

Transition à l'enseignement 2006



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



# Transition à l'enseignement

## Sondages des enseignantes et enseignants de l'Ontario qui en sont de la première à la cinquième année d'enseignement en Ontario, en 2006

### Préface

La cinquième 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 2001 à 2005.

Cette année, le sondage a généré 4 130 réponses d'enseignantes et d'enseignants dont la carrière a débuté au cours des cinq dernières années, période durant laquelle le marché de l'emploi est passé d'une pénurie générale s'étendant sur toutes les régions de la province à un marché de plus en plus mélangé et fragmenté.

De 1998 à 2002, une avalanche de départs à la retraite a obligé les conseils scolaires de l'Ontario à mener une recherche frénétique de personnel enseignant durant l'année scolaire 2001-2002, alors que les diplômés de 2001 entraient dans la profession.

Un paysage tout à fait différent s'offrait en 2005-2006 aux diplômés de 2005. Bien que les enseignants de français soient toujours très en demande dans toute la province, et que les conseils scolaires soient pressés de trouver du personnel pour enseigner les mathématiques, la physique, la chimie et les études technologiques au secondaire, pour les nouveaux arrivés dans la profession n'ayant pas ces qualifications spécialisées, les emplois se font rares à l'extérieur du Grand Toronto.

Le nombre de départs à la retraite baisse régulièrement depuis 2002 et continuera sur la même tangente durant le reste de la décennie. Le nombre des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario en 2005 était plus élevé de 20 p. 100 qu'en 2001. Sur la même période de cinq ans, le nombre annuel d'enseignantes et d'enseignants formés dans d'autres pays et qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario a augmenté de 32 p. 100. L'augmentation de l'offre parallèlement à la baisse de la demande annonce des moments difficiles dans les années à venir pour les nombreux nouveaux enseignants de l'Ontario.

En Ontario, le marché de l'emploi pour les enseignantes et enseignants anglophones aux cycles primaire et moyen est passé d'une forte demande en 2001, date du début de la présente étude, à un taux croissant de saturation d'enseignants aujourd'hui.

Un grand nombre des diplômés de 2005 et de 2004, et même de 2003 sont toujours à la recherche du premier poste régulier en enseignement. En 2006, les enseignantes et enseignants anglophones aux cycles primaire et moyen se sont maintenant joints au marché qui se détériore. Le manque d'emploi et le sous-emploi ne peuvent que

perdurer dans les années à venir à cause de l'afflux croissant des nouveaux venus chaque année, surtout chez le personnel enseignant de langue anglaise.

Les grandes lignes des résultats des six sondages menés cette année auprès des diplômés de l'Ontario et des collèges américains frontaliers, de 2001 à 2005, et des personnes formées à l'étranger ayant obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario en 2005, sont les suivantes :

- Moins d'un diplômé de 2005 sur quatre, 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 régulier d'ici la fin de l'année scolaire 2005-2006. Seulement deux sur cinq du même groupe de diplômés de 2004 avaient trouvé des emplois réguliers dans les deux premières années de leur carrière.
- En revanche, à l'échelle de la province, sept enseignantes et enseignants de langue française sur dix diplômés de 2005 avaient trouvé un emploi régulier durant leur première année de carrière, et trois sur quatre d'entre eux avant la fin de la deuxième année. Parallèlement, trois enseignants de mathématiques, de physique, de chimie et d'études technologiques sur quatre avaient décroché un poste régulier d'ici la fin de la deuxième année.
- Les enseignants néo-Canadiens formés à l'étranger et qui ont obtenu une carte de compétence en 2005 disent que la recherche d'un emploi dans un marché qui se détériore se révèle être une expérience désastreuse. En effet, plus de deux sur cinq d'entre eux n'ont même pas la chance de faire de la suppléance, et moins d'un sur cinq de ceux qui enseignent sont parvenus à obtenir des postes réguliers.
- Les diplômés de l'Ontario et des collèges frontaliers, de 2001 et 2002, s'en sont assez bien tirés une fois arrivés à la cinquième et à la quatrième année de leur carrière en enseignement. Neuf sur dix ont des postes réguliers, et ceux qui n'enseignent pas ont des raisons personnelles de ne pas le faire, comme un congé de maternité ou un congé parental.

Cette année, les sondages des enseignantes et enseignants en première et deuxième année de carrière révèlent que les activités de mentorat et de perfectionnement professionnel destinées aux nouveaux venus sont loin d'être les mêmes partout, et c'est d'ailleurs source d'inquiétude et de rancœur pour un grand nombre des personnes qui ont répondu.

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant n'est offert qu'à la moitié des nouveaux enseignants qui ont eu la chance d'avoir décroché un poste régulier. La plupart des recrues n'ont pas l'occasion d'observer de bonnes pratiques d'enseignement ni d'avoir quelqu'un observer leur classe. Plus de la moitié des personnes à qui l'on a assigné un mentor ont donné une évaluation négative de cette expérience.

Cette année, les sondages continuent de documenter les débuts difficiles d'un grand nombre de nouveaux enseignants dans la profession : des affectations de dernière minute, des classes difficiles y compris des classes combinées, l'éducation de

l'enfance en difficulté ou des classes ayant beaucoup des problèmes de comportement, soit des classes que les enseignants chevronnés préfèrent éviter sont laissées aux enseignants qui n'ont pas les qualifications requises ou qui ont encore peu d'expérience, sans les ressources ni l'aide pertinente.

La majorité de la nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants restent des pédagogues confiants et engagés qui sont là à long terme, malgré que leur entrée dans la profession soit parsemée d'embûches. En effet, ce n'est pas le moment idéal pour entrer dans la profession puisque le moindre poste de suppléance est de plus en plus difficile à trouver.

Moins d'un sur dix quitte la profession dans les cinq premières années. Le pourcentage de défection parmi les nouveaux diplômés qui se sont trouvés dans un marché de l'emploi très difficile à percer n'a pas l'air de vouloir bouger au-delà de ce niveau. Quand on demande aux six groupes de parler de leur perspective d'avenir, seulement 1,5 p. 100 d'entre eux pensent ne pas enseigner ou probablement ne pas enseigner dans cinq ans.

Les remarques reflètent un groupe de pédagogues qui se sont engagés à aider leurs élèves à apprendre et à grandir. Quelles que soient les difficultés personnelles qu'ils doivent surmonter au moment d'entrer dans la profession qu'ils ont choisie, la grande majorité de ces personnes sont motivées par la satisfaction qu'ils 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.

## Table des matières

### Préface

### Table des matières

La première année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières  
Deux marchés de l'emploi, deux mondes : l'un se porte bien, l'autre se détériore

La première année d'enseignement en Ontario – Formés dans un autre pays ou dans une autre province canadienne, certifiés en Ontario en 2005  
Leur combat pour être reconnu au sein du personnel enseignant de l'Ontario

La deuxième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières  
Ceux et celles dont les qualifications sont en faible demande ont de la difficulté à trouver un poste régulier

La troisième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières  
Les qualifications en faible demande sont les premières touchées par le ralentissement du marché et beaucoup de ces diplômés cherchent encore un poste régulier

La quatrième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2002 des facultés d'éducation ontariennes et des universités frontalières  
Ces diplômés ont entrepris leur carrière juste avant l'accalmie du marché de l'emploi.

La cinquième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2001 des facultés d'éducation ontariennes et des universités frontalières  
Des pédagogues chevronnés, confiants et engagés

## La première année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières

### Deux marchés de l'emploi, deux mondes : l'un se porte bien, l'autre se détériore

Pour la première fois, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les diplômés de 2005. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit durant la première année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les nouveaux enseignants sont confrontés à un marché de l'emploi ontarien de plus en plus fragmenté. Tout dépendant de leurs qualifications et de leurs aptitudes linguistiques, mais aussi de l'endroit où ils veulent ou peuvent travailler, c'est le moment rêvé ou c'est le pire moment pour entreprendre une carrière en enseignement en Ontario.

Malgré la création de nouveaux postes en enseignement à la suite des changements apportés par le gouvernement à la taille des classes et de ses autres initiatives des dernières années, la pénurie générale d'enseignants en Ontario est désormais chose du passé. Le nombre de départs à la retraite a diminué et le nombre de places dans les programmes de formation à l'enseignement est beaucoup plus élevé qu'au moment où les départs à la retraite atteignaient un sommet en Ontario. Pour une troisième année consécutive, environ la moitié des nouveaux enseignants de la province qui ont répondu au sondage annuel sur la transition à l'enseignement n'avaient pas trouvé de poste régulier en enseignement à la fin de leur première année dans la profession.

Dans la région du Grand Toronto, la demande d'enseignantes et enseignants en français et d'autres matières du secondaire demeure élevée. De même, certaines qualifications sont toujours très en demande. Les diplômés des programmes en français, les nouveaux enseignants qui parlent français assez couramment pour enseigner le français langue seconde et ceux qui possèdent des qualifications en mathématiques, en physique, en chimie ou en études technologiques sont beaucoup moins touchés par le manque d'emplois au cours de leur première année d'enseignement et ont beaucoup plus de chances de trouver un poste régulier en enseignement dès le début.

On note également que le taux de succès au cours de la première année varie considérablement d'une région à l'autre. Le taux de sous-emploi des répondants de la région du Grand Toronto est nettement inférieur à celui des répondants des autres régions de la province et beaucoup plus d'entre eux ont décroché un poste régulier en enseignement dès la première année. Même les nouveaux enseignants de la région du Grand Toronto qui ne possèdent pas l'une des qualifications en forte demande

profitent d'un taux de sous-emploi moins élevé et parviennent plus facilement à trouver un poste régulier en enseignement.

### **Taux d'emploi plus faible aux cycles primaire et moyen**

Cette année, nous avons constaté un écart dans le taux d'emploi d'un cycle à un autre. Parmi les diplômés dont les qualifications ne sont pas en forte demande, ceux des cycles primaire et moyen ont plus de difficulté à trouver un emploi que ceux des cycles intermédiaire et supérieur, et ont plus de succès à trouver un emploi régulier en enseignement avant la fin de la première année sur le marché du travail. Les diplômés des cycles moyen et intermédiaire se situent entre les deux autres groupes.

En dehors de la région du Grand Toronto, à l'exception des diplômés formés pour enseigner en français ou qui possèdent d'autres qualifications en forte demande, le taux de sous-emploi est beaucoup plus élevé et les postes de suppléance sont bien plus nombreux que dans la région du Grand Toronto.

À l'exception de la région de Toronto, les diplômés formés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen affichent un taux très élevé de suppléance et de sous-emploi. En effet, moins d'un candidat sur quatre avait décroché un poste régulier en enseignement à la fin de sa première année de recherche.

Le tableau suivant indique, par région, le pourcentage de chacun des groupes de diplômés qui ont déclaré avoir décroché un poste régulier en enseignement avant la fin de la première année de recherche. En dehors de la région du Grand Toronto, la plupart des emplois en enseignement pour les nouveaux arrivés sont des postes de suppléants. La majorité des enseignantes et enseignants du Centre, de l'Est et du Sud-Ouest de l'Ontario n'ont pas réussi à trouver de poste régulier en enseignement durant la première année. Bien qu'un nombre un peu plus élevé de diplômés du Nord de l'Ontario aient obtenu un poste régulier, la plupart des diplômés formés pour enseigner aux cycles primaire et moyen, et moyen et intermédiaire dans le nord de la province ont éprouvé plus de difficulté à décrocher un emploi que ceux de l'extérieur de la région du Grand Toronto.



Pourcentage des enseignantes et enseignants en début de carrière qui ont décroché un poste régulier avant la fin de la première année de recherche

Qualifications	Région du Grand Toronto	Extérieur de la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Ensemble de l'Ontario
Français	86	65	73	60	75	64	<b>71</b>
Qualifications en forte demande (MI, IS et études techniques)	61	66	75	61	64	75	<b>64</b>
Autres – PM	52	24	18	27	24	23	<b>36</b>
Autres – MI	64	31	36	17	31	40	<b>42</b>
Autres – IS	69	42	46	32	42	54	<b>56</b>
<b>Toutes qualifications confondues</b>	<b>63</b>	<b>42</b>	<b>39</b>	<b>43</b>	<b>39</b>	<b>51</b>	<b>51</b>

Un autre facteur clé d'évaluation du taux d'embauche dès la première année est le taux de sous-emploi, à savoir les diplômés qui affirment ne pas avoir travaillé autant qu'ils l'auraient voulu pendant l'année. Parmi ceux qui ont travaillé ailleurs dans la province, le taux de sous-emploi au chapitre des qualifications et des régions est comparable à celui des diplômés qui ont obtenu un poste régulier. Le taux de sous-emploi en région est plus du double de celui de la région du Grand Toronto. Les diplômés qui possèdent des qualifications en forte demande, qui ont été formés pour enseigner le français, et ceux de la région du Grand Toronto ont un taux de sous-emploi nettement inférieur à ceux qui possèdent des qualifications générales et qui exercent leur profession en dehors de la région du Grand Toronto. Les diplômés des cycles primaire et moyen, et moyen et intermédiaire sont davantage sous-employés que ceux des cycles intermédiaire et supérieur.

## Pourcentage de sous-emploi au cours de la première année d'enseignement

Qualifications	Région du Grand Toronto	Extérieur de la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Ensemble de l'Ontario
Français	5	17	20	25	3	11	13
Qualifications en forte demande (MI, IS et études techniques)	15	17	17	22	9	13	14
Autres - PM	23	39	24	46	39	41	32
Autres - MI	14	44	55	25	45	47	34
Autres - IS	12	34	27	26	36	46	22
<b>Toutes qualifications confondues</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>24</b>

En règle générale, les qualifications en forte demande l'emportent sur les différences régionales. Les diplômés qui parlent français ou qui ont été formés pour enseigner en français, et ceux qui possèdent d'autres qualifications en forte demande sont moins sous-employés et obtiennent plus facilement un poste régulier, quel que soit l'endroit où ils veulent enseigner dans la province. La demande est élevée dans toutes les régions de l'Ontario pour ces enseignantes et enseignants qui possèdent les qualifications recherchées.

Les diplômés des universités frontalières sont sous-employés et éprouvent plus de difficulté à trouver un poste régulier

Il y a plusieurs années, quand l'Ontario était en proie à une pénurie d'enseignants, plusieurs universités américaines en bordure du Canada ont élargi leurs programmes afin de former les étudiants canadiens qui n'avaient pas pu trouver une place dans une faculté d'éducation de l'Ontario, à enseigner dans les écoles de la province.

Les diplômés des universités frontalières éprouvent maintenant des difficultés par suite des changements survenus sur le marché de l'emploi. Près du tiers des répondants (31 p. 100) ont affirmé être sous-employés au cours de leur première année, comparativement à 23 p. 100 des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario. Seulement 37 p. 100 des diplômés des universités frontalières de 2005 qui en étaient à leur première année d'enseignement ont obtenu un poste régulier, comparativement à 53 p. 100 pour les diplômés de l'Ontario.

La plupart des programmes offerts par les universités frontalières ne sont plus en forte demande en Ontario. De plus, les universités frontalières n'offrent pas de formation à l'enseignement en français. Plus de 70 p. 100 de leurs diplômés possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen,

mais aucun de ceux des cycles intermédiaire et supérieur n'a une formation en études technologiques et rares sont ceux qui possèdent les qualifications pour enseigner des matières en forte demande comme les mathématiques, la physique ou la chimie.

**Le programme d'insertion professionnelle : des débuts timides**

Les sondages effectués cette année auprès des nouveaux enseignants nous ont donné une excellente occasion d'observer les progrès effectués dans le cadre de la mise en œuvre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant qui bénéficie d'une subvention provinciale pour la première fois cette année. Il apparaît que, pendant l'année scolaire 2005-2006, nombreux sont les nouveaux enseignants qui n'ont pas eu l'occasion de se prévaloir du programme, que celui-ci n'était pas instauré de manière uniforme et que le soutien était loin d'être satisfaisant.

Les programmes d'insertion professionnelle n'ont aidé que la moitié (52 p. 100) des diplômés des facultés d'éducation de 2005 qui ont décroché un poste régulier en Ontario pendant l'année scolaire 2005-2006. La majorité des nouveaux enseignants qui faisaient de la suppléance et qui occupaient un poste régulier ont répondu qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'observer des enseignantes et enseignants chevronnés et que personne ne les avait observés afin de leur donner des conseils à propos de leurs méthodes d'enseignement.

L'observation en salle de classe et l'encadrement occupent encore très peu de place dans les programmes d'insertion professionnelle de la province.

Près de deux nouveaux enseignants sur trois (64 p. 100) n'ont pas eu l'occasion d'observer la classe d'un ou d'une collègue, et un pourcentage comparable (63 p. 100) a répondu que personne ne les avait observés afin de leur donner des impressions sur leurs méthodes d'enseignement.

Parmi les nouveaux enseignants qui ont obtenu un poste régulier en enseignement, 65 p. 100 ont répondu ne pas avoir eu le temps d'aller observer l'enseignement de quelqu'un d'autre et 72 p. 100 ont répondu que personne ne les avait observés à l'œuvre en classe.

Parmi les personnes qui ont pu bénéficier d'une telle expérience, la plupart ont déclaré que le temps d'observation avait été très limité. Seulement 5 p. 100 des répondants ont dit avoir été observés pendant une heure ou plus par semaine et à peine 7 p. 100 ont pu observer un collègue pendant une heure ou plus par semaine.

### **Parmi les personnes employées régulièrement, ce n'est pas tout le monde qui bénéficie de mentorat et de soutien au perfectionnement professionnel**

L'étude sur la transition à l'enseignement nous permet d'observer de près l'appui offert aux nouveaux enseignants pendant l'année scolaire 2005-2006. Le mentorat est un peu plus répandu que le programme d'insertion professionnelle formel. Trois

nouveaux enseignants sur cinq (61 p. 100) qui occupent un poste régulier affirment avoir eu un collègue d'expérience comme mentor. Cependant, plus de la moitié (52 p. 100) des répondants ayant eu un mentor se disent déçus de leur expérience.

On note également un manque d'uniformité dans la façon dont les conseils scolaires accueillent les recrues qui ont obtenu un poste régulier. Moins de la moitié des répondants (49 p. 100) disent avoir participé à un programme d'orientation mis sur pied par leur conseil scolaire. Qu'il s'agisse d'un programme d'insertion professionnelle structuré ou non, seulement la moitié (53 p. 100) des personnes ayant un poste régulier y voient du positif. Trente et un p. 100 des répondants affirment qu'ils n'ont pas obtenu des renseignements essentiels sur la prise des présences, les bulletins scolaires, les rencontres avec les parents et les tâches administratives.

Certaines activités de perfectionnement professionnel sont en cours d'élaboration dans le cadre du nouveau programme d'insertion professionnelle, dans les domaines considérés comme étant des priorités. Plus de la moitié des répondants ont obtenu du soutien en matière de gestion de classe. Cependant, la majorité des répondants ont déclaré n'avoir bénéficié d'aucune forme de perfectionnement professionnel dans les autres domaines clés. Plus d'un répondant sur cinq affirme n'avoir obtenu aucun perfectionnement professionnel dans les domaines prioritaires énumérés ci-dessous.

---

Soutien au perfectionnement professionnel des nouveaux enseignants qui ont décroché un poste régulier dès la première année de recherche

---

Gestion de classe	55 p. 100
Observation de classe et conseils sur ses méthodes d'enseignement	46 p. 100
Stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté	35 p. 100
Stratégies d'enseignement aux élèves à risque	32 p. 100
Stratégies d'enseignement d'une langue seconde	27 p. 100
Communication avec les parents	15 p. 100
Aucun des éléments susmentionnés	22 p. 100

---

Lorsque nous avons reçu les réponses au sondage, soit en mai et en juin derniers, près d'un nouvel enseignant sur cinq (18 p. 100) occupant un poste régulier affirmait ne pas encore avoir reçu d'évaluation structurée de ses méthodes d'enseignement de la part de la direction de l'école.

### **L'insertion professionnelle varie d'un réseau à un autre et d'une région à l'autre**

Les systèmes scolaires publics de langue française et de langue anglaise avaient une longueur d'avance en matière d'insertion professionnelle pendant l'année scolaire 2005-2006, année précédant la mise en œuvre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en vertu de la nouvelle loi. Les conseils scolaires catholiques accusent un sérieux retard au chapitre des programmes de soutien aux nouvelles recrues.

Participation aux programmes d'insertion professionnelle	
Conseils scolaires publics de langue anglaise	66 p. 100
Conseils scolaires publics de langue française	54 p. 100
Conseils scolaires catholiques de langue anglaise	38 p. 100
Conseils scolaires catholiques de langue française	27 p. 100
Écoles indépendantes ou privées	13 p. 100

Les conseils scolaires du Sud-Ouest de l'Ontario arrivent en tête des régions en ce qui a trait à la mise en œuvre des programmes d'insertion professionnelle pendant l'année scolaire 2005-2006. Les autres régions offraient un programme d'insertion professionnelle structuré à moins de la moitié de leurs nouveaux enseignants qui occupaient un poste régulier.

Participation aux programmes d'insertion professionnelle – par région	
Sud-Ouest de l'Ontario	65 p. 100
Région du Grand Toronto	49 p. 100
Est de l'Ontario	48 p. 100
Centre de l'Ontario	46 p. 100
Nord de l'Ontario	42 p. 100

### **Les nouveaux enseignants occupant des postes de suppléants ou effectuant des remplacements à long terme sont laissés à eux-mêmes**

Au cours des dernières années, bon nombre de nouveaux enseignants de l'Ontario ont accédé à la profession en acceptant un poste de suppléance. Pendant l'année scolaire 2005-2006, près des deux tiers des nouveaux diplômés ont d'abord fait de la suppléance à la journée (35 p. 100) ou de la suppléance à long terme (29 p. 100). À la fin de leur première année d'enseignement, environ la moitié faisaient toujours de la suppléance à la journée (19 p. 100) ou à long terme (30 p. 100).

Ces nouveaux enseignants n'ont pas accès à un programme d'orientation structuré, un programme d'insertion professionnelle ou des activités de perfectionnement professionnel de soutien, ce dont bon nombre de leurs collègues qui ont décroché un contrat régulier bénéficient dès la première année. Vers la fin de la première année, environ un nouvel enseignant sur cinq qui a signé un contrat de suppléant à long terme affirmait participer à un programme d'insertion professionnelle (20 p. 100) ou à un programme d'orientation (21 p. 100). À la même date, un pourcentage encore plus faible des nouveaux enseignants qui occupaient toujours un poste de suppléant à la journée bénéficiait de ces outils de formation. Seulement 2 p. 100 des suppléants à la journée participaient à un programme d'insertion professionnelle et environ un sur six (17 p. 100) bénéficiaient d'un programme d'orientation structuré.

Les suppléants ont beaucoup plus de difficulté à accéder au programme de perfectionnement professionnel offert par le conseil scolaire que leurs collègues ayant un poste régulier.

Ce n'est que dans le domaine de la gestion de la salle de classe que plus d'un suppléant sur cinq a accès au programme de perfectionnement professionnel. Près de deux suppléants à long terme sur cinq et trois suppléants à la journée sur cinq affirment n'avoir reçu aucun perfectionnement professionnel dans les domaines clés, à savoir la gestion de classe, les stratégies d'enseignement aux élèves à risque, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'enseignement d'une langue seconde ou la communication avec les parents.

Perfectionnement professionnel de soutien offert aux suppléants		
	Suppléance à long terme	Suppléance à la journée
Gestion de classe	39 p. 100	27 p. 100
Stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté	19 p. 100	17 p. 100
Stratégies d'enseignement aux élèves à risque	20 p. 100	8 p. 100
Stratégies d'enseignement d'une langue seconde	4 p. 100	14 p. 100
Communication avec les parents	17 p. 100	7 p. 100
Aucun des éléments susmentionnés	38 p. 100	59 p. 100

De ce groupe de nouveaux enseignants, moins d'un sur trois (29 p. 100) qui occupaient un poste de suppléance à long terme et un sur huit (12,5 p. 100) qui avaient un poste de suppléance à la journée ont eu une évaluation formelle de la part de la direction des écoles au cours de la première année d'enseignement.

Pendant la première année, les suppléants obtiennent une aide moins formelle. Environ un suppléant à long terme sur trois (34 p. 100) dit avoir eu un collègue d'expérience comme mentor et presque le tiers d'entre eux (32 p. 100) ont pu observer un collègue ou ont été observés par un collègue (35 p. 100). Les suppléants à la journée affirment avoir obtenu encore moins d'aide informelle.

