nouveaux diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers.
- Cependant, leur optimisme à l'égard de leur avenir professionnel est moins grand que celui des diplômés de l'Ontario, seulement 42 p. 100 se disant très optimistes.
- Plus des deux tiers craignent beaucoup (46 p. 100) ou un peu (22 p. 100) pour leur sécurité d'emploi.

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants néo-canadiens expriment un découragement devant leurs efforts pour se tailler une place dans la profession en Ontario. Si la majorité attaque de front les difficultés, une minorité songe à quitter la profession.

«J'adore enseigner. De fait, si ce n'était de ma profonde passion pour l'enseignement, le processus de certification et la recherche d'un poste à temps plein m'auraient carrément fait quitter la profession.»

«Un programme obligatoire de mentorat, d'au moins une année, devrait être en place pour les enseignantes et enseignants formés à l'étranger.»

«Je suis un bon enseignant et je trouve désemparant de ne pas avoir la chance d'enseigner, un métier que j'adore.»

«Le pire, c'est de devoir suivre des cours menant à des qualifications additionnelles (QBA et spécialiste) alors que j'ai dirigé un département, j'ai formé des enseignants et j'ai été moi-même enseignant pendant de nombreuses années. Vraiment frustrant! Je ne le répéterai jamais assez! Tout cela me donne envie de quitter la profession.»

«Je sens que mes compétences ne sont pas reconnues en tant qu'enseignante formée à l'étranger. J'envisage de changer de carrière.»

«Je suis content d'avoir au moins décroché un poste en enseignement dès ma première année en Ontario. J'enseigne dans une école privée et mon salaire est inférieur à celui des enseignants au public. Ce facteur m'empêche d'être pleinement satisfait de mon poste actuel.»

«C'est très difficile d'obtenir un poste en enseignement car, d'après ce qu'on m'a dit, les personnes comme moi, formées à l'étranger, ne sont ni les bienvenues ni recrutées ici. C'est très déprimant.»

«Je ne peux trouver un emploi même si je suis certifié pour enseigner. J'ai investi temps et argent, et je me retrouve sans espoir d'un avenir meilleur pour moi et pour ma famille.»

Plans de carrière

- À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers, les enseignantes et enseignants néo-canadiens sont surtout motivés par le fait qu'ils

veulent faire une différence dans la vie des élèves et travailler avec les enfants ou les jeunes. Le deuxième facteur de motivation, à savoir, enseigner les matières qui les intéressent et avoir leur propre classe, arrive loin derrière. Le côté matériel, comme la sécurité d'emploi, la carrière et la possibilité de voyager, le salaire, les avantages sociaux et la rente, arrive au troisième rang des critères qui motivent leur choix de carrière, et de loin.

- Malgré le rejet auquel font face bon nombre de ces pédagogues qui en sont à leur première année dans la profession en Ontario, la plupart (92 p. 100) prévoient enseigner en Ontario pendant l'année scolaire 2007-2008, tandis que d'autres (6 p. 100) prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario.
- Pour ce qui est d'une carrière à long terme, très peu (2 p. 100) envisagent de quitter l'enseignement d'ici cinq ans, 83 p. 100 sont convaincus qu'ils enseigneront toujours dans cinq ans, et 10 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Cinq pour cent ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Près d'un nouvel enseignant sur quatre (23 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité au cours de sa carrière (directrice ou directeur d'école, directrice adjointe ou directeur adjoint, agente ou agent de supervision, ou directrice ou directeur de l'éducation).
- Plus d'un tiers (36 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur, ou occuper un autre poste de leadership.

Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignantes et enseignants néo-canadiens, trois sur quatre disent bien connaître (37 p. 100) ou connaître (38 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur neuf (11 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.

Renseignements démographiques

- La majorité des enseignantes et enseignants néo-canadiens (92 p. 100) possèdent au moins une année d'expérience acquise dans d'autres territoires de compétence avant d'avoir obtenu leur autorisation d'enseigner en Ontario en 2006.
- Trois sur quatre (77 p. 100) possèdent au moins 2 années d'expérience; la moitié (51 p. 100), plus de 5 années, et un sur quatre (26 p. 100), plus de 10 années.
- Les deux tiers des répondants ont plus de 35 ans.
- Pour la plupart (89 p. 100), l'enseignement est une première carrière.
- Les hommes représentent 22 p. 100 de l'échantillonnage, contre 78 p. 100 de femmes.
- Soixante-douze pour cent des répondants ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais, contre 3 p. 100 en français.
- Environ un quart des répondants (24 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen, un pourcentage comparable (24 p. 100) possèdent les qualifications pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire, la moitié (49 p. 100), au cycle intermédiaire et supérieur, et 3 p. 100, les études technologiques.

RÉSULTATS

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

Près de trois répondants sur cinq (59 p. 100) sont des Ontariens qui ont obtenu leur formation à l'enseignement dans une autre province ou un autre pays, et le reste d'entre eux sont originaires d'une autre province et ont déménagé en Ontario après avoir terminé leur formation à l'enseignement.

L'expérience vécue par les Ontariennes et Ontariens qui rentrent au pays après avoir fait leur formation à l'enseignement est davantage semblable à celle des diplômés de l'Ontario et des collègues frontaliers américains qu'à celle des néo-Canadiens. En effet, au chapitre de l'emploi, ils connaissent un meilleur taux de réussite que les personnes immigrantes.

Le tableau ci-dessous montre qu'il existe trois groupes distincts à la recherche d'un emploi dans le marché de plus en plus concurrentiel de l'Ontario :

- en tête de liste se trouvent les Ontariens diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario et ceux qui ont obtenu leur formation à l'enseignement dans une autre province
- suivis par les Ontariens qui ont obtenu leur formation à l'enseignement dans un autre pays, y compris les collègues frontaliers américains, et les Canadiens d'autres provinces qui se sont établis en Ontario
- loin derrière, les néo-Canadiens qui sont venus en Ontario après avoir suivi leur formation à l'enseignement et avoir enseigné à l'étranger.

L'expérience vécue par les répondants non-immigrants à d'autres chapitres de cette étude est semblable à celle des diplômés de 2006 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collègues frontaliers américains.

Enseignantes et enseignants de différents groupes qui ont trouvé un emploi dès la première année (%)

Groupe d'enseignants certifiés en Ontario en 2006	Ne travaillent pas en tant qu'enseignants	Au chômage parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2006-2007	Suppléance à la journée à la fin de l'année	Poste permanent à la fin de l'année
Diplômés de l'Ontario en 2006	10	6	31	21	44
Ontariens formés à l'enseignement	10	0	29	26	52

dans d'autres provinces					
Diplômés des collèges frontaliers américains en 2006	14	10	43	36	18
D'une autre province canadienne	17	5	25	20	44
Ontariens formés à l'enseignement à l'étranger	19	13	43	25	34
Néo-Canadiens	55	48	69	39	27

Renseignements démographiques – Ontariens formés dans une autre province canadienne

- Seulement 15 p. 100 de ces diplômés ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un sur trois (30 p. 100) a plus de 35 ans.
- Près des deux tiers (63 p. 100) ont enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur carte de compétence de l'Ontario.
- Les hommes représentent 15 p. 100 de l'échantillonnage, contre 85 p. 100 de femmes.
- Tous les répondants ont suivi leur programme de formation à l'enseignement en anglais.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent la moitié des répondants, contre 10 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 40 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 0 p. 100 pour les études technologiques.

Renseignements démographiques – Ontariens formés à l'étranger

- Seulement 17 p. 100 de ces diplômés ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ 8 p. 100 ont plus de 35 ans.
- Seul un tiers (33 p. 100) ont enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur carte de compétence en Ontario.
- Les hommes représentent 27 p. 100 de l'échantillonnage, contre 73 p. 100 de femmes.
- Tous les répondants ont suivi leur programme de formation à l'enseignement en anglais.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 61 p. 100 des répondants, contre 3 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 36 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 0 p. 100 pour les études technologiques.

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

- Seulement 10 p. 100 de ces diplômés ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ 37 p. 100 ont plus de 35 ans.
- Presque 2 sur 5 (39 p. 100) ont enseigné pendant au moins un an avant d'obtenir leur carte de compétence en Ontario.

- Les hommes représentent 17 p. 100 de l'échantillonnage, contre 83 p. 100 de femmes.
- De tous les répondants, un tiers ont suivi un programme de formation à l'enseignement en français et les deux tiers, en anglais.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 53 p. 100 des répondants, contre 9 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 38 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 0 p. 100 pour les études technologiques.

Deuxième année d'enseignement Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Toujours à la recherche d'un poste permanent

Pour la deuxième année de suite, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2005. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2006-2007, soit la deuxième année scolaire suivant la remise des diplômes.

En raison d'un important surplus de personnel enseignant anglophone et d'un marché de l'emploi de plus en plus compétitif en Ontario, beaucoup de nouveaux pédagogues, surtout ceux en dehors de la région du Grand Toronto, se débattent longtemps pour décrocher un tout premier poste en enseignement.

Plus d'un diplômé de 2005 des programmes de formation à l'enseignement sur trois n'avaient pas encore trouvé de poste permanent au printemps 2007 et devaient toujours compter sur la suppléance.

La crise touche davantage les enseignantes et enseignants de l'élémentaire. Environ un enseignant sur trois des cycles primaire et moyen à l'extérieur de la région du Grand Toronto a décroché un poste permanent. Bien que certains enseignent à temps partiel ou fassent de la suppléance par choix, près de la moitié d'entre eux affirment ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur deuxième année dans la profession. Le défi s'agrandit pour eux, comme en témoignent les résultats nettement plus faibles que ceux enregistrés l'an passé auprès des diplômés de 2004 qui étaient à leur deuxième année de carrière.

La forte demande de pédagogues de langue française continue et la région du Grand Toronto a offert plus de postes permanents que n'importe quelle autre partie de la province.

À la fin de la deuxième année :

- Environ trois répondants sur quatre (73 p. 100) qui ont suivi un programme de formation à l'enseignement en français occupaient des postes permanents.
- Presque tous les enseignants d'études technologiques (87 p. 100) occupaient des postes permanents.
- Près de trois pédagogues sur quatre (74 p. 100) de la région du Grand Toronto avaient décroché des postes permanents.

En dehors de la région du Grand Toronto, environ la moitié (51 p. 100) des répondants ont décroché un poste permanent après deux années de recherche.

Le premier tableau ci-dessous indique le pourcentage de chacun des groupes de diplômés par cycle qui ont déclaré avoir décroché un poste permanent avant la fin de la deuxième année. Même si leur taux de réussite est légèrement supérieur à celui des enseignants de première année, plus de la moitié des enseignants en deuxième année de carrière du Centre, de l'Est et du Nord de l'Ontario sont encore limités à faire de la suppléance.

Même après deux années dans la profession, les diplômés des programmes de langue française décrochent plus facilement un emploi que les diplômés des programmes de langue anglaise, et ceux qui sortent des universités ontariennes ont de meilleures chances de trouver un emploi que les diplômés des collèges frontaliers.

Enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière qui occupent un poste permanent (%)

Certification	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	86	71	*				73
Langue anglaise, cycles p.-m.	68	35					50
Langue anglaise, cycles m.-i.	73	59					66
Langue anglaise, Cycles i.-s.	80	66					74
Langue anglaise, études technologiques	100	67					86
Toutes les qualifications	74	51	42	49	57	42	63

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur	Études technologiques
52	69	73	87
Langue française	Langue anglaise	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
73	60	67	51

**Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que le Grand Toronto car l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

Un autre facteur clé d'évaluation du taux d'emploi est le sous-emploi, à savoir, les enseignantes et enseignants qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Le taux de sous-emploi au chapitre des qualifications et des régions est comparable à celui des enseignants en première année d'enseignement. À l'extérieur de la région du Grand Toronto, le taux de sous-emploi est 50 p. 100 plus élevé que celui de la région du Grand Toronto. Les pédagogues aux cycles primaire et moyen souffrent davantage du sous-emploi que ceux des cycles moyen et intermédiaire, et des cycles intermédiaire et supérieur.

À l'instar des enseignants qui en sont à leur première année, les qualifications en forte demande continuent d'éclipser les différences régionales. Ceux formés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen notent que le sous-emploi demeure très élevé à l'extérieur du Grand Toronto. Près de un enseignant sur trois se dit encore sous-employé.

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

Certification	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	17	12	*				13
Langue anglaise, cycles p.-m.	19	45					32
Langue anglaise, cycles m.-i.	15	15					15
Langue anglaise, cycles i.-s.	18	24					20
Langue anglaise, études technologiques	0	33					14
Toutes les qualifications	17	28	14	27	30	35	23
Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire		Intermédiaire-supérieur		Études technologiques		
29	13		19		12		
Langue française	Langue anglaise		Facultés de l'Ontario		Collèges frontaliers		
11	25		20		35		

**Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que le Grand Toronto car l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) est très prisé par ceux qui ont décroché un poste. En effet, ils apprécient le soutien qu'on leur fournit pour faire face aux défis et au stress d'une profession pour laquelle ils

doivent beaucoup apprendre sur le tas. Leurs observations à propos du programme vont dans le même sens que celles des enseignantes et enseignants en première année de carrière.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage effectué en mai 2007 auprès des membres de l'Ordre qui ont reçu leur diplôme en 2005 (soit vers la fin de leur deuxième année d'enseignement). Les sondages ont été envoyés à environ 20 p. 100 des 8 380 diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont inscrits à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 598 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre après leurs études. Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi. En tout, 494 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 22 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,4 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

- La plupart des diplômés de 2005 (94 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage et un peu plus (98 p. 100) avaient enseigné à un moment donné pendant les années scolaires 2005-2006 ou 2006-2007.
- Peu de répondants (2,6 p. 100) ont déclaré ne pas avoir enseigné au cours de leur deuxième année de carrière parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi qui répondait à leurs attentes.
- La suppléance à la journée (28 p. 100) ou sur contrat à long terme (32 p. 100) est la voie d'accès à la profession pour la majorité de ces enseignants.
- Au printemps de leur deuxième année d'enseignement, moins de deux enseignants sur trois (63 p. 100) occupaient des postes permanents, 12 p. 100 continuaient à faire de la suppléance occasionnelle et les 24 p. 100 restants faisaient de la suppléance à long terme ou occupaient des postes de remplacement à contrat.
- Il n'est pas rare que les diplômés de 2005 enseignent toujours à temps partiel (21 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (16 p. 100), et ce, même vers la fin de l'année scolaire.
- Environ un répondant sur quatre (23 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa deuxième année dans la profession.
- Un enseignant sur 13 a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau des écoles financées par les fonds publics (4,6 p. 100) ou à l'extérieur de l'Ontario (3,1 p. 100).
- La plupart des enseignants qui en sont à leur deuxième année ont subi un changement quelconque à leur emploi entre la première et la deuxième année. Ainsi, 16 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 30 p. 100 ont changé d'école et 11 p. 100 de conseil scolaire. Pour certains, ce changement s'est avéré positif pour leur carrière et leur a permis de passer de la suppléance à la journée à un contrat à long terme ou de la suppléance à un poste permanent.
- À l'instar des enseignants qui en étaient à leur première année au cours de l'année scolaire 2006-2007, la langue d'enseignement, le cycle et la région jouent un rôle

prépondérant en ce qui a trait à l'accès à un poste à temps plein en enseignement à la fin de leur deuxième année d'enseignement.

- La forte demande d'enseignants formés pour enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française ou en enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise) fait que la plupart des diplômés de langue française de 2005 étaient bien établis à la fin de l'année scolaire 2006-2007. Plus de trois sur quatre d'entre eux (77 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur deuxième année d'enseignement, ils occupaient un poste permanent et 10 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année.
- Les diplômés de la même année qui possèdent les qualifications requises pour enseigner la physique, la chimie, les mathématiques ou les études technologiques au secondaire ont un taux d'emploi qui se rapproche de celui dont jouissent les personnes qui ont été formées pour enseigner en français. Près de quatre répondants sur cinq (79 p. 100) ont répondu qu'ils occupaient un poste permanent, et seulement 9 p. 100 ont déclaré qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant leur deuxième année.
- Seulement trois enseignantes et enseignants de langue anglaise sur cinq (60 p. 100) ont répondu qu'ils occupaient un poste permanent et plus de un sur quatre (26 p. 100) ont déclaré qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant leur deuxième année.
- Les écarts entre les régions et entre les conseils scolaires sont considérables en ce qui a trait au nombre de postes à combler pendant l'année scolaire 2006-2007. Dans la région du Grand Toronto, près de trois enseignants sur quatre (74 p. 100) occupaient un poste permanent, tandis qu'en dehors de la région du Grand Toronto, environ la moitié (51 p. 100) occupaient un poste régulier.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen qui en sont à leur deuxième année et qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto éprouvent beaucoup plus de difficulté à trouver un poste permanent (53 p. 100) que leur collègues qui œuvrent dans le Grand Toronto (69 p. 100).
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen de langue anglaise qui travaillent en dehors du Grand Toronto obtiennent les pires résultats en ce qui a trait au taux d'emploi, moins de un sur trois (31 p. 100) ayant décroché un poste régulier avant la fin de la première année et près de la moitié (48 p. 100) ayant répondu être sous-employés pendant l'année.
- Le pourcentage d'enseignants des conseils scolaires de langue française qui occupent un poste à temps plein s'élève à 73 p. 100, contre seulement 61 p. 100 pour les enseignants des conseils scolaires de langue anglaise.

Les commentaires de ces enseignants sur le processus de recherche d'emploi sont semblables à ceux des enseignants qui en sont à leur première année. Beaucoup font état d'une expérience très négative, d'un processus de recrutement et de sélection sans règles précises, d'une concurrence très vive (à moins de parler français), du besoin de faire preuve de patience et de souplesse pour déménager là où il y a de l'emploi et de la volonté d'accepter des affectations difficiles. Beaucoup de répondants se sont plaints que le processus d'embauche des conseils scolaires est injuste, parce qu'il faut avoir des contacts pour décrocher un poste et que les enseignants ne sont pas évalués en fonction de leurs compétences. Les commentaires ci-dessous sont représentatifs des observations recueillies auprès des répondants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement.

«La situation est sans issue; il faudrait limiter le nombre d'étudiants qui se destinent à l'enseignement, car il y en a beaucoup trop!»

«Il faut vraiment être tenace : faire du bénévolat, parler à la direction, téléphoner régulièrement aux ressources humaines des conseils scolaires, s'assurer d'être inscrit sur la liste des suppléances et avoir un peu de chance!»

«J'enseigne les mathématiques et les sciences. Je pose ma candidature chaque année auprès des conseils scolaires locaux et je n'ai même pas reçu un appel pour une entrevue.»

«Ce fut assez facile, car j'enseigne le français de base et j'avais déjà acquis de l'expérience (lettre de permission).»

«Il ne faut pas se fier aux conseils scolaires qui disent aux candidats de ne pas déranger la direction et d'attendre d'être convoqués en entrevue par le conseil. S'ils n'enfreignent pas les règles, les postulants perdent la chance de décrocher un poste au profit de personnes moins qualifiées.»

«Très bureaucratique, très stressant. Le processus pour inscrire son nom sur la liste des candidats des conseils scolaires est déconcertant... une possibilité par année et même le fait d'être inscrit à la liste ne garantit pas un poste... cela veut simplement dire que vous êtes admissible.»

«Je fais de la suppléance depuis 2005. J'ai dû poser ma candidature à plus d'une centaine de postes permanents. Je n'ai pas même reçu un appel pour une entrevue. L'embauche devrait être l'affaire du conseil scolaire, et non de la direction de l'école.»

«La faculté d'éducation nous a donné de faux espoirs quant à la disponibilité de postes.»

«J'enseigne le français dans un programme d'immersion française. Si je ne maîtrisais pas le français, j'en serais encore à faire de la suppléance.»

«Je garde un mauvais souvenir de ma seule entrevue auprès d'un conseil scolaire. On ne m'a pas appelé après l'entrevue. On m'a convoqué la journée d'avant et la directrice m'a dit qu'ils avaient déjà un candidat en tête, mais qu'ils devaient quand même procéder au processus d'embauche.»

«Il y a très peu de postes autres que la suppléance quotidienne, ce qui est financièrement précaire.»

«Comme j'enseigne le français langue seconde, j'ai pu facilement trouver un poste.»

«Très difficile de se tailler une place dans un conseil scolaire. C'est frustrant!»

«J'ai eu la chance d'obtenir un poste à l'école où j'ai fait mon stage. Toutefois, mon poste a maintenant été déclaré excédentaire. Il est aussi frustrant que difficile d'obtenir

une entrevue. Si on vous appelle, le poste est en général déjà comblé. Le processus d'entrevue n'est ni plus ni moins qu'une formalité. Très décourageant.»

«Il est difficile d'obtenir un emploi parce que trop d'enseignants à la retraite font de la suppléance. C'est quasi impossible de se tailler une place dans ce système.»

«Je n'aurais jamais pensé, vu mes qualifications, d'en être réduit au chômage! J'ai mis près de neuf mois à trouver un poste, et encore, ce n'est qu'un poste à temps partiel. Quand il y a 700 candidats pour un poste, il y a clairement un problème.»

«J'ai décroché un poste permanent dès ma première année, mais j'ai des confrères et consœurs qui n'ont pas obtenu de poste avant leur troisième année.»

«J'ai un contrat partiel auprès d'un conseil scolaire catholique et un autre auprès d'un conseil scolaire publique.»

«J'ai posé ma candidature très tôt dans les écoles de ma région. Comme les écoles privées offrent des postes plus tôt que les écoles publiques, j'ai trouvé un emploi. Ce fut stressant, mais je m'en tire bien.»

«J'ai envoyé quantité de demandes et je n'ai reçu que deux réponses. Pour obtenir un poste, il faut avoir un réseau bien ancré de personnes en poste – le processus n'est pas objectif.»

«S'il est assez facile de s'inscrire à la liste de suppléance, il est plus difficile de trouver un poste permanent.»

«Pour obtenir un poste à temps plein, j'ai dû déménager dans une communauté éloignée du Nord.»

«C'est vraiment difficile de trouver un emploi. Je n'ai toujours pas de poste permanent. Je passe d'un contrat de suppléance à un autre.»

«Je trouve que la plupart des gens, y compris moi-même, ont trouvé leur premier emploi par l'entremise de quelqu'un qui leur a rendu service. C'est très difficile de décrocher un premier poste si l'on n'a pas de relations dans le milieu.»

«J'ai été très chanceuse de décrocher un poste permanent. J'ai posé ma candidature à plus de 300 offres d'emploi et n'ai obtenu qu'une seule entrevue. Je dois aussi dire que les conseils doivent se pencher sur le problème MAJEUR que posent les enseignants à la retraite qui font de la suppléance aux dépens des recrues. À ma journée d'orientation au conseil, au moins 75 p. 100 des suppléants étaient des enseignants à la retraite! C'est la raison pour laquelle beaucoup de nouveaux enseignants ne trouvent pas de poste et quittent la profession. Cessez d'engager des enseignants à la retraite!»

Affectations

- Parmi les enseignantes et enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (20 p. 100), les mathématiques (14 p. 100) et l'anglais (12 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- La plupart (87 p. 100) de ceux qui enseignent au secondaire doivent préparer jusqu'à trois classes différentes. Il s'agit d'une amélioration de la charge de cours par rapport au taux de 71 p. 100 enregistré pour les enseignants à leur deuxième année au cours de l'année scolaire 2005-2006.
- Dans l'ensemble, 93 p. 100 des enseignants se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches, bien que 29 p. 100 affirment enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été préparés adéquatement.
- Certains enseignants à l'élémentaire à leur deuxième année ont encore des affectations difficiles. En effet, 31 p. 100 enseignent à des classes ordinaires à années multiples et 12 p. 100 enseignent à l'enfance en difficulté.
- Le français langue seconde est tout aussi courant (13 p. 100) pour ceux qui enseignent dans les conseils scolaires de langue anglaise et qui en sont à leur première ou à leur deuxième année dans la profession.
- Les classes à une seule année, soit le jardin d'enfants et la 5^e année, sont les affectations les plus fréquemment attribuées aux enseignants de l'élémentaire à leur deuxième année de carrière.
- La majorité des enseignants à l'élémentaire (91 p. 100) se considèrent très bien préparés ou bien préparés pour accomplir leurs tâches, bien que près de deux répondants sur cinq (39 p. 100) aient affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins une affectation.
- Un enseignant à sa deuxième année de carrière sur six (17 p. 100) a déclaré que ses affectations ne correspondaient pas vraiment à ses qualifications.

Les commentaires des enseignants qui en sont à leur deuxième année reflètent ceux des enseignants qui en sont à leur première année; il est souvent question d'embauche ou d'attribution d'affectations à la dernière minute, de classes difficiles qui n'ont pas trouvé preneurs après que les enseignants plus chevronnés ont été placés ailleurs et de postes qui requièrent l'enseignement de matières hors de leur champ de compétence. Certains parlent d'une amélioration graduelle grâce à des affectations plus intéressantes et à une plus grande expérience au cours de la deuxième année.

«Je n'ai pas eu le temps d'obtenir les ressources ni de me préparer pour l'année que je devais enseigner. J'aimerais vraiment avoir un contrat et le temps nécessaire pour préparer ma classe et faire un travail à la hauteur.»

«En tant que nouveau venu, il faut prendre ce qui passe, même si ce n'est pas l'idéal, car les offres n'abondent pas. Et pour obtenir un poste, vous devez faire du bon travail dès le premier jour (soit durant votre stage) et vous bâtir une solide réputation.»

«Comme il n'est pas possible de refuser un poste, il faut prendre ce qu'on vous offre et faire de son mieux, en espérant que cela vous ouvrira une porte quelque part.»

«Dans mon département, des cours de sciences ont été affectés à des pédagogues qui ne détiennent pas les qualifications requises, alors que d'autres les avaient et étaient prêts à enseigner les cours. Je suis déçu de constater que nos qualifications passent au second

plan alors que nous avons travaillé tant d'années pour les obtenir. Cela remet en question la raison pour laquelle nous payons pour suivre des cours menant à des QBA ou à des QA alors qu'ils ne sont même pas reconnus pour nos affectations.»

«J'arrive peu à peu à enseigner les matières pour lesquelles j'ai été formée. L'an prochain, j'enseignerai l'anglais et les arts dramatiques, soit les matières pour lesquelles je suis qualifiée.»

«Ce fut très difficile. On affecte les nouveaux enseignants aux classes difficiles dont personne ne veut. Ce qui, du reste, n'est pas un bon moyen de nous garder.»

«À ma première année de carrière, j'ai enseigné à une classe à années multiples de 1^{re} et 2^e années. Cette fois, j'enseigne à la 1^{re} année.»

«C'est tout un défi de préparer cinq cours différents. Parfois, je me sens un peu désorganisé, mais en général, ça se passe plutôt bien. Ma seule déception est qu'un poste pour enseigner la physique était disponible dans mon école et qu'il a été comblé par la première personne qui l'a su. Comme le poste n'était pas affiché, je n'ai pas eu la chance d'en prendre connaissance. (L'école n'est d'ailleurs pas heureuse de son choix de candidat pour ce poste.)»

«À ma première année, j'enseignais la 2e année. On m'avait promis la même affectation pour ma deuxième année, mais elle a été changée pour les 3e et 4e années, puis, à la mi-septembre 2006, pour les 4e et 5e années.»

«Comme j'ai été suppléante de 6e année, j'étais ravie d'avoir un poste permanent pour cette même année. S'il avait fallu que j'enseigne à une autre année, j'aurais été désemparée d'avoir à apprendre un tout nouveau programme.»

«À ma première année, j'ai surtout enseigné l'anglais, alors que je suis qualifié pour enseigner les sciences et les mathématiques. Ce fut tout un défi.»

«En tant que suppléant, j'ai enseigné sept matières différentes à divers niveaux sans avoir le temps de préparer mes cours. J'aurais donné un meilleur rendement en tant que pédagogue si j'avais eu un peu de préavis et enseigné la même matière plus d'une fois.»

«Ce fut très difficile. J'ai travaillé à mi-temps dans une école à ma première année; pour avoir un poste à temps plein en deuxième année, à deux écoles. Passer d'une école à une autre, tout en faisant ses premiers pas en enseignement, est loin d'être simple.»

«Les affectations passent souvent à d'autres après la réorganisation en octobre. La taille des classes et les matières changent; il faut être aussi souple et préparé que possible.»

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

- Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) a grandement aidé les enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière dans les écoles financées par les fonds publics, partout dans la province, en

2006-2007. Les observations des pédagogues en première année de carrière allaient dans le même sens.