### **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 2005 et en étaient à la fin de leur première année d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés en mai 2006 à environ 40 p. 100 des 8 223 diplômés de 2005 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 40 p. 100 des 1 203 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, 1 289 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 32 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 2,7 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Situation professionnelle

- Plus de neuf diplômés sur dix (93 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage et un peu plus (96 p. 100) avaient enseigné à un moment donné au cours de l'année scolaire 2005-2006.
- Environ un répondant sur 20 a déclaré ne pas avoir enseigné au cours de sa première année de carrière parce qu'il n'a pas réussi à trouver un emploi qui répondait à ses attentes (1 p. 100) ou parce qu'il n'a pas réussi à trouver un emploi en enseignement (3,5 p. 100).
- La suppléance à la journée (35 p. 100) ou à long terme (29 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, la moitié (51 p. 100) des répondants occupaient un poste régulier en enseignement.
- Deux enseignants sur cinq (40 p. 100) ont été engagés avant le début de l'année scolaire et les autres ont obtenu leur emploi en septembre 2005 (19 p. 100) ou après (40 p. 100).
- Il n'est pas rare que les diplômés de 2005 enseignent à temps partiel (26 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (21 p. 100), et ce, même vers la fin de l'année scolaire.
- Au moment du sondage, 4,5 p. 100 des nouveaux enseignants ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'avaient pas pu trouver de poste qui leur convenait.
- Un nouvel enseignant sur 12 a répondu qu'il avait enseigné en dehors du système scolaire financé par les fonds publics, soit dans des écoles indépendantes (6,2 p. 100) ou dans un autre cadre (2,3 p. 100). Quatre p. 100 des répondants enseignaient à l'extérieur de la province.
- À la lumière des résultats obtenus, plusieurs marchés distincts ont fait surface dans la province ces dernières années. La langue d'enseignement, la spécialisation, le cycle et la région jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à l'accès à un poste régulier en enseignement et au taux de sous-emploi dès la première année dans la profession.
- Les postes sont nombreux pour les diplômés qui ont été formés pour enseigner en français (conseils scolaires de langue française et enseignement du français langue seconde dans les conseils scolaires de langue anglaise). Plus de sept diplômés sur dix (71 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 régulier et seulement 13 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année.
- Les enseignantes et enseignants 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 des diplômés qui ont été formés pour enseigner en français, près de deux sur trois (64 p. 100) ayant répondu qu'ils occupaient un poste régulier et 14 p. 100

ayant déclaré qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant leur première année d'enseignement.

- Quant aux répondants qui ne possèdent pas les qualifications en forte demande mentionnées, seulement deux sur cinq (42 p. 100) ont décroché un poste régulier et exactement trois sur dix (30 p. 100) auraient aimé travailler davantage.
- 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 2005-2006. Dans la région du Grand Toronto, plus de six nouveaux enseignants sur dix (63 p. 100) occupaient un poste régulier, tandis qu'en dehors de la région du Grand Toronto, seulement quatre sur dix (42 p. 100) occupaient un poste régulier. Le taux d'emploi dans un poste régulier des enseignantes et enseignants des conseils scolaires de langue française s'élève à 68 p. 100, contre seulement 46 p. 100 pour les enseignantes et enseignants ayant un poste régulier dans un des conseils scolaires de langue anglaise.
- Les qualifications en forte demande aident les diplômés à trouver un poste régulier dès la première année de recherche et réduisent le taux de sous-emploi en dehors de la région du Grand Toronto. Les statistiques sont beaucoup moins encourageantes pour les diplômés qui ne possèdent pas de qualifications en forte demande et qui travaillent en dehors de la région du Grand Toronto. Moins de trois sur dix (29 p. 100) de ces nouveaux enseignants ont obtenu un poste régulier dès la première année et près de quatre sur dix d'entre eux (39 p. 100) se considèrent sous-employés.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent beaucoup plus de difficulté à trouver un poste régulier en enseignement (36 p. 100) que leurs collègues des cycles moyen et intermédiaire (42 p. 100), et intermédiaire et supérieur (56 p. 100) qui ont des aptitudes ou qualifications comparables.
- 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 quatre (24 p. 100) ayant décroché un poste régulier avant la fin de la première année et près de deux sur cinq (39 p. 100) ayant répondu être sous-employés pendant l'année.

De nombreux nouveaux enseignants déclarent que leur expérience au moment de chercher et de trouver un premier emploi en enseignement en Ontario a été négative. Beaucoup de répondants ont qualifié leur expérience de frustrante et stressante et ont déclaré que les conseils scolaires étaient désorganisés, qu'ils faisaient les choses à la dernière minute et procédaient sans uniformité ou sans règles précises, que la concurrence était vive et qu'il fallait connaître quelqu'un à l'école, que ce soit dans le cadre d'un stage de formation à l'enseignement ou autre, pour avoir des chances de décrocher un emploi.

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



«Le conseil ne m'a été d'aucune aide. Il manquait d'organisation et m'a même induit en erreur.»

«C' est un processus difficile et très stressant.»

«Difficile. Chaque conseil scolaire a son propre système de demande d'emploi et c'est très difficile de s'y retrouver.»

«Ça semble impossible, d'autant plus que les retraités réintègrent le marché du travail; il faut connaître quelqu'un au conseil scolaire.»

«C'est très difficile, surtout la première année; la plupart des directions préfèrent embaucher du personnel d'expérience.»

«C'est plus facile de trouver un emploi dans le privé que dans le public. J'ai été embauché dans le privé en mai et aucun conseil scolaire public ne m'a téléphoné avant l'automne.»

«C'est très difficile. J'ai fait de la suppléance jusqu'en mars, après quoi j'ai obtenu un poste de suppléant à long terme grâce à un contact. Autrement, c'est très difficile.»

«C'est très facile. Comme j'enseigne en français, de nombreuses directions m'ont téléphoné pour m'offrir un poste.»

«En tant que suppléante, je m'attendais à travailler davantage cette année. J'étais frustré de voir que de NOMBREUX retraités font de la suppléance, parfois pendant plusieurs semaines! Ça rend la tâche très difficile pour les nouveaux arrivants qui veulent entreprendre une carrière. Ça me semble injuste, étant donné qu'ils touchent déjà une rente.»

«Pour obtenir un poste, il faut connaître quelqu'un parce qu'il y a des centaines de candidatures pour un poste.»

«J'ai posé ma candidature chaque fois que je possédais les qualifications requises (76 en tout) et je n'ai reçu qu'un appel pour une entrevue. J'ai été sur la liste de suppléance pendant un an; j'en suis donc au même point. Comme il y a en moyenne 150 candidats par poste, je risque de passer complètement inaperçu.»

«C'est difficile ne serait-ce que d'obtenir un appel pour une entrevue dans ce conseil scolaire. Il semble que le seul moyen de se faire remarquer, c'est de rendre visite aux directions d'écoles à plusieurs reprises.»

«C'est très difficile et tout dépend de qui vous connaissez. La main gauche ne sait pas ce que fait la main droite entre le conseil scolaire, les directions et les écoles; on est souvent induit en erreur. Le système n'est pas juste.»

«J'ai eu beaucoup de mal à trouver un emploi cette année. Il y a une grande demande pour l'enseignement en français, aux enfants en difficulté et en musique,

*mais très peu (voire pas du tout) de postes disponibles pour ceux et celles qui se spécialisent dans d'autres domaines.»*

*«C'est très difficile! J'ai décroché un emploi la fin de semaine avant la rentrée, ce qui ne m'a pas laissé de temps pour me préparer.»*

*«Dans mon conseil scolaire, trop de retraités occupent les quelques postes de suppléance dont les nouveaux enseignants auraient absolument besoin!!»*

*«TRÈS DIFFICILE et BUREAUCRATIQUE. Il y a tellement d'étapes à franchir pour obtenir ne serait-ce que de la suppléance. Et puis, j'ai posé ma candidature pour 80 postes réguliers et de suppléance à long terme et je n'ai obtenu que trois entrevues qui n'ont rien donné.»*

*«C'est très frustrant, la majorité des postes affichés le sont par formalité. Souvent, la personne est déjà choisie. Être embauché à la dernière minute, c'est très stressant.»*

### Affectations

- Parmi les nouvelles recrues qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (19 p. 100), les mathématiques (12 p. 100), l'anglais (12 p. 100) et l'histoire (10 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- Plus de trois nouveaux enseignants sur dix (32 p. 100) qui travaillent dans une école secondaire doivent préparer quatre cours différents ou plus et un pourcentage comparable (32 p. 100) enseignent au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement.
- Parmi les nouveaux enseignants qui travaillent à l'élémentaire, environ un sur quatre (27 p. 100) enseigne à des classes ordinaires à années multiples, 10 p. 100 enseignent à des classes spécialisées et 11 p. 100 enseignent le français langue seconde.
- Au moins 40 p. 100 des nouveaux enseignants de niveau 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 enseignants de l'élémentaire qui enseignent dans une classe ordinaire à une seule année, la maternelle et la 1<sup>re</sup> année sont les affectations les plus courantes, mais la 4<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années suivent de près.
- Un nouvel enseignant de l'élémentaire sur cinq (20 p. 100) a déclaré que ses affectations ne correspondaient pas vraiment à ses qualifications et plus du tiers (38 p. 100) ont affirmé ne pas être bien préparés pour une partie des affectations qui leur ont été attribuées au cours de leur première année de carrière.

Beaucoup de nouveaux enseignants ont déploré le fait que les employeurs ne tenaient pas compte de leurs qualifications au moment de leur attribuer une affectation, qu'ils se voyaient attribuer une affectation à la dernière minute sans avoir le temps de se préparer ou avaient obtenu un poste en enseignement du français langue seconde simplement parce qu'ils parlaient français ou encore 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.

*«J'étais déjà frustrée de voir que personne ne m'avait appelée avant la fin d'août ou le début de septembre pour passer des entrevues, mais encore plus de ne pas décrocher de poste avant la mi-octobre.»*

*«Je ne me sens pas à l'aise pour donner des cours d'éducation physique parce que je n'y connais strictement rien.»*

*«Je ne comprends pas pourquoi on confie les postes les moins intéressants, les plus stressants et les plus exigeants (classes à années multiples, affectations qui ne correspondent pas à nos qualifications ni aux matières pour lesquelles nous avons été formés) aux enseignantes et enseignants inexpérimentés.»*

*«J'ai reçu une formation pour enseigner aux cycles primaire et moyen, pourtant j'enseigne une demi-journée au cycle intermédiaire. Je n'ai pas été formée pour enseigner en français, pourtant je donne des cours d'immersion.»*

*«Je me sens comme un bouche-trou.»*

*«J'ai été embauché en octobre. Or, comme il s'agissait d'une classe qui s'est ajoutée après la rentrée, mes collègues m'ont refilé leurs cas problèmes.»*

*«J'étais bien préparée à enseigner, mais j'étais loin d'être prête à affronter des classes d'éducation de l'enfance en difficulté, surtout pas les 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années en même temps.»*

*«Je n'étais pas préparée à enseigner les matières qui m'ont été confiées, d'autant plus que j'ai été embauchée vers la fin de l'année scolaire.»*

*«Je n'ai pas été formée pour enseigner en français. J'ai obtenu cette affectation simplement parce que je parle la langue.»*

*«J'ai appris sur le tas, sans aide de mes collègues puisque aucun d'eux n'enseigne à l'enfance en difficulté. J'avais besoin d'un emploi coûte que coûte, alors j'ai accepté, mais j'aurais eu besoin d'un mentor. Malheureusement, le conseil scolaire n'offre pas de mentorat.»*

*«À mon avis, quatre cours et deux classes à années multiples, c'est trop pour un nouvel enseignant.»*

*«Une nouvelle enseignante ne devrait jamais se voir confier une classe d'élèves qui ont des problèmes de comportement.»*

*«J'aurais préféré travailler en anglais, mais je n'ai rien trouvé.»*

*«Les nouveaux enseignants obtiennent les postes dont personne ne veut (classes d'élèves à problèmes, à années multiples ou qui exigent beaucoup de préparation).»*

*«C'est plutôt ironique! On nous demande d'apprendre aux enfants à prévoir, mais on ne sait pas à quoi s'attendre avant la toute dernière minute. Ainsi, nous n'avons pas le temps de nous préparer; il faut se jeter dans la fosse aux lions sans préavis.»*

*«C'est difficile pour un nouvel enseignant d'avoir de la préparation à faire pour chaque cours et de donner principalement des cours appliqués.»*

*«Je n'étais pas bien préparée pour enseigner ni à l'enfance en difficulté ni à des classes à années multiples.»*

*«On m'a offert beaucoup de suppléance dans des classes de français et j'ai accepté, même si je ne parle pas la langue.»*

*«J'ai été affectée à des classes à années multiples et je me suis sentie obligée d'accepter. Or, comme je n'avais aucune expérience, ça n'a pas été dans l'intérêt des élèves ni dans le mien.»*

*«Les nouveaux diplômés se sentent obligés d'enseigner à l'enfance en difficulté pour obtenir un poste, QUEL QU'IL SOIT.»*

*«On m'a assignée à un poste régulier pour enseigner les mathématiques au niveau élémentaire, alors que j'ai été formée pour enseigner la biologie et la chimie aux cycles intermédiaire et supérieur.»*

*«J'ai obtenu deux postes à mi-temps, ce qui est très stressant pour une nouvelle enseignante.»*

### Première année d'enseignement

- Malgré les subventions du gouvernement provincial pour financer le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, la majorité des nouveaux enseignants disent que les programmes d'orientation et d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel sont inexistantes ou insatisfaisants.
- Seulement la moitié (51 p. 100) des nouveaux enseignants qui occupaient un poste régulier dès leur première année d'enseignement ont participé à un programme d'insertion professionnelle et seulement un nouvel enseignant sur sept (15 p. 100) qui occupait un poste de suppléance occasionnelle ou à long terme a bénéficié d'un tel programme.
- Près de deux nouveaux enseignants sur cinq (38 p. 100) qui ont participé à un programme d'insertion professionnelle n'ont pas eu de programme d'orientation, un sur cinq (21 p. 100) n'a pas eu de mentor et seulement une minorité (43 p.

100) a eu la chance d'observer un collègue ou de se faire observer par un collègue (36 p. 100).

- Les activités de perfectionnement professionnel organisées pour les nouveaux enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle étaient loin d'être approfondies. Un peu plus de la moitié (55 p. 100) des répondants ont participé à des activités de perfectionnement professionnel en gestion de salle de classe, mais seulement le tiers a pris part à des activités de perfectionnement professionnel dans d'autres domaines clés d'insertion professionnelle, comme les stratégies d'enseignement à l'enfance en difficulté, aux élèves à risque, d'une langue seconde, ou la communication avec les parents. Plus d'un nouvel enseignant sur cinq (22 p. 100) qui ont participé à un programme d'insertion professionnelle formel ont déclaré ne pas avoir bénéficié de perfectionnement professionnel en gestion de classe ou dans quelque autre domaine clé que ce soit.
- Les avis sont partagés en ce qui a trait aux appuis essentiels offerts aux nouveaux enseignants, puisque la moitié d'entre eux ont donné une note positive à l'orientation scolaire (53 p. 100) ou au mentorat (48 p. 100) et à peine 58 p. 100 ont donné une note positive au perfectionnement professionnel offert par le conseil scolaire.
- Les nouveaux enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle formel se disent plus satisfaits de l'orientation (62 p. 100), du mentorat (63 p. 100) et du perfectionnement professionnel (66 p. 100).
- Ceux et celles qui faisaient de la suppléance à la journée ou à long terme, soit environ la moitié des nouveaux enseignants, ont affirmé avoir reçu peu ou pas de soutien pendant leur première année. Rares sont ceux qui ont bénéficié d'un programme d'orientation (20 p. 100), d'un programme d'insertion professionnelle (13 p. 100), d'un mentor (35 p. 100), d'une évaluation par les directions d'école (23 p. 100) ou de perfectionnement professionnel.
- La plupart des nouveaux enseignants qui occupaient un poste régulier ont dit avoir été évalués officiellement par leur direction, mais 19 p. 100 d'entre eux n'avaient pas encore été évalués en mai ou juin. Un pourcentage comparable (21 p. 100) de nouveaux enseignants qui ont participé à un programme d'insertion professionnelle formel ont dit ne pas avoir été évalués officiellement par la direction de leur école.
- Les appuis informels et les initiatives personnelles des nouveaux enseignants en matière de perfectionnement professionnel semblent jouer un rôle important au cours de la première année. Les répondants apprécient grandement le soutien de leurs collègues (91 p. 100), de la famille et des amis (93 p. 100) et des élèves (80 p. 100). Trois répondants sur quatre se sont dits satisfaits de l'appui qu'ils ont reçu de l'administration de leur école et des cours menant à une qualification additionnelle qu'ils ont suivis pendant leur première année dans la profession.
- La plupart des nouveaux enseignants ont répondu que la première année d'enseignement était un défi de taille (42 p. 100), un défi relativement difficile à relever (45 p. 100), une expérience très stressante (37 p. 100) ou une expérience plutôt stressante (35 p. 100).

- Malgré les défis à relever, le stress et le soutien inégal, beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (29 p. 100) ou profond (51 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer leur première année d'enseignement dans son ensemble, 40 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 48 p. 100 de bonne. Par ailleurs, 31 p. 100 disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes, 54 p. 100 se disent confiants, 44 p. 100 sont très optimistes quant à leur carrière et 36 p. 100 sont passablement optimistes.

De nombreux nouveaux enseignants ont souligné l'importance des stages, du perfectionnement professionnel lié à la classe, du mentorat, de pouvoir consulter et 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.

*«Le mentorat aurait été plus utile si j'avais pu observer mon mentor à l'œuvre. J'aurais bien aimé participer à plus d'activités de perfectionnement professionnel mais, comme je suis suppléante à long terme, je n'ai pas accès à toutes les activités offertes. Le seul atelier auquel j'ai pu assister est celui sur la gestion de classe, que j'ai d'ailleurs trouvé très utile.»*

*«Mon mentor m'a observée et m'a fait part de ses commentaires.»*

*«Programme de mentorat – Mon mentor était mal préparé ou n'avait pas assez de temps pour m'aider ou me conseiller.»*

*«J'ai eu l'occasion de parler avec mes collègues et d'assister à leurs cours.»*

*«On ne m'a proposé aucune activité de perfectionnement professionnel parce que je fais seulement de la suppléance. De plus, comme je ne travaille qu'à temps partiel, je n'ai pas les moyens de suivre des cours ni de m'inscrire à des ateliers.»*

*«Quand j'ai le temps, je trouve que le fait de pouvoir observer mes collègues d'expérience m'aide beaucoup; ça me permet d'apprendre de nombreux trucs du métier et diverses stratégies de gestion du comportement.»*

*«Je n'ai pas eu de mentor ni d'aide pour planifier mes cours. La 8<sup>e</sup> année est une année compliquée : les élèves s'inscrivent au secondaire, font leur confirmation, font des excursions, obtiennent leur diplôme de l'élémentaire. Il se passe trop de choses en même temps; on n'a pas le temps de se préparer.»*

*«J'ai eu très peu d'appui de l'administration. Comme je n'ai pas encore été évaluée, je risque trop pour devoir me débrouiller avec les moyens du bord. C'est injuste!»*

*«La formation structurée offerte dans le cadre du programme d'insertion professionnelle ne m'a rien apporté. Par contre, mon mentor a été d'un précieux secours.»*

*«Étant donné que le conseil scolaire ne m'a pas inscrit comme étant un "nouvel" enseignant, je n'ai pas eu de mentor. J'ai peur de perdre ma carte de compétence "provisoire".»*

*«Le pire, c'est que les suppléants n'ont pas accès aux activités de perfectionnement professionnel!»*

*«Les ateliers qui s'adressent aux nouveaux enseignants sont mal organisés; les groupes sont trop gros et le contenu est trop varié; ils laissent trop de place à la théorie et pas assez aux stratégies pratiques.»*

*«Au début, j'étais terrifiée de devoir enseigner une matière dont j'ignorais tout sans aucune aide, mais avec le temps, j'ai appris à aimer cette matière plus que celles pour lesquelles j'avais été formée!»*

*«Je n'aurais pas pu faire un meilleur choix de carrière! J'ai de nouveaux défis à relever tous les jours et je trouve ça très gratifiant.»*

*«C'est incroyable de constater à quel point il est gratifiant et satisfaisant de suivre l'évolution d'un groupe d'élèves sur une période de plusieurs mois. Je ne me verrais pas faire autre chose.»*

*«Je m'attendais à avoir plus de responsabilités avec les élèves, mais je n'avais aucune idée de l'ampleur des responsabilités et des formalités administratives ni du nombre de réunions auxquelles il fallait que j'assiste.»*

*«L'enseignement s'est avéré une expérience très gratifiante, mais combien difficile. Quand on obtient son diplôme, on se croit fin prêt à enseigner et on croit savoir en quoi consiste la tâche d'enseignant, mais il faut le vivre pour le savoir; la théorie n'a rien à voir avec la pratique. C'est un métier très exigeant et très stressant au début, mais l'appui et les conseils extraordinaires qu'on nous donne nous facilitent énormément la tâche. Parfois, j'avais l'impression que j'allais craquer et je me suis remise en question, mais le temps et l'expérience arrangent les choses. Pour m'aider à traverser les épreuves, je me rappelle la raison pour laquelle j'ai choisi ce métier : pour aider les enfants.»*

### Préparation et perfectionnement professionnel

- Dans l'ensemble, les nouveaux enseignants se considèrent bien préparés pour entreprendre leur carrière. Parmi les nouveaux enseignants de niveau élémentaire, 30 p. 100 se disent très bien préparés et 60 p. 100 se sentent adéquatement préparés. Près de deux sur cinq (38 p. 100) ont affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins un cours.

- Les réponses des nouveaux enseignants de niveau secondaire sont comparables, 28 p. 100 se disent très bien préparés et 63 p. 100 se disent adéquatement préparés. De ce groupe, 32 p. 100 ont affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins un cours.
- Malgré les défis que comportent les affectations des nouveaux enseignants, la plupart considèrent que la tâche qui leur a été confiée correspond dans l'ensemble à leurs qualifications. Quarante et un p. 100 des nouveaux enseignants ont répondu que leur poste correspondait très bien à leurs qualifications et 39 p. 100 estiment que leur poste correspondait bien à leurs qualifications. Cependant, un sur cinq s'est déclaré moins satisfait, 16 p. 100 considérant que leur poste correspondait peu à leurs qualifications et 4 p. 100 se disant insatisfaits.
- Les nouveaux enseignants valorisent leur formation à l'enseignement et donnent une note positive à leur stage (94 p. 100); plus de la moitié (67 p. 100) se disent plus satisfaits qu'insatisfaits de leurs cours de formation à l'enseignement.
- Les nouveaux enseignants se disent très confiants (31 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant de relativement élevé (54 p. 100).
- Les priorités des nouveaux enseignants en matière de perfectionnement professionnel gravitent essentiellement autour des aptitudes liées à l'enseignement : mesure et évaluation, observation et critique des méthodes pédagogiques, stratégies d'enseignement utilisées et communication avec les parents.
- En ce qui a trait au perfectionnement professionnel dès la première année, seulement trois répondants sur dix affirment avoir reçu beaucoup de soutien de la part de leur formateur ou de leur mentor (31 p. 100) ou avoir eu la chance de participer à un programme d'apprentissage collectif en milieu scolaire (29 p. 100). Seulement un répondant sur quatre (26 p. 100) dit avoir eu la chance de suivre des cours de perfectionnement professionnel formels.
- Parmi la minorité des nouveaux enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle structuré, environ la moitié (52 p. 100) disent avoir eu beaucoup de soutien de leur formateur ou mentor et deux sur cinq (40 p. 100) ont dit avoir pris part à de nombreuses activités d'apprentissage collectif en milieu scolaire.

Les nouveaux enseignants en première année de carrière nous ont fait part de leurs observations en vue d'améliorer les programmes de formation et combler les lacunes.

De plus, de nombreux répondants ont souligné le manque d'encadrement pour apprendre à travailler avec des classes difficiles ou à gérer diverses situations qui se présentent en salle de classe, le manque d'aide et de soutien de la part de leurs collègues d'expérience et le manque d'information entourant les tâches administratives. Un grand nombre de répondants qui occupaient un poste de suppléance ont souligné l'iniquité en matière d'accès aux programmes de perfectionnement professionnel.