- Plus de trois enseignants sur quatre (76 p. 100) occupant un poste permanent dans un conseil scolaire financé par la province rapportent avoir suivi le programme. Les enseignants restants indiquent qu'ils ont bénéficié de certaines des composantes du programme, notamment le mentorat, l'orientation, l'évaluation par la direction et le perfectionnement professionnel.
- L'expérience et l'évaluation du PIPNPE par les participantes et participants à leur deuxième année de carrière ont été très positives, à l'instar des pédagogues en première année de carrière.
- La plupart des participants au programme rapportent avoir été jumelés à un mentor d'expérience (81 p. 100) et avoir suivi une séance d'orientation structurée à leur conseil scolaire (83 p. 100). Plus de la moitié (59 p. 100) ont participé à un programme d'orientation de l'école.
- Les enseignants qui ont profité du PIPNPE ont participé à des activités de perfectionnement professionnel dans plus d'un domaine prioritaire du programme, soit littératie et numératie (79 p. 100), planification, évaluation et éducation (69 p. 100), gestion de classe (56 p. 100), réussite des élèves (53 p. 100), enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers (41 p. 100), sécurité à l'école (34 p. 100) et communications avec les parents (26 p. 100).
- Les nouveaux pédagogues valorisent grandement certains des éléments du PIPNPE, à savoir :
 - 17 p. 100 ont qualifié d'excellent le programme d'orientation du conseil scolaire, et 40 p. 100, de bon
 - 23 p. 100 ont qualifié d'excellent le programme d'orientation de leur école et 37 p. 100, de bon
 - 14 p. 100 ont qualifié d'excellent le perfectionnement et 40 p. 100, de bon
 - 37 p. 100 ont qualifié d'excellent le soutien de la direction et de la direction adjointe et 36 p. 100, de bon.
- Les participants ont indiqué que la rédaction des bulletins, l'accès à des ressources valables et les conseils prodigués pour offrir une aide personnalisée ont été les aspects les plus utiles du programme.
- Le mentorat sur les méthodes d'enseignement et sur l'évaluation des élèves ont eux aussi la cote.
- Une grande proportion de participants ont rapporté avoir passé peu de temps en classe avec leur mentor et avec d'autres enseignants – la majorité ont indiqué ne pas avoir été observé en classe par leur mentor ou un autre enseignant (57 p. 100), ou l'avoir été moins d'une heure par mois (35 p. 100).
- Par ailleurs, la majorité n'ont pas eu l'occasion d'observer leur mentor ou d'autres enseignants en classe (50 p. 100) ou moins d'une heure par mois (32 p. 100)
- Quand les nouveaux enseignants font des commentaires négatifs sur le mentorat, c'est surtout lié au manque de temps pour observer leur mentor et d'autres enseignants, et obtenir des conseils sur les méthodes d'enseignement.
- Moins de la moitié des participants du programme de mentorat l'ont qualifié d'excellent (16 p. 100) ou de bon (27 p. 100), soit une évaluation moins positive que celle faite par les pédagogues en première année de carrière.
- Près de la totalité des participantes et participants (90 p. 100) avaient été évalués officiellement par la direction au moment de répondre au sondage en mai ou en juin.

- La plupart des enseignants qui en sont à leur deuxième année ont répondu que la deuxième année d'enseignement était un défi de taille (42 p. 100), un défi relativement difficile à relever (44 p. 100), une expérience très stressante (36 p. 100) ou une expérience assez stressante (30 p. 100). Ces résultats ne diffèrent pas beaucoup de ceux des enseignants de première année.
- Malgré les défis à relever, le stress et le soutien inégal, beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (38 p. 100) ou profond (42 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer leur deuxième année d'enseignement dans son ensemble, 43 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 47 p. 100 de bonne. Par ailleurs, 40 p. 100 disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes, 51 p. 100 se disent confiants, 41 p. 100 sont très optimistes quant à leur carrière et 35 p. 100 sont passablement optimistes.
- Les participants au PINPNE en deuxième année de carrière ont indiqué avoir participé à du perfectionnement professionnel. La plupart ont déclaré que :
 - ▶ le mentorat avait été une activité de perfectionnement professionnel importante (25 p. 100) ou modérément importante (37 p. 100) pour eux pendant l'année
 - ▶ ils ont pris part à de nombreuses activités d'apprentissage collectif en milieu scolaire (19 p. 100) ou à certaines activités (47 p. 100)
 - ▶ ils ont pris part, dans une large mesure, à des cours de perfectionnement professionnel formels (18 p. 100) ou dans une moindre mesure (43 p. 100).
- Au contraire, le travail avec un formateur ou avec un mentor n'avait été une activité de perfectionnement professionnel importante ou modérément importante que pour une minorité (21 p. 100) d'enseignants n'ayant pas participé au PIPNPE. Les mêmes résultats valent pour le programme d'apprentissage collectif en milieu scolaire (44 p. 100) et les cours de perfectionnement professionnels officiels (46 p. 100).

De nombreux membres ont souligné qu'il était important que le matériel et les directives du PIPNPE se rapportent directement aux affectations, à la gestion de classe, à l'observation et aux méthodes d'enseignement.

«Je partageais officieusement un bureau avec mon mentor et elle était toujours disponible pour répondre à mes questions, m'aider et m'offrir des suggestions et des ressources. Je crois que le perfectionnement le plus utile a été celui qui gravitait autour des matières pour lesquelles j'ai été formé.»

«J'ai vraiment aimé collaborer avec des enseignants d'expérience aux chapitres de la planification de semestre et de l'enseignement en équipe.»

«J'aurais voulu passer plus de temps à observer des enseignants dans leur classe car cela m'aurait aidé pour la mienne. Davantage de perfectionnement professionnel quant à la préparation des bulletins aurait été apprécié.»

«J'ai trouvé dommage d'avoir participé au programme PIPNPE qu'à ma deuxième année d'enseignement, après avoir obtenu un poste permanent. À ma première année de carrière, j'ai fait de la suppléance pendant un an et c'est à ce moment-là que j'aurais

vraiment eu besoin de soutien. Dès qu'un pédagogue enseigne une année entière, il devrait pouvoir participer au PIPNPE.»

«Mon conseil scolaire offre un excellent programme de perfectionnement professionnel à l'intention des suppléants qui porte sur ce qu'il faut savoir quant on fait ses premiers pas en enseignement.»

«J'ai appris davantage des stratégies concrètes pour la réussite des élèves; des suggestions pour enseigner aux élèves des matières appliquées et des stratégies que je peux vraiment utiliser dans ma classe de mathématiques.»

«Nous avons eu des séances de formation très utiles sur la rédaction de programmes d'enseignement individualisés et des bulletins.»

«J'ai beaucoup appris dans un atelier sur la façon de s'y prendre avec des élèves difficiles, peu motivés et défiants.»

«Travailler avec d'autres enseignants a été très utile, surtout aux chapitres de la planification des programmes et des stratégies d'enseignement, pour ainsi prendre connaissance des meilleures pratiques.»

«À mon école, la direction nous a demandé de choisir un mentor en dehors de nos matières. Cette approche ne s'est pas révélée très utile, puisque j'avais besoin d'aide pour les sciences et non pour l'anglais, ce qu'enseignait mon mentor. J'ai donc consulté l'enseignant de sciences que j'avais pendant mon stage.»

«J'ai pris les deux jours qui m'étaient alloués en tant que nouvel enseignant pour observer la pratique d'un enseignant de français langue seconde. Ce fut de ma propre initiative car je ne savais plus où me tourner.»

«J'ai appris en observant une autre enseignante et en participant à des séances de perfectionnement professionnel portant sur l'année que j'enseigne.»

«J'ai participé à des ateliers qui offrent des activités pratiques, des conseils utiles et l'occasion d'échanger des idées et des stratégies avec d'autres pédagogues.»

«Une formation doit être offerte aux nouveaux enseignants par les conseils scolaires, mais elle doit aussi être accessible, c'est-à-dire être donnée pendant la journée et non en soirée lorsque les pédagogues ont d'autres obligations.»

«J'ai trouvé ma première année très stressante. La deuxième année est plus facile, malgré le fait que j'ai changé d'année d'enseignement plusieurs fois. Les facultés d'éducation doivent préparer les recrues aux nombreux rôles qu'ils auront à jouer.»

«Mon affectation est adéquate, mais épuisante! J'ai obtenu sept contrats de suppléance dans trois écoles différentes – tout cela sans le soutien d'un programme de mentorat, vu que je suis suppléant.»

«J'ai appris le plus en observant un collègue d'expérience pendant mon temps libéré.»

«Le PIPNPE en place dans notre conseil scolaire était très bien organisé. Il comportait du perfectionnement professionnel, des stratégies pratiques et des possibilités d'observer des enseignants chevronnés. Comme je suis la seule enseignante de français de l'école, il est difficile d'obtenir les conseils de mes collègues.»

«Davantage de séances de perfectionnement professionnel pour l'enseignement du français serait une bonne chose. J'ai eu la chance d'avoir un mentor extraordinaire à mon école. Grâce à ses conseils, à son soutien et à ses encouragements, je deviens une meilleure enseignante pour mes élèves. J'ai retiré davantage de cette expérience que des classes à la faculté.»

«Ma première année avait été fantastique, et pour cause : une école où régnait une excellente ambiance, une administration dynamique et très terre à terre, des projets spéciaux motivants et une classe d'élèves tout simplement merveilleux. De plus, mes collègues m'ont toujours épaulé. Cette année, malgré une affectation à années multiples et avec des élèves difficiles, je vis quand même une excellente année scolaire parce que mes élèves sont gentils et mes collègues sont là pour moi. L'administration de ma nouvelle école, toutefois, était moins efficace et encourageante. Cela m'a permis de faire l'expérience d'une tout autre réalité : celle d'une très petite école, avec peu de budget et de projets spéciaux, et d'une classe à années multiples.»

«Je ne pourrais même pas imaginer enseigner sans avoir participé au PIPNPE. Les ateliers que notre conseil a mis sur pied sont inestimables. Le programme de mentorat est extraordinaire; il m'a permis d'être un bien meilleur enseignant.»

Préparation et perfectionnement professionnel

- Les enseignantes et enseignants en deuxième année de carrière valorisent leur formation à l'enseignement et donnent une note positive à leur stage (92 p. 100); 63 p. 100 se disent plus satisfaits qu'insatisfaits de leur formation à l'enseignement.
- Les priorités des pédagogues en matière de perfectionnement professionnel gravitent essentiellement autour de la gestion de classe. Ils accordent aussi une grande priorité aux domaines suivants : lecture et littératie, mesure et évaluation, et éducation aux élèves en difficulté.
- À l'instar des enseignants en première année de carrière, ces pédagogues recommandent également un stage de plus longue durée, avec davantage de temps accordé à l'enseignement et de possibilités d'observer la pratique d'enseignants chevronnés.
- Pour ce qui est de leur préparation à la première année d'enseignement, les enseignantes et enseignants accordent une note élevée à la planification des leçons, aux stratégies d'enseignement, aux connaissances du curriculum et de la matière, à la gestion du temps, au sens de l'organisation et aux stratégies d'enseignement (3,60 à 3,96 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils se sont dits moins bien préparés aux chapitres suivants : motivation des élèves, gestion de classe, adaptation aux divers styles d'apprentissage, couverture de

- l'ensemble du curriculum, recherche de ressources en classe, mesure et évaluation, communications avec les parents (3,02 à 3,46 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
- Ils ont indiqué être moins préparés aux tâches administratives, à l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et aux élèves à risque (2,36 à 2,86 en moyenne sur une échelle de 1 à 5).
 - Les diplômés des cycles intermédiaire et supérieur affirment être davantage préparés à enseigner des cours théoriques (3,8 sur une échelle de 1 à 5) que des cours appliqués au secondaire (2,8) ou des matières hors de leur champ de compétence (2,2).
 - Les nouveaux enseignants indiquent que leurs besoins de perfectionnement professionnel visent essentiellement des aptitudes liées à l'enseignement : mesure et évaluation, gestion de classe et stratégies d'enseignement.

Plans de carrière

- Faire une différence dans la vie des élèves continue d'être le principal facteur de motivation des enseignantes et enseignants en deuxième année dans la profession.
- Pour beaucoup d'entre eux, le changement est au programme; plus de la moitié (55 p. 100) prévoient changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Parmi les répondants qui n'ont pas enseigné pendant la deuxième année après l'obtention de leur diplôme, 4 p. 100 ont donné comme raison les études, les voyages, la maternité, la santé et les responsabilités familiales. Par ailleurs, 2 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils occupaient un autre genre d'emploi au moment du sondage.
- Cinq pour cent prévoient ne pas enseigner l'année suivante, tandis que 91 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 4 p. 100 à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui s'attendent à enseigner à l'extérieur de la province, plus de trois répondants sur quatre disent qu'ils vont revenir un jour (33 p. 100), qu'ils reviendront probablement un jour (26 p. 100) ou qu'ils ne reviendront probablement pas enseigner en Ontario (18 p. 100) ou qu'ils n'en ont pas l'intention.
- Seulement un répondant sur 494 déclare ne plus vouloir enseigner.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, pratiquement aucun répondant (0,4 p. 100) ne dit qu'il n'enseignera pas dans 5 ans, environ 1,4 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, 71 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 21 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six pour cent ont répondu qu'ils étaient incertains.
- Près de 3 enseignants sur 10 (29 p. 100) s'attendent à assumer un poste à responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de leur carrière.
- Près de trois pédagogues sur cinq (59 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou formatrice, ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

«Ça été super parce que je travaille dans une école dotée non seulement d'une direction prête à aider et à l'écoute de son personnel, mais aussi de collègues hors pair qui transmettent leurs connaissances. Je partageais un bureau avec l'enseignante de français de base, qui a été un mentor officieux extraordinaire (elle était aussi mon mentor officiel,

mais je n'ai pu retirer grand-chose de l'observation car nous enseignions des années différentes). Je crois que la force de la profession réside dans son personnel enseignant.»

«L'une des plus dures expériences que j'ai vécues. J'ai reçu très peu de soutien (aux chapitres de la préparation et de l'élaboration de programme) mais beaucoup de reconnaissance. Jusqu'à présent, je passe rarement moins de 10 à 12 heures par jour à l'école.»

«Ce fut une excellente expérience et j'ai eu amplement de possibilités d'apprendre sur la pratique et de réfléchir à mon propre style d'enseignement. J'ai davantage confiance en moi et j'ai une meilleure perspective de ce que je veux accomplir comme enseignante.»

«Difficile de s'ajuster. Beaucoup de soutien de la part des collègues. Il est ridicule d'affecter des recrues aux classes les plus difficiles. Aucune des matières que j'ai enseignées ne correspond à celles pour lesquelles j'ai été formé. Je me demande chaque jour si j'ai fait le bon choix.»

«À 35 ans, j'ai décidé de réorienter ma carrière et de travailler avec des enfants ayant des besoins particuliers. J'ai été engagée à temps plein à l'automne suivant ma formation à l'enseignement (soit quatre mois plus tard). Ce fut une excellente expérience. C'est parfois stressant mais combien gratifiant. J'adore mon travail!»

«Il a été très difficile de garder un équilibre entre les obligations professionnelles et familiales. Je passais la majorité de mes soirées et de mes fins de semaine à préparer les leçons, à trouver des ressources pédagogiques et à faire de la recherche. La préparation des bulletins exigeait de nombreuses heures après les classes. La gestion du temps me posait de sérieux problèmes.»

«Les deux premières années dans la profession sont un véritable baptême du feu. Je suis content d'avoir reçu une évaluation de la direction cette année et de savoir que je m'en tire bien. Enseigner la même année deux ans de suite a été une bénédiction. Je souhaite que tous puissent avoir ce même sentiment de sécurité.»

«Aussi exigeant que gratifiant. Petites natures s'abstenir.»

Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignants de deuxième année, trois sur cinq disent bien connaître (32 p. 100) ou assez bien connaître (46 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur six (17 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès ses premières années de carrière.

Bon nombre des remarques exprimées à la fin du sondage par les enseignantes et enseignants qui en sont à leur deuxième année témoignent de l'engagement et de la confiance de professionnels qui ont acquis de l'expérience et qui sont convaincus de leur choix de carrière. Nombreux sont ceux qui se rappellent (ou à qui l'on rappelle) les défis pour décrocher un poste en Ontario. Ils décrivent presque tous de la même manière les défis, le stress et le travail ardu auxquels ils ont fait face dans cette profession exigeante.

Certains expriment de sincères remerciements à leurs mentors pour leur soutien à plusieurs égards au cours de ces deux années.

«J'adore mon poste! C'est tellement gratifiant. J'éprouve des difficultés financières, bien que je vive chez mes parents. Le salaire n'est pas ma motivation première, mais je crois que la rétribution des enseignants devrait correspondre au nombre d'heures qu'ils investissent chaque jour. Certains jours sont tels qu'on n'a même pas le temps de prendre notre déjeuner ni de passer aux toilettes.»

«J'enseigne auprès de deux conseils scolaires et je souhaite décrocher un poste à temps plein. J'aime vraiment faire de la suppléance mais je veux la sécurité d'emploi qu'offre un poste permanent. Avec plus d'une année de suppléance, j'espère avoir un poste avant un nouveau diplômé. Souvent, c'est une question de relations dans l'école et ces personnes obtiennent un poste avant d'autres.»

«La faculté nous avait laissé entendre qu'il y avait beaucoup de postes en enseignement. Mais une fois sur le marché de l'emploi, on se rend vite compte que tel n'est pas le cas. Les nouveaux diplômés font de la suppléance pendant des années avant de pouvoir décrocher un poste permanent. Cette situation rend la profession précaire et entraîne la perte d'excellents pédagogues à la recherche d'une sécurité d'emploi.»

«Les deux premières années ont été un défi de taille. On est parfois dépassé par tout ce qu'il faut apprendre. L'enseignement est le moyen par lequel je veux faire une différence. Apprendre à connaître ses élèves et avoir un impact sur leurs façons de penser ou de s'exprimer est l'une des plus belles récompenses qui soit. J'adore enseigner.»

«On se brûle à la tâche! J'essaie en vain d'assurer un équilibre entre le travail et ma vie personnelle. J'espère que la situation s'améliorera au cours des prochaines années. Des mécanismes de soutien doivent être en place, sinon les membres se découragent et quittent la profession. Je veux être un enseignant exceptionnel, mais pas à n'importe quel prix. Il faut réajuster les attentes ou fournir le soutien nécessaire. J'aime enseigner et j'ai confiance que les choses iront de mieux en mieux, mais ces deux années ont été trop difficiles pour rien.»

«Les emplois sont rares dans mon conseil scolaire. J'aurais aimé que la faculté d'éducation nous dise qu'il n'y avait pas d'emplois. On nous a dit qu'il y avait quantité de postes alors que le marché est saturé. Cela n'aurait pas changé ma décision de devenir enseignant, mais j'aurais été mieux préparé au fait que je n'aurais pas un emploi en sortant de l'université.»

«Tout un défi! Si ce n'était du soutien de ma famille et de mes amis, j'aurais quitté la profession. On engage plus volontiers les enseignants à la retraite pour la suppléance que les nouveaux diplômés. C'est ce que j'ai observé dans les quatre conseils scolaires pour lesquels j'ai travaillé. Ce serait bien s'ils choisissaient plutôt d'agir à titre de mentor.»

«Même si je n'ai pas été engagé pour un poste permanent pendant mes deux premières années de carrière, j'adore mon travail et j'ai acquis une bonne expérience. J'ai travaillé

dans de petites et grandes écoles, pour trois administrations différentes, et comme suppléant pour nos 30 écoles. Ce fut tout à la fois excitant, difficile, agréable et stressant, et bien plus formateur que la faculté d'éducation. J'ai hâte d'avoir ma propre classe et de n'enseigner que dans une seule école l'an prochain.»

«Je suis à la fois profondément frustré et peiné. Durant mes deux premières années, j'ai passé d'un emploi à un autre, sans établir de relation ni recevoir de rétroaction, et à m'inquiéter de savoir si j'obtiendrais un jour un poste permanent. J'en suis arrivé à vraiment douter de mes compétences.»

«Je suis vraiment chanceuse de travailler dans une école merveilleuse et d'avoir eu le soutien de mentors et de pédagogues dévoués. Je n'aurais pu demander mieux pour mes premiers pas dans la profession.»

«J'ai adoré enseigner pendant mes deux premières années. C'est une profession stressante et difficile, mais combien gratifiante. Je ne me vois même pas exercer une autre carrière!»

«Je suis contente que ça touche à sa fin. Je n'arrive pas à croire à quel point ce dernier mois a été fantastique comparativement à la dernière année et demie. Une administration et des collègues qui vous appuient sont essentiels. Le PIPNPE est génial! Les mentors mettent vraiment tout en œuvre pour aider et former les nouveaux enseignants. Tous devraient avoir un mentor... aussi extraordinaire que celui que j'ai eu!»

Renseignements démographiques

- Presque deux diplômés de 2005 sur cinq (39 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un sur quatre (26 p. 100) a plus de 35 ans.
- Les hommes représentent 20 p. 100 de l'échantillonnage, contre 80 p. 100 de femmes.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 89 p. 100 des répondants, contre 11 p. 100 des collèges frontaliers.
- De tous les répondants, 12 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française. Ces répondants représentent 13 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation ontariennes.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 44 p. 100 des répondants, contre 16 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 38 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour les études technologiques.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont l'anglais, l'histoire, les mathématiques et les sciences.
- Tous les répondants des collèges frontaliers ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (83 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen.

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

Un marché en déclin au-delà du Grand Toronto

Pour la troisième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2004. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2006-2007, soit la troisième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les personnes qui ont obtenu leur diplôme en enseignement en 2004 ont dû faire preuve de plus patience et de souplesse que celles qui ont eu la chance d'obtenir leur diplôme ne serait-ce que quelques années auparavant. À l'extérieur de la région du Grand Toronto, elles ont toujours de la difficulté à se tailler une place sur le marché de l'enseignement, surtout si elles n'ont pas été formées pour enseigner en français. Bon nombre de ces diplômés n'ont toujours pas trouvé de poste permanent après trois années de recherche.

Au terme de trois années complètes sur le marché du travail, plus de deux enseignants anglophones sur cinq des cycles primaire et moyen à l'extérieur du Grand Toronto (41 p. 100) n'ont toujours pas de poste permanent. Bien que certains enseignent à temps partiel ou fassent de la suppléance par choix, 32 p. 100 ont affirmé être sous-employés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité après trois années dans la profession. Ces deux indices font foi de la détérioration de la situation par rapport à ceux qui ont entamé leur troisième année de carrière l'an dernier (35 p. 100 sans emploi permanent et 23 p. 100 de sous-emploi).

La situation est grandement meilleure pour les diplômés qualifiés pour enseigner en français ou le français langue seconde qui ont commencé leur carrière au même moment. Par ailleurs, ceux et celles qui ont cherché un emploi dans la région du Grand Toronto ont connu plus de succès. À la fin de leur troisième année :

- Plus de neuf répondants sur dix (93 p. 100) qui sont qualifiés pour enseigner en français ou le français langue seconde dans des conseils scolaires de langue anglaise occupaient des postes permanents.
- 87 p. 100 des enseignants qualifiés aux cycles intermédiaire-supérieur ont trouvé un poste permanent comparativement à 75 p. 100 pour les cycles primaire-moyen et 74 p. 100 pour les cycles moyen-intermédiaire.
- Toutes les personnes qualifiées pour enseigner l'éducation technologique ayant répondu au sondage avaient trouvé un poste permanent.
- Neuf enseignants sur dix (91 p. 100) de la région du Grand Toronto ont trouvé un poste permanent comparativement à 70 p. 100 ailleurs en Ontario, toutes qualifications confondues.

Le premier tableau indique le pourcentage de chacun des groupes de diplômés par région qui ont déclaré avoir décroché un poste permanent en enseignement avant la fin de la troisième année. Même si leur taux de réussite est nettement supérieur à celui des diplômés des années suivantes, plus d'un enseignant de troisième année sur quatre du Grand Toronto est encore limité à faire de la suppléance. Ce taux atteint un sur trois dans l'Est de la province. Même après trois ans dans la profession, les diplômés des programmes de langue française décrochent plus facilement un emploi que les diplômés des programmes de langue anglaise, et ceux qui ont été formés dans les universités ontariennes ont de meilleures chances de trouver un emploi que les diplômés des collèges frontaliers.

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

Certification	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	100	91	*				93
Langue anglaise, cycles p.-m.	92	59					74
Langue anglaise, cycles m.-i.	83	57					70
Langue anglaise, cycles i.-s.	94	78					87
Toutes les qualifications	91	70	73	67	70	72	81

Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire	Cycles intermédiaire et supérieur
75	74	87

Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Collèges frontaliers
92	79	81	73

**Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que le Grand Toronto car l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

L'étude sur la transition à l'enseignement des personnes sous-employées fait état d'une répartition par région et par qualification similaire. Le taux de sous-emploi des diplômés qui en sont à leur troisième année d'enseignement à l'extérieur du Grand Toronto (21 p. 100) est sept fois plus élevé que celui des enseignants du Grand Toronto (3 p. 100). Les enseignants des cycles primaire et moyen sont davantage sous-employés que ceux des cycles moyen et intermédiaire, et intermédiaire et supérieur.

Les personnes pouvant enseigner en français connaissent nettement plus de succès et enregistrent deux fois moins de sous-emploi, partout dans la province, que leurs collègues de langue anglaise. Dans une même proportion, les diplômés des collèges frontaliers connaissent 50 p. 100 de sous-emploi de plus que ceux des programmes ontariens.

Sous-emploi des enseignantes et enseignants en troisième année de carrière (%)

Cycle	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	0	8	*				6
Langue anglaise, cycles p.-m.	2	32					18
Langue anglaise, cycles m.-i.	6	21					13
Langue anglaise, cycles i.-s.	3	17					8
Toutes les qualifications	3	21	24	26	20	17	12
Cycles primaire et moyen		Cycles moyen et intermédiaire			Cycles intermédiaire et supérieur		
17		13			8		
Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario		Collèges frontaliers			
6	13	12		18			

* Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que le Grand Toronto car l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage effectué en mai 2007 auprès des diplômés de 2004 des facultés d'éducation, soit vers la fin de leur troisième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés à environ 20 p. 100 des 7 879 diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont membres de l'Ordre et pour qui nous possédions des coordonnées valides, ainsi qu'à 20 p. 100 des 1 270 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2004. Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché. En tout, 544 personnes ont répondu à

l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 31 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,2 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

- Au moment du sondage, la plupart (96 p. 100) des diplômés de 2004 occupaient un emploi en enseignement, seulement 4 sur les 544 répondants déclarant n'avoir pas pu enseigner faute d'avoir trouvé un poste en enseignement. La plupart des répondants qui n'ont pas enseigné pendant l'année en cours ont dit avoir été en congé de maternité ou en congé parental, ou pour d'autres raisons familiales.
- Au printemps de leur troisième année d'enseignement, 21 p. 100 étaient suppléants, dont 8 p. 100 à la journée et 13 p. 100 à long terme. Presque huit personnes sur dix (79 p. 100) ont signalé avoir trouvé un poste permanent en Ontario ou ailleurs.
- Bon nombre de diplômés de 2004 enseignent toujours à temps partiel (13 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (12 p. 100) et ce, même vers la fin de l'année scolaire.
- Un répondant sur 8 (13 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa troisième année dans la profession.
- Moins d'un enseignant sur dix (9 p. 100) enseigne en Ontario, mais en dehors du réseau des écoles financées par les fonds publics ou à l'extérieur de la province.
- Plus de la moitié des enseignants qui en sont à leur troisième année ont subi un changement quelconque à leur emploi entre la deuxième et la troisième année. Ainsi, 16 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 24 p. 100 ont changé d'école et 12 p. 100 ont changé de conseil scolaire. Pour certains, ce changement s'est avéré positif pour leur carrière et leur a permis de passer de la suppléance à la journée au remplacement à long terme ou à des postes permanents.
- À l'instar des enseignants en première ou en deuxième année de carrière au cours de l'année scolaire 2006-2007, la langue, le cycle et la région jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à l'accès à un poste à temps plein en enseignement à la fin de leur troisième année d'enseignement. Ces différences ne sont pas aussi marquées que chez les diplômés d'après 2004, mais elles soulignent la patience et la persistance qu'ils doivent déployer pour se trouver un emploi à l'extérieur du Grand Toronto ou s'ils ne peuvent enseigner en français.
- La forte demande d'enseignants formés pour enseigner en français (dans les conseils scolaires de langue française ou en enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise) fait que la plupart des enseignants francophones de partout dans la province étaient bien établis dès leur troisième année dans la profession. Plus de neuf enseignants sur dix formés pour enseigner en français (93 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur troisième année d'enseignement, ils occupaient un poste permanent et 7 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année.
- Le taux de réussite n'est pas aussi élevé pour les enseignants de langue anglaise. Seuls 79 p. 100 ont pu trouver un poste permanent à la fin de leur troisième année de carrière, et 13 p. 100 ont dit ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient voulu.
- On trouvait moins de postes permanents pour les enseignants de langue anglaise aux cycles primaire et moyen (75 p. 100) et moyen et intermédiaire (74 p. 100). Toutefois, 87 p. 100 des enseignants des cycles intermédiaire et supérieur ayant obtenu leur

diplôme la même année ont pu trouver un emploi permanent. Tous les enseignants d'éducation technologique interrogés avaient trouvé un tel poste.