*«Les programmes de formation devraient porter davantage sur les élèves exceptionnels, qu'il s'agisse des besoins particuliers de l'éducation de l'enfance en difficulté ou des problèmes de comportement.»*

*«Plus de formation pratique; il faudrait qu'on puisse se mettre dans la peau des élèves aussi bien que dans celle des enseignantes et enseignants. La formation devrait insister davantage sur les méthodes d'évaluation et aussi sur la gestion des problèmes de comportement.»*

*«Le formateur ou le mentor devrait accepter de nous céder le contrôle de sa classe suffisamment longtemps pour que nous puissions nous imprégner des méthodes d'enseignement.»*

*«Les programmes de formation devraient prévoir plus de temps d'observation de nos collègues d'expérience, sans pour autant réduire la durée des stages.»*

*«Les programmes de formation ne nous donnent pas suffisamment de temps pour parler de nos expériences de stage et des défis à relever, ou encore pour obtenir de l'appui ou des suggestions.»*

*«Nous aurions besoin de plus de temps pour assimiler les techniques d'enseignement aux enfants en difficulté et à ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle.»*

*«L'enfance en difficulté et l'anglais langue seconde. La plupart de mes élèves ont des besoins énormes, mais je n'ai pas été formée pour y répondre.»*

*«Comment aborder une classe constituée exclusivement d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage (8 élèves). Je me suis vue confier cette lourde tâche à la mi-septembre (l'enseignante a quitté son poste). J'ai dû me débrouiller avec les moyens du bord et ça n'a pas été facile, mais je crois avoir réussi.»*

*«Nous aurions besoin d'une formation en communication pour apprendre à aborder les parents, les administrateurs et nos collègues de manière plus efficace.»*

*«Du leadership! Je me suis bien tirée d'affaire, mais je crois qu'un meilleur encadrement et un programme de mentorat m'auraient facilité la tâche.»*

*«J'aurais aimé pouvoir voir comment se déroule la première semaine d'école (p. ex. : voir comment une enseignante établit les règles, impose une routine et structure sa classe, etc.).»*

*«Il n'y a aucun manuel de politiques et procédures; on nous dit simplement "voici votre classe, enseignez maintenant". Notre personne-ressource en français langue seconde a donné un atelier sur les méthodes d'évaluation point à la ligne. Étant la seule personne de l'école à enseigner le français langue seconde, je me sentais très isolée. Sans mon mentor, j'aurais été complètement perdue.»*

*«J'aurais aimé voir des bulletins, apprendre à les remplir et voir plus d'échantillons de travaux d'élèves de plusieurs niveaux. J'aurais aussi aimé bénéficier d'une formation en organisation scolaire (p. ex. : comment suivre l'évolution des élèves au moyen d'un relevé de notes), passer plus de temps à apprendre à évaluer le travail des élèves et découvrir des trucs pour gagner du temps.»*

*«Nous aurions besoin de plus de temps pour assimiler des techniques de gestion de classe destinées aux suppléants. À l'université, les professeurs insistent beaucoup sur l'importance d'élaborer un programme, mais il est rarement question des méthodes à employer pour gérer une classe à titre de suppléant.»*

### **Plans de carrière**

- Les nouveaux enseignants sont surtout motivés par le fait qu'ils veulent faire une différence dans la vie des élèves et veulent 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.
- Beaucoup de nouveaux enseignants doivent s'accommoder du changement. Plus de trois sur cinq (63 p. 100) disent prévoir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Parmi les répondants qui n'ont pas enseigné pendant la première année après l'obtention de leur diplôme, 4 p. 100 ont donné comme raison les études, les voyages, la maternité et les responsabilités familiales ou autres. Par ailleurs, 3,6 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils occupaient un autre genre d'emploi au moment du sondage.
- Seulement 2,8 p. 100 ont répondu qu'ils ne prévoient pas enseigner l'année suivante. De ce nombre, 92,6 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 4,6 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 six sur dix disent qu'ils vont certainement (40 p. 100) ou probablement (19 p. 100) revenir enseigner dans la province un jour et 15 p. 100 ne croient pas revenir ou en ont la certitude.
- Seulement trois répondants sur 1 289 déclarent ne plus vouloir enseigner.
- Pour ce qui est de la carrière à long terme, presque personne, soit 0,5 p. 100 des répondants, ne compte enseigner dans cinq ans, à peine 1 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, alors que 76 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 17 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Seulement 5 p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Près du tiers des nouveaux enseignants (31 p. 100) s'attendent 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 conseil scolaire) au cours de leur 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 (31 p. 100) ou connaître (49 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.

- Environ un sur huit (13 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 enseignants 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.

*«Ce fut une année épouvantable : j'ai envoyé des centaines de CV, j'ai donné d'innombrables poignées de main, j'ai gardé le sourire et je me suis fait ignorer par mes collègues dans les salons des profs. Heureusement, quelques collègues d'expérience et mon directeur m'ont encouragée tout au long de l'année. Parfois, je me suis sentie isolée, seule et inefficace. Cependant, quand je vois les enfants qui sont contents de me revoir, ça me rappelle pourquoi j'ai choisi cette profession.»*

*«J'ai été profondément déçue du manque de soutien de mon conseil scolaire, compte tenu du fait que j'en étais à ma première année d'enseignement.»*

*«Ce fut une année très stressante, mais j'ai le sentiment de m'être bien débrouillée. J'adore enseigner, malgré le stress et les défis que cela comporte!»*

*«J'ai vécu la plus belle expérience de ma vie. J'adore la profession et je me sens privilégiée de faire un travail aussi gratifiant.»*

*«J'ai fait un bon bout de chemin en un an. À mon avis, la première expérience donne le ton pour le reste de la carrière. Je remercie le ciel de m'avoir permis de travailler dans un environnement positif. Grâce au soutien de la direction, je peux faire du bon travail.»*

*«La tâche de suppléante à la journée est très difficile surtout à cause de l'isolement, du manque de constance, du salaire inférieur à celui des enseignants ayant un poste régulier et du fait qu'on ne peut pas suivre l'évolution des élèves ni y contribuer véritablement. Par contre, ça m'a permis d'en apprendre beaucoup sur le programme scolaire, la gestion de classe et les activités en classe. Je me sens plus prête à enseigner à temps plein.»*

*«Malheureusement, je n'ai pas été jumelée à un bon mentor. Je crois que les mentors devraient avoir des comptes à rendre et un rendement minimal à donner. Heureusement, une de mes collègues m'a prise sous son aile.»*

*«C'est très frustrant : je me suis sentie très seule et abandonnée à moi-même (et ça n'a pas changé). Je n'ai pas eu de mentor, aucune évaluation et aucune formation*

*professionnelle. Avoir su que l'année se serait déroulée de cette façon sur les plans professionnel et financier, je n'aurais pas choisi de faire un bac en éducation. Cependant, je demeure optimiste!*

*«J'aurais aimé qu'on évalue mes méthodes d'enseignement. Ce n'est pas suffisant de se faire dire 'vous êtes douée'. J'aurais voulu qu'on me donne une critique constructive. Je crois que c'est le seul moyen de s'améliorer.»*

*«Ce fut une année d'insécurité financière. La suppléance ne comporte aucune garantie et ne donne pas un salaire suffisant pour joindre les deux bouts. L'enseignement, c'est extraordinaire, mais l'insécurité, c'est l'enfer.»*

*«C'est très exigeant et très stressant, mais combien gratifiant. Je suis tellement contente de faire ce métier que j'aime; j'ai vraiment fait le bon choix de carrière.»*

*«Jamais auparavant je n'ai été aussi fier de mon travail (toutes mes excuses à Charles Dickens, mais ça résume tellement bien ma pensée). [NDT : traduction libre]»*

### **Renseignements démographiques**

- Presque deux diplômés de 2005 sur cinq (38 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et plus d'un sur quatre (25 p. 100) sont nés en 1971 ou avant.
- 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 universités frontalières.
- De tous les répondants, 13 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française. Ces répondants représentent 14 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 18 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 30 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 universités frontalières ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (72 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen et moins de 4 p. 100 possèdent des qualifications en forte demande pour enseigner les mathématiques, la physique, la chimie ou les études technologiques au secondaire.

## La première année d'enseignement en Ontario – Formés dans un autre pays ou dans une autre province canadienne, certifiés en Ontario en 2005

### Leur combat pour être reconnu au sein du personnel enseignant de l'Ontario

Pour la troisième 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 s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit la première année scolaire après qu'ils ont obtenu l'autorisation d'enseigner en Ontario durant l'année 2005.

L'étude 2006 sur la transition à l'enseignement renferme trois groupes différents de répondants, chacun d'eux relatant des expériences de transition fort différentes. Environ deux répondants sur cinq (43 p. 100) ont immigré en Ontario après leur formation à l'enseignement ou une carrière en enseignement dans un pays étranger. Près de deux répondants sur cinq (38 p. 100) sont des Ontariens qui ont obtenu leur formation à l'enseignement dans une autre province ou un autre pays et les 19 p. 100 restants sont originaires d'une autre province et ont déménagé en Ontario après avoir obtenu leur formation à l'enseignement.

L'expérience des 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 ait 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 émigré ici.

En effet, les deux derniers groupes ont vécu des expériences quelque peu semblables à celles des Ontariens qui ont fait une formation à l'enseignement dans la province ou dans les universités frontalières. Seul le sous-groupe composé entièrement de néo-Canadiens se démarque parmi tous les nouveaux enseignants en Ontario en 2005. Leur expérience est lamentable, et ce, d'une année à l'autre sans égard à leurs compétences ou leur expérience en enseignement.

C'est pour cette raison que la majeure partie de notre analyse porte sur les sondages retournés par le sous-groupe de néo-Canadiens. Lorsque les réponses des membres des autres sous-groupes interrogés diffèrent de celles des enseignants formés en Ontario ou dans les universités frontalières, nous attirons votre attention sur cette différence.

#### **Crise de l'emploi pour les néo-Canadiens**

Les nouveaux enseignants de l'Ontario qui ont immigré au Canada font face au chômage et au sous-emploi durant leur première année d'enseignement suivant

l'obtention de leur carte de compétence auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Les néo-Canadiens se distinguent de tous les autres groupes qui ont participé à l'étude sur la transition à l'enseignement de 2006 pour ce qui est des difficultés qu'ils rencontrent au moment d'amorcer leur carrière en enseignement dans la province.

Malgré le fait que bon nombre d'entre eux possèdent beaucoup d'expérience en enseignement, ils semblent exclus de la profession en Ontario.

Les néo-Canadiens d'expérience ont :

- six fois plus de chances de ne pas trouver d'emploi que les diplômés de l'Ontario qui en sont à leur première année d'enseignement
- dix fois plus de chances d'être au chômage parce qu'ils n'ont pas été capables de trouver un emploi en enseignement
- trois fois plus de chances d'être sous-employés.

Ceux qui occupaient un emploi en enseignement vers la fin de l'année scolaire 2005-2006 avaient trois fois plus de chances de faire de la suppléance à la journée que les nouveaux diplômés de l'Ontario et trois fois moins de chances d'avoir déniché un poste régulier en enseignement.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de différents groupes qui ont trouvé un emploi dès la première année

Groupe d'enseignants certifiés en Ontario en 2005	Ne travaillent pas en tant qu'enseignants	An chômage parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2005-06	Suppléance à la journée à la fin de l'année	Poste régulier en enseignement à la fin de l'année
Néo-Canadiens	43	29	65	60	18
Ontariens formés à l'enseignement à l'étranger	15	5	38	27	39
D'une autre province canadienne	14	4	32	22	48
Ontariens formés dans une autre province	11	2	39	27	52
Diplômés des universités frontalières en 2005	9	6	32	26	37
Diplômés de l'Ontario en 2005	7	3	23	17	53

Compte tenu de ces mêmes critères de réussite pour dénicher un emploi au cours de la première année d'enseignement, les néo-Canadiens éprouvent beaucoup plus de difficultés que les Ontariens diplômés des universités frontalières ou d'une autre province canadienne et que les Canadiens d'une autre province qui déménagent en Ontario.

Même en les comparant aux Ontariens qui ont également fait leur formation à l'enseignement à l'étranger et qui ont été certifiés pour la première fois en Ontario en 2005, les néo-Canadiens ont près de six fois plus de chances d'être au chômage parce qu'ils n'ont pas pu trouver un emploi en enseignement. Ils ont aussi près de trois fois plus de chances d'être sous-employés et ceux et celles qui décrochent un emploi ont plus de deux fois plus de chances d'être des suppléants à la journée.

La plupart des enseignants néo-canadiens qui ont un emploi travaillent sur une base occasionnelle en Ontario. Par ailleurs, ils risquent davantage que tout autre groupe d'enseigner à temps partiel (49 p. 100) et d'enseigner dans plus d'une école (62 p. 100).

### Qualifications en forte demande et expérience aidant peu ou pas les enseignants néo-Canadiens

Les néo-Canadiens qui ont des qualifications en forte demande, soit en mathématiques, en physique ou en chimie de niveau secondaire, ou qui sont formés pour enseigner en français n'ont guère plus de succès à se trouver un emploi que ceux qui n'ont pas ces compétences. Leur manque de réussite est frappant comparativement aux diplômés de l'Ontario qui possèdent ces qualifications en forte demande.

Pour les néo-Canadiens, posséder des qualifications en forte demande ne procure aucun avantage marqué pour accéder à la profession enseignante en Ontario.

Pourcentage des néo-Canadiens et diplômés de l'Ontario ayant des qualifications en forte demande et qui ont trouvé un emploi dès la première année

Groupe de sondage	Taux de chômage global	Au chômage parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi en enseignement	Sous-employés pendant l'année scolaire 2005-06	Suppléance à la fin de l'année	Poste régulier en enseignement à la fin de l'année
Néo-Canadiens	<b>43</b>	<b>33</b>	<b>53</b>	<b>57</b>	<b>19</b>
Diplômés de l'Ontario – français	3	3	13	8	71
Diplômés de l'Ontario – autres qualifications en forte demande	9	5	14	13	64

Ces enseignants néo-canadiens sont chevronnés. La quasi-totalité (96 p. 100) disent avoir enseigné une ou plusieurs années dans un autre territoire de compétence avant d'obtenir leur certification en Ontario en 2005. Quatre-vingt-trois p. 100 ont enseigné pendant deux années ou plus, 64 p. 100 pendant cinq années ou plus et 35 p. 100 ont plus de dix années d'expérience en enseignement.

L'expérience en enseignement acquise dans un autre territoire de compétence ne semble pas compter pour beaucoup dans la profession enseignante en Ontario. Pour 64 p. 100 des répondants de ce groupe qui ont cinq années ou plus d'expérience en enseignement ailleurs, le taux de chômage demeure élevé à 42 p. 100, le sous-emploi est présent à 62 p. 100 et seulement un sur cinq (20 p. 100) a déniché un poste régulier en enseignement. Plus de la moitié (57 p. 100) de ces enseignants



chevronnés qui ont décroché un emploi en enseignement occupent un poste de suppléant à la journée.

### **Méthodologie**

L'étude de cette année sur la transition à l'enseignement comprend un sondage auprès des membres de l'Ordre qui ont été formés dans d'autres provinces ou à l'étranger et qui étaient nouvellement certifiés en Ontario en 2005. Ce sondage excluait les diplômés des universités frontalières compris dans les autres sondages. Les sondages ont été envoyés en mai 2006 aux 2 232 enseignantes et enseignants qui répondaient à la définition de ce groupe. En tout, 577 enseignants ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 26 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## **RÉSULTATS DÉTAILLÉS**

### **Situation professionnelle**

- Environ huit sur dix enseignants (80 p. 100) de ce groupe ont occupé un emploi à un moment donné pendant l'année scolaire 2005-2006 et environ trois sur quatre (74 p. 100) occupaient un emploi au moment du sondage.
- Environ un répondant sur six (16 p. 100) a déclaré ne pas avoir enseigné au cours de sa première année de carrière parce qu'il n'a pas du tout réussi à trouver un emploi en enseignement (15 p. 100) ou n'a pas trouvé un emploi qui répondait à ses attentes (1 p. 100).
- L'expérience en matière d'emploi du sous-groupe d'enseignants nouvellement certifiés en Ontario qui ont immigré au Canada diffère considérablement de celle des deux autres groupes qui ont répondu au sondage et de celle des récents diplômés de l'Ontario et des universités frontalières qui en sont à leur première année d'enseignement. Plus de deux enseignants immigrants sur cinq (43 p. 100) étaient sans emploi au moment du sondage, alors qu'environ seulement un répondant sur sept (14 p. 100) provenant de l'Ontario ou d'ailleurs au Canada a déclaré ne pas occuper un poste en enseignement.
- L'expérience de première année d'enseignement des Canadiens formés dans d'autres provinces se rapproche davantage de celle des Ontariens qui ont été formés dans la province ou dans une université frontalière (7 et 9 p. 100 respectivement).
- Certains enseignants néo-canadiens (4 p. 100) ont réussi à décrocher un poste dans un conseil scolaire de langue française ou pour enseigner le français langue seconde dans un conseil scolaire de langue anglaise.
- Les néo-Canadiens qui n'ont pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français affichent un taux très élevé de chômage (45 p. 100).
- 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 confinés à faire de la suppléance à la journée. Sept répondants sur dix (70 p. 100) ont déclaré que

la suppléance a été leur premier emploi en Ontario après avoir obtenu leur carte de compétence et six sur dix (60 p. 100) faisaient toujours seulement de la suppléance à la fin de l'année scolaire 2005-2006.

- À la fin de l'année scolaire 2005-06, moins d'un enseignant néo-Canadien sur cinq (18 p. 100) avait trouvé un poste régulier en enseignement.
- L'enseignement à temps partiel (49 p. 100) ou l'enseignement dans deux écoles ou plus (62 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 trois enseignants néo-canadiens sur dix (29 p. 100) ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'ont pas pu trouver de poste en enseignement.
- Deux répondants sur trois de ce même groupe (65 p. 100) ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils n'auraient souhaité au cours de leur première année dans la profession en Ontario.
- Environ un enseignant néo-Canadien sur sept a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau des écoles financées par les fonds publics, soit dans des écoles indépendantes (10 p. 100) ou dans un autre cadre (2 p. 100).
- Même parmi le groupe de plus d'un sur quatre enseignants néo-Canadiens qui ont les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner les matières en forte demande au secondaire comme les mathématiques, la physique ou la chimie, on constate un taux élevé de chômage (45 p. 100) et de sous-emploi (69 p. 100), ce qui est comparable à la situation des enseignants néo-Canadiens qui ne possèdent pas ces compétences.
- Par contre, les enseignants d'origine canadienne formés à l'extérieur de la province qui ont répondu à ce sondage ont connu un taux de chômage de seulement 14 p. 100 et de sous-emploi de 36 p. 100.
- La plupart des enseignants néo-Canadiens trouvent un emploi dans la région du Grand Toronto (71 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 d'enseignants est très élevée, seulement un enseignant néo-Canadien sur cinq (20 p. 100) a trouvé un poste régulier en enseignement et près de deux sur trois (65 p. 100) déclarent avoir été sous-employés pendant la première année qui a suivi l'obtention de leur carte de compétence en Ontario.

Les réponses au sondage des enseignants néo-Canadiens s'accompagnent de nombreuses remarques sur les barrières qui, d'après eux, se dressent devant eux et un poste en enseignement au Canada. Ils 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 de ne pas obtenir de réponse aux nombreuses demandes d'emploi qu'ils présentent. Les remarques ci-dessous sur le processus de demande d'emploi et d'embauche des conseils scolaires résument l'ensemble des points de vue :

*«La carte de compétence est relativement facile à obtenir, mais c'est loin d'être le cas pour un poste en enseignement.»*

*«La plupart des conseils scolaires exigent des références ou de l'expérience en enseignement dans des écoles ontariennes avant d'accorder une entrevue pour un emploi.»*

*«Le processus d'embauche a été la chose la plus humiliante et la plus dégradante à laquelle j'ai jamais eu à faire face de toute ma vie.»*

*«Le processus d'embauche est hermétique et les critères ne sont pas définis clairement par les conseils scolaires.»*

*«Je fais encore du bénévolat dans une école publique mais, sans références, aucun conseil scolaire ne va m'appeler pour une entrevue. Personne ne veut reconnaître mon potentiel.»*

*«Une des secrétaires à l'école est une vieille amie de la famille. Autrement, j'ignore comment j'aurais pu entendre parler du poste à combler.»*

*«Ce fut très difficile de décrocher un poste en enseignement quel qu'il soit. J'ai l'impression qu'on favorise les jeunes et les nouveaux diplômés.»*

*«C'est frustrant de constater à quel point il est difficile de décrocher un contrat. Bon nombre de postes sont affichés, mais les candidats sont déjà présélectionnés.»*

*«C'est très difficile de décrocher un poste si on n'a pas un baccalauréat en éducation décerné au Canada et au moins deux années d'expérience. C'est un cercle vicieux : pas d'expérience au Canada = pas d'emploi.»*

*«Même si je n'ai pas eu de grosses difficultés à obtenir un poste de suppléant, la transition à l'étape suivante est longue et frustrante.»*

*«Il y a une préférence indéniable pour les enseignants non-immigrants. C'est un fait, malgré mes compétences et mon expérience. Je pense que le seul moyen de mettre le pied dans la porte est de faire du bénévolat et espérer ensuite être embauché par l'école.»*

*«L'année dernière, j'ai passé une entrevue pour un poste de suppléant, mais ne l'ai pas obtenu. On devrait engager des enseignants multiculturels et multilingues pour enrichir le milieu de l'éducation; c'est une grosse lacune de notre système d'éducation.»*

*«Je crois personnellement qu'il existe une grande partialité dans ce pays en ce qui a trait à l'obtention d'un poste en enseignement. Après avoir enseigné pendant de nombreuses années, ça ne m'a rien donné d'obtenir des QBA, de suivre des cours*

*particuliers ici et de faire du perfectionnement professionnel pour décrocher un emploi. Il n'y a rien à faire.»*

*«C'est une perte de temps et d'argent. Je fais du bénévolat tous les jours depuis quelques mois; il faut croire que c'est une épreuve que je dois traverser. J'ai de l'expérience comme enseignante en mathématiques et j'enseigne depuis 11 ans, mais je n'ai pas réussi à décrocher un emploi comme suppléante à long terme ou un contrat à cause de mon manque d'expérience au Canada.»*

*«Le manque de références au Canada est le principal obstacle à ma carrière.»*

*«Les écoles privées sont ouvertes à embaucher des enseignants d'autres pays.»*

### **Affectations**

- Les affectations, dans des écoles secondaires, des répondants à ce sondage qui sont des Ontariens ayant étudié à l'étranger ou qui ont déménagé en Ontario d'une autre province canadienne, sont plutôt semblables à celles des nouveaux diplômés de l'Ontario; les sciences (23 p. 100), l'anglais (19 p. 100), l'histoire (9 p. 100) et les mathématiques (7 p. 100) sont les affectations les plus courantes au cours de la première année d'enseignement en Ontario.
- Cependant, les néo-Canadiens sont affectés le plus souvent aux sciences (44 p. 100), ensuite aux mathématiques (18 p. 100), puis à l'anglais (11 p. 100) et à l'histoire (2 p. 100). Cette tendance aux affectations plus fréquentes en sciences et en mathématiques a trait au fait que les enseignants néo-canadiens formés pour enseigner les mathématiques, la physique et la chimie affichent, en règle générale, un taux très élevé de chômage et de sous-emploi.
- Seulement 17 p. 100 des enseignants néo-Canadiens des écoles secondaires disent enseigner au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés adéquatement. Ce taux est nettement inférieur à celui des Ontariens qui ont étudié à l'extérieur de la province et à l'étranger (24 p. 100), des enseignants qui viennent d'une autre province (31 p. 100) et des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières (32 p. 100).
- Parmi les répondants qui ont un emploi dans une école primaire, environ un sur trois (31 p. 100) enseigne à des classes ordinaires à années multiples, 14 p. 100 font de l'éducation de l'enfance en difficulté et 10 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. Ce modèle d'affectations difficiles pour les enseignants du niveau élémentaire qui en sont à leur première année d'enseignement en Ontario est semblable à celui des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières au cours de la première année qui suit l'obtention de leur diplôme. Ce modèle s'applique également aux trois groupes qui ont répondu à ce sondage.
- À l'instar des enseignants affectés au secondaire, les enseignants néo-Canadiens qui ont trouvé un emploi dans une école élémentaire se disent moins préoccupés au sujet des affectations pour lesquelles ils ne sont pas formés (22 p. 100) que les

autres qui ont répondu au sondage (39 p. 100) et les diplômés de l'Ontario et des universités frontalières (38 p. 100).

- Environ un répondant sur quatre (23 p. 100) se dit moins que satisfait de l'affectation qu'on lui a donnée, car elle ne correspond pas à ses compétences, ce qui se rapproche des données des autres sondages dans le cas des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières.

Les points de vue exprimés par les nouveaux enseignants en Ontario sur le processus d'embauche et d'attribution des affectations sont semblables à ceux formulés par les nouveaux diplômés de l'Ontario. Par contre, les néo-Canadiens qui ont enseigné à l'étranger se plaignent fréquemment du manque de reconnaissance de leur expérience acquise en enseignement dans un autre pays et de la barrière additionnelle que constitue le fait de ne pas connaître suffisamment de gens pour être remarqués dans un marché hautement concurrentiel.

*«Les emplois sont rares, il faut donc prendre ce que nous parvenons à trouver, même si l'affectation ne correspond pas à notre formation.»*

*«Ce fut extrêmement difficile de faire inscrire mon nom sur les nombreuses listes de candidats. Ça fonctionne vraiment de bouche à oreille. Or, comme j'ai fait mon B. Éd. au Québec et j'ai enseigné un peu partout dans le monde, je n'avais pas de contacts en Ontario. J'ai réussi à avoir une entrevue seulement après en avoir parlé à une amie de ma tante enseignante, qui m'a recommandée à un directeur qui a bien voulu jeter un coup d'œil sur mon curriculum vitae.»*

*«Les postes en enseignement devraient être attribués selon l'expérience en enseignement, la formation scolaire et les besoins de l'employeur. Même si l'ancienneté est une belle récompense pour les enseignants, elle ne devrait pas avoir autant de poids dans l'attribution des postes.»*

*«Les chances de trouver un emploi dans les zones rurales de l'Ontario sont minces, car il y a un excédent de personnel. C'est même difficile de gagner sa vie comme suppléante parce que beaucoup de retraités font de la suppléance. Une fois, je me suis retrouvée dans une école avec trois enseignants retraités qui travaillent encore comme suppléants.»*

*«Compte tenu de l'environnement multiculturel, on devrait embaucher plus d'enseignants formés à l'étranger. Le processus d'embauche devrait être transparent.»*

*«Il faut se battre pour obtenir le cours qu'on désire; les nouveaux enseignants se voient souvent contraints de donner les cours dont personne ne veut.»*

*«Après l'obtention de ma carte de compétence, je n'ai pas reçu de lignes directrices sur les emplois. Les immigrants n'ont pas les moyens de faire du bénévolat en raison*

*de la précarité de leur situation financière. Par conséquent, personne ne peut me fournir de références pour enseigner au Canada »*

*«Le processus n'est pas clairement défini; surtout avec le nouveau programme d'insertion professionnelle. Je crains que ce soit en fait un désavantage pour les enseignants formés à l'étranger et embauchés comme suppléants.»*

*«Obtenir la certification n'est pas un problème, pourvu que le candidat possède de véritables certificats/compétences pour enseigner, mais le processus d'attribution des postes en enseignement est frustrant. Vous remettez votre vie entre les mains des directeurs d'école. Si vous ne parvenez pas à obtenir leur faveur, même si vous avez toutes les compétences requises, particulièrement s'ils pensent que vous avez un accent, vous ne serez jamais engagé. Au mieux, vous serez confiné à un poste de suppléant, qui s'apparente au rôle de gardien d'enfants, sauf que les élèves ne vous respectent pas.»*

*«À l'heure actuelle, je travaille comme suppléante à court terme. J'ai hâte de travailler comme enseignante à temps plein, mais je suis consciente que je dois commencer par faire de la suppléance à long terme ou décrocher des contrats (si je suis chanceuse). Je n'aurai peut-être même pas la chance d'occuper ces postes car les employeurs hésitent à m'engager parce que j'ai obtenu mes qualifications à l'étranger.»*

*«Bien que j'aie été formé pour enseigner au secondaire, on m'a affecté aux cours d'immersion française de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année simplement parce que je parle français couramment, pas parce que j'ai étudié pour enseigner à l'élémentaire.»*

*«Les conseils scolaires devraient tenir compte de l'expérience des enseignants formés à l'étranger. Les recruteurs des conseils scolaires ne semblent pas tenir compte de l'évaluation des enseignants formés à l'étranger faite par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Ces derniers doivent vraiment se démarquer de façon exceptionnelle pour obtenir une entrevue.»*

### **Votre première année**

- À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières, la majorité de ces nouveaux enseignants qui ont terminé leur formation dans une autre province et à l'étranger ont émis des commentaires négatifs sur divers programmes mis à disposition des enseignants de première année, dont la disponibilité et la qualité de l'orientation, l'insertion professionnelle, le mentorat et le perfectionnement professionnel. En effet, d'après les résultats du sondage, ils bénéficient d'encore moins de soutien formel que les autres lorsqu'ils entament une carrière en enseignement en Ontario.
- Moins de la moitié (40 p. 100) des enseignants nouvellement arrivés en Ontario qui occupaient un poste régulier dès leur première année d'enseignement ont participé à un programme d'insertion professionnelle; parmi ceux qui occupaient un poste de suppléant à la journée ou à long terme, environ un enseignant sur huit

(13 p. 100) a bénéficié d'un tel programme. Ce degré de soutien formel d'insertion professionnelle est même inférieur à celui fourni aux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières au cours de leur première année d'enseignement.

- Près de 2 nouveaux enseignants sur 5 qui ont participé à un programme d'insertion professionnelle n'ont pas suivi de programme d'orientation (39 p. 100) ou n'ont pas eu de mentor (38 p. 100); seulement la moitié (49 p. 100) ont eu la chance d'observer un collègue, tandis qu'un pourcentage moindre encore ont pu se faire observer par un collègue et profiter de sa rétroaction (43 p. 100).
- Les activités de perfectionnement professionnel organisées pour les nouveaux enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle étaient loin d'être approfondies. Deux répondants sur cinq (61 p. 100) ont participé à des activités de perfectionnement professionnel en gestion de salle de classe, mais un bien moins grand nombre a pris part à des activités de perfectionnement professionnel dans d'autres domaines clés d'insertion professionnelle, comme les stratégies d'enseignement à l'enfance en difficulté (32 p. 100) et aux élèves à risque (29 p. 100), la communication avec les parents (32 p. 100) ou l'enseignement d'une langue seconde (21 p. 100).
- Environ un enseignant sur trois (34 p. 100) qui sont nouvellement arrivés en Ontario déclare ne pas avoir eu de perfectionnement professionnel sur la prise des présences, les bulletins, les rencontres avec les parents et les tâches administratives, même après avoir suivi un programme d'insertion professionnelle formel pour les nouveaux enseignants.
- Les avis sont partagés en ce qui a trait aux appuis essentiels offerts aux nouveaux enseignants. Seulement la moitié a donné une note positive à l'orientation scolaire (55 p. 100) ou au mentorat (46 p. 100) et à peine 58 p. 100 ont donné une note positive au perfectionnement professionnel offert par le conseil scolaire. Ces évaluations sont très similaires à l'expérience qu'ont vécue les diplômés de l'Ontario et des universités frontalières.
- Les nouveaux enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle formel se disent plus satisfaits de l'orientation (64 p. 100), du mentorat (62 p. 100) et du perfectionnement professionnel (61 p. 100).
- Les suppléants à la journée et à long terme, qui constituent environ 65 p. 100 des enseignants qui occupent un poste parmi les répondants et au moins 81 p. 100 des néo-Canadiens qui ont un emploi, ont déclaré avoir reçu très peu de soutien au cours de leur première année. Rares sont ceux qui ont bénéficié d'un programme d'orientation (19 p. 100), d'un programme d'insertion professionnelle (21 p. 100), d'un mentor (25 p. 100), d'une évaluation par la direction de leur école (21 p. 100) ou de perfectionnement professionnel. À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières qui occupent des postes de suppléants, les enseignants formés à l'extérieur de la province sont, pour la plupart, laissés à eux-mêmes et doivent se débrouiller pour survivre à leur première année d'enseignement en Ontario.
- La plupart des enseignants qui occupaient un poste à temps plein pendant leur première année après avoir obtenu leur certification en Ontario ont dit avoir été

évalués officiellement par la direction de leur école, mais 28 p. 100 d'entre eux n'avaient pas encore été évalués en mai ou en juin.

- Les appuis non formels et les initiatives personnelles des nouveaux enseignants en matière de perfectionnement professionnel semblent jouer un rôle important au cours de la première année d'enseignement en Ontario. Les répondants apprécient grandement le soutien de leurs collègues (82 p. 100), de la famille et des amis (84 p. 100) et des élèves (72 p. 100). Près de deux répondants sur trois (64 p. 100) se sont dit satisfaits de l'appui qu'ils ont reçu de la direction de leur école. La plupart des répondants se sont dit extrêmement satisfaits ou assez satisfaits de ces sources de soutien informelles, même si leur évaluation n'était pas aussi positive que celle donnée par les diplômés de l'Ontario et des universités frontalières.
- À l'instar des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières qui en sont à leur première année, les enseignants nouvellement arrivés en Ontario ont répondu que la première année d'enseignement était un défi de taille (35 p. 100), un défi relativement difficile à relever (47 p. 100), une expérience très stressante (31 p. 100) ou une expérience stressante (32 p. 100).
- Malgré les défis à relever, le stress et le soutien inégal, beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (25 p. 100) ou profond (42 p. 100). Malgré tout, le tiers qui se dit moins satisfait l'est beaucoup plus que les nouveaux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières.
- Seulement un des enseignants nouvellement arrivés en Ontario sur quatre se dit très satisfait de sa première année d'enseignement sur le plan professionnel; cette évaluation est nettement inférieure à celle des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières.
- La confiance que les enseignants nouvellement arrivés en Ontario ont en leurs aptitudes professionnelles est supérieure. Ce n'est peut-être pas surprenant, compte tenu de la vaste expérience en enseignement que bon nombre d'entre eux ont acquise ailleurs. Ainsi, 44 p. 100 disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes en enseignement et 49 p. 100 se disent confiants. Cependant, leur optimisme à l'égard de leur avenir professionnel est moins grand que celui des diplômés de l'Ontario, seulement 38 p. 100 se disant très optimistes.

Compte tenu qu'un bon nombre de ces enseignants n'a pas pu décrocher un poste régulier en enseignement, leurs commentaires à propos de leur première année d'enseignement en Ontario ressemblent à ceux des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières qui ont travaillé comme suppléants :

*«Je me sentais très seule, je m'efforçais de comprendre ce qui se passait dans les écoles et d'y trouver ma place. J'aurais souhaité avoir un mentor! Un directeur d'école m'a dit que les mentors sont jumelés seulement aux enseignants qui ont été engagés, pas aux suppléants. Ma façon de m'en sortir a été de demander aux enseignants par le biais de l'OCRI de faire du bénévolat et ça a fonctionné. J'ai fini par faire de la suppléance pour tous ces enseignants pendant l'année, y compris une directrice-ajointe qui enseignait l'anglais langue seconde à mi-temps et qui*



*N'AVAIT AUCUNE compétence dans ce domaine. En bout de ligne, je l'ai beaucoup aidée!»*

*«Comme je suis suppléante, je n'ai pas reçu de formation ni d'orientation à propos des règles et règlements du conseil scolaire. Chaque jour, j'apprenais quelque chose.»*

*«La plus grande difficulté était l'attitude générale des enseignants et des administrateurs de l'école qui croyaient que les suppléants étaient moins qualifiés que les autres enseignants.»*

*«La chose la plus difficile a été d'acquérir de l'expérience en enseignement au Canada. Une fois que j'ai commencé à enseigner, je n'ai pas eu de difficulté à m'adapter au système.»*

*«Manque d'organisation, de formation et de soutien. Depuis des années (depuis que j'ai immigré au Canada), je trouve que les enseignants sont aux prises avec toutes sortes de problèmes et qu'ils sont laissés à eux mêmes.»*

*«Je n'ai pas pris part aux ateliers à l'intention des nouveaux enseignants parce que j'ai été embauchée comme suppléante à long terme avant de décrocher un emploi permanent.»*

*«L'une des plus grandes difficultés que j'ai rencontrées pendant ma première année d'enseignement a été la gestion de classe. Je peux dire maintenant en toute confiance que j'ai surmonté la situation en apprenant des enseignants ayant un poste régulier.»*

*«Ma plus grande difficulté a été de me familiariser avec le système d'évaluation ontarien.»*

*«J'aurais eu besoin de plus de temps de préparation et les règles et procédures de l'école étaient un peu compliquées au début (et le sont encore) parce qu'elles diffèrent de celles de mon pays d'origine.»*

*«Je n'ai eu aucune orientation pour ce qui est de l'ensemble des systèmes, outils d'aide, perspectives, etc. de l'enseignement en Ontario, ce qui diffère de ma province d'origine. Aucun appui de l'administration et aucune aide utile du département.»*

### Préparation et perfectionnement professionnel

- Dans l'ensemble, les nouveaux enseignants se considèrent bien préparés pour entreprendre leur première année d'enseignement en Ontario. Comme on pouvait s'y attendre, compte tenu qu'un bon nombre sont des enseignants chevronnés provenant d'un autre territoire de compétence, ils se pensent mieux préparés à leur première année d'enseignement en Ontario que les diplômés de l'Ontario et

des universités frontalières. Parmi les nouveaux enseignants de niveau élémentaire, plus de la moitié (53 p. 100) se disent très bien préparés et la majorité des autres (43 p. 100) se sentent adéquatement préparés. Les réponses des nouveaux enseignants de niveau secondaire sont comparables, 54 p. 100 se disent très bien préparés et 41 p. 100 se disent bien préparés.

- Les priorités de ces nouveaux enseignants en matière de perfectionnement professionnel gravitent essentiellement autour des aptitudes liées à l'enseignement : stratégies d'enseignement, évaluation, observation et critique de leurs méthodes pédagogiques, gestion de classe et communication avec les parents des élèves.
- L'amélioration de la capacité linguistique en français ou en anglais figure parmi les plus grandes priorités d'une minorité (environ 1 sur 4) de ces nouveaux enseignants en Ontario.
- En ce qui a trait au perfectionnement professionnel durant la première année, seulement 1 répondant sur 4 affirme avoir eu beaucoup de soutien de la part de son formateur ou de son mentor (25 p. 100) ou avoir eu la chance de participer à un programme d'apprentissage collectif en milieu scolaire (28 p. 100). Seulement un tiers des répondants (34 p. 100) ont dit avoir eu la chance de suivre des cours de perfectionnement professionnel formels.

Les besoins en perfectionnement professionnel de ces enseignants, souvent chevronnés, qui arrivent ou reviennent en Ontario sont similaires aux besoins de perfectionnement pratique en classe, d'évaluation et de gestion de classe des diplômés de l'Ontario et des universités frontalières qui en sont à leur première année d'enseignement. D'après leurs réponses, il est clair que le soutien au perfectionnement professionnel est aléatoire. Le perfectionnement professionnel est grandement apprécié lorsqu'il est bien planifié et qu'il met à la disposition des enseignants les ressources et le temps nécessaires.

*«Le perfectionnement professionnel le plus utile que j'ai reçu a été un stage de cinq semaines dans une école élémentaire et dans une école secondaire, ainsi qu'un cours sur les attentes en classe et la formation sur ordinateur dans le cadre d'un atelier d'une semaine organisé par le conseil scolaire.»*

*«Je n'ai pas encore eu l'occasion d'assister à une séance de perfectionnement professionnel. À l'heure actuelle, je suis suppléante et je remplace les enseignants qui suivent des cours de perfectionnement professionnel. Je suis encore dans une période d'ajustement car j'ai commencé en février 2006. Lorsque je serai plus habituée, les cours de perfectionnement professionnel seront ma deuxième priorité.»*

*«Le volet le moins utile du perfectionnement professionnel a été de travailler avec un mentor; il n'était pas tellement accessible et a même manqué de professionnalisme à l'occasion.»*

*«Ça m'a beaucoup aidé d'entendre les remarques de collègues à propos de leurs débuts – 1<sup>e</sup> année d'enseignement – mode survie; 2<sup>e</sup> année d'enseignement - renforcement; 3<sup>e</sup> année d'enseignement – maîtrise de la situation.»*

*«Faire de la suppléance au quotidien donne amplement l'occasion de se perfectionner sur le plan professionnel. J'ai appris à utiliser des stratégies de gestion de classe efficaces.»*

*«Le programme de mentorat m'a fait reculer au lieu d'avancer, car mon mentor était mal choisi et, de surcroît, il manquait d'éducation.»*

*«On devrait suggérer aux conseils scolaires d'inviter les suppléants à leurs activités de perfectionnement professionnel. Ce qui NE se fait PAS dans la région où je travaille.»*

### **Plans de carrière**

- À l'instar des nouveaux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières, les enseignants qui ont déménagé ou sont revenus en Ontario 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 des enseignants qui en sont à leur première année d'enseignement en Ontario, la plupart (93 p. 100) prévoient enseigner en Ontario pendant l'année scolaire 2006-2007, tandis que d'autres (5 p. 100) prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario.
- Pour ce qui est d'une carrière à long terme, presque personne, 0,5 p. 100, n'envisage quitter l'enseignement d'ici cinq ans, 2 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, 73 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 17 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Huit p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Près de trois nouveaux enseignants sur dix (29 p. 100) s'attendent à assumer un poste de responsabilité au cours de leur carrière (directrice ou directeur d'école, directrice adjointe ou directeur adjoint, agente ou agent de supervision, ou directrice ou directeur de l'éducation).

### **Réflexions sur l'enseignement**

- Parmi les nouveaux enseignants, 3 sur 4 disent bien connaître (37 p. 100) ou connaître (38 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ 1 sur 9 (11 p. 100) disent avoir été confrontés à un grave problème de déontologie dès la première année.

Les réflexions sur les premières expériences d'enseignement en Ontario prennent souvent la forme d'énoncés exprimant de la frustration et reflètent la perception d'un manque de respect à l'égard des nombreuses années d'expérience des répondants au Canada ou à l'étranger. Bon nombre de répondants remettent en question les procédés et le manque de soutien auquel ils doivent faire face. Certains ont connu une expérience ultra positive et leurs commentaires sont inclus dans cet échantillon représentatif de ce groupe hétérogène de nouveaux enseignants en Ontario :

*«Ce fut une année très difficile, même si je possédais déjà 24 années d'expérience en enseignement avant d'arriver en Ontario. J'ai eu affaire à des administrateurs inexpérimentés, j'ai constaté un manque flagrant de matériel didactique et j'ai trouvé les programmes inadéquats. On ne m'a pas informée des politiques et des protocoles qui diffèrent de ceux en place où je travaillais auparavant. Je n'ai pas eu de mentor. Je trouve qu'il y a un véritable manque de respect pour les enseignants, ce dont je n'avais jamais été témoin auparavant.»*

*«Ce fut une excellente expérience. La première année d'enseignement a été un processus d'observation parce que j'arrivais d'un autre pays (les Philippines). Chaque jour, j'apprenais quelque chose de nouveau en matière de gestion de classe, de communication avec les élèves, de stratégies d'enseignement, etc. Un jour, si je deviens enseignant à temps plein, je serai plus efficace. Il me manque seulement plus de temps en classe.»*

*«Je m'attendais à plus de soutien envers les nouveaux enseignants, particulièrement ceux qui sont formés à l'étranger comme moi. Je m'attends à ce qu'on me donne la chance de travailler à temps plein le plus vite possible et qu'on m'attribue un mentor.»*

*«J'aimerais bien dire que je suis très satisfaite de ma première année, mais ce n'est pas le cas. J'ai profité de certains services qui étaient mis à ma disposition et je les ai appréciés, de même que l'appui que j'ai reçu. J'aurais acquis davantage d'expérience si j'avais pu consulter un autre mentor (mais mon directeur m'a dit que ce n'était pas possible) et trouver l'appui d'un enseignant expérimenté. Je dirais que mon expérience à l'école est ce qui m'empêche de dire que je suis satisfaite. Je n'étais pas préparée pour faire face à la politcaillerie du milieu scolaire.»*

*«Ce fut une expérience extraordinaire que d'apprendre des stratégies d'enseignement axées davantage sur les élèves et les techniques de gestion de classe, d'apprendre à m'adapter aux différents styles d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et les aider à atteindre les normes élevées du programme et de me faire dire que je suis un enseignant attentionné.»*

*«Je suis au Canada depuis deux ans. J'ai de l'expérience et suis qualifié; pourtant, je tente encore de décrocher un emploi permanent auprès de mon conseil scolaire. Si le Canada veut avoir de bons enseignants immigrants, il va falloir améliorer les systèmes en place.»*

*«Je me sens sous-évalué et j'aurais aimé avoir plus de soutien! Il y a un réel manque d'activités de perfectionnement professionnel et de fonds attribués à celles-ci pour les enseignants qui donnent des cours de français. Toutes les autres provinces ont des programmes financés par le gouvernement qui viennent en aide aux enseignants qui donnent des cours de français, qui les aident à trouver un poste en immersion et à parfaire leurs compétences en enseignement d'une langue seconde.»*

*«Il n'y avait pas que du mauvais. J'ai pu parfaire mes techniques d'enseignement, surtout des stratégies visant à être plus souple et à enseigner l'anglais langue seconde, ce qui m'a été très bénéfique. J'ai également développé de très bonnes relations avec mes élèves et j'ai l'impression de leur apporter beaucoup!»*

*«J'ai eu de la difficulté à comprendre le système des conseils scolaires, car ce concept n'existe pas en Angleterre. Je n'ai donc plus tellement espoir d'obtenir un poste permanent en passant par les conseils scolaires, d'autant plus que je ne suis pas familier avec le processus. De plus, il y a une pénurie de postes permanents, ce qui signifie que la concurrence est très vive.»*

*«J'ai beaucoup appris en multipliant les occasions d'observer d'autres enseignants à l'œuvre. Ma recherche-action, le perfectionnement professionnel et une excellente atmosphère dans l'école ont fait de cette année une expérience sensationnelle. C'est un excellent conseil scolaire où il fait bon travailler.»*

*«Malgré mes 32 années d'expérience en enseignement dans des matières en forte demande en Ontario telles que les mathématiques, la physique et la chimie, je n'ai malheureusement pas encore décroché un emploi à cause du processus de recrutement injustifié et qui laisse à désirer. J'espère que ce système va changer afin que je puisse trouver un poste en enseignement illico.»*

*«Je suis certaine que mon expérience dans le secteur privé diffère pas mal de celle des enseignants du secteur public. J'ai été déçue lorsque j'ai présenté des demandes d'emploi aux conseils publics; j'ai un B.Sc. et un B. Éd. et 4 années d'expérience à PLEIN TEMPS et je n'ai même pas été appelée pour une entrevue dans une école. Cependant, on m'a dit qu'il faut d'abord faire de la suppléance pour mettre un pied dans la porte... ce n'est pas une option qui m'intéresse, car j'ai une famille à faire vivre!»*

*«Ma première année d'enseignement s'est faite dans une autre province, il y a 28 ans. J'ai toujours enseigné depuis, jusqu'au jour où j'ai déménagé en Ontario. Il semble que l'expérience et le professionnalisme soient seulement reconnus s'ils sont acquis dans une école ontarienne. C'est une PERTE pour la profession et la province qui ne veut pas de mes compétences ni de mon expérience.»*

*«C'était excessivement stressant d'enseigner à 5 niveaux sans aide-enseignant ni directeur à temps plein pour me guider. Cela étant dit, cette expérience m'a*

*préparée à N'IMPORTE QUELLE situation. Aujourd'hui, je serais à l'aise d'enseigner de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (mais dans des classes à une seule année) parce que je comprends bien le programme de chacune de ces années.»*

*«J'aimerais que les gens qui engagent les enseignants fassent passer des entrevues même à ceux qu'ils n'ont pas l'intention d'embaucher pour que nous sachions quoi améliorer; aussi, ils pourraient nous dire où nous nous classons parmi les autres candidats. Je souhaite que toutes les personnes qui possèdent un certificat aient accès aux programmes de perfectionnement de l'enseignement offerts par le ministère et l'Ordre pour améliorer nos aptitudes.»*

*«En tant que suppléante à long terme, je me suis retrouvée dans une situation extrêmement complexe et difficile à gérer. Les élèves auxquels j'enseigne présentement ont eu une année frustrante parce qu'ils ont changé plusieurs fois d'enseignant. C'est très difficile de motiver les élèves vers la fin d'une session ou d'une année. Il faut que la confiance s'installe des deux côtés et cela prend du temps.»*

*«Ma première année a été décourageante car je n'ai pas eu beaucoup d'occasions d'enseigner. J'ai souvent pensé à changer de carrière mais je garde espoir et continue de chercher, parce que c'est ce que je veux faire. »*

*«J'ai survécu, j'ai mis en doute tous les jours mon choix de carrière, j'avais beaucoup de difficulté à composer avec les élèves, je passais des heures à me préparer et à corriger des devoirs et j' ai mis de côté ma famille; les nouveaux enseignants doivent être mieux encadrés, ils ont besoin d'aide et de ressources.»*

## **Renseignements démographiques**

Ces renseignements sont présentés séparément pour les trois échantillonnages qui ont pris part au sondage.