- Les écarts régionaux sont considérables en ce qui a trait au nombre de postes à combler pendant l'année scolaire 2006-2007. Dans la région du Grand Toronto, 9 enseignants de troisième année sur 10 (91 p. 100) occupaient un poste permanent, tandis qu'en dehors du Grand Toronto, 70 p. 100 ont eu cette chance.
- À l'extérieur du Grand Toronto, les enseignants des cycles primaire et moyen, et moyen et intermédiaire qui en sont à leur troisième année et qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent plus de difficulté à trouver un poste permanent (59 p. 100 et 57 p. 100, respectivement). De leur côté, les enseignants aux cycles intermédiaire et supérieur en région connaissent davantage de succès (78 p. 100).
- Le taux de sous-emploi déclaré par les enseignants en troisième année et travaillant à l'extérieur du Grand Toronto est plus élevé pour les enseignants des cycles primaire et moyen (32 p. 100) que pour ceux des cycles moyen et intermédiaire (21 p. 100). Seuls 17 p. 100 des personnes enseignant aux cycles intermédiaire et supérieur ailleurs que dans le Grand Toronto se disent sous-employés.

Même si le sondage effectué auprès des enseignants de troisième année ne posait pas de questions directes sur la recherche d'emploi, beaucoup ont invoqué un processus difficile et concurrentiel fréquemment qualifié d'injuste et de frustrant. Ce sentiment se fait particulièrement sentir chez ceux et celles qui n'ont toujours pas trouvé de poste permanent. En voici des exemples :

«J'aime bien enseigner et j'ai vécu des expériences inoubliables jusqu'à maintenant. Toutefois, je pense changer de carrière pour obtenir un poste permanent.»

«Je n'étais pas préparée à me demander, même trois ans après avoir obtenu mon diplôme, si j'aurais un poste chaque année, chaque semestre. Les directions offrent davantage de suppléance à long terme que de postes permanents. Cette insécurité forcera des enseignants à quitter la profession s'ils sont qualifiés dans d'autres domaines.»

«J'ai eu beaucoup de chance. Comme j'enseigne l'immersion française, je n'ai pas eu à chercher bien loin pour obtenir un poste permanent à temps plein dans le domaine qui m'intéressait (je voulais enseigner la première année).»

«Enseigner à temps plein et de façon permanente était un défi qui m'a comblé. Ce n'est pas le cas de la suppléance. J'espère être pédagogue toute ma carrière, mais je comprends le découragement des personnes qui sont forcées à faire de la suppléance pendant plusieurs années.»

«J'adore enseigner et j'aimerais avoir un poste à temps plein. Toutefois, les écoles comptent moins d'élèves, donc on a moins besoin d'enseignants pour le moment.»

«J'ai travaillé pour une école privée canadienne (offrant le programme-cadre de l'Ontario) à Hong Kong pendant deux ans. De retour au pays, je constate que les perspectives d'emploi ici sont moins que reluisantes. C'est frustrant d'avoir à faire de la

suppléance sans espoir de décrocher un poste permanent après avoir enseigné à temps plein.»

«J'ai découvert que mon entrevue n'avait servi à rien; ils ont engagé quelqu'un qui sortait d'un collège et qui ne possédait aucune expérience. J'avais pourtant tout ce qu'ils recherchaient! Il est difficile de compter sur ses compétences et de rester positif.»

«Jusqu'à maintenant, l'enseignement n'a pas été une carrière stable. J'étais de trop pour la deuxième année consécutive et le serai probablement cette année encore. Pendant mes trois premières années de carrière, on m'a donné des tâches variées dans quatre écoles différentes. J'adore enseigner, mais l'incertitude est stressante et m'empêche de faire des projets à long terme. J'ai hâte de ne plus avoir à me demander si j'aurai un poste en septembre.»

«Obtenir un poste permanent demande de la patience. Il faut avoir du soutien affectif et financier pour y arriver. J'ai eu un poste de suppléance à long terme, puis j'en ai eu un autre dans la même école. J'ai enfin obtenu un poste permanent à temps partiel durant ma troisième année.»

Expérience des trois premières années d'enseignement

- Près de neuf enseignants en troisième année de carrière sur dix (89 p. 100) accordent une note positive à leur carrière jusqu'à présent.
- Presque tous les répondants sont confiants (94 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (93 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (85 p. 100) et sont satisfaits sur le plan professionnel (81 p. 100).
- La majorité (70 p. 100) estime jouir d'une bonne sécurité d'emploi, quoique les 30 p. 100 qui craignent pour la sécurité de leur travail soient beaucoup plus nombreux que ceux qui en sont à leur quatrième année d'enseignement (16 p. 100). Néanmoins, ils demeurent optimistes (79 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (85 p. 100) et un bon nombre parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (36 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour ces enseignants déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux techniques d'évaluation (40 p. 100), aux stratégies d'enseignement (37 p. 100), à la gestion de classe (36 p. 100), à l'intégration de la technologie (34) et aux connaissances de la matière à enseigner (32 p. 100).
- Un moins grand nombre dit avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (25 p. 100), ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques (22 p. 100) dans leur troisième année qu'au cours des premières années d'enseignement.
- Les cours traditionnels viennent au premier rang (30 p. 100) chez les enseignants qui en sont à leur troisième année dans la profession, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (22 p. 100), du travail avec un formateur ou un mentor (16 p. 100), du travail avec des associations spécialisées dans une matière (14 p. 100) et de l'apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (9 p. 100). Une plus petite proportion de ces enseignants chevronnés fait de la recherche-action (8 p. 100) ou suit un cours d'auto-évaluation donné par l'école (6 p. 100).

- Les facteurs qui motivent les enseignants de troisième année sont ceux qui les ont poussés à choisir l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des deux premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir, travailler avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à grandir, et faire une différence dans leur vie, suivi d'enseigner les matières qu'ils aiment et obtenir leur propre salle de classe. Viennent ensuite, au bas de la liste, les aspects matériels comme les possibilités d'avancement et le salaire.
- Même s'ils demeurent loin derrière les considérations altruistes, la sécurité d'emploi et la rémunération augmentent en importance comme facteurs de motivation pour les répondants qui en sont à leur troisième année d'enseignement, comparativement à leurs collègues qui sont dans la profession depuis deux ans.

Un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants de troisième année se rappellent avoir reçu des affectations difficiles et un soutien limité; ils soulignent l'importance de mentors pour les aider pendant les premières années.

«Pour un nouvel enseignant, le défi le plus important est le méli-mélo des tâches associées à l'enseignement de sept différents cours à donner la même année. Je ne dis pas que les nouveaux venus devraient avoir les postes plus faciles, mais que leur charge de travail devrait être plus raisonnable. On ne devrait pas avoir à enseigner de nouveaux cours chaque année.»

«Pendant les premières années, il est très difficile d'équilibrer vie privée et vie professionnelle. Ça devient plus facile avec le temps. Il serait utile d'obtenir de l'aide sur les politiques scolaires et les attentes en matière d'administration pour que l'on s'adapte plus rapidement.»

«Jusqu'à maintenant, tout va pour le mieux! L'expérience est très difficile et il m'est même arrivé de pleurer en me rendant à l'école; par contre, c'est gratifiant de voir l'influence que nous avons sur la vie des jeunes.»

«Le personnel de l'école et de mon niveau est vraiment enthousiaste; tout le monde est prêt à collaborer, à planifier et à apprendre. L'administration me soutient entièrement. L'expérience est vraiment incroyable, je suis chanceuse!»

«L'enseignement est à la fois gratifiant et difficile. Je n'ai pas beaucoup d'appui de mes collègues qui enseignent la même matière que moi, ce qui rend les choses parfois difficiles. C'est un travail dynamique qui peut se renouveler chaque jour!»

«Je crois que les programmes de mentorat disponibles de nos jours sont vraiment un pas dans la bonne direction. Nouvelle suppléante à long terme, je me suis sentie quelque peu isolée. J'ai eu la chance de travailler dans une unité qui m'a appuyée et qui m'a offert du mentorat (non officiel) mais ce ne devrait pas être une question de chance!»

«Mes premières années ont été très difficiles, mais la situation s'est améliorée.»

«Les trois dernières années ont été extrêmement pénibles : j'enseignais des matières différentes, à des cycles divers dans deux écoles et dans des classes à années multiples. Je continue d'enseigner pour économiser et rembourser mes dettes universitaires.»

«J'ai eu de la difficulté à m'intégrer. Je n'ai pas pu donner le meilleur de moi-même car j'ai enseigné diverses matières. Je pense qu'on demande beaucoup aux recrues.»

«C'est dommage que l'on place les nouveaux venus dans des postes difficiles (classes couvrant deux cycles, classes à difficultés ou à années multiples) durant leur première année. Je pense que cela force certains enseignants à se poser beaucoup de questions. La meilleure chose à faire est de persévérer. Les choses s'améliorent avec le temps.»

«Je ne pensais pas que ça pouvait être si difficile, même si j'aime mon emploi en général. La gestion du comportement des élèves demande beaucoup d'efforts et de temps. On ne peut plus se contenter d'enseigner.»

«Il ne faut pas sous-estimer l'importance d'avoir une classe à année simple au cours de ses premières années dans la profession.»

Plans de carrière

- Les résultats de la troisième année indiquent une plus grande stabilité par rapport aux deux premières années; plus de deux répondants sur cinq (45 p. 100) disent vouloir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Quatre p. cent prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur quatrième année dans la profession, tandis que 90 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et seulement 6 p. 100 ne s'attendent pas à enseigner du tout.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de la province, 71 p. 100 disent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner dans la province un jour.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, seuls 2 p. 100 des répondants ont dit qu'ils n'enseigneraient plus dans cinq ans et 2 p. 100 ont dit qu'ils n'enseigneraient probablement plus. Toutefois, 72 p. 100 des personnes interrogées ont dit qu'elles enseigneraient toujours à ce moment; 19 p. 100, qu'il est probable qu'elles enseignent toujours; et 6 p. 100 qu'elles ne savaient pas.
- Environ une personne sur quatre (24 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière.
- Plus de trois répondants sur cinq (61 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou encore occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

Remarques sur la profession

- Parmi les enseignants en troisième année de carrière, quatre sur cinq disent bien connaître (33 p. 100) ou connaître assez bien (49 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Près de un sur six (15 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie dès la première année.

Les commentaires qui reviennent le plus souvent portent sur la satisfaction que les pédagogues retirent à aider leurs élèves à apprendre. Ils sont extrêmement motivés et poussés par un sentiment d'altruisme. Leurs réflexions traduisent trois années de défis à relever, de stress et de longues heures de travail. Les séquelles de ceux et celles qui éprouvent encore de la difficulté à intégrer la profession se font sentir dans leurs commentaires qui, dans certains cas, font foi de la difficulté à s'établir dans la profession.

«J'adore mon travail, malgré le stress élevé et l'exigence des demandes. Les enfants facilitent les choses. J'aime mon travail; il répond à toutes mes attentes. La satisfaction d'enseigner aux jeunes et de constater les progrès qu'ils font m'aide à oublier les défis et les frustrations.»

«Ce fut un vrai défi du point de vue émotif, mais stimulant du côté intellectuel. J'ai commencé à enseigner tard (à la mi-trentaine) et je n'ai jamais eu d'emploi aussi engageant, fatigant, frustrant, politique, englobant et dangereux. J'ai été confinée dans une salle pendant trois heures alors qu'un collègue se faisait abattre dans l'aire de stationnement! En bout de ligne, c'est le travail qui compte. De toute façon, je suis trop têtue pour abandonner.»

«C'est décourageant d'avoir si peu d'espoir d'obtenir un poste à temps plein dans l'avenir immédiat!»

Renseignements démographiques

- Deux diplômés de 2004 sur cinq (40 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et environ un sur quatre (26 p. 100) était âgé d'au moins 35 ans.
- Les hommes représentent 19 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 81 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 91 p. 100 des répondants, contre 9 p. 100 des collèges frontaliers.
- Les programmes de formation à l'enseignement en français ont accueilli 7 p. 100 de l'échantillonnage tandis que 8 p. 100 proviennent des facultés ontariennes.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 46 p. 100 des répondants, contre 17 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 35 p. 100 pour les cycles intermédiaire et supérieur et 2 p. 100 pour les études technologiques.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont l'anglais, l'histoire, les mathématiques et la biologie.
- Tous les répondants des collèges frontaliers ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (76 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen, et aucun ne possède la qualification pour enseigner les études technologiques.

Quatrième année d'enseignement Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Un marché en déclin dans certaines régions

Pour la quatrième année consécutive, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2003. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2006-2007, soit la quatrième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les diplômés de 2003 sont entrés sur le marché du travail au moment où la pénurie commençait à se transformer en surplus dans certains domaines. À la fin de leur quatrième année de carrière, les diplômés de 2003 sont presque aussi établis que ceux de 2002. Dans la région du Grand Toronto et au centre de la province, la majorité occupe un poste permanent et rares sont ceux qui se considèrent sous-employés, qu'ils aient été formés en français ou en anglais, quel que soit le cycle enseigné.

Le fait que certains d'entre eux continuent de chercher un emploi dans les régions Est, Sud-ouest et Nord de l'Ontario donne à penser que c'est dans ces territoires que le surplus d'enseignants a commencé à se faire sentir.

Environ six enseignants sur sept (86 p. 100) occupent un poste permanent, dans la province ou ailleurs. Presque tous les membres ayant reçu une formation en français (96 p. 100) ont trouvé un poste permanent au cours de l'année et disent enseigner à temps plein. Un nombre important d'enseignants anglophones, particulièrement dans les régions Est, Sud-ouest et Nord de l'Ontario, disent être sous-employés et continuent à dépendre de la suppléance.

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

	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	100	95	*				96
Langue anglaise	93	80					86
Total	94	83	92	82	81	75	87

Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire	Cycles intermédiaire et supérieur	Études technologiques
86	82	86	100
Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Collèges frontaliers
92	85	87	80

* Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que le Grand Toronto car l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.

Seuls 2 p. 100 des répondants ont dit ne pas enseigner faute d'avoir trouvé un emploi dans la profession, alors que 8 p. 100 ont signalé être toujours sous-employés. Ce chiffre atteint 12 et même 16 p. 100 dans certaines régions.

Sous-emploi des enseignantes et des enseignants en quatrième année de carrière (%)

	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	0	3	0	7	0	0	2
Langue anglaise	3	13	0	17	18	19	9
Total	2	11	0	14	16	12	8
Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire		Cycles intermédiaire et supérieur		Études technologiques		
9	12		8		9		
Langue française	Langue anglaise		Facultés d'éducation de l'Ontario		Collèges frontaliers		
2	10		9		12		

Plus de deux enseignants sur cinq (43 p. 100) ont cessé d'enseigner pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme. La plupart ont emprunté cette voie après avoir été incapables de trouver un poste en enseignement. En effet, presque un répondant sur cinq (18 p. 100) signale ne pas avoir enseigné à défaut d'avoir trouvé un emploi quelconque en enseignement, alors que 3 p. 100 ont signalé ne pas avoir trouvé un poste qu'ils étaient disposés à accepter. Les autres motifs les plus courants ont été les congés de maternité et les congés parentaux (13 p. 100). D'autres ont choisi de voyager ou d'étudier

(3 p. 100). Les 6 p. 100 restants, qui n'ont pas enseigné à un moment donné au cours des quatre premières années, ont invoqué d'autres raisons personnelles ou familiales, dont la maladie.