### **Enseignants d'autres pays qui ont immigré au Canada (248 répondants)**

- Presque tous les répondants (96 p. 100) de ce groupe déclarent avoir enseigné pendant une ou plusieurs années dans un autre territoire de compétence avant d'obtenir leur carte de compétence en 2005 en Ontario. Quarante-vingt-trois p. 100 ont enseigné pendant deux années ou plus, 64 p. 100 pendant cinq années ou plus et 35 p. 100 possèdent plus de dix années d'expérience en enseignement.
- Trois répondants sur quatre (77 p. 100) sont nés en 1971 ou avant et 31 p. 100 en 1961 ou avant.
- Contrairement aux diplômés de l'Ontario et des universités frontalières, très peu (5 p. 100) n'ont pas choisi l'enseignement comme première carrière.
- Les hommes représentent 18 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 82 p. 100.
- Les pays les plus fréquemment cités pour la formation à l'enseignement et l'enseignement préalable sont l'Inde, l'Angleterre, l'Écosse, la Jamaïque, les États-Unis, les Philippines, le Nigeria, l'Ukraine, Israël et le Pakistan.

- Quatre-vingt-trois p. 100 disent avoir reçu leur formation à l'enseignement en anglais et 4 p. 100 en français.
- Parmi les enseignants néo-canadiens certifiés par l'Ordre en 2005, la majorité a été formée pour enseigner au secondaire. Trente-neuf p. 100 se disent qualifiés pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur, 44 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire et seulement 17 p. 100 aux cycles primaire et moyen.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont les mathématiques et les sciences, suivies de l'anglais langue seconde et de l'anglais.

### **Ontariens qui ont fait leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario (217 répondants)**

- La plupart de ces Ontariens ont fait leur formation à l'enseignement à l'étranger (78 p. 100), le reste (22 p. 100) dans d'autres provinces. Les enseignants formés à l'étranger ont fait leurs études en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Écosse, tandis que le Québec, l'Alberta et la Nouvelle-Écosse sont les principales provinces du Canada qui sont représentées.  
Remarque : les diplômés des universités frontalières ont répondu au sondage des diplômés de l'Ontario.
- Ce groupe est beaucoup moins expérimenté et plus jeune. Seulement 15 p. 100 ont de l'expérience en enseignement ailleurs.
- Cependant, l'enseignement est une seconde carrière pour près d'un répondant sur quatre (23 p. 100).
- Plus de la moitié des répondants de ce groupe (52 p. 100) sont nés en 1978 ou après et seulement 12 p. 100 sont nés en 1971 ou avant.
- Les hommes représentent 20 p. 100 de l'échantillonnage, contre 80 p. 100 de femmes.
- Presque tous les répondants de ce groupe ont fait leur formation à l'enseignement en anglais, la seule exception étant un programme d'enseignement en American Sign Language.
- Ces nouveaux enseignants sont en majeure partie certifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen (67 p. 100), 29 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur et à peine 4 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire.
- Les matières les plus enseignées par les répondants des cycles intermédiaire et supérieur sont de loin l'anglais et l'histoire.

### **Enseignants des autres provinces qui ont déménagé en Ontario (109 répondants)**

- Toutes les régions du pays sont bien représentées dans ce groupe, le plus grand nombre provenant du Québec, du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse.
- La plupart (80 p. 100) des répondants de ce groupe disent avoir enseigné pendant un an ou plus avant d'obtenir leur carte de compétence en 2005 en Ontario. Soixante p. 100 ont enseigné pendant deux années ou plus, 35 p. 100 pendant cinq années ou plus et 14 p. 100 possèdent plus de 10 années d'expérience en enseignement.

- Près de la moitié (46 p. 100) sont nés en 1971 ou avant et 19 p. 100 en 1961 ou avant. Vingt-cinq p. 100 sont nés en 1978 ou après.
- Les hommes représentent à peine 11 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 89 p. 100.
- Vingt-trois p. 100 disent avoir reçu leur formation en enseignement en français et 73 p. 100 en anglais.
- Ces nouveaux enseignants sont en majeure partie certifiés pour enseigner aux cycles primaire et moyen (56 p. 100), 28 p. 100 aux cycles intermédiaire et supérieur, 1 p. 100 en études technologiques et 15 p. 100 aux cycles moyen et intermédiaire.
- Les matières les plus enseignées par les répondants formés pour enseigner au secondaire sont l'anglais et le français.

*Trois répondants ne tombaient dans aucune des trois catégories susmentionnées car ils étaient en Ontario sur visa diplomatique ou autre.*



## La deuxième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières

Ceux et celles dont les qualifications sont en faible  
demande ont de la difficulté à trouver un poste régulier

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 2004. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit durant la deuxième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Parce qu'il est de plus en plus fragmenté depuis trois ans, le marché de l'enseignement en Ontario empêche de nombreux nouveaux enseignants qui exercent leur profession à l'extérieur de la région du Grand Toronto d'obtenir de l'avancement s'ils ne possèdent pas de qualifications en forte demande, à savoir, les sciences, les études technologiques et les mathématiques, ainsi que la capacité d'enseigner en français.

Au terme de deux années complètes d'enseignement, seulement deux enseignants sur cinq des cycles primaire et moyen à l'extérieur de la région du Grand Toronto avaient trouvé un poste régulier.

Bien que certains enseignent à temps partiel ou fassent de la suppléance par choix, 38 p. 100 ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur deuxième année dans la profession.

La forte demande en français, dans les secteurs en croissance de la région du Grand Toronto ainsi qu'en mathématiques, en physique, en chimie et en études technologiques au secondaire facilite la transition à la profession pour les diplômés de 2004 qui ont la chance de posséder ces qualifications. À la fin de la deuxième année :

- Trois répondants sur quatre (75 p. 100) qui sont qualifiés pour enseigner dans des conseils scolaires de langue française ou pour enseigner le français langue seconde dans des conseils scolaires de langue anglaise occupaient des postes réguliers.
- Presque la même proportion (74 p. 100) d'enseignants des cycles moyen et intermédiaire et des cycles intermédiaire et supérieur en mathématiques, en physique, en chimie et en études technologiques occupaient des postes réguliers.
- Presque tous (92 p. 100) les enseignants en études technologiques occupaient des postes réguliers.
- Près de quatre enseignants sur cinq (78 p. 100) de la région du Grand Toronto avaient décroché un poste régulier.

Le marché de l'enseignement dans les régions à forte croissance comme le Grand Toronto demeure en effervescence. Même les enseignants de la région du Grand Toronto qui ne possèdent pas de qualifications en forte demande ont un taux de sous-emploi inférieur et parviennent plus facilement à trouver un poste régulier en enseignement. Les enseignants de langue anglaise des cycles primaire et moyen de la région du Grand Toronto ont réussi dans une proportion de 78 p. 100 à trouver un emploi régulier, comparativement à seulement 42 p. 100 d'enseignants qui en sont aussi à leur deuxième année et qui possèdent des qualifications semblables, mais qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto. La majorité des enseignants formés pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire, et intermédiaire et supérieur dans la région du Grand Toronto n'ont pas de difficulté à trouver un emploi, peu importe la matière.

Le premier tableau indique le pourcentage de chacun des groupes de diplômés par région, qui ont déclaré avoir décroché un poste à temps plein en enseignement avant la fin de la deuxième année. Même si leur taux de réussite est un peu meilleur que celui des enseignants de première année, quatre enseignants de deuxième année sur dix, sinon plus, du Centre, de l'Est et du Sud-Ouest de l'Ontario sont encore astreints 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 ont été formés dans les universités ontariennes ont de meilleures chances de trouver un emploi que les diplômés des universités frontalières.

#### Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui occupent un poste régulier

	Région du Grand Toronto	Ontario sauf la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud- Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total pour l'Ontario
Langue française	87	78	*				75
Autres qualifications en forte demande	72	74					74
Autres – PM	78	42					58
Autres – MI	73	44					56
Autres – IS	84	57					71
Toutes les qualifications	78	55	60	59	48	62	64

Cycles Primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire	Cycles intermédiaire et supérieur	Études technologiques
62	59	70	92

Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Universités frontalières
75	64	66	56

*\*Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que la région du Grand Toronto, étant donné que l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

Un autre facteur clé d'évaluation du taux d'emploi est le taux de sous-emploi, à savoir les 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 d'enseignants qui en sont à leur première année et qui ont obtenu un poste à temps plein.

À l'extérieur de la région du Grand Toronto, le taux de sous-emploi est deux fois et demi celui de la région du Grand Toronto. Les enseignants de l'extérieur de la région du Grand Toronto qui possèdent des qualifications en forte demande ont un taux de sous-emploi nettement inférieur à ceux qui possèdent des qualifications générales. Les enseignants des cycles primaire et moyen sont davantage sous-employés que ceux des cycles moyen et intermédiaire, et 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 même sur le marché des enseignants qui en sont à leur deuxième année. Les diplômés qui ont été formés pour enseigner en français ou qui ont obtenu leur carte de compétence et possèdent d'autres qualifications en forte demande ont un taux de sous-emploi inférieur et obtiennent plus facilement un poste régulier, peu importe où ils veulent enseigner dans la province. Toutes les régions de l'Ontario ont grandement besoin d'enseignantes et enseignants qui possèdent des qualifications recherchées.

Pour les enseignants formés pour enseigner en anglais aux cycles primaire et moyen, le taux de sous-emploi demeure très élevé à l'extérieur de la région du Grand Toronto. Près de deux enseignants qui en sont à leur deuxième année sur cinq se disent encore sous-employés.

Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui demeurent sous-employés

	Région du Grand Toronto	Ontario sauf la Région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total pour l'Ontario
Langue française	9	17	*				16
Autres qualifications en forte demande	17	9					12
Autres – PM	14	38					27
Autres – MI	0	19					11
Autres – IS	0	18					9
Toutes les qualifications	9	23	23	23	30	20	18
Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire		Cycles intermédiaire et supérieur		Études technologiques		
24	14		12		0		
Langue française	Langue anglaise		Facultés d'éducation de l'Ontario		Universités frontalières		
16	18		66		56		

*\*Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que la région du Grand Toronto, étant donné que l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

Les enseignants qui en sont à leur deuxième année font état du même manque d'uniformité que les enseignants qui en sont à leur première année pour ce qui est du mentorat, du soutien et du programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants, tant sur le plan de l'accès que de la qualité. Environ la moitié des enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui occupent un poste régulier n'avaient toujours pas participé au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant à la fin de leur deuxième année d'enseignement.

### Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprenait un sondage sur les membres de l'Ordre qui sont diplômés des facultés d'éducation de 2004 et qui en étaient à la fin de leur deuxième année d'enseignement. Les sondages ont été

envoyés en mai 2006 à environ 20 p. 100 des 7 897 diplômés de 2004 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 256 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. En tout, 561 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 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Situation professionnelle

- La plupart (95 p. 100) de ces diplômés occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage et un peu plus (98 p. 100) ont enseigné à un moment donné pendant les années scolaires 2004-2005 ou 2005-2006.
- Trois p. 100 ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un emploi en enseignement.
- La suppléance, soit à la journée (33 p. 100), soit à long terme (30 p. 100), est la voie d'accès à la profession pour la majorité des enseignants.
- Au printemps de leur deuxième année d'enseignement, moins de deux enseignants sur trois (64 p. 100) occupent des postes réguliers, 12 p. 100 continuent à faire de la suppléance occasionnelle et les 24 p. 100 qui restent font de la suppléance à long terme ou occupent des postes de remplacement à contrat.
- Il n'est pas rare que les diplômés de 2004, qui en sont à leur deuxième année d'enseignement, 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.
- Plus de 1 répondant sur 6 (18 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 12 a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau des écoles financées par les fonds publics (4,5 p. 100) ou à l'extérieur de l'Ontario (3,5 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, 15 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 29 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 à la suppléance à long terme ou de la suppléance à un contrat régulier.
- À l'instar des enseignants qui en étaient à leur première année au cours de l'année scolaire 2005-2006, la spécialisation, 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 2004 étaient bien établis à la fin de l'année scolaire 2005-2006. Trois enseignants sur 4 formés pour enseigner en français (75 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur deuxième année d'enseignement, ils occupaient un poste régulier et 16 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année. Seulement 9 p. 100 de ces enseignants de la région du Grand Toronto se considèrent sous-employés.

- Les enseignants 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 des diplômés qui ont été formés pour enseigner en français. Près des trois quarts (74 p. 100) ont répondu qu'ils occupaient un poste régulier et seulement 12 p. 100 ont déclaré qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant leur deuxième année d'enseignement.
- Quant aux répondants qui ne possèdent pas les qualifications en forte demande mentionnées, seulement 3 sur 5 (61 p. 100) ont décroché un poste régulier et près de 1 sur 5 (19 p. 100) auraient aimé travailler davantage.
- Les écarts régionaux et d'un conseil scolaire à un autre sont considérables en ce qui a trait au nombre de postes à combler pendant l'année scolaire 2005-2006. Dans la région du Grand Toronto, près de 4 nouveaux enseignants sur 5 (78 p.100) occupaient un poste régulier, tandis qu'en dehors de la région du Grand Toronto, à peine plus de la moitié (55 p. 100) occupaient un poste régulier. Le pourcentage d'enseignants des conseils scolaires de langue française qui occupent un poste à temps plein s'élève à 79 p. 100, contre seulement 64 p. 100 pour les enseignants des conseils scolaires de langue anglaise.
- Les qualifications en forte demande aident les diplômés à trouver un poste régulier et réduisent le taux de sous-emploi en dehors de la région du Grand Toronto. Ceux qui cherchent un emploi en enseignement dans ces régions et qui ne possèdent pas les qualifications en forte demande continuent de faire face à un marché très concurrentiel. Moins de la moitié (46 p. 100) de ces nouveaux enseignants ont obtenu un poste régulier à la fin de la deuxième année et près de 3 sur 10 (29 p. 100) ont répondu être sous-employés.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen, et moyen et intermédiaire qui en sont à leur deuxième année et qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent beaucoup plus de difficulté à trouver un poste régulier (respectivement 58 et 56 p. 100) que leurs collègues des cycles intermédiaire et supérieur (71 p. 100) qui ont des aptitudes ou des qualifications comparables.
- Les 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, un peu plus de 2 sur 5 (42 p. 100) ayant décroché un poste régulier avant la fin de la deuxième année et près de 2 sur 5 (38 p. 100) ayant répondu être sous-employés pendant l'année.

Les commentaires des enseignants qui en sont à leur deuxième année 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 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.

*«En général, c'est très difficile d'obtenir un poste régulier à temps plein aux cycles primaire et moyen dans un conseil scolaire public de langue anglaise. Il y a tellement de diplômés (de l'Ontario et de Buffalo) et des anciens diplômés qui se battent pour combler un nombre insuffisant de postes. De plus, si vous connaissez un membre de la direction ou du personnel enseignant, cela vous garantit un pied dans la porte, mais si vous ne connaissez personne (comme moi), le processus est assez ardu.»*

*«J'ai communiqué avec beaucoup de directeurs d'école et envoyé une tonne de curriculum vitae, mais j'ai dû me contenter de suppléance.»*

*«S'il y a une grave pénurie d'enseignants, pourquoi est-ce si difficile de décrocher un emploi? Parfois, il y a 140 candidats pour un même poste.»*

*«J'ai postulé plus de 50 postes à mon conseil scolaire local et je n'ai eu qu'une seule entrevue; j'ai également postulé dans trois autres conseils scolaires (plusieurs postes allant de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année) et n'ai eu qu'une seule entrevue – j'ai été embauchée – c'est un processus très stressant!»*

*«Très difficile. Il n'y a pas beaucoup de débouchés. Grâce à mon pragmatisme et parce que j'avais la chance de connaître une directrice, cela m'a permis de trouver un poste permanent.»*

*«J'ai commencé comme suppléante en mai et en juin puis en septembre et en octobre. Ensuite, j'ai eu deux affectations de remplacement à long terme dans la même école de novembre à janvier et de mars à juin. Puis, en septembre 2005, j'ai décroché un poste permanent à temps plein.»*

*«Cela a été facile parce que je peux enseigner le français langue seconde et il y a une pénurie d'enseignants en français dans mon conseil scolaire.»*

*«Je n'ai pas eu beaucoup de recherche d'emploi à faire. Un de mes amis connaissait un directeur qui avait un poste à combler.»*

*«J'ai apporté mon curriculum vitae, ils l'ont examiné, m'ont téléphoné et j'ai commencé à travailler 3 jours plus tard.»*

*«J'ai postulé plusieurs postes et ai passé quelques entrevues. Lorsque j'ai commencé à faire de la suppléance, j'ai constaté qu'on attribue les postes aux enseignants retraités.»*

*«Les postes en enseignement offerts dans le Nord-Ouest de l'Ontario sont convenables, mais j'ai obtenu mon diplôme en juin il y a deux ans et je suis déjà considérée comme excédentaire.»*

*«D'abord, j'étais frustrée car je ne pouvais trouver que des postes de suppléance, mais j'ai récemment décroché un poste permanent dans le même conseil scolaire. Je suis satisfaite de l'évolution de ma carrière.»*

*«Ce fut l'expérience la plus décevante et la plus frustrante de toute ma vie. Je suis une enseignante compétente, responsable, qui a obtenu les meilleures notes de sa classe. Je suis incapable de décrocher un emploi parce que je ne connais pas les "bonnes" personnes dans le conseil scolaire. À quel genre de système a-t-on affaire?»*

*«J'ai eu la chance de travailler à mi-temps pendant ma première année et à temps plein pendant ma deuxième année. Cela me semble inhabituel car je connais beaucoup d'enseignants qui, après deux ans, n'ont pas encore trouvé un emploi à temps plein.»*

*«Jusqu'ici, j'ai été chanceuse de pouvoir travailler à temps plein (remplacement à long terme), mais c'est frustrant de se promener d'une école à l'autre et de ne pas savoir si on aura un emploi au prochain semestre.»*

*«Ce fut un processus pour le moins frustrant. Malgré les commentaires extrêmement positifs que j'ai reçus des parents et de l'administration, je n'ai même pas pu décrocher un poste contractuel.»*

*«C'est difficile de décrocher un poste permanent. À l'heure actuelle, je commence mon troisième contrat de remplacement à long terme et je n'ai encore aucune garantie d'emploi l'an prochain.»*

*«Le taux de réussite pour décrocher un poste dépend beaucoup plus des gens que vous connaissez et du fait de se trouver au bon endroit au bon moment que de l'expérience ou des compétences.»*

*«Je suis un peu découragée parce que je ne fait que de la suppléance. J'aimerais obtenir ma qualification pour enseigner le français langue seconde, mais financièrement, ce n'est pas possible parce que je n'ai jamais pu décrocher un emploi à temps plein.»*



*«Pour obtenir un poste en enseignement, j'ai dû accepter une affectation très ardue. J'ai enseigné une classe à années multiples 5, 6, 7 et 8<sup>e</sup> années et le français langue seconde de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année dans une petite école de campagne.»*

*«C'est une question de politique, tout dépend de qui vous connaissez, peu importe qui vous êtes ou quelles sont vos compétences. Si vous êtes un homme, vous êtes engagé presque sur-le-champ dans un poste permanent à temps plein – C'EST INJUSTE!»*

*«J'ai habité dans un petit village isolé du Nord canadien pendant 2 ans; je suis sortie de mon isolement et enseigne maintenant dans une école privée.»*

*«J'ai découvert qu'il faut connaître les bonnes personnes et avoir une excellente réputation comme enseignant, ce qui amène les autres enseignants et les directeurs à vous recommander.»*

*«C'est beaucoup plus difficile que ce qu'on nous avait dit à la faculté. Ils nous ont donné de faux espoirs.»*

*«De toute évidence, il faut connaître un directeur pour être embauché – il y a trop de candidats pour un même poste; le directeur doit pouvoir reconnaître votre nom parmi la multitude de CV. Autrement, c'est comme jouer à la loterie.»*

*«Extrêmement difficile – les employeurs reçoivent des centaines de CV –j'étais en nomination pour le prix du gouverneur général pour l'excellence en enseignement et je n'ai même pas réussi à obtenir plus de deux entrevues.»*

*«Ce fut assez difficile de trouver un emploi auprès du conseil scolaire. J'ai dû me contenter de faire de la suppléance pour m'ouvrir des portes, mais dès que j'ai reçu des offres des écoles privées, j'ai saisi l'occasion.»*

*«Si vous parlez français et que vous habitez la région de Toronto, ça va de soi, vous pouvez décrocher un poste très facilement.»*

*«Il y a beaucoup d'emploi dans l'éducation de l'enfance en difficulté, mais peu dans l'enseignement aux classes ordinaires. La concurrence est très forte.»*

### **Affectations**

- Parmi les enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui enseignent dans une école secondaire, les sciences (18 p. 100), les mathématiques (12 p. 100) et l'anglais (10 p. 100) sont les affectations les plus courantes.
- Près de 3 répondants sur 10 (29 p. 100) qui enseignent dans une école secondaire doivent préparer au moins quatre cours différents et un pourcentage comparable (31 p. 100) enseignent au moins une matière pour laquelle ils n'ont pas été préparés adéquatement. Ces résultats sont semblables à ceux des enseignants qui

en étaient à leur première année et qui enseignaient dans une école secondaire en 2005-2006.

- Certains enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui enseignent dans des écoles élémentaires semblent avoir le privilège de pouvoir laisser des affectations difficiles qui sont souvent attribuées aux nouveaux enseignants. Environ un sur six (16 p. 100) enseigne à des classes ordinaires à années multiples et 7 p. 100 enseignent à l'enfance en difficulté. Ces taux sont nettement inférieurs aux 27 p. 100 des enseignants qui en sont à leur première année qui enseignaient à des classes ordinaires à années multiples et aux 10 p. 100 qui enseignaient l'éducation de l'enfance en difficulté pendant l'année scolaire 2005-2006.
- Le français langue seconde est aussi courant (11 p. 100) parmi les enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui enseignent à l'élémentaire dans les conseils scolaires de langue anglaise que pour les enseignants qui en sont à leur première année.
- Les classes à une seule année, soit la 3<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année, sont les affectations les plus fréquentes attribuées aux enseignants qui en sont à leur deuxième année et qui enseignent à l'élémentaire.
- Un enseignant de l'élémentaire sur 6 (17 p. cent) qui en est à sa deuxième année d'enseignement a déclaré que ses affectations ne correspondaient pas vraiment à ses qualifications et plus du tiers (38 p. 100) ont affirmé ne pas être bien préparés pour au moins une partie des affectations qui leur ont été attribuées au cours de leur deuxième année de carrière.

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 sont 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.

*«J'adore mon travail! Cependant, en tant que nouvelle enseignante dans une classe à années multiples dont les élèves ont des problèmes de comportement, j'ai eu toute une courbe d'apprentissage! J'ai passé beaucoup de temps à me préparer pour l'automne 2005, pourtant je ne me sentais pas du tout prête le moment venu! L'automne 2006 s'annonce beaucoup mieux!»*

*«Je travaille dans une école autochtone où il y a beaucoup d'élèves à risque. Je me sens complètement démunie face à cette affectation.»*

*«Je suis ce qu'on peut qualifier de bouche-trou : bibliothèque (20 %), études sociales, gymnastique, santé et informatique.»*

*«C'est malheureux que les enseignants qui ont le moins d'expérience et un plus grand besoin de soutien se voient attribuer des affectations difficiles. Une affectation*

*à plusieurs cycles qui regroupe des élèves ayant des besoins ou des comportements spéciaux est loin d'être idéale pour les nouveaux enseignants qui ne bénéficient d'aucun soutien (c.-à-d., mentor/conseiller).»*

*«En tant que nouvelle enseignante et suppléante, on m'a attribué les classes les plus difficiles et les élèves les plus indisciplinés de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année, la plupart étant des francophones. Or, je suis une enseignante de langue anglaise aux cycles intermédiaire et supérieur! Si je n'avais pas accepté, on ne m'aurait jamais appelée, comme si je n'obtenais pas suffisamment de suppléance à la journée.»*

*«Pendant ma première année, j'ai dû enseigner le français langue seconde même si je n'étais pas formée pour le faire, parce qu'on a remarqué que j'avais pris des cours de français à l'université – c'était la seule façon de décrocher un poste à temps plein.»*

*«Je ne m'attendais pas à enseigner des matières pour lesquelles je n'étais absolument pas formée, mais j'ai beaucoup aimé l'expérience.»*

*«Enseigner serait moins stressant s'il y avait moyen de savoir quel poste nous sera attribué avant l'été. Les nouveaux enseignants se voient souvent attribuer leurs affectations une ou deux semaines avant le début de l'année scolaire. Cela les empêche de se préparer pendant l'été et augmente par le fait même le niveau de stress.»*

*«La transition a été difficile parce que les matières enseignées à l'immersion française n'étaient pas couvertes dans le programme de formation.»*

*«Je commence à me sentir plus à l'aise d'enseigner à ces deux années pour la deuxième année consécutive.»*

*«Pendant mes deux premières années, je n'ai enseigné qu'à des classes à années multiples – c'est très éprouvant pour une nouvelle enseignante.»*

*«Je suis formée pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur, mais j'ai obtenu une affectation à long terme au cycle primaire. Il se peut qu'on vous demande d'enseigner au-delà de vos compétences; faites preuve d'ouverture d'esprit.»*

## **Deux années d'expérience**

- Les enseignants qui en étaient à leur deuxième année, à l'instar de ceux qui en étaient à leur première année en 2005-2006, sont en majorité très négatifs et disent qu'il n'y a pas de programmes d'orientation, d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel ou en sont insatisfaits.
- Seulement la moitié (52 p. 100) des enseignants qui occupaient un poste régulier à leur deuxième année d'enseignement ont participé à un programme d'insertion professionnelle et seulement 1 sur 7 (15 p. 100) qui faisaient de la suppléance à la journée ou à long terme a bénéficié d'un tel programme. L'accès au

programme d'insertion ne s'est guère amélioré à la deuxième année par rapport à la première année pendant l'année scolaire 2005-2006.

- Environ 1 enseignant sur 3 (34 p. 100) qui a participé à un programme d'insertion professionnelle n'a pas suivi de programme d'orientation, 1 sur 4 (26 p. 100) n'a pas eu de mentor et seulement la moitié (48 p. 100) d'entre eux ont eu la chance d'observer un collègue ou de se faire observer par un collègue (52 p. 100).
- Les activités de perfectionnement professionnel des enseignants qui ont bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle au cours des deux premières années étaient loin d'être approfondies. Un peu moins de la moitié (45 p. 100) des répondants ont participé à des activités de perfectionnement professionnel en gestion de salle de classe, mais à peine le tiers ont pris part à des activités de perfectionnement professionnel dans d'autres domaines clés d'insertion professionnelle, comme les stratégies pédagogiques d'éducation de l'enfance en difficulté, l'enseignement aux élèves qui risquent de ne pas obtenir leur diplôme, l'enseignement d'une langue seconde ou la communication avec les parents. Ces résultats sont semblables à ceux des enseignants qui en étaient à leur première année pendant l'année scolaire 2005-2006.
- Les avis sont décidément négatifs en ce qui a trait aux appuis essentiels offerts aux enseignants qui en sont à leur deuxième année. Près des deux tiers (64 p. 100) ont donné une note négative à l'orientation scolaire et encore plus au mentorat (73 p. 100) et 54 p. 100 ont donné une note négative au perfectionnement professionnel offert par le conseil scolaire. Le fait que ces notes soient encore plus négatives que celles données par les enseignants de première année indiquent peut-être que des améliorations ont été apportées par les conseils scolaires au cours des deux dernières années.
- La plupart des enseignants qui en sont à leur deuxième année ont répondu que la deuxième année d'enseignement était un défi de taille (45 p. 100), un défi relativement difficile à relever (42 p. 100), une expérience très stressante (34 p. 100) ou une expérience assez stressante (32 p. 100). Ces résultats ne diffèrent pas beaucoup des résultats des enseignants de première année.
- Malgré les défis à relever, le stress et le soutien inégal, beaucoup d'enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle très profond (26 p. 100) ou profond (47 p. 100).
- Quand on leur a demandé d'évaluer leur deuxième année d'enseignement dans son ensemble, 38 p. 100 ont qualifié leur expérience d'excellente et 52 p. 100 de bonne. Par ailleurs, 34 p. 100 disent avoir pleinement confiance en leurs aptitudes, 54 p. 100 se disent confiants, 41 p. 100 sont très optimistes quant à leur carrière et 38 p. 100 sont passablement optimistes.

### Préparation et perfectionnement professionnel

- Dans l'ensemble, les enseignants qui en sont à leur deuxième année se considèrent bien préparés pour accomplir leurs tâches. Parmi les enseignants de niveau élémentaire, 36 p. 100 se disent très bien préparés et 56 p. 100 se sentent bien préparés. Plus de 1 sur 3 (36 p. 100) a affirmé ne pas être suffisamment préparé pour au moins un cours. Les réponses des enseignants de niveau

secondaire sont comparables, 36 p. 100 se disent très bien préparés et 57 p. 100 se disent adéquatement préparés. De ce groupe, 31 p. 100 ont affirmé ne pas être suffisamment préparés pour au moins un cours.

- Malgré les défis que comportent les affectations des enseignants de deuxième année, la plupart considèrent que la tâche qui leur a été confiée correspond dans l'ensemble à leurs qualifications, 50 p. 100 trouvent que la tâche correspond parfaitement à leurs qualifications et 33 p. 100 que la tâche correspond adéquatement à leurs qualifications.
- Les enseignants de deuxième année ont donné une note positive à leur formation à l'enseignement, surtout grâce au stage (95 p. 100) et plus de la moitié (70 p. 100) se disent satisfaits de leurs cours de formation en éducation.
- Les enseignants de deuxième année se disent très confiants (34 p. 100) ou qualifient leur niveau de confiance en tant qu'enseignant comme étant relativement élevé (54 p. 100).
- Les priorités des enseignants de deuxième année en matière de perfectionnement professionnel gravitent essentiellement autour des aptitudes liées à l'enseignement : gestion de classe, mesure et évaluation, et stratégies d'enseignement. Un degré de priorité élevé (40 p. 100) ou relativement élevé (37 p. 100) est attribué aux occasions d'observer des collègues et d'obtenir leurs commentaires sur leurs pratiques d'enseignement.
- En ce qui a trait au perfectionnement professionnel au cours des deux premières années, seulement 1 répondant sur 4 affirme avoir eu beaucoup de soutien de la part de son formateur ou de son mentor (24 p. 100) ou avoir eu la chance de participer à un programme d'apprentissage collectif en milieu scolaire (29 p. 100) ou de suivre des cours formels (37 p. 100).

### **Plans de carrière**

- Travailler avec des enfants ou des jeunes continue d'être la principale motivation des enseignants sur laquelle repose leur engagement à la fin de leur deuxième année dans la profession.
- Pour beaucoup d'enseignants en deuxième année de carrière, 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 déclaré avoir poursuivi leurs études, avoir voyagé, être en congé de maternité ou devoir s'acquitter de responsabilités familiales ou autres. Par ailleurs, 2,7 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils occupaient un autre genre d'emploi au moment du sondage.
- Cinq p. 100 prévoient ne pas enseigner l'année suivante, tandis que 90,6 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 4,4 p. 100 à l'extérieur de la province.
- Parmi ceux qui s'attendent à enseigner à l'extérieur de la province, plus de 3 répondants sur 4 disent qu'ils vont revenir un jour (55 p. 100), qu'ils reviendront probablement un jour (24 p. 100) ou qu'ils ne reviendront probablement pas enseigner en Ontario (13 p. 100) ou qu'ils n'en ont pas l'intention.
- Seulement trois répondants sur 561 déclarent ne plus vouloir enseigner.

- Pour ce qui est de leur carrière à long terme, presque personne (1,4 p. 100) des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas dans cinq ans, 1,8 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, 71 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 20 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six p. 100 ont répondu qu'ils étaient incertains.
- Près de 1 enseignant sur 4 (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 3 sur 5 (62 p. 100) aimeraient agir comme mentor, formateur ou formatrice ou occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

### Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignants de deuxième année, 3 sur 4 disent bien connaître (29 p. 100) ou assez bien connaître (47 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ 1 sur 9 (11 p. 100) disent avoir été confrontés à un grave problème de déontologie au cours de leur première année.

Bon nombre des remarques exprimées à la fin du sondage par les 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 certains de leur choix de carrière. Ils décrivent presque tous de la même manière les défis, le stress et le travail ardu auxquels ils font face au quotidien dans cette profession on ne peut plus exigeante. Certains expriment de sincères remerciements à leurs élèves et à leurs mentors pour leur soutien et leurs encouragements à ne pas abandonner la partie. D'autres, un petit nombre, disent qu'ils continuent à éprouver des difficultés, n'ayant pas établi de bases solides comme enseignant et songent même à quitter la profession.

*«J'adore ce que je fais, même si ce n'était pas le cas au début. Les premiers mois ont été extrêmement difficiles (physiquement, mentalement et émotionnellement). Mais en à peine deux ans, tout a changé. Je n'ai plus peur de mon réveil-matin; j'ai même hâte de me rendre à l'école!»*

*«C'est un défi extraordinaire, c'est très enrichissant comme profession!»*

*«Le programme de formation à l'enseignement ne prépare pas adéquatement les diplômés à leur première année d'enseignement.»*

*«Ma première année et demie d'enseignement a été très exigeante, mais combien enrichissante. L'incertitude face à l'avenir (ne pas savoir où vous allez travailler) est difficile à gérer; ça gruge beaucoup d'énergie.»*

*«Au cours de mes deux premières années, j'ai été évaluée à deux reprises et les deux évaluations étaient excellentes. J'ai eu à prendre deux cours menant à une*

*qualification additionnelle. J'ai demandé une bourse et je l'ai obtenue. J'ai été mise en nomination pour le prix d'enseignante «étoile» dans le journal par deux élèves, malgré tout, je suis très déçue de la profession. J'ai toujours voulu enseigner. Or, me voilà en congé pour cause d'anxiété et de crises de panique reliées au stress engendré par le travail.»*

*«Le programme de mentorat est FANTASTIQUE – mes collègues me fournissent un soutien incroyable. La deuxième année se déroule beaucoup mieux que la première – j'étais stressée et prête à tout laisser tomber, mais des enseignants chevronnés m'ont convaincue que la situation allait s'améliorer. Ils ont eu raison.»*

*«Pour l'instant, j'adore vraiment mon travail. Pendant ma première année, je remettais souvent en question mon choix de carrière.»*

*«Je m'estime chanceuse d'avoir eu la directrice que j'ai eue au cours de ma première année d'enseignement. Elle m'a toujours consacré du temps, m'a aidée et a répondu à mes nombreuses questions. De plus, je m'entendais bien avec mes collègues qui m'ont donné beaucoup de soutien. Je comprends pourquoi les nouveaux enseignants se découragent pendant leurs premières années s'ils ne bénéficient pas d'un bon soutien. Nous devons nous sentir importants et savoir que nous faisons du bon travail.»*

*«Les gens n'ont vraiment aucune idée à quel point les enseignants travaillent fort! Mais nous le faisons par amour du métier.»*

*«J'ai travaillé dans le domaine des ressources humaines pendant quatre ans dans un hôpital pour enfants avant de retourner sur les bancs d'école à l'âge de 28 ans pour devenir enseignante. Je ne m'épanouissais pas dans le domaine des ressources humaines. L'enseignement est, de loin, l'emploi le plus stimulant, intéressant, épuisant et enrichissant que j'ai eu de toute ma vie! J'espère enseigner la même année l'an prochain, ce qui réduirait mon stress.»*

*«Je suis entièrement satisfaite de mon choix de carrière et j'entrevois un avenir rempli d'expériences enrichissantes.»*

*«Ça a été plus difficile que je ne l'aurais cru; j'essaie des choses qui ne semblent pas fonctionner. J'aurais aimé que le jumelage initial avec un enseignant chevronné dure plus longtemps et qu'il fasse partie d'un programme structuré.»*

*«Je m'estime chanceuse d'avoir entamé ma carrière comme enseignante à temps partiel (0,64 équivalent à plein temps) dans une classe à une seule année. Autrement, j'aurais été complètement dépassée par les événements. Depuis deux ans, je participe presque chaque semaine à une activité de perfectionnement professionnel qui me laisse entendre que je devrais en faire plus ou agir différemment. Souvent, je me suis sentie inadéquate parce qu'on nous disait constamment de changer notre façon de faire, de faire plus ou de régler des problèmes.»*

*«Je suis reconnaissante envers les enseignants expérimentés qui sont disposés à partager leur expérience avec les autres. Leur soutien et leurs conseils sont inestimables.»*

*«Ce fut très difficile de décrocher un poste, mais combien enrichissant. Dans ma deuxième année d'enseignement, les choses se replacent finalement.»*

*«Je savais que cela représenterait plus de travail et que ce serait plus enrichissant que je ne l'avais imaginé, et je ne m'étais pas trompée.»*

*«Chaque jour, je m'estime chanceuse d'être enseignante. J'ai eu une carrière très satisfaisante (20 ans) comme thérapeute auprès des enfants, mais cela ne m'a jamais donné le niveau de satisfaction que l'enseignement peut nous apporter. Or, je n'ai jamais travaillé aussi fort (et de loin) de toute ma vie!»*

*«Je ne pourrais pas être plus heureux. L'enseignement est le métier le plus enrichissant, le plus stimulant et le plus respecté qu'une personne puisse espérer.»*

*«Le programme de mentorat a joué un rôle prépondérant pour améliorer mon niveau de confiance au cours de ma première année d'enseignement!»*

*«Ce fut une bonne année pour m'aider à avoir plus confiance en moi. J'ai pu parfaire mes stratégies d'enseignement et j'ai acquis de l'expérience dans toutes les sphères de l'enseignement et de l'apprentissage. Je continue d'apprendre et je vais persister jusqu'à ce que je décroche un poste à temps plein. Je crois que je serai un excellent enseignant.»*

*«Je suis toujours stressée et débordée. Les nouvelles évaluations et de nouveaux mandats m'ont empêchée de me consacrer davantage aux élèves. On devrait accorder aux nouveaux enseignants plus de temps libre pour compenser les tâches supplémentaires qu'on leur impose.»*

*«J'adore mon travail et je remercie tous les jours ma bonne étoile de m'avoir guidée vers un emploi si enrichissant. Le volet le plus intéressant de l'enseignement est le contact avec les élèves!»*

*«Faire la différence dans la vie d'un enfant est la plus belle récompense que je reçois depuis deux ans. Le processus d'embauche et la topographie de la classe pour ce qui est du comportement des élèves et les mesures disciplinaires m'ont énormément déçue. Nous n'avons plus le temps d'enseigner la matière, nous ne faisons que l'effleurer!»*

*«C'est évident que je ne me sens pas qualifiée pour composer avec certains des élèves qui sont intégrés dans des classes régulières. On devrait fournir de la formation aux enseignants qui travaillent dans ce domaine ou embaucher plus*



*d'enseignants qui sont formés adéquatement, parce que c'est une tâche extrêmement difficile. On ne devrait pas avoir à déboursier 900 \$ pour l'éducation de l'enfance en difficulté afin de pouvoir faire notre travail.»*

*«J'ai envisagé d'abandonner la profession enseignante à cause du stress, du manque de temps et de soutien.»*

*«Je figure parmi ceux dont l'enseignement est une vocation tardive. La décision d'abandonner une carrière bien en vue avec salaire faramineux ne s'est pas prise à la légère – je suis parfaitement heureux dans ma nouvelle carrière et j'espère pouvoir enseigner de 15 à 20 ans, parce que j'adore ça!»*

*«Je n'aurais jamais réussi sans le soutien d'un directeur très encourageant et (j'insiste sur ce point!) un mentor engagé, bienveillant, responsable et expérimenté (un autre enseignant de l'école).»*

### **Renseignements démographiques**

- Deux diplômés de 2004 sur cinq (40 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et un sur quatre (24 p. 100) qu'ils sont nés en 1971 ou avant.
- Les hommes représentent 18 p. 100 de l'échantillonnage, contre 82 p. 100 de femmes.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 89 p. 100 des répondants, contre 11 p. 100 des universités frontalières.
- Les programmes de formation à l'enseignement en français ont accueilli 10 p. 100 de l'échantillonnage tandis que 12 p. 100 proviennent des facultés d'éducation ontariennes.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen représentent 46 p. 100 des répondants, contre 21 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 31 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 universités frontalières ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (77 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen et quatre répondants possèdent des qualifications en forte demande pour enseigner les mathématiques au secondaire. Aucun autre répondant ne possède les qualifications requises pour enseigner d'autres matières en forte demande.

## La troisième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario et des universités frontalières

Les qualifications en faible demande sont les premières touchées par le ralentissement du marché et beaucoup de ces diplômés cherchent encore un poste régulier

Pour la troisième année de suite, 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 2005-2006, soit durant la troisième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les diplômés de 2003 étaient au premier rang des nouveaux enseignants qui ont fait face à la fragmentation récente du marché de l'enseignement en Ontario.

Nombre de ces diplômés qui sont entrés sur le marché du travail pendant l'année scolaire 2003-2004 ont dû faire preuve de plus patience et de souplesse que ceux qui ont eu la chance d'obtenir leur diplôme ne serait-ce qu'une ou deux années auparavant.

À l'extérieur de la région du Grand Toronto, ils ont eu de la difficulté à se tailler une place sur le marché de l'enseignement et certains attendent toujours, surtout ceux qui ne sont pas formés pour enseigner en français.

Au terme de trois années complètes d'enseignement, moins de deux enseignants sur trois des cycles primaire et moyen à l'extérieur de la région du Grand Toronto (65 p.100) ont trouvé un poste régulier. Bien que certains enseignent à temps partiel ou fassent de la suppléance par choix, 23 p. 100 ont affirmé être sous-employés, à savoir qu'ils n'ont pas enseigné autant qu'ils n'auraient souhaité après trois années dans la profession.

Les circonstances d'autres diplômés qui ont commencé leur carrière en même temps varient passablement. La demande d'enseignantes et d'enseignants de langue française, dans les secteurs en forte croissance de la région du Grand Toronto, ainsi qu'en mathématiques, en physique, en chimie et en études technologiques au secondaire a été forte au cours de leurs premières années d'enseignement et a facilité la transition des diplômés de 2003 qui ont la chance de posséder ces qualifications. À la fin de leur troisième année :

- Plus de neuf répondants sur 10 (92 p. 100) qui sont formés pour enseigner dans des conseils scolaires de langue française ou pour enseigner le français langue seconde dans des conseils scolaires de langue anglaise occupent des postes réguliers

- Presque la même proportion (88 p. 100) d'enseignants des cycles moyen et intermédiaire et des cycles intermédiaire et supérieur en mathématiques, en physique, en chimie et en études technologiques occupent des postes réguliers
- Sans égard à leurs qualifications, 9 enseignants sur 10 (90 p. 100) de la région du Grand Toronto ont décroché un poste régulier.

Le marché de l'enseignement dans les régions à forte croissance comme le Grand Toronto demeure en effervescence. Au cours des trois dernières années, la plupart des enseignants anglophones (86 p. 100) dans la région du Grand Toronto occupaient un poste régulier aux cycles primaire et moyen, comparativement à 65 p. 100 d'enseignants qui en sont aussi à leur troisième année et qui possèdent des qualifications semblables, mais qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto. La majorité des enseignants formés pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire, et intermédiaire et supérieur dans la région du Grand Toronto ont eu encore moins de difficulté à trouver un emploi, peu importe la matière.

Le premier tableau indique le pourcentage de chacun des groupes de diplômés par région, qui ont déclaré avoir décroché un poste à temps plein en enseignement avant la fin de la troisième année.

Même si leur taux de réussite est nettement meilleur que celui des diplômés qui les ont suivis, plus d'un enseignant de troisième année sur quatre du Centre et du Sud-Ouest de l'Ontario sont encore astreints à faire de la suppléance. Même après trois 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 ont été formés dans les universités ontariennes ont de meilleures chances de trouver un emploi que les diplômés des universités frontalières.

Pourcentage des enseignantes et enseignants qui en sont à leur troisième année et qui occupent un poste régulier

	Région du Grand Toronto	Ontario sauf la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud- Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total pour l'Ontario
Langue française	95	92	*				92
Autres qualifications en forte demande	96	83					88
Autres – PM	86	65					73
Autres – MI	97	74					84
Autres – IS	89	82					86

Toutes les qualifications	90	77	73	82	73	81	81
Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire		Cycles intermédiaire et supérieur				
75	85		88				
Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario		Universités frontalières			
89	79	82		76			

*\*Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que la région du Grand Toronto, ou pour les études technologiques seules, étant donné que 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 de la région du Grand Toronto (18 p. 100) est plus de quatre fois celui des enseignants de la région du Grand Toronto (4 p. 100). Les enseignants des cycles primaire et moyen sont plus sous-employés que ceux des cycles moyen et intermédiaire, et intermédiaire et supérieur.

On note une plus grande variation du taux d'emploi dans l'échantillon d'enseignants qui en sont à leur troisième année pour ce qui est des qualifications en forte demande et de la répartition géographique. Les enseignants francophones sont nettement avantagés et enregistrent un faible degré de sous-emploi partout dans la province. Les enseignants anglophones des cycles primaire et moyen possèdent le taux de sous-emploi le plus élevé à l'extérieur de la région du Grand Toronto. Les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur réussissent davantage à se trouver un emploi que ceux des cycles primaire et moyen. La formation en sciences, en mathématiques et en études technologiques qui joue en faveur des enseignants qui en sont à leur première ou deuxième année à l'extérieur de la région du Grand Toronto, ne réussit pas autant à ceux qui en sont à leur troisième année.

Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui en sont à leur troisième année et qui sont sous-employés

	Région du Grand Toronto	Ontario sauf la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total pour l'Ontario
Langue française	0	10	*				8
Autres qualifications en forte demande	0	19					12
Autres – PM	6	23					17
Autres – MI	0	18					9
Autres – IS	7	9					8
Toutes les qualifications	4	18	16	25	16	15	12

Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire	Cycles intermédiaire et supérieur
16	11	8

Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Universités frontalières
11	13	12	15

*\*Les pourcentages de chaque qualification ne sont pas indiqués pour les régions autres que la région du Grand Toronto, ou pour les études technologiques seules, étant donné que l'échantillonnage est trop petit pour donner des résultats fiables.*

### Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprenait un sondage sur les membres de l'Ordre qui sont diplômés des facultés d'éducation de 2003 et qui en étaient à la fin de leur troisième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés en mai 2006 à environ 20 p. 100 des 7 478 diplômés de 2003 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 427 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. En tout, 573 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 31 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Situation professionnelle

- Au moment du sondage, la plupart (94 p. 100) des diplômés de 2003 occupaient un emploi quelconque en enseignement, seulement 4 sur les 573 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, 19 p. 100 étaient suppléants, dont 9 p. 100 qui faisaient de la suppléance à la journée et 10 p. 100 qui faisaient du remplacement à long terme. Huit diplômés sur 10 (81 p. 100) occupaient un poste à temps plein.
- Bon nombre de diplômés de 2003, qui en sont à leur troisième année d'enseignement, enseignent toujours à temps partiel (15 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 (12 p. 100) a affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'il l'aurait souhaité au cours de sa troisième année dans la profession.
- Un enseignant sur 10 a répondu qu'il avait enseigné en dehors du réseau des écoles financées par les fonds publics (6 p. 100) ou à l'extérieur de l'Ontario (4 p. 100).
- 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, 15 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 30 p. 100 ont changé d'école et 9 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 contrats réguliers.
- À l'instar des enseignants qui en étaient à leur première et deuxième années au cours de l'année scolaire 2005-2006, 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 2003, mais elles soulignent la patience et la persistance nécessaires pour trouver un emploi à l'extérieur du marché effervescent de la région du Grand Toronto sans qualifications en forte demande.
- 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 d'enseignement. Neuf enseignants sur 10 formés pour enseigner en français (92 p. 100) ont répondu qu'au printemps de leur troisième année d'enseignement, ils occupaient un poste régulier et 8 p. 100 ont répondu qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant l'année. Pas un seul enseignant

francophone dans la région du Grand Toronto n'a déclaré être sous-employé pendant sa troisième année.

- Les enseignants 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 des diplômés qui ont été formés pour enseigner en français. Près de 9 sur 10 (88 p. 100) ont répondu qu'ils occupaient un poste régulier et seulement 12 p. 100 ont déclaré qu'ils auraient aimé travailler davantage pendant leur troisième année d'enseignement.
- Quant aux répondants qui ne possèdent pas les qualifications en forte demande mentionnées, environ 3 sur 4 (78 p. 100) ont décroché un poste régulier avant la fin de la troisième année et 13 p. 100 auraient aimé travailler davantage.
- Les écarts régionaux sont considérables en ce qui a trait au nombre de postes à combler pendant l'année scolaire 2005-2006. Dans la région du Grand Toronto, 9 enseignants de troisième année sur 10 (90 p. 100) occupaient un poste régulier, tandis qu'en dehors de la région du Grand Toronto, à peine plus de 3 sur 4 (77 p. 100) occupaient un poste régulier.
- Les qualifications en forte demande aident les diplômés à trouver un poste régulier et réduisent généralement le taux de sous-emploi en dehors de la région du Grand Toronto. Une grosse minorité de ceux qui cherchent un emploi en enseignement dans ces régions et qui ne possèdent pas les qualifications en forte demande continue de faire face à un marché très concurrentiel. Plus de 3 nouveaux enseignants sur 10 (31 p. 100) ont obtenu un poste régulier à la fin de la troisième année et 1 sur 5 (20 p. 100) a répondu être sous-employé.
- Les enseignants des cycles primaire et moyen qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto, qui en sont à leur troisième année et qui ne possèdent pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner en français éprouvent beaucoup plus de difficulté à trouver un poste régulier (65 p. 100) que leurs collègues des cycles moyen et intermédiaire (74 p. 100) et des cycles intermédiaire et supérieur (82 p. 100) qui ont des aptitudes ou des qualifications comparables.
- Le taux de sous-emploi déclaré par les enseignants qui en sont à leur troisième année et qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto est supérieur pour les enseignants des cycles primaire et moyen (23 p. 100) que pour ceux des cycles moyen et intermédiaire (18 p. 100). Les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur qui travaillent à l'extérieur de la région du Grand Toronto font état d'un taux de sous-emploi beaucoup moins élevé (9 p. 100), même s'ils n'ont pas les aptitudes ou les qualifications requises pour enseigner les matières en forte demande comme les mathématiques, les sciences et les études technologiques.