Des pédagogues confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

Les diplômés de 2003, comme leurs homologues de l'année précédente, sont confiants en leurs aptitudes, sont satisfaits sur le plan professionnel et sont prêts à relever les défis d'une carrière exigeante.

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

Niveau	Confiance	Préparation	Satisfaction			
			professionnelle	Défi	Stress	Optimisme
Élevé	52	48	29	42	21	43
Relativement élevé	44	46	51	43	38	38
Relativement faible	2	4	16	10	30	10
Faible	2	2	5	5	11	9

On note une certaine augmentation du nombre d'enseignants en quatrième année de carrière (soit environ un sur cinq) qui signalent un taux faible ou relativement faible de satisfaction professionnelle et d'optimisme. Une proportion plus importante – soit 27 p. 100 – ont un sentiment faible ou relativement faible de sécurité d'emploi. Ces tendances semblent liées surtout au nombre de plus en plus élevé d'enseignants n'ayant pas été en mesure de se trouver un poste permanent en quatre ans.

Toutefois, ces enseignantes et enseignants sont très motivés et prévoient en majorité continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Seulement 5 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2012. Ce pourcentage est faible mais supérieur à celui indiqué par les enseignants en quatrième année de carrière l'an passé (2 p. 100).

Les raisons qui les ont d'abord incités à choisir l'enseignement alimentent leur engagement envers la profession; ils sont motivés principalement par leur désir d'aider les élèves à apprendre et à grandir. La majorité participe à des programmes continus de perfectionnement professionnel.

Perfectionnement professionnel des membres en quatrième année de carrière (%)

	Très Engagés	Moyennement engagés
Cours structuré	32	30
Apprentissage collectif en milieu scolaire	21	39
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	15	28
Travail avec un formateur ou un mentor	13	35
Apprentissage collectif ailleurs qu'en milieu scolaire	8	32
Recherche-action	8	15
Participation à l'évaluation de mon école	7	27
Aucun des sujets susmentionnés		7,9

Cette nouvelle génération regroupe de nombreux enseignants intéressés à assumer diverses responsabilités au cours de leur carrière. Trois sur cinq (61 p. 100) sont intéressés à agir à titre de mentor ou de formateur, et presque un sur quatre (23 p. 100) prévoit accepter un poste administratif à la direction d'une école, par exemple, à un certain moment de sa carrière.

Méthodologie

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprend un sondage mené en mars 2007 auprès des diplômés de 2003 des facultés d'éducation, soit vers la fin de leur quatrième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés en mai 2007 à environ 20 p. 100 des 7 469 diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario qui sont membres de l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 442 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre en 2003. Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi. En tout, 491 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 26 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,4 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

- Presque tous les diplômés (95,5 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 1,8 p. 100 des répondants ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un emploi en enseignement. Une proportion de 1,4 p. 100 a déclaré ne pas enseigner et ne pas avoir l'intention de le faire. La plupart des autres répondants qui n'enseignent pas ont dit être en congé de maternité ou en congé parental.

- À la fin de leur quatrième année d'enseignement, 86 p. 100 des personnes employées détenaient un poste permanent. Il s'agit d'une faible baisse par rapport au taux de 89 p. 100 signalé par les diplômés de 2002 l'an dernier.
- Changer d'emploi et d'affectation entre la troisième et la quatrième année d'enseignement est la norme pour près de la moitié des répondants, mais moins fréquent qu'au cours des premières années de carrière. Ainsi 18 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 20 p. 100 ont changé d'école et 9 p. 100 ont changé de conseil scolaire.
- Par rapport à l'an dernier, on relève un taux plus élevé de postes à temps partiel (11 p. 100) et d'emploi dans deux écoles ou plus (10 p. 100). Neuf pour cent des répondants ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur quatrième année dans la profession.
- Les deux tiers des personnes faisant de la suppléance quotidienne et le tiers de celles faisant de la suppléance à long terme ont dit qu'elles auraient voulu travailler davantage au cours de leur quatrième année de carrière.
- La répartition géographique et le genre d'employeur des enseignants qui en sont à leur quatrième année reflètent généralement la taille relative de la population enseignante d'un bout à l'autre de la province. Quatre-vingt-treize pour cent enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 3,8 p. 100 dans des écoles indépendantes de l'Ontario ou ailleurs que dans des écoles et 3,3 p. 100, à l'extérieur de l'Ontario.
- Plus de quatre répondants sur dix (43 p. 100) ont dit ne pas avoir enseigné pendant une certaine période pour les raisons suivantes : ils n'ont pas pu trouver de poste en enseignement (18 p. 100); ils n'ont pas trouvé l'emploi voulu (3 p. 100); ils ont pris un congé de maternité ou un congé parental (13 p. 100); ils ont voyagé ou sont retournés aux études (3 p. 100); ou ils ont cessé de travailler pour des raisons personnelles ou familiales ou des problèmes de santé (6 p. 100).
- Environ une enseignante sur sept (14 p. 100) a dit avoir pris un congé de maternité au cours de ses quatre premières années dans la profession.

Bien qu'en majorité les enseignantes et les enseignants en quatrième année de carrière soient bien établis, il n'est pas rare de les entendre parler des difficultés et des frustrations qu'ils ont éprouvées à se trouver un poste à temps plein. Ceux qui cherchent toujours un premier poste permanent sont particulièrement éloquents à ce sujet.

«Plutôt que de dire au public et aux étudiants qu'il y a pénurie d'enseignants, on devrait les informer du surplus de personnel et du manque de postes en Ontario.»

«Chercher un poste d'enseignant aux cycles primaire-moyen dans les grandes villes est très frustrant. J'ai seulement pu faire de la suppléance depuis que j'ai obtenu mon diplôme, en 2003.»

«Je suis chanceuse d'avoir obtenu un poste à temps plein, à un niveau que j'aime, moins de deux ans après avoir eu mon baccalauréat en enseignement. J'ai également eu la chance de décrocher un poste permanent à ma troisième année de travail.»

«Pour ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme la même année que moi, les postes sont difficiles à trouver. Il m'a fallu près de deux ans pour trouver un emploi à temps plein.»

On ne nous a pas brossé un tableau réaliste de la situation concurrentielle pendant notre programme d'études. Toutefois, en raison de la croissance rapide dans la région de Peel, de nombreux postes se sont ouverts depuis.»

«Je crois que les universités devraient se concentrer sur l'offre et la demande en matière de postes en enseignement avant d'accepter des étudiants en grand nombre. Ça permettrait d'éviter les surplus de personnel.»

«Je pense que la frustration est intense dans la profession. Il est tellement difficile de se trouver un poste permanent dans mon conseil scolaire. Les choses se compliquent davantage parce que moins d'élèves s'inscrivent dans les écoles, ce qui accroît le surplus de personnel. En quatre ans, j'ai eu trois affectations différentes. Tous ces changements font en sorte qu'il est difficile de concilier vie professionnelle et vie personnelle.»

«Heureusement, ce ne fut pas mon cas, mais je sais que beaucoup de nouveaux enseignants sont très insatisfaits du système en général. Je me demande tout de même pourquoi on donne les postes les plus difficiles aux nouveaux venus en leur offrant très peu de soutien. Il faut régler ce problème sinon on perdra de nombreux enseignants prometteurs.»

«Ce fut difficile de passer des écoles privées aux écoles publiques. J'ai eu encore plus de difficultés à trouver un poste à temps plein dans les grandes villes parce que je ne suis pas de la région et je n'ai pas fréquenté les facultés d'Ottawa, de Toronto ni du Grand Toronto.»

«Les conseils scolaires ne devraient pas mener d'entrevues s'il n'y pas de postes à combler. C'est une perte de temps et un manque de respect. Je prévois faire une autre année de suppléance, puis je laisserai tomber.»

«J'ai travaillé avec des gens qui font de la suppléance depuis plus de cinq ans. C'est de la folie! Pas d'avantages sociaux, pas de sécurité d'emploi. J'ai enseigné pendant deux ans et demi dans une classe de 6^e année d'une école de Tokyo qui offrait un baccalauréat international. Mon mari est resté ici pendant cette période. Nous pensions que cette expérience servirait de tremplin à ma carrière. De retour au Canada, j'ai enseigné très peu dans mon domaine cette année. J'ai la qualification pour enseigner du jardin à la 6^e année, mais on m'a davantage demandé d'enseigner le français langue seconde ou au secondaire. C'est très décourageant.»

«Frustrant! J'ai déployé beaucoup d'efforts et j'ai dû compter sur la gentillesse de certaines directions d'école qui ont eu la générosité de donner une chance à un nouveau. J'ai enfin eu un poste permanent, mais le surplus de personnel m'a replongé dans l'insécurité.»

«Obtenir un emploi à temps plein dépend énormément des personnes que l'on connaît. J'ai eu la chance incroyable d'obtenir enfin un poste permanent.»

«Si j'avais eu les moyens d'attendre un poste dans le système public, je l'aurais fait. Nous sommes trop nombreux à travailler dans les écoles privées. On nous compte parmi

les enseignants ayant trouvé un emploi, mais notre situation n'est pas stable et nous en sommes vraiment insatisfaits. Je me demande où se trouvent les postes disponibles dont on parle dans les médias et autres publications.»

«Je voulais enseigner immédiatement après mes études, mais ce n'est qu'en mars de l'année suivante que mon nom a été ajouté aux listes de suppléance. Comme je n'avais toujours pas de poste en septembre, je suis allée en Angleterre pour acquérir de l'expérience. C'était merveilleux, mais de retour au pays, j'en suis à ma quatrième année sur le marché de travail et je n'ai toujours pas d'emploi stable.»

«J'adore enseigner, mais mon expérience en Ontario a été frustrante. On m'a offert un poste à deux reprises, puis les offres ont été retirées parce que les ressources humaines avaient oublié que les enseignants d'expérience avaient préséance. J'ai donc encore une fois recommencé à faire de la suppléance. Et, encore une fois, je vais aller enseigner à l'étranger pour trouver de la stabilité. J'espère que les départs à la retraite auront libéré des postes quand je reviendrai!»

«J'ai toujours voulu enseigner, et quand j'en ai eu les moyens financiers, j'ai quitté l'emploi que j'occupais depuis sept ans pour faire mon baccalauréat en enseignement. J'ai maintenant 37 ans, et j'enseigne deux jours par semaine, si j'ai de la chance. Je ne peux pas me permettre d'attendre encore longtemps!»

Expérience des quatre premières années d'enseignement

- Un peu moins de neuf enseignants sur dix (88 p. 100) qui en sont à leur quatrième année accordent une note positive à leur carrière en enseignement jusqu'à présent.
- Presque tous les répondants se disent confiants (96 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (95 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (85 p. 100), sont satisfaits sur le plan professionnel (80 p. 100), estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi (73 p. 100) et sont optimistes (81 p. 100) quant à leur avenir professionnel. Les taux de satisfaction, de sécurité d'emploi et d'optimisme sont légèrement inférieurs à ceux que les enseignantes et enseignants en quatrième année de carrière avaient signalés l'an dernier.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (85 p. 100) et un bon nombre d'entre eux parlent d'un degré élevé (21 p. 100) ou relativement élevé (59 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour ces enseignants déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux techniques d'évaluation (41 p. 100), à l'intégration de la technologie (38 p. 100), aux stratégies d'enseignement (33 p. 100), aux connaissances de la matière à enseigner (32 p. 100) et à la gestion de classe (27 p.100).
- Un moins grand nombre dit avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (21 p. 100) ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques (20 p. 100) à la quatrième année d'enseignement qu'au cours des premières années.
- Les facteurs qui motivent les enseignants bien établis sont ceux qui les ont poussés à choisir l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir, travailler

avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à grandir et faire une différence dans leur vie, suivi d'enseigner les matières qu'ils aiment et obtenir leur propre salle de classe. Viennent ensuite, au bas de la liste, les aspects matériels comme les possibilités d'avancement et le salaire.

- Même s'ils demeurent loin derrière les considérations altruistes, la sécurité d'emploi et la rémunération augmentent en importance comme facteurs de motivation pour les répondants qui en sont à leur quatrième année d'enseignement, comparativement à leurs collègues qui possèdent moins d'années d'expérience.

Les commentaires des membres en quatrième année de carrière reflètent bien les défis des premières années de travail, tant pour ceux qui se disent satisfaits du point de vue professionnel que pour ceux qui continuent d'avoir des doutes à propos de leur choix.

«La charge de travail sera toujours excessive. J'ai une pile de travaux à corriger qui demeure sur mon pupitre jusqu'aux grandes vacances. Et je n'arrive jamais à finaliser complètement la planification des unités d'apprentissage.»

«Je ne m'attendais pas à ce que la gestion de classe me demande plus de temps que les leçons.»

«Les nouveaux enseignants devraient recevoir beaucoup plus d'information sur les façons de travailler avec des élèves à risque et sur les ressources en matière d'adaptation et d'accommodation.»

«J'ai commencé ma carrière en faisant de la suppléance à long terme; je n'ai donc pas pu profiter des programmes de mentorat. Je me demande si ce service ne devrait pas être offert à tous les enseignants travaillant à temps plein. Si j'avais été en mesure de tisser des liens avec un collègue pendant ma première année, j'aurais pu éviter la période de décalage pendant laquelle je ne comprenais pas certaines situations en classe et certains aspects politiques de l'école.»

«L'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle est plus difficile à établir que je ne le croyais. Je n'arrive pas à me détacher de mon travail.»

«J'adore ça! C'est très difficile, mais jamais ennuyant. C'est un travail gratifiant qui laisse beaucoup de place à la croissance et au déplacement. Je reçois beaucoup de respect et de soutien de la part de la communauté. C'est un honneur de pouvoir former de jeunes esprits.»

«En Ontario, les enseignants travaillent trop et ne sont pas appréciés à leur juste valeur. Le public ne comprend pas bien la nature et la diversité de notre travail, la façon dont nous enseignons et pourquoi nous posons certains gestes. Enseigner est un travail difficile.»

«J'ai des sentiments contradictoires à propos de mon expérience : frustration en raison du manque de postes et de l'injustice; joie et satisfaction de travailler avec les élèves et mes collègues.»

«Comme j'ai obtenu mon premier poste permanent cette année, j'ai participé au programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Outre le mentorat, je pense que le programme n'apporte pas grand-chose. J'aurais davantage profité de ce programme lorsque j'ai eu mon premier emploi de suppléance à long terme. J'ai appris de mes erreurs et je me suis sentie seule pendant ma première année.»

«J'adore enseigner! Si les premières années n'étaient pas si difficiles, il y aurait plus d'enseignants. Les programmes de mentorat aident beaucoup. Tant qu'un enseignant n'est pas isolé dans sa salle de classe, il peut persévérer et se diriger vers une carrière gratifiante.»

«J'ai eu beaucoup de chance d'avoir obtenu un poste permanent si rapidement! Mes premières années ont surtout porté sur l'amélioration en classe (leçons, évaluation et gestion), mais maintenant, je suis plus en mesure – et davantage prête – à entreprendre des tâches supplémentaires. J'accueille avec joie chaque nouvelle classe et je suis vraiment enthousiaste à l'idée de voir mes premiers élèves obtenir leur diplôme! C'est merveilleux de les voir devenir des adultes, prêts à conquérir le monde. Quel sentiment de puissance!»

«Savoir que l'on peut améliorer la vie des élèves est une expérience stressante mais aussi magnifique.»

«J'ai entrepris deux carrières auparavant, mais aucune ne se compare à l'enseignement du point de vue satisfaction personnelle et professionnelle. J'ai vraiment l'impression que j'apporte ma contribution. Chaque jour est une aventure différente et j'adore ce que je fais.»

Plans de carrière

- La quatrième année est plus stable que les premières années; moins de deux répondants sur cinq (38 p. 100) disent prévoir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Près de 4 p. 100 prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur quatrième année dans la profession, tandis que presque 90 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 7 p. 100 ne s'attendent pas à enseigner du tout.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, moins de la moitié (48 p. 100) disent qu'ils vont certainement ou probablement revenir enseigner en Ontario à un moment donné.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, seulement 5 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas ou qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner dans cinq ans; 68 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner; 21 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner; et 6 p. 100 qu'ils ne savent pas.
- Environ un nouvel enseignant sur quatre (23 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière.
- Trois sur cinq (61 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur, ou occuper un poste de leadership autre qu'administratif auprès de leurs collègues.

Remarques sur la profession

- Parmi les enseignants en quatrième année de carrière, quatre sur cinq disent bien connaître (34 p. 100) ou connaître assez bien (46 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur cinq (20 p. 100) dit avoir dû faire face à un grave problème de déontologie dès ses premières années de carrière.

Malgré les frustrations et les difficultés à s'établir dans un poste à temps plein et à charge de travail raisonnable, de nombreux répondants témoignent de la satisfaction qu'ils retirent à aider leurs élèves à apprendre. La plupart disent qu'ils sont bien établis dans leur carrière et qu'ils se sont engagés à long terme. Les observations ci-dessous reflètent cette situation.

«J'aime mon travail. Chaque journée est différente. Je fais face à des défis et connais des joies qui font de moi une meilleure enseignante.»

«Je trouve agréable et gratifiant de voir les jeunes chercher à acquérir de nouvelles connaissances.»

«Je me trouve privilégié de participer à la formation des personnalités et au développement des consciences.»

«J'ai eu la chance de commencer ma carrière à plein temps dans une école et d'y être restée. Le stress du passage entre les études et le travail s'en est trouvé moindre, et j'ai tissé des liens étroits avec mes collègues et les élèves.»

«C'est un travail satisfaisant et gratifiant. On trouve nombre de postes de leadership. J'ai beaucoup appris et je continue d'apprendre chaque jour.»

«Je suis chanceuse d'être enseignante. Je sais que je fais une différence.»

Renseignements démographiques

- Environ deux diplômés de 2003 sur cinq (41 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et 29 p. 100 sont âgés de 35 ans ou plus.
- Les hommes représentent 20 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 80 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 86 p. 100 des répondants, contre 14 p. 100 pour les collèges frontaliers.
- De tous les répondants, 8 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française.

Cinquième année d'enseignement Diplômés de 2002 des facultés d'éducation de l'Ontario et des collèges frontaliers

Des pédagogues chevronnés, confiants et engagés

Pour la cinquième année de suite, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les diplômés de 2002. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2006-2007, soit la cinquième année scolaire suivant la remise des diplômes.

La vaste majorité des diplômés ontariens de 2002 sont maintenant bien établis dans la profession qu'ils ont choisie. Ils ont commencé leur carrière au moment où un nombre record de pédagogues partaient en retraite, ouvrant la voie à une nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants à tous les niveaux et dans toutes les matières, partout dans la province, soit de l'année scolaire 1998-1999 à celle de 2002-2003.

Bien qu'ils se souviennent d'avoir fait face à des affectations difficiles sans soutien adéquat – le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant n'a vu le jour qu'en 2006 – la plupart ont réussi et se disent satisfaits et engagés à long terme sur le plan professionnel.

Près de neuf de ces enseignants sur dix occupent un poste permanent. Les pédagogues qui œuvrent dans la région du Grand Toronto connaissent davantage de succès que ceux qui enseignent ailleurs dans la province. Avec un taux de sous-emploi de 2 p. 100, les enseignants de la région de Toronto connaissent le plein emploi. Un peu plus de un pédagogue sur dix (11 p. 100) qui enseignent ailleurs en Ontario rapporte être sous-employé.

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

Certification	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	95	96	100	97	100	93	95
Langue anglaise	93	84	86	79	85	78	88
Total	93	86	87	86	86	84	89

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur
86	84	96

Langue française	Langue anglaise	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
93	84	90	81

Un diplômé des collèges frontaliers sur cinq (19 p. 100) est encore limité à faire de la suppléance après cinq ans dans la profession, et 13 p. 100 connaissent un taux de sous-emploi qui est le double de celui des diplômés des facultés de l'Ontario. Quinze pour cent des enseignantes et enseignants anglophones aux cycles primaire et moyen qui enseignent ailleurs que dans le Grand Toronto sont sous-employés.

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

	Grand Toronto	Ontario, excluant le Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Toute la province
Langue française	0	6	0	3	0	13	5
Langue anglaise	5	12	6	16	13	5	8
Total	2	11	0	14	16	12	8

Primaire-moyen	Moyen-intermédiaire	Intermédiaire-supérieur
11	4	4

Langue française	Langue anglaise	Facultés de l'Ontario	Collèges frontaliers
5	8	7	13

Seulement 2,4 p. 100 ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement. Un répondant sur dix enseigne à temps partiel. Neuf pour cent des pédagogues enseignent dans plus d'une école.

Bon nombre de répondants ont cessé d'enseigner pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme. Parmi eux, près de quatre répondants sur dix (39 p. 100) ont

interrompu leur carrière pour des raisons personnelles, et non en raison du marché de l'emploi. Les raisons les plus souvent invoquées sont les congés de maternité ou parentaux (16 p. 100). Certains ont cessé d'enseigner à un moment donné pour voyager ou poursuivre leurs études (6 p. 100). Les répondants restants ont déclaré avoir pris un temps d'arrêt pour d'autres raisons personnelles ou pour cause de maladie (5 p. 100).

Le marché de l'emploi a interrompu la carrière d'environ un pédagogue sur sept qui signale ne pas avoir enseigné car n'ayant pu se trouver de poste (12 p. 100) ou un poste qui lui convenait (2 p. 100).

Des pédagogues confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel

Cette nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants ontariens a confiance en leurs aptitudes. Ils sont majoritairement satisfaits sur le plan professionnel et se sentent prêts à affronter le stress d'une carrière exigeante, mais combien enrichissante.

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

	Confiance	Préparation	Satisfaction sur le plan personnel	Défi	Stress	Optimisme
Élevé	59	53	31	44	23	49
Relativement élevé	38	41	52	43	32	35
Relativement faible	3	5	14	11	31	10
Faible	1	1	3	2	14	6

Ces pédagogues sont très motivés et prévoient continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Plus de 92 p. 100 prévoient encore enseigner dans cinq ans. Seulement 3 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2012. Six pour cent ont exprimé une certaine indécision à ce sujet. Sept pour cent signalent qu'ils n'enseigneront pas durant l'année scolaire 2007-2008, mais de ce nombre, la plupart (77 p. 100) affirment qu'ils vont revenir à l'enseignement l'année d'après.

Les raisons qui les ont d'abord incités à choisir l'enseignement alimentent leur engagement envers la profession; ils sont motivés principalement par leur désir d'aider les élèves à apprendre et à grandir. La majorité participent à des programmes continus de perfectionnement professionnel.

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

	Très engagés	Relativement engagés
Cours structuré	32	29
Apprentissage collectif en milieu scolaire	25	39
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	16	25
Apprentissage collectif ailleurs qu'en milieu scolaire	11	31
Travail avec un formateur ou un mentor	11	33
Cours d'auto-évaluation donné par l'école	10	27
Recherche-action	7	20
Aucun des sujets susmentionnés	5,4 p. 100	

Cette nouvelle génération regroupe de nombreux pédagogues intéressés à assumer diverses responsabilités au cours de leur carrière. Trois sur cinq sont intéressés à agir à titre de mentor ou de formateur et un sur quatre prévoit accepter un poste administratif tel que directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école à un moment donné de sa carrière.

Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprenait un sondage des membres de l'Ordre qui sont diplômés des facultés d'éducation de 2002 et qui étaient à la fin de leur cinquième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés en mai 2007 à environ 20 p. 100 des 7 124 diplômés de 2002 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 324 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui sont devenus membres de l'Ordre après l'obtention de leur diplôme en 2002. Nous avons doublé l'échantillonnage (40 p. 100) des membres de l'Ordre qui communiquent avec nous en français pour tenir compte du caractère distinct de cette tranche du marché de l'emploi. En tout, 500 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 30 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,4 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Situation professionnelle

- Presque tous les diplômés de 2002 (90 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 2 p. 100 ont déclaré ne pas avoir enseigné faute d'avoir trouvé un emploi en enseignement. La plupart de ceux qui n'enseignent pas ont dit être en congé de maternité ou parental.
- À la fin de leur cinquième année d'enseignement, 89 p. 100 des enseignants occupaient un poste permanent, soit un pourcentage un peu plus faible que celui enregistré au sondage de l'an passé (91 p. 100) qui s'adressait à ces mêmes enseignants, alors dans leur quatrième année d'enseignement.

- Changer d'emploi et d'affectation entre la quatrième et la cinquième année d'enseignement est un phénomène beaucoup moins fréquent qu'au cours des premières années de carrière. Ainsi, 19 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 16 p. 100 ont changé d'école et 6 p. 100, de conseil scolaire. Ces changements sont très semblables à ceux relevés auprès du même groupe l'an passé, lors du sondage sur la transition de la troisième à la quatrième année dans la profession.
- L'enseignement à temps partiel (10 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (9 p. 100) sont peu fréquents chez les enseignants en cinquième année de carrière. Ces résultats sont comparables à ceux enregistrés par le sondage de l'année précédente.
- Environ 8 p. 100 des répondants ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur cinquième année dans la profession, soit une légère hausse par rapport au taux de 5 p. 100 enregistré l'an passé par les pédagogues qui en étaient à leur cinquième année.
- La répartition géographique et le genre d'employeur des enseignants en cinquième année de carrière reflètent généralement la taille relative de la population enseignante d'un bout à l'autre de la province. Quatre-vingt-quinze pour cent enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 3 p. 100 dans des écoles indépendantes de l'Ontario ou ailleurs que dans des écoles et 2 p. 100 à l'extérieur de l'Ontario.
- Près de quatre enseignants sur dix, qui en sont à leur cinquième année, disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme parce qu'ils ne pouvaient trouver un emploi en enseignement (12 p. 100) ou l'emploi qu'ils convoitaient à ce moment-là (2 p. 100), parce qu'ils étaient en congé de maternité ou parental, ou pour d'autres raisons familiales (17 p. 100), parce qu'ils étaient aux études (3 p. 100), parce qu'ils voyageaient (2 p. 100) ou pour d'autres raisons (3 p. 100).
- Plus de une enseignante sur cinq (21 p. 100) ont dit avoir pris un congé de maternité au cours de leurs cinq premières années d'enseignement.

Les observations des pédagogues dans leur cinquième année de carrière en 2006-2007 rejoignent davantage celles associées aux défis des premières années de carrière que celles des pédagogues en cinquième année de carrière au début de la présente étude. Bien que la majorité occupent maintenant un poste permanent, beaucoup se rappellent les débuts et affectations difficiles, l'insécurité, le sentiment d'injustice – à savoir, la difficulté d'obtenir un poste en enseignement, le processus d'embauche qui devrait être repensé ou encore, qu'ils auraient dû savoir que les choses seraient moins faciles dans leur carrière de prédilection.

«J'ai trouvé très difficile de ne pouvoir enseigner les matières pour lesquelles j'ai été formé. Ces quatre dernières années, j'ai essayé par tous les moyens d'avoir une entrevue et de décrocher un poste en éducation physique.»

«J'aime vraiment ce que je fais, mais je suis déçue par le temps que cela a pris pour décrocher un contrat. Je crois qu'on exige beaucoup trop des jeunes recrues, qui sont complètement épuisées à la fin de l'année.»

«Je déteste le fait qu'il a fallu cinq ans avant de décrocher un poste, alors que des enseignants à la retraite s'approprient la suppléance, ce qui enlève toute visibilité. Je

sais qu'à une époque, il y avait une pénurie de suppléants, mais la situation actuelle est tout autre avec un surplus et l'arrivée de nouveaux venus dans la profession chaque année. Ce système n'est pas très juste.»

«Suppléant depuis cinq ans, j'ai eu plusieurs contrats pour enseigner différentes années. J'aimerais qu'un système plus impartial soit en place pour que je puisse être embauché comme enseignant permanent. J'aime enseigner aux tout-petits mais les affectations changent constamment. Il semble y avoir de moins en moins de postes chaque année.»

«Les enseignants à la retraite ne devraient pas faire de suppléance quand on sait qu'il y a des centaines d'enseignants à la recherche d'un poste.»

«Il faudrait embaucher les enseignants inscrits à la liste de suppléance avant de se tourner vers des candidats à l'externe. C'est désespérant de ne pas pouvoir obtenir un poste en enseignement. J'ai envoyé quantité de c.v. au cours des années. Ce n'est pas juste que des recrues décrochent un poste permanent alors que des gens comme moi espèrent toujours obtenir de la suppléance!»

«Très déçu par la pénurie d'emplois. J'ai passé un nombre incalculable d'entrevues, mais mon manque d'expérience complique la tâche. Les facultés devraient cesser d'encourager les étudiants à prendre la voie de l'enseignement, car c'est leur donner de faux espoirs.»

«C'est décourageant car il y a peu de postes disponibles. J'aurais cru avoir déjà ma propre classe.»