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 caractérisé comme étant injuste et frustrant. En voici des exemples :

*«Je souhaiterais qu'il y ait plus de débouchés dans mon conseil scolaire, car c'est très difficile de trouver un poste permanent à temps plein près de la maison; c'est un marché excessivement concurrentiel.»*

*«Le processus d'embauche, de transfert et d'entrevue devait être surveillé pour veiller à ce que les "amis des amis" n'influent pas sur le choix du candidat.»*

*«Les postes en enseignement sont rares et la concurrence est vive, particulièrement pour les postes à temps plein. Les nouveaux enseignants doivent savoir qu'il se peut qu'ils ne décrochent pas un emploi à temps plein tout de suite. C'est ma troisième année et je n'ai toujours pas de poste à temps plein.»*

*«J'aime encore l'enseignement et tout ce qui s'y rattache, mais je suis extrêmement découragée du manque de débouchés dans ce conseil scolaire pour les nouveaux enseignants talentueux et vaillants qui aspirent à un poste permanent.»*

*«Ça a pris trop de temps pour obtenir un poste stable auprès de mon conseil scolaire. C'est ma troisième année et je viens tout juste de décrocher un poste contractuel. Beaucoup de gens ne peuvent pas se permettre d'attendre aussi longtemps et se voient forcés de quitter la profession.»*

*«On m'a attribué un poste en français de base à l'élémentaire, bien que j'aie été formée pour enseigner au secondaire. J'aimerais bien progresser. J'ai demandé un transfert trois fois. Si je ne l'obtiens pas bientôt, je ne sais pas si j'enseignerai dans cinq ans. Le français de base est une matière extrêmement stressante.»*

*«J'aime l'enseignement, mais j'aimerais bien pouvoir obtenir un poste contractuel. C'est stressant de cumuler plusieurs remplacements à long terme chaque année, surtout quand il faut enseigner à différentes années ou aller et venir d'une école à l'autre. J'aimerais voir la progression de la réussite académique des élèves de septembre à juin au lieu de les côtoyer seulement une partie de l'année.»*

*«Il semble y avoir peu d'occasions d'enseigner dans mon domaine si ce n'est que pour faire de la suppléance. Beaucoup de nouveaux enseignants éprouvent de la difficulté à trouver du travail, ne serait-ce que comme suppléant, à moins de connaître personnellement quelqu'un à la direction, qui les recommande à un conseil scolaire. Ceux et celles qui viennent de s'installer en ville ont peine à accumuler une expérience valable.»*

### **Les trois premières années**

- Près de 9 enseignants sur 10 (87 p. 100) qui en sont à leur troisième année accordent une note positive à leur carrière en enseignement jusqu'à présent.
- Presque tous les répondants sont confiants (91 p. 100) et bien préparés pour accomplir leurs tâches (92 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (86 p. 100) et sont satisfaits sur le plan professionnel (84 p. 100).



- La majorité (69 p. 100) estime jouir d'une bonne sécurité d'emploi, quoique les 31 p. 100 qui craignent pour la sécurité de leur emploi sont beaucoup plus nombreux que ceux qui en sont à leur quatrième année d'enseignement (20 p. 100). Néanmoins, ils demeurent optimistes (82 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (87 p. 100) et un bon nombre parlent d'un degré élevé (28 p. 100) ou relativement élevé (35 p. 100) de stress au travail.
- Le perfectionnement professionnel demeure une priorité pour ces enseignants déjà bien établis. La plus grande priorité est accordée à la gestion de la classe (50 p. 100), aux techniques d'évaluation (47 p. 100), aux stratégies d'enseignement (43 p. 100) et aux connaissances de la matière à enseigner (33 p. 100).
- Un moins grand nombre dit avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (31 p. 100), ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques (30 p. 100) dans leur troisième année qu'au cours des premières années d'enseignement.
- Les cours structurés viennent au premier rang (46 p. 100) chez les enseignants qui en sont à leur troisième année dans la profession, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (33 p. 100), du travail avec un formateur ou un mentor (26 p. 100), du travail avec des associations spécialisées dans une matière (24 p. 100) et de l'apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (20 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 (12 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 d'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 en sont à leurs deux premières années d'expérience.

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

*«Les nouveaux enseignants qui possèdent le moins d'expérience se voient souvent attribuer les affectations les plus difficiles.»*

*«Les affectations des nouveaux enseignants (permanents), dans la majorité des cas, changent chaque année. Cela ne permet pas aux enseignants de devenir compétents dans l'enseignement d'une année donnée. Non seulement cela crée une surcharge de travail pour les enseignants, mais c'est une injustice faite aux élèves, qui méritent un enseignement de qualité, ce qui vient avec l'expérience.»*

*«Dans mon conseil scolaire, c'est très difficile pour les nouveaux enseignants de décrocher, ou de garder, un poste à temps plein. J'étais parmi les chanceuses (à cause de mes connaissances du français), mais je sens beaucoup de frustration chez les jeunes enseignants qui ne savent jamais ce qui les attend. C'est difficile de devenir compétent quand tu dois constamment changer d'affectation.»*

*«Le programme de mentorat dans mon école est ridicule. Personne ne s'est soucié de m'accorder cinq minutes pendant les jours, les semaines et les mois critiques. C'est vraiment dommage que tout le monde se dise trop occupé et surchargé.»*

*«Comme il est difficile de s'y retrouver sans la présence et le soutien d'un bon mentor!»*

*«C'est très frustrant – j'enseigne le français bien que je ne le parle pas, quand le programme change, je n'arrive pas à me procurer le nouveau programme d'études; je n'ai aucune idée de la méthode de travail de mes collègues ni de leur façon d'appliquer le programme; j'ai toujours l'impression d'improviser.»*

*«Pendant ma première année, j'ai participé à un programme de mentorat et ça m'a beaucoup aidée. J'encourage fortement tous les nouveaux enseignants à participer à un tel programme s'ils en ont l'occasion.»*

*«Habituellement, dans une entreprise, il y a toujours une période de formation d'environ deux semaines avec une personne d'expérience. Je crois que les nouveaux enseignants se sentiraient beaucoup plus à l'aise s'ils pouvaient compter sur l'aide d'un collègue d'expérience.»*

## **Plans de carrière**

- Les résultats de la troisième année indiquent une plus grande stabilité par rapport aux deux premières années; environ 2 répondants sur cinq (42 p. 100) disent vouloir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Un enseignant sur 20 (5 p. 100) prévoit enseigner à l'extérieur de la province au cours de sa quatrième année dans la profession, tandis que 89 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 6 p. 100 ne s'attendent pas à enseigner du tout.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, environ les deux tiers 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, presque personne, seulement 1 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas dans cinq ans, 2 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, 73 p. 100 sont convaincus

qu'ils vont encore enseigner et 18 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.

- Près d'un enseignant sur 4 (23 p. 100) s'attendent à assumer un poste de responsabilité (directrice adjointe ou directeur adjoint, directrice ou directeur d'école, agente ou agent de supervision, ou directrice ou directeur de l'éducation) au cours de leur carrière.
- Plus de la moitié (58 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou encore occuper un autre poste de leadership auprès de leurs collègues.

### Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignants de troisième année, 4 sur 5 disent bien connaître (33 p. 100) ou assez bien connaître (48 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Près d'un sur 5 (18 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie au cours de sa première année.

Les commentaires qui reviennent le plus souvent portent sur la satisfaction que les enseignants qui en sont à leur troisième année d'enseignement retirent à aider leurs élèves à apprendre. Ils sont extrêmement motivés et sont 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.

*«Les trois dernières années ont été formidables. J'ai beaucoup appris! Cette année est la meilleure de toutes. Je me sens à l'aise et en confiance et je m'attends à vivre beaucoup d'autres années productives et agréables dans le réseau des écoles publiques.»*

*«Je trouve que l'enseignement, particulièrement à ma première année dans une classe à temps plein, est hyper stressant, épuisant, difficile, parfois décourageant, mais combien enrichissant sur le plan professionnel. L'enseignement, comme toutes les professions, comporte son lot d'embûches et ses mauvais côtés, mais les enfants en valent la peine.»*

*«J'ai investi beaucoup de temps et j'ai acheté des fournitures et des documents pour préparer mes cours, corriger les travaux et me doter des ressources dont j'avais besoin pour enseigner. J'ai même changé de conseil scolaire pour habiter dans la ville de mon choix. Aujourd'hui, j'enseigne le français langue seconde dans une école anglaise. Il y a du pour et du contre. Je me sens souvent épuisée et frustrée, mais j'ai trop investi de temps et d'énergie pour songer à recommencer.»*

*«J'adore enseigner et j'ai hâte à chaque début d'année de rencontrer mes nouveaux élèves.»*

*«C'est une tâche très lourde! Je manquais de temps pour la planification et l'organisation. Néanmoins, c'est très gratifiant, enrichissant et on en ressort grandi.»*

*«J'avais de grandes attentes et j'étais très enthousiaste à l'idée d'enseigner avant et pendant le programme de formation en enseignement. Ma première année d'enseignement a été l'expérience de travail la plus décourageante de toute ma vie. Cela a joué sur ma santé et, deux ans plus tard, je me bats encore pour regagner ma confiance.»*

*«On devrait s'efforcer davantage de confier des tâches plus simples aux débutants (pas plus de trois cours à préparer au secondaire).»*

*«J'ai été très chanceuse de côtoyer des directeurs et des collègues fantastiques. Grâce à leur soutien, j'ai vécu une expérience formidable. Je voyage 220 km (deux heures) aller retour tous les jours et la satisfaction que j'en retire vaut chaque kilomètre parcouru.»*

*«Mes classes et mes élèves m'ont apporté beaucoup de satisfaction au cours de ma carrière. Cependant, ma frustration augmente continuellement envers l'administration de l'école et le conseil scolaire en raison du manque de soutien pour les enseignants et du manque de financement pour les ressources.»*

*«Je me sens souvent seule, mais j'ai vécu de belles expériences avec les élèves. Il y a les bons jours (quand je ne songe pas à quitter l'enseignement) et les mauvais, lorsque je remets mon choix de carrière en question.»*

*«J'adore mon travail et les enfants. C'est extraordinaire de se lever et d'avoir hâte d'aller travailler. Je trouve que mon emploi me garde jeune et me donne de l'énergie!!»*

*«Jusqu'à présent, je peux dire que c'est une façon exigeante mais satisfaisante de passer mes journées! J'aime voir de mes yeux le fonctionnement du système d'éducation; j'ai travaillé dans trois écoles et enseigné cinq années différentes – c'est un peu trop pour la même personne!»*

*«J'ai remarqué que, comme moi, les enseignants sont dépassés par les événements et surchargés de travail. Beaucoup abandonnent; je crains également d'en venir à souffrir d'épuisement professionnel.»*

*«L'enseignement est une profession exigeante, mais la satisfaction qu'on en retire en vaut la peine.»*

*«J'ai vécu toutes sortes d'expériences et chaque jour me permet d'apprendre quelque chose de nouveau. Je suis beaucoup plus à l'aise dans mon rôle et mon*

*créneau est assurément la suppléance. Je n'ai jamais été aussi heureuse dans un emploi de toute ma vie!»*

*«Une carrière du tonnerre. J'adore les élèves et remercie le bon Dieu de pouvoir les aider à progresser et à s'épanouir.»*

### **Renseignements démographiques**

- Deux diplômés de 2003 sur cinq (42 p. 100) ont répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et un sur quatre (27 p. 100) qu'ils sont nés en 1971 ou avant.
- Les hommes représentent 19 p. 100 de l'échantillonnage, contre 81 p. 100 de femmes.
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 82 p. 100 des répondants, contre 12 p. 100 des universités frontalières.
- Les programmes de formation à l'enseignement en français ont accueilli 15 p. 100 de l'échantillonnage, dont 17 p. 100 proviennent des facultés d'éducation ontariennes.
- Les enseignantes et enseignants des cycles primaire et moyen représentent 50 p. 100 des répondants, contre 18 p. 100 pour les cycles moyen et intermédiaire, 30 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 universités frontalières ont reçu leur formation à l'enseignement en anglais. La plupart d'entre eux (60 p. 100) possèdent les qualifications de base pour enseigner aux cycles primaire et moyen et seulement 5 p. 100 possèdent des qualifications en forte demande pour enseigner au secondaire.

## La quatrième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2002 des facultés d'éducation ontariennes et des universités frontalières

Ces diplômés ont entrepris leur carrière juste avant  
l'accalmie du marché du travail.

Pour la quatrième année de suite, l'étude sur la transition à l'enseignement a sondé les enseignantes et enseignants qui ont obtenu leur diplôme en 2002. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit durant la quatrième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les diplômés de 2002 sont entrés sur le marché du travail à l'aube d'un changement majeur, c'est-à-dire au moment où la pénurie généralisée d'enseignantes et enseignants en Ontario a fait place à une diminution de la demande, certaines matières plus que d'autres. À la fin de leur quatrième année d'enseignement, les diplômés de 2002 sont presque aussi établis que ceux de 2001. Dans toutes les régions de la province, la majorité occupe un poste régulier et rares sont ceux qui se considèrent sous-employés, qu'ils aient été formés en français ou en anglais, et quelle que soit la matière enseignée.

Près de neuf enseignants sur dix qui en sont à leur quatrième année et qui ont répondu au sondage de 2006 sur la transition à l'enseignement occupent un poste régulier. À l'instar des diplômés de 2001, les enseignants de toutes les régions de la province, qu'ils enseignent en anglais ou en français et à n'importe quel cycle, se plaisent dans leur choix de carrière. Les diplômés des facultés d'éducation de la province et les Ontariennes et Ontariens qui ont choisi de faire leur formation à l'enseignement dans les universités frontalières de l'État de New York et du Maine ont obtenu sensiblement le même taux de réussite, puisqu'ils ont entrepris leur carrière au début de la présente décennie, alors que le marché jouait en faveur des nouvelles recrues.

Pourcentage des enseignantes et enseignants qui en sont à leur  
quatrième année et qui occupent un poste régulier

Région du	Ontario	Centre de	Est de	Sud-Ouest	Nord de	Total
Grand	sauf la	l'Ontario	l'Ontario	de	l'Ontario	pour
Toronto	région			l'Ontario		l'Ontario
	du					
	Grand					
	Toronto					
92	87	94	85	84	91	89
Cycles	Cycles moyen et		Cycles intermédiaire		Études	

primaire et moyen	intermédiaire	et supérieur	technologiques
87	93	91	100
Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Universités frontalières
88	90	89	95

Seulement 1,6 p. 100 ont déclaré ne pas enseigner parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver un emploi en enseignement. Beaucoup enseignent à temps partiel ou font de la suppléance par choix. Seulement 6,5 p. 100 ont déclaré avoir été sous-employés pendant leur quatrième année et, au moment du sondage, cette proportion était descendue à 4,5 p. 100, les autres ayant récemment décroché des postes réguliers.

Bon nombre de répondants ont cessé d'enseigner pendant un certain temps depuis l'obtention de leur diplôme. Parmi les quelque quatre répondants sur dix qui disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps, la majorité ont interrompu leur carrière pour des raisons personnelles, non pas en raison du marché de l'emploi. Les congés de maternité ou les raisons familiales sont les motifs les plus invoqués (15 p. 100).

Quatorze p. 100 n'ont pas pu trouver un emploi au cours des quatre dernières années; ce pourcentage est plus élevé que les 9 p. 100 de diplômés de 2001 qui sont entrés sur le marché du travail un an auparavant. Certains ont cessé d'enseigner à un moment donné parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi satisfaisant (2 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, dont la maladie.

### **Des pédagogues confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel**

Les diplômés de 2002 des facultés d'éducation ontariennes appartiennent à une nouvelle génération d'enseignants ontariens qui a confiance en ses aptitudes, qui est satisfaite sur le plan professionnel et prête à relever les défis d'une carrière exigeante, mais combien enrichissante.

Pourcentage exprimant le vécu des enseignants qui en sont à leur quatrième année

	Confiance	Préparation	Satisfaction sur le plan professionnel	Défi	Stress	Optimisme
Élevé	49	44	32	44	24	49
Relativement élevé	47	50	53	45	36	34

Relativement faible	3	5	12	10	30	13
Faible	1	1	3	1	10	4

Ces enseignantes et enseignants sont très motivés et prévoient continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Moins d'un enseignant sur dix (9,1 p. 100) qui a entrepris une carrière en enseignement après l'obtention de son diplôme de l'une des facultés d'éducation de l'Ontario en 2002 n'est plus membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Non seulement le taux d'attrition sur quatre ans a-t-il été exceptionnellement bas, soit moins de 10 p. 100, mais les quelque 90 p. 100 restants prévoient encore enseigner dans cinq ans. Seulement 2 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2011.

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.

#### Activités de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants qui en sont à leur quatrième année

	Très engagés	Relativement engagés
Cours structuré	43 p. 100	34 p. 100
Apprentissage collectif en milieu scolaire	38	43
Apprentissage collectif ailleurs qu'en milieu scolaire	22	48
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	25	38
Cours d'auto-évaluation donné par l'école	10	46
Recherche-action	10	25
Travail avec un formateur ou un mentor	23	29
Aucun des sujets susmentionnés	4,7 p. 100	

Cette nouvelle génération regroupe de nombreux enseignants 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 en étaient à la fin de leur quatrième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés en mai 2006 à environ 20 p. 100 des 7 136 diplômés de 2002 des facultés d'éducation de l'Ontario qui ont adhéré à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 321 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui ont adhéré à l'Ordre après l'obtention de leur diplôme. En tout, 573 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un taux de réponse de 34 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Situation professionnelle

- Presque tous les diplômés (96,2 p. 100) occupaient un emploi en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 1,4 p. 100 des répondants ont déclaré ne pas avoir enseigné parce qu'ils n'avaient pas réussi à trouver un emploi en enseignement et seulement un répondant sur 573 a indiqué ne plus avoir l'intention d'enseigner à l'avenir. 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, 89 p. 100 des répondants qui occupent actuellement un emploi ont un poste régulier, soit pratiquement le même pourcentage que ceux qui en sont à leur cinquième année d'enseignement (91 p. 100).
- Changer d'emploi et d'affectation entre la troisième et la quatrième année d'enseignement est un phénomène beaucoup moins fréquent qu'au cours des premières années de la carrière. Ainsi, 21 p. 100 ont changé d'affectation dans la même école, 20 p. 100 ont changé d'école et seulement 5 p. 100 ont changé de conseil scolaire.
- Enseigner à temps partiel (10 p. 100) ou dans deux écoles ou plus (6 p. 100) est très rare chez les enseignants en quatrième année de carrière. Ces résultats sont comparables à ceux des enseignants qui en sont à leur cinquième année. Seulement 6 p. 100 des répondants ont affirmé ne pas avoir enseigné autant qu'ils l'auraient souhaité au cours de leur quatrième année dans la profession.
- Un enseignant sur dix travaille à temps partiel, généralement par choix : 56 p. 100 disent ne pas avoir voulu enseigner plus cette année. De même, 46 p. 100 du très petit nombre de suppléants déclarent enseigner autant qu'ils le veulent.
- 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 p. 100 enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 3,5 p. 100 dans des écoles

indépendantes de l'Ontario ou ailleurs que dans des écoles et 3,5 p. 100 à l'extérieur de l'Ontario.

- Quatre enseignants sur dix en quatrième année de carrière disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps depuis l'obtention du diplôme faute d'avoir pu trouver un emploi en enseignement (14 p. 100) ou l'emploi qu'ils convoitaient à ce moment-là (2 p. 100), parce qu'ils étaient en congé de maternité, parental ou pour d'autres raisons familiales (15 p. 100), parce qu'ils étaient aux études (2 p. 100), qu'ils voyageaient (1 p. 100) ou pour d'autres raisons (6 p. 100).
- Environ 1 enseignante sur 6 (16 p. 100) a dit avoir pris un congé de maternité au cours de ses quatre premières années d'enseignement.

### **Expérience des quatre premières années d'enseignement**

- Neuf enseignants sur dix (90 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 (94 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (89 p. 100), sont satisfaits sur le plan professionnel (85 p. 100), estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi (80 p. 100) et sont optimistes (83 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (89 p. 100) et un bon nombre d'entre eux parlent d'un degré élevé (24 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 stratégies d'enseignement (45 p. 100), à la gestion de classe (42 p. 100), aux techniques d'évaluation (41 p. 100) 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 (28 p. 100) ainsi que d'observation et de critique des méthodes pédagogiques (27 p. 100) à la quatrième année d'enseignement qu'au cours des premières années.
- Les cours structurés viennent au premier rang (43 p. 100) chez les enseignants en quatrième année de carrière, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (38 p. 100), du travail avec des associations spécialisées dans une matière (25 p. 100). Une plus petite proportion de ces enseignants chevronnés travaillent en étroite collaboration avec un formateur (23 p. 100), participent à de l'apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (22 p. 100), font de la recherche-action (10 p. 100) ou suivent un cours d'auto-évaluation donné par l'école (10 p. 100).
- 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 d'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.

### Plans de carrière

- La quatrième année est plus stable que les premières années; moins de 2 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 cinquième année dans la profession, tandis que 88 p. 100 prévoient enseigner en Ontario et 8 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 (44 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 2 p. 100 des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas ou qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner dans cinq ans, 69 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 23 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Six p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Environ un sur quatre nouveaux enseignants (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 leur carrière.
- Près de 2 sur 3 (64 p. 100) aimeraient agir comme mentor ou formateur ou encore occuper un autre poste de leadership (autre qu'administratif) auprès de leurs collègues.

### Réflexions sur l'enseignement

- Parmi les enseignants en quatrième année de carrière, 4 sur 5 disent bien connaître (33 p. 100) ou connaître assez bien (50 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ 1 sur 6 (16 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.

Les commentaires qui reviennent le plus souvent portent sur la satisfaction que les enseignants qui en sont à leur quatrième année d'enseignement retirent à aider leurs élèves à apprendre. La plupart de ces enseignants disent qu'ils sont bien établis dans leur carrière et qu'ils se sont engagés pour le long terme. Cependant, leurs réflexions traduisent leurs préoccupations, à savoir que les premières années étaient ardues. Un bon nombre d'entre eux affirment qu'elles ont été plus difficiles qu'elles l'auraient été, si les affectations, les ressources et le mentorat avaient été plus adéquats. Ceux et celles qui tentent toujours de trouver un poste régulier ou adapté à leurs intérêts et à leurs aptitudes expriment de la frustration et remettent leur choix de carrière en question. Voici quelques-uns des commentaires qui ont été recueillis.

*«J'adore enseigner et j'entrevois un bel avenir dans le domaine de l'éducation en Ontario. C'est très stimulant et enrichissant.»*

*«L'enseignement, c'est ma vocation, et je vais continuer à apprendre en suivant des cours et en collaborant avec d'autres collègues. Je me suis toujours pluée dans ce domaine et suis satisfaite de mon expérience jusqu'ici.»*

*«J'ai eu beaucoup de mal à percer dans le domaine de l'enseignement en Ontario. Bien que je me plaise énormément au Nunavut, j'aurais préféré travailler en Ontario.»*

*«Je suis satisfaite de mes années d'enseignement jusqu'ici. Cette profession est ponctuée de défis qui ne sont pas nécessairement reliés au fait que je suis nouvelle; les enseignants plus expérimentés ont des défis semblables à relever.»*

*«Je déplore réellement le fait que les nouveaux enseignants se voient souvent attribuer des classes à années multiples. À présent, je me sens mieux équipée pour affronter ce genre d'affectation, mais mes deux premières années ont été éprouvantes.»*

*«Je suis à un tournant de ma vie : je dois décider si je dois continuer à chercher un poste en enseignement ou passer à autre chose, en dépit de tous les efforts que j'y ai consacrés. L'été 2006 sera une période de questionnement intense pour moi.»*

*«J'avais de sérieux doutes pendant ma première année et j'ai eu très peu de soutien. J'aurais quitté la profession, n'eut été d'une collègue qui m'a convaincue de persévérer.»*

*«En général, j'aime mon emploi, mais je trouve qu'on attend trop de moi (particulièrement en ce qui a trait au programme et aux apprenants "à risque"). Je m'entends très bien avec mes collègues et cela a influencé considérablement ma carrière.»*

*«J'adore enseigner. Je carbure en voyant les enfants s'émerveiller devant de nouvelles expériences. C'est une profession très enrichissante.»*

*«J'ai failli tout abandonner après ma première année, mais j'ai graduellement gagné la confiance dont j'avais besoin pour me permettre de continuer au quotidien. Au fur et à mesure que j'accumule de l'expérience, la tâche devient plus facile et plus agréable.»*

*«Dans l'ensemble, je trouve que l'enseignement est une carrière très enrichissante et stimulante. Malheureusement, je trouve déplorable le manque de débouchés. Je trouve que l'embauche dépend davantage des personnes qu'on connaît dans le milieu que de nos qualifications. J'ai hâte que plus d'enseignants plus*

*âgés/chevronnés prennent leur retraite pour que des personnes comme moi qui attendons patiemment puissions finalement décrocher un emploi.»*

*«C'est l'un des emplois les plus frustrants et exigeants que j'ai jamais eus, mais la récompense et la satisfaction de travailler avec les enfants valent chaque minute de stress.»*

*«L'enseignement n'était pas mon premier choix de carrière et cela n'a pas toujours été facile. Cependant, je ne me verrais pas faire autre chose!»*

*«Les deux premières années ont été difficiles et épuisantes. Les deux années suivantes ont été ardues, mais extrêmement agréables et enrichissantes!»*

*«Si jamais je devais enseigner bénévolement, je continuerais... j'adore mon travail! Ce qui m'aide, c'est la grande passion qui m'habite; j'enseigne la danse et l'histoire, mais je prends également part à des sports et je contribue au succès des élèves de l'école.»*

*«La principale raison qui me pousse à continuer, malgré que je sois découragée depuis longtemps de ne pas trouver un poste permanent dans lequel je m'épanouirais, est l'enthousiasme et la sincérité des élèves à mon égard. La deuxième étant d'avoir le privilège de passer mes journées à réfléchir sur un sujet qui me passionne et à découvrir des façons d'amener mes élèves à s'y intéresser aussi. Si seulement je pouvais gagner ma vie tout en faisant une différence dans la vie des élèves.»*

*«C'est un bon choix de carrière qui comporte sa part de défis. Les nouveaux enseignants seraient plus satisfaits de leur carrière s'ils avaient l'aide de leurs collègues, un meilleur soutien (pas d'affectations trop difficiles) et des classes plus petites.»*

*«Comme tout le monde, j'ai eu des hauts et des bas au cours des quatre dernières années. Cependant, j'ai failli quitter l'enseignement à ma deuxième année parce que j'ai été confrontée à des parents à problèmes. L'administration de l'école ne m'épaulait pas, je me sentais perdue et j'étais déçue de tout, d'autant plus que j'avais travaillé d'arrache-pied pour me rendre là.»*

*«Je crois sincèrement que tous les nouveaux enseignants (cinq ans et moins d'expérience en enseignement) ont besoin de mentors plus présents et de plus de ressources vers qui se tourner avant qu'il ne soit trop tard. C'est la raison pour laquelle nous perdons beaucoup de nouveaux enseignants qui auraient le potentiel de faire un travail extraordinaire.»*

*«J'ai hâte de terminer ma maîtrise, car cela aura contribué à mon perfectionnement professionnel. C'est important pour tous les enseignants d'avoir des mentors et de savoir que leur travail est apprécié par la collectivité.»*

*«C'est irréaliste de penser qu'un enseignant puisse vivre avec un salaire de suppléant. Malheureusement, les conseils scolaires ont encore beaucoup recours au bouche à oreille. J'aimerais voir l'instauration de normes d'embauche de suppléants et d'enseignants à temps partiel au sein de tous les conseils scolaires pour éviter le favoritisme à l'égard des suppléants. Les nouveaux enseignants qui commencent et qui ont un prêt-étudiant de 40 000 \$ à rembourser au RAFEO ne peuvent pas intégrer la profession en espérant recevoir un appel pour faire de la suppléance! C'est peut-être la raison pour laquelle autant de jeunes enseignants sont obligés de quitter la province/le pays/la profession!»*

*«Il faut travailler de longues heures pour donner un bon rendement. Je vois beaucoup d'enseignants (nouveaux et plus expérimentés) qui consacrent beaucoup d'heures à la profession, sans que leurs efforts ne soient jamais reconnus. Toutes ces heures consacrées à l'enseignement empiètent sur les relations personnelles et les activités non professionnelles. Au fil des ans, beaucoup d'enseignants finissent par souffrir d'épuisement professionnel, de maladies ou deviennent extrêmement stressés et insatisfaits. Ce n'est pas très encourageant pour les nouveaux venus.»*

*«Ma carrière en enseignement me comble au-delà de mes attentes. C'est extrêmement enrichissant, tout en étant stimulant, et je suis fière d'avoir choisi cette profession!»*

### **Renseignements démographiques**

- Un diplômé de 2002 sur trois (33 p. 100) a répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et 1 sur 4 (26 p. 100) qu'il était né en 1971 ou avant.
- Les hommes représentent 21 p. 100 de l'échantillonnage, et les femmes 79 p. 100
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 89 p. 100 des répondants, contre 11 p. 100 des universités frontalières.
- De tous les répondants, 8 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française.

## La cinquième année d'enseignement en Ontario – Diplômés de 2001 des facultés d'éducation ontariennes et des universités frontalières

### 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 2001. Le sondage de ces membres s'est déroulé à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit durant la cinquième année scolaire suivant la remise des diplômes.

Les diplômés ontariens de 2001 sont maintenant bien établis dans la profession qu'ils ont choisie. Ils ont commencé leur carrière pendant les belles années, c'est-à-dire au moment où il y a eu un nombre record de départs en retraite, ce qui a ouvert la voie à une nouvelle génération d'enseignants à tous les niveaux et dans toutes les matières partout dans la province. Bien qu'ils se souviennent d'avoir fait face à des affectations difficiles sans soutien adéquat, la plupart ont réussi et se disent satisfaits et engagés pour longtemps sur le plan professionnel.

Neuf enseignants sur dix en cinquième année de carrière, qui ont répondu au sondage de 2006 sur la transition à l'enseignement, occupent un poste régulier. Les résultats sont sensiblement uniformes dans toutes les régions de la province, sans égard à la langue d'enseignement ni au cycle. Les diplômés des facultés d'éducation de la province ainsi que les Ontariennes et Ontariens qui ont choisi de faire leur formation à l'enseignement dans les universités frontalières de l'État de New York et du Maine ont obtenu le même degré de succès sur le plan professionnel au début de la présente décennie, alors que le marché était favorable aux nouvelles recrues.

Pourcentage des enseignantes et enseignants qui en sont à leur cinquième année et qui occupent un poste régulier

Région du Grand Toronto	Ontario sauf la région du Grand Toronto	Centre de l'Ontario	Est de l'Ontario	Sud-Ouest de l'Ontario	Nord de l'Ontario	Total pour l'Ontario
93	90	91	88	90	91	91

Cycles primaire et moyen	Cycles moyen et intermédiaire	Cycles intermédiaire et supérieur	Études technologiques
89	92	93	88
Langue française	Langue anglaise	Facultés d'éducation de l'Ontario	Universités frontalières
84	91	91	91

Presque personne (0,5 p. 100) n'a déclaré ne pas enseigner faute d'avoir trouvé un emploi en enseignement. Un bon nombre enseigne à temps partiel ou fait de la suppléance par choix. Moins d'un répondant sur 20 (4,5 p. 100) dit être sous-employé.

Bon nombre de ces répondants ont cessé d'enseigner pendant un certain temps après l'obtention de leur diplôme. Plus de quatre répondants sur dix qui disent ne pas avoir enseigné pendant un certain temps ont interrompu leur carrière pour des raisons personnelles, non pas à cause du marché de l'emploi. Les congés de maternité ou pour raisons familiales sont les motifs les plus fréquents (17 p. 100), seulement 9 p. 100 n'ayant pas pu trouver un emploi au cours de ces cinq dernières années. Certains ont cessé d'enseigner à un moment donné parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi satisfaisant (4 p. 100), tandis que d'autres ont choisi de voyager ou d'étudier (6 p. 100). Le reste des répondants a déclaré avoir pris un temps d'arrêt pour d'autres raisons personnelles ou pour cause de maladie.

### **Des pédagogues confiants et engagés qui misent sur le perfectionnement professionnel**

Cette nouvelle génération d'enseignants ontariens a confiance en ses aptitudes, est satisfaite sur le plan professionnel et se sent prête à affronter le stress d'une carrière exigeante, mais combien enrichissante.

Pourcentage exprimant le vécu des enseignants qui en sont à leur cinquième année

	Confiance	Préparation	Satisfaction sur le plan professionnel	Défi	Stress	Optimisme
Élevé	60	52	32	44	24	49
Relativement élevé	36	42	51	44	33	34
Relativement faible	3	5	13	10	33	11
Faible	1	1	4	2	10	6



Ces enseignants sont très motivés et prévoient continuer d'enseigner pendant de nombreuses années. Moins d'un enseignant sur dix (9,4 p. 100) qui ont entrepris une carrière en enseignement après l'obtention de leur diplôme de l'une des facultés d'éducation de l'Ontario en 2001 n'est plus membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Non seulement le taux d'attrition sur cinq ans a été exceptionnellement bas, soit moins de 10 p. 100, mais les quelque 90 p. 100 restants prévoient encore enseigner dans cinq ans. Seulement 4 p. 100 des répondants ont affirmé qu'ils n'enseigneront sûrement pas ou probablement pas d'ici 2011.

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.

Activités de perfectionnement professionnel des enseignants qui en sont à leur cinquième année

	Très engagés	Relativement engagés
Cours structuré	39 p. 100	32 p. 100
Apprentissage collectif en milieu scolaire	37	48
Apprentissage collectif ailleurs qu'en milieu scolaire	25	47
Travail avec des associations spécialisées dans une matière	28	36
Cours d'auto-évaluation donné par l'école	13	42
Recherche-action	14	28
Travail avec un formateur ou un mentor	17	50
Aucun des éléments susmentionnés		2,7 p. 100

Cette nouvelle génération comprend de nombreux enseignants 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 au bureau de direction d'une école à un moment donné de leur carrière en enseignement.

### Méthode

Cette année, l'étude sur la transition à l'enseignement comprenait un sondage sur les diplômés des facultés d'éducation de 2001 qui en étaient à la fin de leur cinquième année d'enseignement. Les sondages ont été envoyés en mai 2006 à environ 20 p. 100 des 6 946 diplômés de 2001 des facultés d'éducation de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Ordre et à 20 p. 100 des 1 193 diplômés de six collèges de l'État de New York et de l'Université du Maine qui se sont inscrits à l'Ordre après l'obtention de leur diplôme. En tout, 557 diplômés ont répondu à l'appel, ce qui constitue un

taux de réponse de 33 p. 100. La marge d'erreur du sondage est de 4,1 points de pourcentage, soit un taux d'exactitude de 19 fois sur 20.

L'étude sur la transition à l'enseignement a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Situation professionnelle

- Presque tous les diplômés (96,1 p. 100) occupaient un poste en enseignement au moment du sondage.
- Seulement 0,5 p. 100 ont déclaré ne pas avoir enseigné faute d'avoir trouvé un emploi en enseignement et le même pourcentage a indiqué ne plus avoir l'intention d'enseigner. La plupart des autres qui n'enseignent pas ont dit être en congé de maternité ou parental.
- À la fin de leur cinquième année d'enseignement, 91 p. 100 des enseignants qui travaillaient avaient un poste régulier, soit le même pourcentage qu'au sondage de l'an passé qui s'adressait à ces mêmes enseignants qui en étaient alors à 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, 15 p. 100 ont changé d'école et seulement 6 p. 100 ont changé 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 (9 p. 100) et l'enseignement dans deux écoles ou plus (6 p. 100) n'est pas fréquent chez les enseignants qui en sont à leur cinquième année. Ces résultats sont comparables à ceux de l'année précédente. Moins de 5 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.
- Moins d'un enseignant sur dix travaille à temps partiel, la plupart le faisant par choix : 60 p. 100 disent ne pas avoir voulu enseigner plus cette année. De même, 59 p. 100 du très petit nombre de suppléants déclarent enseigner autant qu'ils le désirent.
- La répartition géographique et le genre d'employeur des enseignants qui en sont à leur cinquième année reflètent généralement la taille relative de la population enseignante d'un bout à l'autre de la province. Quatre-vingt-quatorze p. 100 enseignent dans des écoles publiques de l'Ontario, 4 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.
- Plus 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 pas trouver un emploi en enseignement (9 p. 100) ou l'emploi qu'ils convoitaient à ce moment-là (4 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 (3 p. 100) ou pour d'autres raisons (7 p. 100).

- Environ 1 enseignante sur 5 (19 p. 100) a dit avoir pris un congé de maternité au cours de ses cinq premières années d'enseignement.

### **Expérience des cinq premières années d'enseignement**

- Neuf enseignants sur dix (89 p. 100) qui en sont à leur cinquième 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 (94 p. 100), ont des affectations qui correspondent à leurs compétences (92 p. 100), sont satisfaits sur le plan professionnel (83 p. 100), estiment jouir d'une bonne sécurité d'emploi (84 p. 100) et sont optimistes (83 p. 100) quant à leur avenir professionnel.
- L'enseignement demeure une expérience difficile pour la plupart (88 p. 100) et un bon nombre parlent d'un degré élevé (24 p. 100) ou relativement élevé (33 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 (45 p. 100), aux stratégies d'enseignement (43 p. 100), à la gestion de classe (39 p. 100) et aux connaissances de la matière à enseigner (34 p. 100).
- Un moins grand nombre, dans leur cinquième année qu'au cours des premières années d'enseignement, dit avoir besoin de perfectionnement professionnel en matière de communication avec les parents (27 p. 100) et d'observation et de critique des méthodes pédagogiques (25 p. 100).
- Les cours structurés viennent au premier rang (39 p. 100) chez les enseignants qui en sont à leur cinquième année dans la profession, suivis de l'apprentissage collectif en milieu scolaire (37 p. 100), du travail avec des associations spécialisées dans une matière (28 p. 100) et de l'apprentissage collectif en dehors du milieu scolaire (25 p. 100). Une plus petite proportion de ces enseignants chevronnés travaillent en étroite collaboration avec un formateur (17 p. 100), font de la recherche-action (14 p. 100) ou suivent un cours d'auto-évaluation donné par l'école (13 p. 100).
- 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 d'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 diplômés de 2001 ont eu la chance d'entamer leur carrière au moment où le taux d'embauche des conseils scolaires de l'Ontario était à son sommet. Cela a permis à la plupart d'entre eux de trouver des emplois satisfaisants relativement tôt dans leur carrière. Malgré tout, leurs réflexions sur leurs cinq premières années d'enseignement font état d'une bonne part de stress, de sacrifices et d'affectations difficiles ainsi que d'une certaine amertume à l'égard du manque de planification et de soutien, dont souffrent beaucoup de leurs collègues qui en sont à leur première ou deuxième année d'enseignement. Voici quelques-uns des commentaires recueillis.

*«Je m'attendais à plus de soutien, d'aide et d'orientation du personnel enseignant et de la direction.»*

*«Il n'y avait pas de programme de mentorat quand j'ai commencé et, cinq ans plus tard, rien n'a changé.»*

*«J'ai peu de temps libre, je suis stressée et je néglige mes amis et ma famille.»*

*«Après la préparation des cours, la correction des travaux et la planification, etc., il me reste très peu de temps pour moi, pour me consacrer à mes activités et prendre des engagements.»*

*«On m'a donné une affectation difficile (classes à années multiples 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>), je ne disposais pas de beaucoup de fournitures scolaires, je me sentais seule et, en plus, j'étais la seule nouvelle enseignante de l'école l'année où j'ai commencé.»*

*«Ma plus grande difficulté a été de gérer la charge de travail.»*

*«J'avais trop à faire, je devais constamment faire des choix, j'avais des problèmes de gestion de classe, je manquais de soutien et l'administration ne m'a pas donné le soutien nécessaire pour m'aider à régler les problèmes de comportement des élèves; j'aurais eu besoin d'une personne à qui me confier et à qui poser des questions au besoin.»*

*«Il y a un manque de mentorat dans le système pour les nouveaux enseignants. Je ne me sentais pas bien préparée pour affronter les difficultés de la profession. Les attentes du programme cadre sont irréalistes.»*

*«Mon premier poste a été dans une école difficile, j'ai dû apprendre à communiquer avec les élèves les plus turbulents et à créer une bonne atmosphère dans la classe.»*

*«La première année a été horrible : j'ai été affectée à l'éducation de l'enfance en difficulté (élèves ayant des problèmes comportementaux dans une classe de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>). J'ai eu très peu de soutien et on m'a permis d'enseigner dans ce domaine même si je ne possédais pas les compétences requises.»*

*«Les plus grandes difficultés : j'ai dû travailler très fort pour bien faire mon travail, il a fallu que j'apprenne beaucoup et très vite et j'ai eu du mal à concilier vie familiale et vie professionnelle, parce que l'enseignement est un métier très exigeant où les émotions prennent beaucoup de place.»*

*«La fatigue! Je manquais toujours de temps pour faire des choses créatives que je mourais d'envie de faire.»*

*«Le manque d'argent et de ressources et le fait que les autres enseignants ne voulaient pas partager leurs ressources et leurs connaissances; au cours de ma première année, l'attitude de mon mentor était : ça passe ou ça casse!»*

### **Plans de carrière**

- La cinquième année est plus stable que les premières années; environ 2 sur cinq (39 p. 100) disent prévoir changer de poste dès la prochaine année scolaire.
- Seulement 2 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 8 p. 100 ne s'attendent pas à enseigner.
- Parmi ceux qui prévoient enseigner à l'extérieur de l'Ontario, environ la moitié 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 2 p. 100, des répondants disent qu'ils n'enseigneront pas dans cinq ans, 2 p. 100 disent qu'ils ne croient pas qu'ils vont enseigner, 70 p. 100 sont convaincus qu'ils vont encore enseigner et 18 p. 100 disent qu'ils vont probablement enseigner. Sept p. 100 ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Environ un nouvel enseignant sur quatre (26 p. 100) s'attendent à assumer un poste de responsabilité (directrice ou directeur d'école, directrice ou directeur adjoint, agente ou agent de supervision, directrice ou directeur de l'éducation) au cours de sa carrière. D'après ces sondages, la proportion d'enseignants qui aspirent à des postes administratifs chute de façon constante à mesure que le nombre d'années d'expérience dans la profession augmente.
- Plus de 3 sur 5 (63 p. 100) aimeraient agir comme mentor, 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, 4 sur 5 disent bien connaître (30 p. 100) ou connaître assez bien (50 p. 100) les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario.
- Environ 1 sur 8 (12 p. 100) dit avoir été confronté à un grave problème de déontologie dès la première année.

Malgré les affectations difficiles et le manque de soutien, ces enseignants, pour la plupart, ont trouvé une profession qui les satisfait pleinement et y sont bien établis. L'impact positif qu'ils ont sur la vie des élèves les motive et récompense leurs efforts.

*«Les cinq dernières années ont été difficiles, mais aussi très gratifiantes. Chaque jour, je vis de nouvelles expériences et je suis heureuse et satisfaite d'avoir un emploi que j'adore et qui me permet de jouer un rôle important dans la vie de petits enfants.»*

*«À maintes reprises au cours des cinq dernières années, je me suis demandé pourquoi j'avais choisi l'enseignement... mais j'ai vécu encore plus de moments qui me rappelaient pourquoi j'enseigne et pourquoi j'aime tant cette profession.»*

*«À mon avis, aucune carrière n'est aussi gratifiante au quotidien que l'enseignement. J'ai hâte de me rendre au travail le matin.»*

*«J'adore enseigner à des enfants qui ont le désir d'apprendre et qui s'efforcent de réussir. C'est un sentiment incroyable de voir leurs yeux s'illuminer lorsqu'ils apprennent quelque chose ou qu'ils vivent de nouvelles expériences; ils débordent de joie et d'enthousiasme.»*

*«J'ai eu du plaisir à travailler avec les jeunes et j'ai été chanceuse de tomber sur une bonne école et des collègues extraordinaires. Malgré tout, je me sentais dépassée par les attentes déraisonnables de la profession. Je pensais que la situation changerait après les deux premières années.»*

*«Je me sens plus compétente dans mon travail, mais j'estime que les attentes sont encore déraisonnables et je n'ai pas de temps libre pour moi. Je pense que beaucoup de bons enseignants abandonnent la profession ou deviennent suppléants pour cette raison.»*

*«J'adore enseigner. Je travaille dans une école fantastique et je reçois beaucoup d'appui du personnel administratif et de mes collègues. J'adore travailler auprès des enfants. J'apprends quelque chose de nouveau tous les jours. Je ne me lasse pas.»*

*«Mon défi en enseignement est de concilier mon engagement et mon intérêt envers les enfants avec ma vie privée et ma santé. Compte tenu des besoins considérables de la clientèle de notre école, tant sur le plan scolaire, que social et émotionnel, mes collègues et moi devons vraiment prendre soin de nous.»*

*«Ce sondage ne tient pas vraiment compte des efforts considérables qu'exige l'enseignement. Je travaille de très longues heures (de 10 à 12 heures par jour) et plusieurs heures pendant la fin de semaine (la plupart de mes collègues font la même chose). Quand on aime enseigner et qu'on veut faire un bon travail, la tâche est titanesque : planification, préparation, administration, évaluation, rapports, réunions, perfectionnement professionnel (ateliers, formation académique, lecture d'ouvrages spécialisés), organisation, décoration de la classe, etc.»*

*«J'adore enseigner! C'est ce que j'ai toujours voulu faire. Lorsque j'ai obtenu mon diplôme du programme de premier cycle il y a plusieurs années, je n'ai pas entrepris un programme de formation à l'enseignement. J'ai eu l'occasion de réaliser mon rêve de devenir enseignante 18 ans plus tard et c'est le plus beau cadeau que la vie m'ait jamais fait!»*

*«Les premières années ont été très agitées et stressantes. J'ai changé d'école et d'année tous les ans et j'ai eu à enseigner des matières pour lesquelles je n'avais pas les compétences. Les jeunes enseignants auraient besoin de plus de stabilité tandis qu'ils prennent de l'expérience.»*

*«J'adore enseigner et me parfaire constamment, grâce au programme de perfectionnement professionnel offert chaque année.»*

*«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 partager leurs connaissances et à apprendre d'eux. J'aime aussi l'interaction avec les autres enseignants sur le plan professionnel et personnel; l'enseignement a enrichi ma vie.»*

*«Ce fut en grande majorité une expérience positive et gratifiante. Je suis au paradis dans cette vocation où je peux mettre à profit mes passions et mes dons.»*

*«C'est ma deuxième carrière et je n'ai aucun regret. J'adore mon emploi et je suis récompensée tous les jours par le sourire de mes élèves.»*

*«Je suis comblée!! J'ai le plaisir de vivre ma meilleure année; je savoure chaque instant avec les enfants. Il faudrait faciliter la tâche aux nouveaux enseignants de manière à les encourager au lieu de les frustrer et de les stresser.»*

*«À l'instar de toute autre profession, enseigner peut être stressant. Cependant, pour réussir, vous devez aimer votre travail ou votre carrière. Si je parviens à faire une différence dans la vie de mes élèves en leur inculquant les notions dont ils auront besoin pour réussir, c'est tout ce qui compte pour moi.»*

### **Renseignements démographiques**

- Un diplômé de 2001 sur trois (34 p. 100) a répondu que l'enseignement était une deuxième carrière et 1 sur 4 (20 p. 100) est né en 1968 ou avant.
- Les hommes représentent 20 p. 100 de l'échantillonnage, contre 80 p. 100 de femmes
- Les diplômés des facultés d'éducation ontariennes représentent 84 p. 100 des répondants, contre 16 p. 100 des universités frontalières
- De tous les répondants, 9 p. 100 ont suivi un programme de formation à l'enseignement de langue française.





Passer de la formation à l'enseignement à l'emploi s'avère bien plus difficile pour les diplômés de 2005 que pour ceux de 2001. L'étude montre que les enseignantes et enseignants en quatrième ou cinquième année de carrière sont maintenant bien établis dans leur profession. Ils sont confiants, bien préparés et engagés à long terme.

Par contre, les nouveaux venus sur le marché du travail ont bien plus de difficultés à trouver un emploi à temps plein, à moins qu'ils n'aient une des qualifications en demande : français, mathématiques, sciences et études technologiques. En Ontario, les milliers de diplômés des facultés d'éducation de la province et des collèges frontaliers continuent d'alimenter, chaque année, un surplus de personnel enseignant aux cycles primaire et moyen.

Les perspectives de travail sont encore plus sombres pour les enseignantes et enseignants immigrants même s'ils ont plus d'expérience que les autres ou possèdent des qualifications en demande.