«Ce n'est pas juste que les nouveaux enseignants doivent rivaliser avec les enseignants à la retraite dans un marché de l'emploi déjà saturé. À mon avis, les enseignants retraités devraient soit s'occuper de l'administration soit ne pas prendre leur retraite. J'ai le pressentiment qu'une fois l'âge de la retraite arrivé, je n'aurai pas droit aux mêmes privilèges. Que fait-on pour remédier à cette situation?»

«Il faut toujours se prouver. Je veux vraiment obtenir un poste permanent! Il faut recommencer à zéro dès qu'on change de conseil scolaire. Cette situation est stressante en début de carrière. J'espère que je n'aurai pas à attendre encore cinq ans avant de bénéficier d'un peu de sécurité d'emploi.»

«Je trouve que le processus pour l'embauche de suppléants auprès de mon conseil est déroutant. Il y a trop de suppléants pour le nombre de postes disponibles. C'est ce qui m'a détourné du système public.»

«Je ne comprends pas qu'après cinq ans dans la profession je n'ai toujours pas de poste à temps plein. Après tout ce temps, cette situation devrait avoir une issue.»

«J'ai passé d'une école à une autre en raison de surplus (quatre écoles en cinq ans). J'ai enseigné plusieurs matières (au moins une nouvelle préparation chaque année et 12 cours différents).»

«Je n'avais aucune idée à quel point il serait difficile d'obtenir un poste permanent (on raconte pourtant qu'en 2001, il y avait pénurie d'enseignants) et combien ce serait déprimant.»

«Chaque année, je me retrouvais enseignant surnuméraire. Je changeais donc d'école et d'année. Je me retrouve souvent avec des élèves ayant un PEI ou des problèmes de comportement... sans compter les parents à problème!»

«J'ai posé ma candidature à plusieurs postes en Ontario. Ce fut frustrant de n'obtenir qu'une seule entrevue. Je suis toujours en probation, il me reste deux ans pour accumuler mes 184 jours d'expérience. Le temps file et je devrai quitter la profession si je ne décroche pas un poste bientôt.»

Expérience des cinq premières années d'enseignement

- Environ quatre enseignants sur dix (39 p. 100) qui en sont à leur cinquième année accordent une note très positive à leur carrière jusqu'à présent et plus de la moitié (51 p. 100) accordent une note positive.
- La majorité des répondants se disent très confiants (59 p. 100) ou confiants (38 p. 100) et très bien préparés (53 p. 100) ou bien préparés (40 p. 100) pour accomplir leurs tâches; ils ont des affectations qui correspondent très bien (60 p. 100) ou bien (29 p. 100) à leurs compétences, sont très satisfaits sur le plan professionnel (31 p. 100) ou satisfaits (52 p. 100), estiment jouir d'une très bonne (53 p. 100) ou relativement bonne sécurité d'emploi (28 p. 100), et sont très optimistes (49 p. 100) ou optimistes (34 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience très difficile (44 p. 100) ou difficile pour la plupart (43 p. 100), et un bon nombre de ces enseignantes et enseignants parlent d'un degré élevé (23 p. 100) ou relativement élevé (32 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour ces enseignants déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée aux stratégies d'enseignement, à la mesure et l'évaluation, et à l'intégration de la technologie.
- Un moins grand nombre dit avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de gestion de classe, de connaissances des règles de l'école, de la planification des cours et du curriculum, de la communication avec les parents, ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques, bien que la majorité signalent l'importance du perfectionnement professionnel à ces chapitres.
- Les cours structurés viennent au premier rang (32 p. 100) chez ces enseignants, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (25 p. 100) et du travail avec des associations spécialisées dans une matière (16 p. 100). Un nombre plus faible de ces enseignants chevronnés travaillent en étroite collaboration avec un mentor ou un formateur (11 p. 100), font de l'apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (11 p. 100), suivent un cours d'auto-évaluation donné par l'école (10 p. 100) et font de la recherche-action. En tout, 19 répondants sur 20 rapportent avoir suivi des activités de perfectionnement professionnel durant leur cinquième année dans la profession.
- Les facteurs qui motivent les enseignants bien établis sont ceux qui les ont poussés à choisir l'enseignement et qui les ont soutenus pendant les périodes difficiles des premières années. Parmi ces facteurs, le premier est l'altruisme, à savoir travailler avec les enfants ou les jeunes, les aider à apprendre et à grandir et faire une différence

dans leur vie, suivi d'enseigner les matières qu'ils aiment et obtenir leur propre salle de classe. Viennent ensuite, au bas de la liste, les aspects matériels comme les possibilités d'avancement et le salaire.

- Même si elles demeurent loin derrière les considérations altruistes, la sécurité d'emploi et la rémunération augmentent en importance comme facteurs de motivation pour les répondants qui en sont à leur cinquième année d'enseignement, comparativement à leurs collègues qui possèdent moins d'expérience.

Les réflexions de ces pédagogues sur leurs cinq premières années d'enseignement font état d'une bonne part de stress, de lourdes charges de travail, de sacrifices et d'affectations difficiles. Voici quelques-uns des commentaires recueillis.

«Mes trois premières années ont été difficiles. J'enseignais à trois écoles, à des classes à années multiples et différentes matières, simplement pour avoir un contrat à temps plein.»

«Il est frustrant de constater que de travailler fort n'apporte pas une plus grande sécurité d'emploi. Aux deux conseils scolaires où j'ai travaillé, les personnes qui peuvent enseigner en français décrochent sans peine un poste permanent. Toutefois, dès qu'elles ont acquis permanence et ancienneté, elles passent à des postes de langue anglaise, créant ainsi d'autres ouvertures pour des postes de langue française.»

«Je croyais que l'enseignement me permettrait de mieux équilibrer travail et vie personnelle, mais je me suis rendu compte que c'est une profession très exigeante qui demande de longues heures, surtout au cycle primaire.»

«Les recrues devraient avoir l'occasion d'observer des enseignants chevronnés en salle de classe.»

«Enseigner dans cette province va bien au-delà de la salle de classe. Il faut veiller sur les élèves, accomplir des tâches administratives et faire de la supervision pendant nos temps libres.»

«Beaucoup trop à accomplir dans une journée de travail. Il est difficile de fonder une famille tout en faisant ses premières armes en enseignement. Ma formation et ma carrière en enseignement m'ont donné certains des moments les plus gratifiants de mon existence. Toutefois, j'en suis à un stade de ma vie où l'équilibre entre le travail et la vie personnelle est précaire et où le temps est limité.»

«En tant que suppléante, je vois combien il est difficile de savoir s'y prendre avec les élèves, de gérer une classe et de répondre aux divers styles d'apprentissage des élèves.»

«Les deux années pendant lesquelles j'enseignais une classe de français de base à rotation ont été vraiment difficiles. Si je n'avais pas décroché un poste dans une classe régulière, j'aurais quitté la profession.»

«Les pédagogues ne devraient enseigner que les matières pour lesquelles ils ont été formés! Je n'étais aucunement préparé pour la moitié de mes classes!»

«Je trouve que je suis beaucoup moins stressée et que la qualité de mes leçons est meilleure quant j'ai déjà enseigné le cours deux ou trois fois. Il faut que les nouveaux enseignants puissent profiter d'une certaine stabilité.»

«À mesure que j'acquiers de l'expérience, mes inquiétudes se dissipent. Je vois combien l'enseignement exige de la confiance, de l'enthousiasme et de la compassion.»

«Je ne m'étais pas rendu compte à quel point une carrière en enseignement est exigeante avant de devenir moi-même enseignant.»

«Chaque rentrée, j'enseigne une nouvelle année/classe à années multiples. En cinq ans, j'ai enseigné à cinq années différentes, c'est très stressant. Il ne devrait pas y avoir plus de 24 élèves par classe au cycle moyen. Quelle est la différence entre la troisième et la quatrième année?»

«L'expérience a été merveilleuse jusqu'à présent. Ça fait drôle de penser aux tourments de ma toute première année de carrière et de voir où je suis rendue maintenant. Ces cinq années ont filé comme l'éclair!»

«J'ai appris que l'enseignement comprend l'éducation, le counseling, le mentorat, les relations avec la communauté, les tâches administratives, et que le respect se mérite.»

«J'aimerais enseigner la même année pendant quelques ans, le temps d'être à l'aise avec les nouvelles ressources et de les utiliser, avant qu'elles ne changent encore.»

«Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants acceptent des affectations trop difficiles car ils veulent travailler.»

«Les pédagogues devraient pouvoir enseigner la même année à maintes reprises pour se perfectionner dans l'exercice de leur profession.»

«J'adore travailler avec les enfants. Je ne m'étais pas rendu compte des facteurs de stress que représentent enseigner deux curriculums à une classe à années multiples, répondre aux besoins de tous les élèves, faire face aux politiques de l'école et aux exigences des parents.»

«À ma deuxième année de carrière, j'ai failli quitter la profession. Ce fut une année très formatrice. J'ai été assigné à une autre école avec l'aide de l'administration. Nouvel enseignant dans un nouveau conseil scolaire, je n'avais aucun soutien avec mes nombreux élèves ayant des difficultés de comportement. Mais une fois que j'ai changé de poste, tout s'est passé pour le mieux.»

Plans de carrière

- Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants en cinquième année de carrière doivent s'accommoder du changement, quoique moins marqué qu'à leurs premières années. Un peu plus de 2 sur 5 (42 p. 100) disent prévoir changer de poste dès la prochaine année scolaire.

- Seulement 3 p. 100 prévoient enseigner à l'extérieur de la province au cours de leur sixième année dans la profession, tandis que 90 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 7 p. 100 ne s'attendent pas à enseigner.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, environ la moitié (46 p. 100) disent qu'ils vont revenir ou qu'ils vont probablement revenir enseigner en Ontario à un moment donné.
- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, seulement 1 p. 100 des répondants dit qu'il n'enseignera pas dans cinq ans, 1 p. 100 dit qu'il ne croit pas qu'il va enseigner, 70 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 21 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six pour cent ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Environ un enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attend à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière.
- Plus de trois sur cinq (61 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou comme formateur, ou occuper un autre poste de leadership autre qu'administratif auprès de leurs collègues.

Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignants qui en sont à leur cinquième année, quatre sur cinq disent bien connaître (27 p. 100) ou connaître assez bien (53 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ un sur cinq (19 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès ses premières années de carrière.

Malgré les nombreux défis que vivent les enseignantes et enseignants dans leurs premières années de carrière, la plupart sont satisfaits de leur choix de carrière et engagés à long terme.

«J'ai connu des hauts et des bas la première année, mais là, je sens que j'ai trouvé mon rythme et je continue d'apprendre chaque année.»

«Je me sens vraiment privilégiée de faire partie de cette profession. Il y a toujours de la nouveauté et je ne changerais pas de métier pour tout l'or du monde.»

«Je suis vraiment heureux d'avoir fait la transition du monde des affaires à la profession enseignante.»

«J'ai enseigné deux ans en Ontario puis deux ans à l'étranger. J'adore le fait que ma profession me permet de voyager!»

«Je suis davantage fière d'être enseignante maintenant qu'au tout début de ma carrière car je saisis mieux l'influence positive qu'un pédagogue peut avoir sur ses élèves et cela me rend heureuse.»

«Ma cinquième année d'enseignement a été la meilleure à ce jour : les forces de mes élèves, leur capacité d'apprendre et ma confiance ont fait de chaque jour une expérience positive.»

«Ma carrière est aussi excitante que gratifiante. J'adore établir des liens avec des jeunes et jouer un rôle dans leur développement.»

«Cette profession est, à ma surprise, très motivante et gratifiante. Je n'aurais jamais pensé que ce soit une carrière aussi extraordinaire.»

«En général, c'est une carrière satisfaisante, même s'il est frustrant qu'après avoir occupé un poste permanent pendant cinq ans, je suis devenu excédentaire en raison d'un manque de fonds.»

«Je ne pourrais imaginer exercer une autre carrière! Chaque jour, j'ai hâte de me retrouver devant ma classe!»

«Ces cinq dernières années, j'ai eu le plaisir d'enseigner dans un excellent conseil scolaire. J'ai été suppléant pendant deux ans car il n'y avait pas de postes permanents. J'ai acquis de l'expérience en faisant de la suppléance. Cela m'a bien outillé pour ma première affectation. J'ai aussi enseigné à une classe à années multiples pendant trois ans!»

«Cette année (ma cinquième), j'enseigne enfin les matières pour lesquelles j'ai été formé. J'ai de plus en plus confiance en moi, et je gère beaucoup mieux ma classe et mon temps.»

«Après cinq ans de carrière, les choses deviennent beaucoup plus faciles. Mes plans de leçons sont prêts et je sais comment gérer le stress.»

«J'ai fait de la suppléance pendant quatre ans avant de décrocher un poste permanent. Bien que je sois heureux d'avoir un poste aujourd'hui, ces quatre années ont été frustrantes.»

«J'adore être enseignante. C'est ce que j'ai toujours rêvé de faire. J'ai acquis beaucoup d'expérience et de connaissances au cours des quatre dernières années. J'espère continuer à enseigner et avoir ma propre classe un jour.»

«J'ai été chanceux d'avoir eu une classe dès mes premières années. L'enseignement est une deuxième carrière pour moi. L'expérience de vie que j'en ai tirée a été très positive.»

«Malgré les difficultés, mes premières années ont été marquées par l'apprentissage, celui de mes élèves et le mien. Cette carrière me comble et me pousse à me dépasser tous les jours.»

Renseignements démographiques

- Plus de deux diplômés de 2002 sur trois (35 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et plus d'un sur quatre (28 p. 100) ont plus de 35 ans.
- Les hommes représentent 24 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 76 p. 100.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 88 p. 100 des répondants, par rapport à 12 p. 100 pour les collèges frontaliers.
- De tous les répondants, 10 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement en langue française.

Les emplois permanents se font de plus en plus rares pour les enseignantes et enseignants de langue anglaise de l'Ontario.

Le nombre de départs à la retraite est en chute libre depuis l'apogée du début de la décennie, et le nombre de nouveaux membres n'a cessé d'augmenter. Ces deux tendances ont donné lieu à un déséquilibre de l'offre et de la demande. Les recrues anglophones doivent donc se contenter du sous-emploi ou de la suppléance, et ce, pendant des années.

De leur côté, les personnes qualifiées pour enseigner en français continuent de profiter d'un marché en plein essor en Ontario.

Les néo-Canadiens qui tentent de se tailler une place dans les écoles de la province se trouvent dans un marché très concurrentiel.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant est instauré partout dans la province et offre du soutien inestimable aux personnes qui font leurs premiers pas dans cette profession exigeante. Ce programme a surtout été offert aux pédagogues ayant trouvé un poste permanent en 2006-2007.



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario