

Avis de l'Office des professions du Québec  
sur l'opportunité de constituer  
un ordre professionnel  
des enseignantes et des enseignants

Ordre  
Avis

**AVIS DE L'OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC  
SUR L'OPPORTUNITÉ DE CONSTITUER  
UN ORDRE PROFESSIONNEL  
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS**

**DÉCEMBRE 2002**

Cette publication a été rédigée et produite par  
l'Office des professions du Québec  
800, place D'Youville, 10e étage  
Québec (Québec) G1R 5Z3

Conception graphique de la couverture :  
Nadine Isabelle Rochon

Dépôt légal – Décembre 2002  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 2-550-40253-7

© Gouvernement du Québec, 2002

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Historique et contexte du dossier, au Québec et ailleurs</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Les enseignants visés et leur encadrement actuel</b> .....	<b>11</b>
À l'origine de la demande : le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec .....	11
L'effectif enseignant visé.....	12
La tâche de l'enseignant.....	14
Des compétences imposées par le système d'éducation québécois .....	20
Le contrôle de la qualification et de l'affectation .....	22
Les exigences déontologiques de base.....	29
L'évaluation de l'exercice, en émergence .....	32
Le contrôle des manquements aux normes d'exercice .....	33
<b>3. Analyse au regard du <i>Code des professions</i></b> .....	<b>37</b>
En vertu de l'article 25 du <i>Code des professions</i> .....	37
En vertu de l'article 26 du <i>Code des professions</i> .....	53
<b>4. L'encadrement professionnel à l'extérieur du Québec</b> .....	<b>55</b>
<b>5. Avis de l'Office des professions</b> .....	<b>61</b>
L'enseignement est assimilable à une profession .....	61
L'État veille à garantir l'encadrement approprié .....	62
Un aménagement paraît plus indiqué.....	64
L'admission à l'exercice .....	64
L'évaluation .....	65
La surveillance disciplinaire .....	65
Pour conclure .....	65
<b>ANNEXE</b> .....	<b>67</b>
<b>Résumé de la consultation</b> .....	<b>67</b>
» Le déroulement de la consultation .....	67
» Les répondants et un bref aperçu des positions exprimées .....	68
» Les faits saillants des réponses obtenues.....	70
<b>Liste bibliographique des documents cités</b> .....	<b>86</b>



## Introduction

L'Office des professions est un organisme de surveillance chargé par l'État de voir à ce que chaque ordre professionnel en particulier, de même que l'ensemble du système professionnel assurent à la population une pleine protection de ses droits. En vertu de son mandat, l'Office conseille le gouvernement, notamment au sujet des lois et des règlements qui régissent cette mission de protection, de même que sur la constitution de nouvelles professions. **Le présent avis a pour but d'assister la prise de décision au sujet de l'opportunité de créer un ordre professionnel regroupant, du moins pour cette première analyse, le personnel enseignant des niveaux préscolaire, primaire ainsi que secondaire général et professionnel, des écoles privées et publiques.**

La nature de la profession et le fonctionnement du système d'éducation se prêtent-ils à la mise en place d'une nouvelle structure d'encadrement? Alors que la formation des jeunes, les nouvelles exigences en matière de savoir et les ressources considérables investies dans ce domaine mobilisent les tribunes publiques, il va de soi que la réalité professionnelle des enseignants suscite un intérêt général marqué. C'est dans ce contexte que l'Office des professions a accueilli la demande du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec visant la constitution d'un nouvel ordre professionnel destiné à encadrer les enseignants et les enseignantes. Le Conseil regroupe une trentaine d'associations d'enseignants totalisant environ 15 000 membres; ces derniers enseignent au primaire ou au secondaire dans une proportion de 90 %, sur une base régulière ou occasionnelle.

Dans le cadre de cette demande, on s'intéresse prioritairement aux seuls niveaux préscolaire, primaire et secondaire pour les raisons suivantes :

- ↳ ces niveaux sont révélateurs de ce que constitue l'acte d'enseigner;
- ↳ ils concernent des jeunes auxquels on impose l'obligation légale de fréquenter l'école, en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> On retrouve en annexe la référence bibliographique de tous les documents cités dans le présent avis.

↳ une fois la formation de base acquise, on peut présumer que l'âge et la maturité rendent une personne plus apte à prendre en charge sa formation et ses intérêts; ainsi, dans une certaine mesure, déjà au secondaire dans le volet professionnel et, certainement, à l'enseignement collégial ou universitaire, la protection à offrir à la population étudiante ne se présente pas tout à fait de la même façon que dans les premiers rapports avec l'école.

L'avis de l'Office sur la pertinence de la création d'un ordre s'appuie ici sur l'examen des habituelles considérations quant aux conditions d'exercice, aux risques potentiels de préjudice et au besoin de prévoir une protection particulière au bénéfice de la population. S'ajoutent à ces critères les résultats d'une vaste consultation tant auprès des milieux directement concernés que de l'ensemble des ordres professionnels et d'un public plus vaste. Leurs réponses ont contribué à brosser un portrait réaliste de la situation actuelle du monde enseignant et à mieux situer les attentes des professionnels et des parents de la clientèle scolaire.

**Au terme de cet exercice de consultation, d'analyse et de réflexion, l'Office des professions ne recommande pas la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire**, et ce, en dépit du fait que ce secteur d'activité rejoint les critères de constitution d'un tel ordre. L'ajout d'une nouvelle instance de contrôle, fut-elle autogérée comme l'est un ordre professionnel ne paraît pas nécessaire et est rejeté par une majorité d'enseignants. Pour ces motifs que le présent avis énonce et explique, il apparaît aujourd'hui plus pertinent d'apporter des ajustements aux dispositifs en place, ceci afin de doter le milieu de l'enseignement des meilleurs outils pour remplir l'aspect de sa mission qui touche la protection de sa clientèle.

## **1. Historique et contexte du dossier, au Québec et ailleurs**

Pour remonter aux toutes premières demandes de constitution d'un ordre dans le milieu enseignant, il faut rappeler une demande faite en ce sens, il y a plus de 20 ans, dans le secteur très spécifique de l'enseignement de la musique, et formulée par la Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec. Après étude du dossier, l'Office avait conclu, dans un avis datant de 1979, que cette activité ne comportait aucun danger évident de préjudice envers le public. Par conséquent, il n'y avait pas lieu de recommander la création d'un ordre.

Au cours des années qui ont suivi, quelques comités d'école ou de parents ont saisi l'Office de la nécessité de revoir l'encadrement déontologique du monde enseignant.

Plus tard, et toujours de façon sectorielle, une demande analogue de création d'ordre a été acheminée à l'Office pour l'éducation physique uniquement. Toutefois, l'Office a jugé plus utile de se pencher sur la problématique d'ensemble, laquelle était susceptible de se transposer dans chacune des disciplines enseignées.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec s'est adressé à l'Office des professions une première fois en juin 1997 en vue de la constitution d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants. Des échanges avec l'Office l'ont amené, par la suite, à fournir certaines précisions sur sa démarche au cours de l'année 1999. En novembre 2000, la Fédération des comités de parents de la province de Québec a fait part à l'Office de son appui au projet.

En dehors de l'action de l'Office, et quelques mois avant la demande du Conseil interdisciplinaire à ce dernier, la Commission des États généraux sur l'éducation s'est penchée sur cette même éventualité. Dans son rapport paru en 1996 sur le sujet, la Commission précise que l'idée de créer un nouvel ordre émane de parents et d'organismes extérieurs à l'éducation, et qu'elle juge, quant à elle, cette solution peu prometteuse : on doit plutôt envisager un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle, indépendant du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires.



Si on élargit maintenant le débat à la qualité du travail des enseignants et au contrôle de leur pratique, on observe que sous un angle quasi universel, les enseignants sont perçus comme un élément des plus déterminants de la réussite scolaire. C'est ce que soulignait en 1966 une conférence intergouvernementale spéciale, convoquée par l'Unesco et l'Organisation internationale du travail (OIT), en recommandant que la profession enseignante suscite bel et bien partout la considération publique qu'elle mérite.

Cette reconnaissance va de pair avec une certaine professionnalisation de la pratique, ce qui se traduit par une hausse des qualifications exigées et par une autonomie plus grande conférée aux enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches. En retour, ces personnes doivent répondre à des attentes accrues en termes d'imputabilité et de responsabilité. C'est dire que tant les jeunes que leurs parents et la société en général accordent une grande confiance aux enseignants. Mais cette marque d'estime doit être justifiée. À cet égard, le Québec s'inscrit dans une telle conception du rôle de l'enseignant, et les récentes réformes mises en place vont dans le même sens. Pareille position est d'autant plus significative que les années qui viennent donneront lieu à un renouvellement important de l'effectif actuel, bientôt à la retraite.

Ailleurs, par exemple aux États-Unis, on se préoccupe également du rajeunissement du personnel enseignant et de la qualité de la relève, ce qui conduisait récemment le président américain à résumer en quelques mots sa politique en la matière : « a quality teacher in every classroom ». Les recherches se multiplient sur le sujet, notamment au Canada, aux États-Unis et en Australie. Soulignons de plus qu'en juillet 2002, des chercheurs de nombreux pays, réunis sous l'égide de l'Association internationale d'histoire de l'éducation, ont convenu d'un vaste programme de travail portant sur le processus de professionnalisation des enseignants dans le monde. La proposition de constituer un ordre professionnel au Québec y a été évoquée, ceci permettant aux Européens de se familiariser avec le mode nord-américain d'encadrement d'une profession.

Du côté des syndicats, on assiste à une certaine réorientation de politiques désormais plus rapprochées des modes d'intervention des professions : on souhaite par exemple que les enseignants prennent une part plus active à la préparation et à l'initiation des futurs enseignants ainsi

qu'au développement de normes élevées de pratique. Illustrant cette évolution, l'American Federation of Teachers décidait, en 2001, de transformer ses structures et ses méthodes pour s'identifier davantage à un syndicat dit professionnel plutôt que de s'en tenir aux relations de travail. À noter qu'au Québec, le mouvement syndical agit sur ces deux tableaux depuis plusieurs années. Toujours en contexte américain, le défi à relever dans ce domaine est clairement défini, comme en témoigne l'influente Carnegie Corporation qui produisait en octobre 2002 une étude sur la question : *Teaching as a Clinical Profession – A New Challenge for Education* :

Assess, diagnose, prescribe and adjust practice to reflect new research, training and experience – that's what a modern clinical professional does. The job description not only fits physicians who see patients in clinics, it precisely defines the work of teachers who see students in classrooms.

Enfin, l'évolution vers la professionnalisation a déjà fait des adeptes au Canada puisque la Colombie-Britannique, en 1988, et l'Ontario, en 1996, ont choisi le modèle professionnel pour regrouper les enseignants. En juin 2002, la Saskatchewan a opté pour la même formule, limitée cependant à l'enseignement de la musique.



## 2. Les enseignants visés et leur encadrement actuel

### À l'origine de la demande : le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec est un organisme à but non lucratif fondé en 1968 et constitué en 1979 par lettres patentes, sous l'autorité de la troisième partie de la *Loi sur les compagnies*. Il est affilié à l'Association canadienne d'éducation. Le Conseil a principalement pour objectif de :

- ↳ participer à la concertation, à l'organisation et à la coordination de l'action pédagogique à tous les niveaux d'enseignement;
- ↳ regrouper les associations par discipline;
- ↳ effectuer et promouvoir des expériences portant sur l'interdisciplinarité.

En ce qui a trait à la demande de l'organisme quant à la création d'un ordre, celle-ci découle directement de la mission que le Conseil entend poursuivre pour contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants afin d'assurer une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec. En 1997, la demande initiale est assortie de plusieurs objectifs, soit :

- ↳ la protection de la clientèle des services professionnels du secteur de l'éducation, ceci afin de minimiser les dommages liés à une expertise ou à une intervention inappropriée ou à une faute professionnelle;
- ↳ la protection du public face à certains intervenants dont la pratique est dangereuse ou douteuse en raison, entre autres, d'une formation insuffisante ou de manquements à l'éthique professionnelle;
- ↳ l'amélioration de la compétence professionnelle par la formation initiale et continue, la recherche et l'accréditation.

La même demande spécifie que la relation de confiance avec les élèves et les groupes étudiants ainsi que l'influence susceptible d'en résulter rendent nécessaire un encadrement formel permettant :

- ↳ de réglementer la pratique professionnelle pour assurer la protection du public;

- ↳ d'assurer à la profession une reconnaissance sociale et légale afin de permettre au public de repérer les membres et de recourir ainsi à des services de qualité;
- ↳ de responsabiliser chaque enseignante et enseignant pour qu'il se préoccupe davantage de sa pratique professionnelle et de celle des autres membres afin de mieux servir et protéger le public.

Le Conseil pédagogique ne rassemble pas individuellement des enseignants, mais regroupe leurs associations disciplinaires. Ainsi, en novembre 2002, 30 associations d'enseignants en sont membres : 22 en formation générale et huit en formation professionnelle. Son principal organe est le comité de direction. Il se compose de neuf personnes, soit le président, le vice-président à la formation générale, le vice-président à la formation professionnelle, le trésorier, le secrétaire et quatre conseillers affectés respectivement au préscolaire-primaire, au secondaire général, au secondaire professionnel et au post-secondaire. Les membres du comité de direction et un représentant de chacune des associations membres forment un conseil d'administration. Les neuf membres du comité de direction et trois délégués de chacune des associations constituent l'assemblée générale, souveraine selon les Règlements généraux de l'organisme.

Indirectement, environ 15 000 enseignants se trouvent donc à l'origine de la demande acheminée à l'Office. Autour de 80 % d'entre eux travaillent dans le secteur public à temps complet.

### **L'effectif enseignant visé**

Au Québec, en 2001-2002, le système d'éducation au préscolaire, au primaire et au secondaire, général et professionnel totalise :

- ↳ 2 460 écoles publiques, administrées par 72 commissions scolaires linguistiques (francophones, anglophones et autochtones);
- ↳ 265 établissements d'enseignement privés;
- ↳ 1 120 791 jeunes inscrits.

Tant les établissements privés que les écoles publiques :

- ↳ sont tenus de détenir un permis à cette fin;

- ↪ sont soumis, pour l'essentiel, aux mêmes régimes pédagogiques pour les matières à enseigner, pour l'évaluation et la sanction des études;
- ↪ doivent suivre les programmes d'enseignement officiels et utiliser le matériel pédagogique approuvé par le ministère de l'Éducation;
- ↪ doivent recourir à des enseignants autorisés à exercer.

Quelques chiffres concernant l'effectif enseignant du réseau public pour 2000-2001 (calculs sur la base des équivalents temps plein – É.T.P.) :

- ↪ le personnel enseignant : 71 772;
- ↪ le personnel d'encadrement : 5 445;
- ↪ ces deux catégories additionnées au personnel professionnel et au personnel de soutien : 111 222;
- ↪ ces données concernent 93 758 enseignants dont 57 388 ont acquis la permanence d'emploi;
- ↪ par rapport à l'effectif permanent (52 351 É.T.P.) :
  - ✓ 8 % est affecté à l'éducation préscolaire (4 523);
  - ✓ 46 % est au primaire (24 033);
  - ✓ 41 % est à la formation générale au secondaire (21 308);
  - ✓ 5 % est à la formation professionnelle (2487).

Toujours dans le réseau public :

- ↪ les enseignants des commissions scolaires francophones sont syndiqués et regroupés dans la Fédération des syndicats de l'enseignement, elle-même affiliée à la Centrale des syndicats du Québec;
- ↪ les enseignants des commissions scolaires anglophones sont régis par des ententes intersyndicales avec la même Fédération.

Dans le secteur privé, les données ne sont pas compilées de façon aussi précise; l'effectif enseignant total des établissements privés se situe à près de 7 000 en 2001-2002.

## La tâche de l'enseignant

À première vue, la tâche de l'enseignant pourrait facilement se résumer aux trois volets suivants :

- ↳ les activités pédagogiques, soit celles qui réfèrent aux objectifs des programmes d'études, aux stratégies d'enseignement ainsi qu'à la mesure et à l'évaluation des apprentissages;
- ↳ la conduite de la classe, soit l'établissement des contacts avec les élèves individuellement et avec les groupes, le maintien d'un climat et d'un environnement favorables à l'apprentissage et le respect des différences individuelles de tous ordres;
- ↳ les autres tâches éducatives, notamment la création de relations interpersonnelles avec l'ensemble des élèves de l'école, avec les autres membres de l'école et avec les parents, ainsi que la collaboration requise avec les agents d'éducation pour la mise en place des services appropriés, le cas échéant.

Ce sont, du reste, les trois aspects prévus par l'article 8 du *Règlement sur l'autorisation d'enseigner* aux fins de l'évaluation des enseignants sous probation.

Pour sa part, le Conseil pédagogique répondait à une demande de précisions de l'Office des professions en suggérant sa propre définition de l'acte d'enseigner :

L'acte professionnel d'enseigner consiste à favoriser les divers apprentissages de l'élève pour atteindre les objectifs de formation définis par les programmes d'études et le milieu scolaire local, c'est-à-dire : poser un diagnostic sur les besoins des apprenantes et apprenants, mettre en place les conditions les plus favorables aux apprentissages, choisir les modes d'intervention appropriés et évaluer les acquis.

La première description, plutôt technique, réfère à un contexte d'exécution beaucoup plus collectif que ne le fait la suggestion du Conseil. Ce dernier insiste toutefois davantage sur la latitude dont chaque enseignant disposerait dans ses choix et ses actions. Il importe ici de mieux cerner cette dimension puisqu'elle est susceptible d'influer fortement sur le besoin de mesures particulières régissant la qualification des enseignants et son contrôle continu.

Dans un premier temps, rappelons que la loi et le règlement sont déterminants au moment de définir les services attendus des enseignants. En effet, au Québec, le droit à l'instruction publique et gratuite constitue un droit fondamental affirmé par l'article 40 de la *Charte des droits et libertés de la personne*. Toutefois, tel que précisé par la Charte, ce droit s'exerce suivant les normes prévues par la loi.

La *Loi sur l'instruction publique* est le texte majeur à cet égard. À son tour, elle spécifie que le service de l'éducation préscolaire et les services d'enseignement primaire et secondaire sont conformes à ce que prévoit cette loi auquel s'ajoute le régime pédagogique qu'elle habilite le gouvernement à établir (art. 1<sup>er</sup>). De fait, l'article 2 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* fixe les objectifs poursuivis :

2. Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel et de lui permettre de s'intégrer graduellement dans la société.

Les services d'enseignement primaire ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire.

Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.

❑ La tâche de l'enseignant en lien avec le rôle de l'État

La loi confie au ministre de l'Éducation le devoir de veiller à la qualité des services éducatifs (art. 459). À cette fin, ce dernier détient notamment le pouvoir d'établir :



- ↪ les modalités d'application du régime pédagogique (id.);
- ↪ des programmes d'études, leurs objectifs particuliers et leur contenu, obligatoire ou indicatif (art. 461);
- ↪ des listes de manuels et de matériel didactique (art. 462);
- ↪ des listes de matières à option ou de spécialités et celles pour lesquelles il impose des épreuves (art.463).

Des comités sont constitués pour éclairer le ministre sur ces sujets, soit la Commission des programmes d'études (art. 477.2) et le Comité d'évaluation des ressources didactiques (art. 477.8). Des enseignants font partie de ces comités ainsi que, entre autres, des directeurs ou des gestionnaires d'école, des universitaires et des parents.

#### ☐ La tâche de l'enseignant et le mandat de la commission scolaire

La commission scolaire doit notamment :

- ↪ s'assurer de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement (art. 222) et de celle des programmes établis par le ministre (art. 222.1);
- ↪ veiller à ce que l'école utilise les manuels et le matériel prescrits (art.230);
- ↪ procéder à l'évaluation des élèves, tel que requis (art. 231);
- ↪ recruter à son emploi le personnel enseignant et autres des écoles dont elle est responsable (art. 259);
- ↪ affecter le personnel nécessaire à chacune des écoles, en tenant compte des besoins de l'institution et, mention importante, des conventions collectives avec les syndicats de ce personnel (art. 261).

#### ☐ La tâche de l'enseignant et la contribution du conseil d'établissement

Le projet éducatif de l'école, sa réalisation et son évaluation relèvent du conseil d'établissement (art. 74). Ce dernier :

- ↪ a été institué afin de permettre à l'école le meilleur rapprochement possible par rapport au milieu qu'elle dessert, selon les moyens et les besoins de la communauté;

- ↪ se compose d'au plus 20 membres dont au moins deux enseignants, les autres étant des membres de la communauté, des parents, des élèves (dans le cas d'une école secondaire), et des représentants d'autres catégories de personnel (art. 42);
- ↪ a pour mission de favoriser la concertation et la participation à la réussite scolaire des élèves (art. 74);
- ↪ doit approuver diverses mesures, dont certaines sont directement liées aux services éducatifs (entre autres, les modalités d'application du régime pédagogique (art. 84), l'orientation générale en vue de l'enrichissement et de l'adaptation par les enseignants des objectifs et contenus indicatifs des programmes établis par le ministre (art. 85) et le temps alloué par matière (art. 86));
- ↪ agit principalement sur proposition du directeur d'école.

#### □ La tâche de l'enseignant et les pouvoirs de la direction de l'école

Il va de soi que le directeur d'école assume plus qu'un simple rôle de gestion et d'autorité au strict sens des relations de travail. Il a, lui aussi, comme mandat de s'assurer de la qualité des services éducatifs en plus de se voir confier, aux termes mêmes de la loi, la direction pédagogique autant qu'administrative de l'école (art. 96.12). À ces fins, le directeur, entre autres tâches :

- ↪ assiste et informe le conseil d'établissement auquel il fait des propositions (art. 96.13);
- ↪ est responsable d'établir un plan d'intervention à l'égard d'un élève aux prises avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, en respectant la politique de la commission scolaire quant aux services éducatifs destinés à ces cas et avec l'aide des parents et du personnel affecté à l'élève; par la suite, il doit voir à la réalisation de ce plan et à son évaluation périodique (art. 96.14);
- ↪ sur proposition des enseignants, il approuve :
  - ✓ les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
  - ✓ les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
  - ✓ le choix des manuels et du matériel didactique;
  - ✓ les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages, tel que prévu notamment par le régime pédagogique (art. 96.15).

L'article 96.21 reconnaît au directeur un rôle plus direct encore à l'égard des tâches des enseignants :

Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière. Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant.

#### ❑ La tâche de l'enseignant et les conventions collectives

L'article cité précédemment fait ressortir l'impact que peuvent avoir, entre autres, les conventions collectives dans la définition de la tâche de l'enseignant. Ainsi, la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* soumet au mécanisme de la négociation bon nombre de points essentiels dont certains se discutent même à l'échelle nationale, comme le nombre d'élèves par groupe et les paramètres de la tâche; d'autres éléments se négocient localement, c'est le cas de la procédure d'affectation et de mutation des enseignants et de la répartition des fonctions et responsabilités entre les enseignants d'une école (annexe A). On retrouve, par exemple, dans l'*Entente 2000-2002 entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale de l'enseignement du Québec* (devenue la Centrale des syndicats du Québec), une clause qui décrit la fonction générale de l'enseignant :

**8-2.01** L'enseignante ou l'enseignant dispense des activités d'apprentissage et de formation aux élèves et elle ou il participe au développement de la vie étudiante de l'école.

Dans ce cadre, les attributions caractéristiques de l'enseignante ou l'enseignant sont :

1) de préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés;

- 2) de collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève;
- 3) d'organiser et de superviser des activités étudiantes;
- 4) d'organiser et de superviser des stages en milieu de travail;
- 5) d'assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;
- 6) d'évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et d'en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et des enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
- 7) de surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence;
- 8) de contrôler les retards et les absences de ses élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
- 9) de participer aux réunions en relation avec son travail;
- 10) de s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

Une autre clause définit la tâche éducative :

**8-6.01** Aux fins du présent chapitre, on entend par:

A) Encadrement

Intervention auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation.

B) Récupération

Intervention de l'enseignante ou l'enseignant auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et à offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques. Au

niveau primaire, l'enseignante ou l'enseignant effectue de la récupération auprès de ses élèves.

#### C) Surveillance de l'accueil

Surveillance assurée par l'enseignante ou l'enseignant responsable du groupe d'élèves pendant l'entrée et pendant la sortie des classes. Cette surveillance ne fait pas partie de la tâche éducative.

**8-6.02 A)** La tâche éducative comprend les activités professionnelles suivantes expressément confiées par la commission ou la direction de l'école: présentation de cours et leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements.

Ce rapide survol du contexte d'exercice confirme donc les retombées de la dimension collective de l'enseignement sur les fonctions de l'enseignant. Ce dernier conserve toutefois une certaine marge de manœuvre dans l'aménagement de son travail, liberté circonscrite par des balises bien présentes.

Le mandat de l'enseignant ne perd pas pour autant toute dimension individuelle, et on retiendra que des interventions à large portée lui sont confiées. La réforme des programmes en cours tend même à enrichir la fonction par rapport à une conception trop réductrice qui la limiterait à la simple communication de connaissances. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne, dans son avis de novembre 2002 intitulé *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage*, que « Désormais, le défi posé est de viser à soutenir et guider l'apprentissage, en veillant à ce que chaque élève trouve le processus qui lui convient » (p.43). Cela revient à reconnaître à l'enseignant un rôle plus important qu'auparavant auprès de ses élèves, et dès lors, à le dissocier davantage encore d'un exécutant soumis aux règles de la convention collective. On attend plutôt de lui qu'il exerce son jugement dans la façon d'assurer les services aux élèves.

### **Des compétences imposées par le système d'éducation québécois**

Le système d'éducation québécois ne se contente pas de définir et d'encadrer les fonctions des enseignants, leur laissant le soin, ainsi qu'à leur employeur, de désigner les personnes compétentes et

qualifiées. La qualification exigée fait, au contraire, l'objet de précautions supplémentaires déterminées collectivement et prévues par la *Loi sur l'instruction publique*. Celle-ci établit notamment deux comités chargés de conseiller le ministre de l'Éducation en matière de formation des enseignants, soit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (art. 477.13) et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (art. 477.16). La définition des compétences que doivent avoir les enseignants du primaire et du secondaire constitue expressément un sujet sur lequel le Comité d'agrément donne son avis au ministre (art. 477.15 (3)).

La composition de tels comités reflète bien la volonté de l'État d'afficher une préoccupation collective au sujet de la qualification des enseignants. Ces derniers s'y trouvent d'ailleurs représentés, mais de façon minoritaire, aux côtés, comme c'est le cas pour le Comité d'orientation par exemple, de représentants des commissions scolaires, des gestionnaires, du milieu de l'enseignement universitaire et des parents. Le ministre dispose, en outre, d'une Table nationale de consultation regroupant les intervenants suivants :

- ↪ le milieu universitaire : la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (six représentants);
- ↪ le milieu scolaire : la Fédération des commissions scolaires et neuf autres associations de gestionnaires;
- ↪ le milieu enseignant : la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, le syndicat des enseignants anglophones et le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec;
- ↪ les établissements d'enseignement privé : leur fédération;
- ↪ le ministère de l'Éducation (deux représentants);
- ↪ la Fédération des comités de parents de la province de Québec.

Les avis et conseils de ces différentes instances ont permis au ministre de constituer un énoncé de 12 compétences qui doivent nécessairement être développées par les enseignants, tant au cours de leur formation initiale que dans le cadre de leur pratique. Les aptitudes sont définies comme suit :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de leurs fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

### **Le contrôle de la qualification et de l'affectation**

La validation des compétences de l'enseignant donne lieu à une série de mesures de contrôle de l'accès à l'enseignement, soit principalement :

- ↳ l'agrément des programmes de formation à l'enseignement;
- ↳ l'autorisation requise pour enseigner;
- ↳ des règles et des procédures de recrutement et d'affectation.

Tout comme c'est le cas pour la détermination des compétences de base, ces exigences résultent d'une concertation entre plusieurs partenaires du système d'éducation, dont les enseignants qui n'en sont toutefois pas le pôle dominant.

Tout d'abord, à l'instar de professions régies par le *Code des professions*, le système intervient dès la préparation des candidats éventuels : on attend des programmes de formation à l'enseignement qu'ils permettent d'acquérir toutes les compétences prévues et qu'ils se déroulent dans les conditions appropriées. À cette fin, il est essentiel que des rapports de communication et de collaboration s'établissent entre les responsables de la formation et ceux du système scolaire. Du côté des professions, les comités de la formation professionnelle ont cette préoccupation. À l'égard des enseignants, le même rôle est assumé par les comités qui, tel que déjà mentionné, conseillent le ministre de l'Éducation sur les compétences nécessaires; la composition de ces comités reflète la volonté d'associer les partenaires concernés, parmi lesquels on compte les universités car leurs programmes sont directement mis en cause.

Par ailleurs, le souci de concordance va plus loin puisque les programmes de formation à l'enseignement font l'objet d'un agrément : environ 70 programmes offerts dans 12 établissements universitaires du Québec sont agréés, et chacun d'entre eux doit viser à préparer l'enseignant dans deux disciplines de façon à favoriser la mobilité et l'interdisciplinarité. Ce mandat d'agrément relève d'un comité qui :

- ↳ réunit les partenaires impliqués mais demeure distinct du ministère de l'Éducation, tout comme de l'un ou l'autre de ces partenaires;
- ↳ organise et effectue les visites et l'évaluation, ainsi que le suivi ou la révision périodique;
- ↳ s'intéresse notamment à la façon dont le programme permet d'intégrer les compétences en contexte réel d'exercice; on fixe par exemple à quatre le nombre de stages qui doivent être effectués dans des écoles durant une formation d'une durée de quatre ans;
- ↳ a le pouvoir de suspendre, de révoquer ou de maintenir sous conditions l'agrément d'un programme qui ne correspondrait plus aux exigences;
- ↳ revoit chacun des programmes déjà agréés, conformément au référentiel des compétences adopté en 2001 et à la demande du ministre de l'Éducation.



Cet agrément revêt une importance qui va bien au-delà d'une simple valeur indicative puisqu'il intervient au plan d'un contrôle de la qualification à très large portée, soit l'autorisation même d'enseigner.

La *Loi sur l'instruction publique* (art. 23) prévoit que « pour enseigner, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre de l'Éducation et délivrée par ce dernier ». L'exigence s'impose comme règle générale, autant dans le cadre d'une commission scolaire que d'un établissement privé et n'est assortie que de quelques dispenses, appelées aussi tolérances.

Le *Règlement sur l'autorisation d'enseigner* détermine l'ordre d'enseignement dans le cadre duquel l'enseignant est habilité à intervenir : éducation préscolaire, enseignement primaire ou secondaire. L'autorisation peut se présenter sous la forme d'un brevet ou d'un permis.

Le brevet d'enseignement est permanent. Aux termes de l'article 4 du règlement, il «est délivré à la personne qui satisfait à la seule condition d'avoir achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe I désignant des programmes établis par les universités depuis 1994. » Les programmes en question sont tous sanctionnés par un baccalauréat, comportent au moins 120 unités de cours, et ont été soumis au ministre de l'Éducation après avoir été agréés par le Comité d'agrément.

D'autres programmes peuvent également conduire à l'obtention du brevet, mais sous conditions additionnelles prévues par le règlement; ces programmes sont énumérés avec précision en annexe du règlement. Le diplôme qui est alors délivré donne accès à un permis temporaire d'enseigner, valable pour cinq ans. Toutefois, au terme d'une période probatoire réussie de 1 200 heures d'enseignement, le détenteur du permis peut se voir accorder son brevet permanent. Durant sa période de probation, en vertu du règlement applicable, l'enseignant est soumis à des évaluations et relève de l'autorité du directeur de l'établissement scolaire où il travaille. Dans le cas d'une formation acquise hors du Québec, il existe un régime d'équivalence.

En somme, sauf pour de rares exceptions, les règles aménagent un exercice exclusif aux titulaires de l'autorisation d'enseigner. Ces règles agissent à la manière des dispositions du système professionnel, ceci toutefois à quelques différences près :

1° La première différence concerne le caractère permanent du brevet qui est acquis une fois pour toutes sauf si son détenteur est reconnu coupable d'une faute grave; aucune obligation d'inscription ou de renouvellement n'est donc prévue. Le titulaire peut ainsi quitter l'enseignement pendant une longue période sans s'inquiéter du maintien de son autorisation de pratique. Par contre, un professionnel qui cesse d'exercer pendant une période de temps, souvent fixée à cinq ans, peut se voir imposer des cours ou un stage de perfectionnement par son ordre professionnel en vertu du règlement applicable.

À ce sujet, précisons qu'aux termes des articles 26 et suivants de la *Loi sur l'instruction publique*, un enseignant coupable d'une faute grave commise dans l'exercice de ses fonctions ou d'un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante peut faire l'objet d'une décision du ministre à l'effet de suspendre l'autorisation, de la révoquer ou de l'assujettir à des conditions spéciales, sur avis d'un comité d'enquête. Par la suite, le ministre peut délivrer une nouvelle autorisation d'enseigner, deux ans au moins après la révocation, si la personne a fait montre d'une conduite irréprochable. Une nouvelle faute entraîne la révocation définitive. Ce sont certes là des mesures significatives au plan de la protection du public, mais on y a rarement recours : de 1990 à 2002, le ministre a reçu 35 plaintes, provenant à parts à peu près égales de parents et de responsables scolaires. Il y a eu sanction dans dix cas et pas nécessairement révocation. Depuis 1998, il n'y a eu que deux révocations. De surcroît, la qualification à proprement parler n'était pas en cause, les plaintes portant généralement sur des abus physiques ou sexuels.

Évidemment, on aurait tort de ne s'arrêter qu'aux chiffres. D'une part, il s'agit ici d'un contrôle à portée très lourde puisqu'on va jusqu'à remettre en question le droit d'enseigner. Cette mesure diffère de tout autre geste qu'un employeur, tel une commission scolaire, peut poser à l'égard d'un employé fautif et qui peut aller jusqu'au congédiement : il faut se rappeler que l'enseignant congédié conserve alors la possibilité d'offrir ses services ailleurs. D'autre part, ce n'est pas au nombre de personnes effectivement soumises à une sanction que s'apprécie la pertinence du mécanisme.

Malgré cela, il demeure intéressant d'établir une comparaison avec le traitement de fautes de même nature par le système professionnel. On observe que les sanctions disciplinaires possibles peuvent aussi compromettre le droit d'exercer, même si l'employeur dispose, comme à l'égard des enseignants, de moyens pour punir et, le cas échéant, congédier le professionnel en cause. Certaines données méritent d'être examinées à cet égard et concernent cinq professions, soit les conseillers d'orientation, les psychologues, les travailleurs sociaux, les infirmières et les infirmières auxiliaires. Les cinq ordres regroupent des membres dont une bonne part œuvrent à titre d'employés d'établissements publics, y compris même dans le milieu scolaire :

- ↳ de 1995 à 2002, l'effectif total moyen de ces cinq professions est de 96 589, un chiffre qui se rapproche du total des enseignants;
- ↳ dans le cadre de chaque profession, le syndic (personne chargée par l'ordre professionnel de recevoir du public les signalements de situations susceptibles d'incriminer un membre) a retenu pour enquête 2 285 cas dont les faits lui semblaient suffisamment sérieux;
- ↳ dans trois enquêtes sur dix, des plaintes au comité de discipline ont été formellement acheminées et la moitié d'entre elles ont mené à des décisions de sanction, soit 339;
- ↳ sur ces 339 cas, mis à part les amendes ou les réprimandes imposées, un nombre important de décisions a affecté le droit d'exercer, soit 10 radiations permanentes, 53 révocations du permis d'exercice et 206 radiations temporaires.

2° La seconde différence notable touche le caractère limité de l'autorisation, c'est-à-dire qu'on considère que le titulaire n'est qualifié que selon les paramètres stricts de son diplôme : tel ordre d'enseignement, telles disciplines. Or, à moins de règlements spécifiques, le permis d'exercice professionnel ne comporte pas de telles restrictions. Des obligations déontologiques commandent sans doute au membre d'un ordre professionnel de s'abstenir d'agir s'il n'a pas la compétence nécessaire mais, en principe, l'admission à la profession donne le droit d'accomplir tout ce qui en relève, sans égard au cheminement de cours plus ou moins spécialisé qui a mené au diplôme requis.

Il est vrai que, dans le système d'éducation, l'autorisation d'enseigner ne fait pas foi de tout aux fins du contrôle de la qualification et de l'accès au travail. La loi prévoit, en effet, que la

commission scolaire (art. 261) ou l'établissement d'enseignement privé (art. 50 de la *Loi sur l'enseignement privé*) doit prendre le relais et s'assurer que l'enseignant embauché est bien titulaire de l'autorisation requise. Lors du recrutement, les autorités scolaires s'intéressent également aux qualités personnelles et à l'intégrité des candidats. Les antécédents judiciaires peuvent faire l'objet de vérifications. Cependant, le contrôle à cet égard demeure mal encadré, et est susceptible de varier d'un endroit à un autre, tant dans son application que dans l'appréciation des renseignements disponibles. Le ministère de l'Éducation élabore actuellement des mesures plus fermes à ce sujet.

D'un point de vue plus global, une série de prescriptions détaillées existent en matière de qualification, et sont généralement issues de conventions collectives liant les syndicats d'enseignants avec la commission scolaire et, plus tard, la direction de l'école où l'enseignant recruté est affecté. Ainsi, l'*Entente 2000-2002 entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale de l'enseignement du Québec* contient des clauses sur les conditions d'emploi. De façon indirecte, elles contribuent au contrôle de la qualification et y associent le syndicat car, aux termes de l'article 5-3.02, les dispositions en cause ne s'appliquent qu'aux enseignants réguliers et n'accordent aucun droit ni avantage à l'enseignant non légalement qualifié. L'article 5-3.05 précise ensuite les considérations dont la commission scolaire doit tenir compte :

La commission a la responsabilité d'utiliser les services des enseignantes et enseignants à son emploi de manière à assurer le meilleur enseignement possible aux élèves.

En assumant cette responsabilité, la commission tient compte, de façon compatible avec les dispositions de la convention, des besoins du système scolaire qu'elle administre, des caractéristiques particulières de ses écoles ou de ses classes et des capacités, de l'ancienneté et des préférences des enseignantes et enseignants à son emploi.

Différentes clauses prévoient :

- ↳ des mécanismes de participation des enseignants aux activités des commissions scolaires et des écoles;

- ↪ des bureaux de placement, national et régionaux, qui agissent avec le concours du ministère de l'Éducation;
- ↪ des champs d'enseignement à l'intérieur desquels sont ensuite répartis les enseignants;
- ↪ des dispositions à l'effet qu'un enseignant ne peut être tenu de suivre des cours ou de se soumettre à des exigences particulières afin d'obtenir une qualification légale différente de celle qu'il détient déjà ou qu'il s'apprête à obtenir;
- ↪ des priorités d'embauche et d'affectation;
- ↪ des listes de disciplines établies après entente entre la commission scolaire et le syndicat;
- ↪ des ajustements possibles aux exigences particulières de qualification pour certaines matières;
- ↪ des dispositions :
  - ✓ sur l'acquisition de la permanence d'emploi après deux ans de service continu;
  - ✓ sur les compléments de tâche;
  - ✓ sur la mobilité d'une discipline à une autre;
  - ✓ sur la suppléance et le remplacement d'enseignants en congé;
  - ✓ sur le recours exceptionnel à des personnes qui ne sont pas pleinement qualifiées;
  - ✓ sur la répartition des fonctions et des responsabilités entre enseignants d'une école.

Les arrangements entourant l'encadrement des stagiaires méritent qu'on y porte attention : les parties s'engagent expressément à valoriser cette contribution essentielle pour garantir l'intégration de la théorie à la pratique. On y consacre dès lors des dispositions particulières, tout en précisant que la participation des enseignants demeure sur une base volontaire, sans incidence sur la tâche de ceux qui s'abstiennent.

Enfin, soulignons que la direction d'école est légalement tenue de respecter les conventions collectives ainsi que les ententes conclues entre les commissions scolaires et les universités pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière (art. 96.21). Le même article confirme l'importance des conventions collectives en précisant que la direction d'école doit également en respecter les termes lorsqu'elle organise des activités de perfectionnement, comme il lui revient de le faire.

Pour conclure sur l'aspect du contrôle de la qualification et de l'affectation, on retiendra que cet ensemble de moyens et de dispositions témoigne du souci de veiller à assurer la qualification lors de l'admission à l'emploi et lors des affectations subséquentes.

### **Les exigences déontologiques de base**

Tel que déjà souligné, les fonctions des enseignants comportent donc une forte dimension collective. La description sommaire de ces fonctions amène à constater que le système d'éducation, soucieux de marquer la préoccupation sociale à l'égard des services éducatifs et de la réussite scolaire, autorise différents agents à intervenir dans la délimitation des tâches et dans leur exercice : règles, politiques, guides, etc. Cela touche notamment les programmes, les matières, le matériel, les classes, les collaborations et les évaluations. Mais les enseignants ne sont pas pour autant des exécutants, et une part significative de leur travail dépend de la compétence et du comportement individuel, tel que le reconnaît le législateur dans la *Loi sur l'instruction publique*. Ainsi, selon l'article 19 :

Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié.

L'enseignant a notamment le droit :

- 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié;
- 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés.

Les devoirs imposés par l'article 22 de la même loi confirment également que l'enseignant est loin d'assumer des fonctions réduites à l'application aveugle de normes prédéterminées :

Il est du devoir de l'enseignant :

- 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

- 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
- 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;
- 5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;
- 6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;
- 7° de respecter le projet éducatif de l'école.

Ces exigences relèvent clairement de la déontologie et prévoient que les préoccupations de cette nature se répercutent aux différentes phases de l'éducation, soit :

- ↳ à la phase dite préactive (orientation, planification, préparation);
- ↳ à la phase active, (enseignement comme tel, animation, relation d'aide, communication);
- ↳ à la phase subséquente de l'évaluation.

Dans un arrêt de 1996, la Cour suprême du Canada va plus loin et établit que le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif ne se limite pas à une tâche d'intermédiaire entre l'élève et un savoir. Plus fondamentalement, l'enseignant transmet les valeurs, les croyances et les connaissances que le système scolaire cherche à communiquer. C'est pourquoi l'enseignant a également l'obligation de faire montre, même à l'extérieur du travail, de son adhésion à cet ensemble : *Ross c. Conseil scolaire du district no 15* (Nouveau-Brunswick).

De façon générale, on constate que les exigences prévues au Québec en matière déontologique rejoignent des préoccupations exprimées ailleurs quant aux normes d'exercice des enseignants. Citons à cet égard cinq énoncés tirés des *Normes d'exercice de la profession enseignante* approuvées par le conseil de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario :

#### ↳ Engagement envers les élèves et leur apprentissage

Les membres de l'Ordre sont attentionnés avec leurs élèves et leur sont dévoués. Ils tiennent à les intéresser à l'apprentissage et à les appuyer dans cette voie. Ils les traitent

équitablement et avec respect. Ils les encouragent à devenir des individus à part entière au sein de la société. Les membres de l'Ordre aident les élèves à apprendre la vie durant.

#### ↳ Connaissances essentielles

Les connaissances essentielles sont le fondement de l'enseignement. Les membres de l'Ordre comprennent le curriculum, la matière à enseigner, l'élève et l'enseignement. Ils connaissent la législation liée à l'éducation, les modes de communication et les façons d'enseigner dans un monde en évolution.

#### ↳ Exercice de la profession

Les membres de l'Ordre appliquent leurs connaissances essentielles et leur compréhension des élèves, du curriculum, de l'enseignement et du contexte changeant du milieu d'apprentissage en vue de favoriser l'apprentissage. Ils effectuent une évaluation continue du rendement des élèves, de même qu'ils modifient et raffinent leurs méthodes d'enseignement en se penchant continuellement sur l'exercice de leur profession.

#### ↳ Leadership et communauté

Les membres de l'Ordre sont des leaders en éducation qui créent des communautés d'apprentissage dans leurs salles de classe, dans l'école et dans leur profession. Ils collaborent avec leurs collègues et d'autres professionnels, les parents et d'autres membres de la communauté en vue d'améliorer les programmes scolaires et l'apprentissage des élèves.

#### ↳ Perfectionnement professionnel

Les membres de l'Ordre reconnaissent l'importance de la continuité de leur formation et de son interdépendance avec l'apprentissage des élèves. Ils participent à des activités de perfectionnement professionnel pour améliorer leur enseignement.



## L'évaluation de l'exercice, en émergence

En 1996, dans son rapport final, la Commission des États généraux sur l'éducation recommandait d'accroître la marge de manœuvre de l'école en retour d'une imputabilité plus affirmée (p. 49). Dès lors, on devait envisager de mettre l'accent davantage sur la planification, suivie d'une évaluation des résultats. L'actuelle réforme du système éducatif retient cette idée, comme l'illustrent les exemples suivants :

- ↳ la *Loi sur l'instruction publique* prévoit qu'une commission scolaire doit préparer un rapport annuel contenant un bilan de ses activités ainsi qu'un exposé des activités éducatives de ses écoles et de ses centres; la commission scolaire transmet le document au ministre de l'Éducation, de même qu'elle doit rendre compte à la population de son territoire de la qualité de ses services éducatifs et culturels (art. 220);
- ↳ également en vertu de la loi, le conseil d'établissement de chaque école doit procéder à l'évaluation du projet éducatif qu'il adopte (art. 74);
- ↳ les diverses politiques applicables à l'école affirment aussi cette nécessité d'évaluer les résultats; les conventions collectives en font état, notamment dans l'annexe sur la réussite éducative contenue à l'*Entente 2000-2002* citée précédemment;
- ↳ dans le même sens, le projet de loi 124 adopté par l'Assemblée nationale en décembre 2002, soit la Loi modifiant la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* et la *Loi sur l'instruction publique*, insiste sur l'obligation d'évaluer les résultats et de rendre compte. Il est prévu, entre autres, que chaque conseil d'établissement devra adopter un plan de réussite définissant les mesures d'évaluation de l'atteinte des objectifs. Il en va de même pour le plan stratégique que la commission scolaire, pour sa part, sera tenue d'élaborer.

Ces différentes mesures n'interviennent toutefois pas au plan de l'évaluation de chaque enseignant, responsabilité qui relève de la gestion, et dont l'encadrement n'est pas encore formellement établi, mis à part les cas de probation ou d'évaluation en vue de la permanence d'emploi. À la différence du système professionnel doté du mécanisme d'inspection professionnelle, il n'existe donc pas d'obligation ferme pour les enseignants de surveiller la pratique des collègues. Cette forme d'évaluation peut avoir lieu dans les faits à l'intérieur d'équipes de cycles ou de matières, mais uniquement au gré des participants.

De plus, même chez les employeurs, on se questionne toujours sur l'opportunité de prévoir des mécanismes qui assureraient une évaluation structurée et systématique de tous les enseignants. Ainsi, dans le cadre de son colloque tenu en mai 2002 sur les défis de l'école publique, la Fédération des commissions scolaires du Québec organisait un débat intitulé : *L'évaluation du personnel : nécessité ou mirage ?* À cette occasion, les avis exprimés sont restés partagés quant à la pertinence d'un tel système, par ailleurs nécessairement assorti d'une somme imposante d'efforts et d'investissements. Néanmoins, des expériences existent sur une base volontaire et le colloque en faisait état, soit par exemple :

- ↳ un projet de politique préparée à ce sujet, il y a quelques années, par la Commission scolaire de Beauport (devenue depuis lors la Commission scolaire des Premières Seigneuries);
- ↳ la politique d'évaluation des enseignants à l'ordre collégial;
- ↳ le centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant du Cégep François-Xavier-Garneau; selon le directeur du centre, la méthode qui s'y est développée pourrait s'appliquer plus largement, aux enseignants du secondaire en particulier.

On conclut de ce qui vient d'être décrit que l'évaluation dans le monde de l'éducation, qu'elle porte sur les institutions ou sur le personnel enseignant, est encore en émergence.

### **Le contrôle des manquements aux normes d'exercice**

Le système d'éducation s'est donné différents moyens pour contrôler les éventuels manquements des enseignants aux normes d'exercice.

D'abord, tel que déjà mentionné, une plainte peut être acheminée directement au ministre de l'Éducation pour dénoncer une faute grave ou un acte dérogatoire à l'honneur et à la dignité de la profession commise par un titulaire d'une autorisation d'enseigner, soit tout enseignant. La *Loi sur l'instruction publique* fixe une procédure d'enquête qui peut aller jusqu'à la révocation de l'autorisation. Rappelons cependant que ce mécanisme est rarement utilisé.

Un recours plus accessible est celui qui permet à l'élève ou au parent de s'adresser à la commission scolaire pour demander au conseil des commissaires de réviser une décision rendue, par exemple, à l'endroit de l'élève par un directeur ou par un enseignant relevant de cette commission. Certains établissements mettent également à la disposition des élèves ou des parents une autre forme d'instance de contrôle, soit l'institution du protecteur des élèves. Celle-ci s'inspire du fonctionnement du Protecteur du citoyen et de son pouvoir d'enquête, de médiation et de recommandation dans le traitement des fautes ou des erreurs commises par des fonctionnaires du gouvernement du Québec.

À la différence de la surveillance disciplinaire, telle que conçue par le système professionnel, les enseignants ne sont donc pas appelés comme tels à surveiller et à sanctionner les collègues fautifs. Le contrôle habituel prend plutôt la voie hiérarchique, au sens commun du droit du travail : il appartient à la direction d'école d'exercer la vigilance requise et, le cas échéant, d'accueillir les plaintes et de prendre les mesures appropriées. Le directeur d'école détient généralement la qualification d'enseignant, mais il agit surtout ici à titre de représentant de l'autorité, de l'employeur, c'est-à-dire de la commission scolaire ou de l'établissement privé.

Les conventions collectives définissent les façons de régler les différends, celles-ci allant jusqu'au renvoi ou au non-renouvellement. L'article 9-1.01 de l'*Entente* 2000-2002 prévoit à cet égard une première étape :

**9-1.01** L'enseignante ou l'enseignant accompagné ou non de la déléguée ou du délégué syndical de son école peut, si elle ou il le désire, avant l'avis de grief, tenter de régler son problème auprès de l'autorité compétente. Si nécessaire, la déléguée ou le délégué syndical est libéré de sa fonction d'enseignement le temps requis pour rencontrer l'autorité compétente.

À l'article 9-2.01, trois procédures d'arbitrage sont proposées aux parties : une procédure régulière, une procédure sommaire et une procédure allégée. On prévoit aussi une liste d'arbitres et on donne la possibilité aux parties de nommer des assesseurs. Des clauses négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale s'appliquent en matière de renvoi ou de non-renouvellement. À noter

que ces sanctions n'ont pas la portée de la révocation de l'autorisation d'exercice; elles ne concernent qu'un employeur donné et n'empêchent donc pas l'enseignant congédié d'offrir ses services ailleurs, à une autre commission scolaire par exemple. Plus généralement encore, ajoutons que le contrôle porte essentiellement sur l'irrespect des conditions de travail, et que le manque de compétence ou d'intégrité n'en est qu'un aspect.

Un relevé des sentences arbitrales rendues entre 1990 et 2002 révèle que ce ne sont pas les questions de compétence qui ont monopolisé l'attention. On retient que 25 sentences seulement portaient sur l'incompétence et ont abouti, parfois après recours aux tribunaux judiciaires supérieurs, à une réprimande, à un changement d'école, à une suspension, à 12 non-renagements et à 5 congédiements. Les blâmes retenus étaient divers : incapacité à maintenir la discipline, à enseigner de façon autonome, à respecter le programme, à évaluer les élèves, ou encore préparation quotidienne inadéquate, absence de méthode pédagogique, perte de contrôle en classe, relations difficiles avec les autres enseignants, rapports tendus avec les élèves, mauvaise conduite, insubordination. Ce sont là, certes, des éléments rattachés aux normes d'exercice. Mais les recours sont à ce point peu utilisés qu'on peut, à juste titre, s'interroger sur leur réelle portée dissuasive.



### **3. Analyse au regard du *Code des professions***

#### **En vertu de l'article 25 du *Code des professions***

Le *Code des professions* prévoit, à l'article 12, que l'Office des professions du Québec « suggère, lorsqu'il le juge opportun, la constitution de nouveaux ordres ». Plus particulièrement, l'Office doit prendre en considération les facteurs inscrits à l'article 25 du *Code* :

Pour déterminer si un ordre professionnel doit ou non être constitué, on tient compte notamment des facteurs suivants :

- 1° les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée;
- 2° le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;
- 3° le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens;
- 4° la gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis par les gens recourant aux services de ces personnes du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;
- 5° le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

#### ***Premier critère : la détermination des connaissances requises***

Les connaissances requises réfèrent au savoir qui doit être maîtrisé pour accomplir les activités en cause. L'existence de telles connaissances et leur spécificité sont les fondements de l'autogestion ainsi que de l'encadrement et du contrôle par les pairs.

En l'occurrence, il est certain qu'enseigner requiert des connaissances préalables. Quel que soit l'objet, il s'agit, en effet, de communiquer un savoir à la personne qui est en situation d'apprendre. Cette communication est particulière car elle ne se résume pas à informer la personne : pour utiliser l'expression du Conseil supérieur de l'éducation, l'enseignant sert de médiateur entre l'élève et le savoir : *Les services complémentaires à l'enseignement*, p. 21.

La communication véhicule non seulement des connaissances, mais aussi les valeurs et les croyances que le système scolaire cherche à transmettre. D'où un devoir qui incombe à l'enseignant de traduire par son comportement son adhésion à cet ensemble, tel que mentionné précédemment. Il faut donc que l'enseignant possède au préalable des aptitudes et des qualités personnelles en ce sens. À cet égard, la consultation a fait ressortir l'importance d'une telle dimension et d'une prémisse de départ, à savoir qu'on doit pouvoir s'assurer que les enseignants n'ont pas d'antécédents judiciaires qui pourraient compromettre la sécurité des jeunes qu'ils côtoient.

Par ailleurs, l'efficacité de la communication oblige à structurer les connaissances et à initier les personnes aux opérations qu'elles rendent possibles, bref à en assurer l'apprentissage. Pour cette raison, et même en s'en tenant uniquement au contenu des connaissances, comme par exemple aux seules matières de base du programme du primaire, l'acte d'enseigner suppose un bagage dont peu de gens disposent effectivement. En outre, dans une société dite de l'information, le savoir des enseignants doit être constamment mis à jour.

Au-delà de la dimension plus strictement académique, on s'attend par ailleurs à ce que l'action de l'école déborde le plan intellectuel et rejaillisse sur le développement harmonieux de la personne, aux plans physique, affectif et social. Dès lors, on affirme ici que l'enseignement requiert bien plus qu'un savoir basé sur les disciplines enseignées. À côté de son objectif immédiat et de son prolongement culturel servant à situer la matière et à préparer le sens critique, la tâche d'enseigner requiert donc des connaissances et des habiletés spécifiques liées à cette forme singulière de communication et qui font appel à des notions de didactique et de psychopédagogie. Ces acquis interviennent d'ailleurs non seulement au moment où l'enseignant livre sa matière, mais dès qu'il prépare ses cours et, subséquemment, lorsqu'il évalue les progrès de ses étudiants.

Considérant un tel portrait de situation, on ne s'étonnera donc pas qu'une norme bien établie fixe maintenant des exigences précises de formation pour enseigner au préscolaire, au primaire et au secondaire. Cette formation, de niveau universitaire et sanctionnée par un baccalauréat, cherche à intégrer la théorie à la pratique ainsi qu'à faire la juste part entre la discipline à enseigner et les volets pédagogiques et sociaux. En outre, vigilance supplémentaire, une initiative concertée des universités a mené à la création du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement ainsi que du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Leur objectif est de veiller à ce que les programmes de formation à l'enseignement correspondent toujours mieux aux compétences attendues.

Enfin, l'actuel contexte de réforme du système d'éducation au Québec suggère également la participation d'enseignants pleinement qualifiés. Parmi les objectifs poursuivis, on vise clairement à responsabiliser davantage le personnel enseignant et à réduire le « carcan administratif et syndical » qui pourrait servir de prétexte à des exigences moins élevées au plan des compétences individuelles.

Il ressort donc de ce qu'on vient d'énoncer que, sur le terrain de l'enseignement, la protection du public requiert indéniablement une qualification particulière de l'enseignant.

Il se dégage également de la consultation que les pairs ont un rôle crucial à jouer dans la préparation des candidats à l'exercice. Leur rôle à cet égard peut se définir ainsi :

- ↪ prendre part à l'élaboration des programmes de formation afin que ceux-ci tiennent compte des besoins réels des milieux;
- ↪ veiller à l'initiation des nouveaux venus à leurs futures conditions d'exercice;
- ↪ encadrer et guider ceux qui accèdent au rôle d'enseignant;
- ↪ assister les enseignants qui ont à passer d'une discipline à une autre;
- ↪ superviser les enseignants qui en sont à leurs débuts.

Il importe de souligner ici que la responsabilité qu'assument les directions d'établissement scolaire dans ce contexte précis n'écarte pas la nécessité d'un apport des pairs. En effet, à la base, le



directeur ou la directrice détient aussi la qualification d'enseignant et l'on s'attend même à ce que cette personne affiche des qualités de leader sur le terrain même de l'enseignement.

Bien que déterminante, l'implication des pairs ne pourrait toutefois aller jusqu'à la détermination de la qualification requise pour enseigner. Relevant de l'État et des sphères des services publics, la mission d'éducation est assortie de partenariats divers et d'obligations de reddition de comptes. Dès lors, les connaissances exigées sont fixées par les normes gouvernementales, et la consultation n'y voit pas un motif de remise en cause. On en déduit ici que, pour une bonne part, les mécanismes professionnels ne pourraient donc que s'ajouter à l'intervention gouvernementale, et non la remplacer, en ce qui concerne notamment les programmes de formation à l'enseignement et la grille des compétences à développer. À ce chapitre, la consultation situe les éventuelles améliorations à apporter, non pas tant au plan de la définition de la qualification que de son implantation dans les divers milieux d'exercice. Les exemples fournis sont les suivants :

- ↳ vérifier avec plus de soin les qualités personnelles des candidats;
- ↳ assurer une meilleure assistance et une supervision accrue du nouveau venu en contexte réel de travail;
- ↳ à l'endroit de tous les enseignants, s'assurer davantage que les qualifications spécifiques correspondent à l'affectation à tel enseignement ou à telle tâche;
- ↳ appliquer les exigences prévues pour la formation en cours d'emploi, entre autres lors d'un changement de discipline.

Certes, ce sont là des éléments qui peuvent dépasser le strict domaine de la gestion purement mécanique et des relations de travail. Mais leur traitement approprié dépend avant tout des besoins, des possibilités et des moyens du milieu visé. Des libérations de tâche peuvent se rattacher aux impératifs de formation, la rémunération également. Dans ce contexte, un ordre professionnel n'a pas la proximité nécessaire par rapport au milieu particulier où se vivent les préoccupations identifiées.

***Deuxième critère : le degré d'autonomie et la difficulté de porter un jugement sur les activités en cause***

Dans le prolongement de ce qui précède, le second facteur prévu par le *Code des professions* se rapporte à l'autonomie inhérente à l'accomplissement des activités et revêt une grande importance dans la perspective de la constitution d'un ordre professionnel : l'autogestion se justifie du fait que les pairs possèdent les connaissances requises pour juger si une activité est convenablement préparée et mise en œuvre en vue d'atteindre les résultats attendus.

Au Québec, au Canada et ailleurs également, ce principe de l'autonomie appliqué à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire ne va pas sans susciter des tensions. D'une part, des éléments de base dans l'exercice de la fonction échappent aux enseignants ou ne sont pas de leur seul ressort. On songe ici notamment à des facteurs d'ensemble extérieurs, tels les politiques éducatives et d'autres formes d'encadrements nationaux. Cet « espace public » est d'ailleurs appelé à s'étendre davantage car l'objectif de l'école moderne est de faire de l'éducation une œuvre collective, assortie de redditions de compte et d'actions en partenariat de tous les intéressés, plutôt qu'une sphère exclusive où l'enseignant aurait une entière liberté d'action.

D'autre part, l'amélioration de la réussite éducative exigerait d'assouplir un encadrement perçu par certains comme étouffant. Ainsi, dans son rapport final, la Commission des États généraux de l'éducation souligne avec insistance (p.47) « qu'il faut miser sur l'accroissement de l'autonomie professionnelle ».

En 1991, au terme de son analyse de la profession enseignante annexée à son rapport annuel 1990-1991, le Conseil supérieur de l'éducation en venait aussi à un constat d'autonomie réduite imposée aux enseignants, nuancé toutefois sa conclusion en notant qu'au-delà du cadre de l'école répercuté dans la pratique quotidienne, plusieurs responsabilités demeurent entre les mains du personnel enseignant telles le choix du matériel pédagogique et des outils d'évaluation (p.34). Ce type de précision a son importance au moment de considérer le second facteur énoncé par le *Code des professions* et signifie, à toutes fins pratiques, que dans la classe même ou plus largement, dans la dynamique des rapports concrets avec les élèves, l'enseignant dispose d'une latitude incontestable.

Dans son avis plus récent sur les services complémentaires à l'enseignement, le Conseil fournit un autre exemple d'intervention laissée au bon jugement de celui qui a la charge de l'élève : devant un jeune qui éprouve des difficultés d'apprentissage, certains enseignants vont, au moindre signe, recourir aux services d'un orthopédagogue, alors que d'autres accroîtront leurs propres efforts pour favoriser le rattrapage (p.37). L'impact éventuel des choix commande de ne pas négliger cette dimension. D'ailleurs, peu ou pas de tiers sont véritablement en mesure d'infléchir, de façon directe, ce qui se passe en classe au moment où l'enseignement se donne, que ce soit même des collègues ou d'autres membres du personnel de l'école.

L'autonomie de l'enseignant est également en lien direct avec les différents contextes qui se présentent à lui, aux situations propres à un élève ou à un groupe donné. Par exemple, du fait qu'il interagit généralement avec des enfants ou de jeunes adolescents, moins aptes que des adultes à fournir des signes qui le guideraient, sa liberté d'action s'en trouve accrue, tout autant que le poids de ses décisions. Autre illustration du même constat : les actuels changements dans la société font que l'enseignant est de moins en moins appelé à prendre en charge des groupes d'élèves homogènes, issus de milieux similaires et stables dont les ressources sont connues et sur lesquelles il peut compter. Divers bouleversements marquent les jeunes et influencent considérablement leurs rapports avec les adultes et leurs réactions face aux savoirs à acquérir. Parallèlement, les attentes du public, principalement des parents, se transforment, ainsi que les moyens dont ils disposent pour les faire valoir. C'est pourquoi il est maintenant admis au Québec comme ailleurs que, au plan du contexte, enseigner est devenu plus difficile qu'autrefois. La tâche requiert de chacun de nouvelles habiletés et une faculté de discernement qui sont interpellées quotidiennement en fonction de contextes plus complexes.

Enfin, au-delà de l'autonomie propre à chaque enseignant, il y a celle qu'il partage collectivement avec ses collègues enseignants ainsi qu'avec la direction, laquelle est elle-même constituée d'enseignants et d'ex-enseignants. On reconnaît d'ailleurs explicitement à cette équipe d'intervenants nombre de domaines où leur voix est déterminante au sein des différentes instances prévues par le système actuel, et tout spécialement dans l'école où ils travaillent. Cette conception d'une autonomie de groupe est plus valable que jamais dans un système qui aurait

certes avantage à ce qu'on introduise de façon plus poussée une culture collective de recherche de la qualité et d'évaluation continue des progrès.

À ce sujet, la consultation indique qu'il y aurait lieu de mieux préciser les normes de pratique et de déontologie dans leurs applications concrètes. Tant les jeunes et leurs parents que le personnel enseignant et les directions d'école en tireraient des bénéfices concrets et une plus grande assurance dans les gestes posés. Considérant toutefois cette réalité de l'autonomie des enseignants et du personnel de direction dont il vient d'être question, le travail de redéfinition des balises doit se faire avec leur participation et surtout avec leur pleine adhésion. On voit mal, en effet, comment l'objectif peut être atteint si les principaux intéressés ne sont pas convaincus que les attentes à leur endroit tiennent dûment compte de leurs tâches concrètes, avec les ressources et les contraintes qui s'y rattachent, dans leur contexte à eux, et auprès des élèves dont ils ont la charge. Le décalage entre la norme et le quotidien de ceux qui l'appliquent aurait vraisemblablement pour effet de nuire aux efforts comme aux résultats.

Les mécanismes du système professionnel aideraient sans doute à mobiliser le milieu enseignant en matière de normes de pratique et d'exigences déontologiques. Mais ces préoccupations s'inscrivent déjà dans le cadre actuel. Quant au fond, c'est-à-dire à la teneur même des normes, on trouve dans les dispositions existantes des contenus similaires à ce qui serait prévu dans les textes réglementaires d'un ordre professionnel.

### ***Troisième critère : le caractère personnel des rapports avec la clientèle***

Le troisième critère concerne ici la nature des rapports entre l'enseignant et les jeunes, à savoir si la relation s'établit sur une base personnelle où intervient un lien de confiance.

L'enseignement et, spécialement, celui auprès des jeunes, suscite précisément des rapports de cette nature, comme l'affirme le juge La Forest de la Cour suprême du Canada :

Aucune preuve n'est nécessaire pour soutenir que les enseignants jouent, dans notre société, un rôle de premier plan qui les place directement en situation de confiance et d'au-

torité par rapport à leurs élèves. Les parents leur délèguent leur autorité parentale (...) (R. c. Audet, p.196).

Ces rapports interviennent à toutes les étapes du travail de l'enseignant : lors de la programmation des activités, de la consultation des élèves, dans l'exécution quotidienne de la tâche, pour l'animation du groupe et l'évaluation des progrès. Il y va du rôle de l'enseignant de tenir compte des particularités de l'élève et de celles du groupe dont il a la responsabilité.

Des études sur l'influence des attentes de l'enseignant sur le niveau de réussite en démontrent toute l'importance : plus ces attentes sont élevées, plus les résultats des élèves le sont également; moins elles le sont, plus le rendement décline. Une vaste recension des recherches sur le sujet parue en 1994 dans la *Revue française de pédagogie* signale bien cet impact. Dès lors, l'enseignant ou l'enseignante doit s'appliquer à connaître le mieux possible ses élèves, à situer leur niveau d'apprentissage, à prévoir leur progrès et à identifier ce qui les motive. Cela suppose un climat de confiance approprié pour que l'élève accepte le guide qui lui est offert et consente à faire les efforts que ce dernier demande, se croyant ainsi bien dirigé. Les parents aussi ont besoin de se fier à l'enseignant. En retour, l'enseignant risque d'échouer dans sa tâche s'il perd le respect de l'élève et de ses parents. Ultimement, c'est même la crédibilité de tout le système scolaire qui est en jeu.

On comprend alors que la loi et les règlements qui définissent les droits et les devoirs des enseignants, évoquent expressément la nécessité de rapports à caractère vraiment personnel. L'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* prévoit notamment qu'il est du devoir de l'enseignant :

- ↳ de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève;
- ↳ d'évaluer les besoins et l'atteinte des objectifs fixés, constamment et périodiquement, pour chaque élève;
- ↳ d'agir de manière juste et équitable dans ses relations avec tous les élèves.

Le Conseil supérieur de l'éducation va plus loin : selon son avis de 1998 (*L'école, une communauté éducative*, p. 30), l'école doit devenir non seulement une communauté de vision et une

communauté de travail mais, tout autant, une communauté de vie (— *Avis à la ministre de l'Éducation*, avril 1998, p. 30) :

C'est la qualité des relations humaines qui donne aux personnes la confiance nécessaire pour s'engager dans une communauté éducative. En effet, comment des adolescents, des enseignants et des enseignantes, une direction d'école peuvent-ils s'engager dans une démarche qui exige autant sur le plan personnel, sans la confiance qu'inspirent des relations humaines de qualité? (...) C'est dans cette relation d'écoute de tout le personnel de l'école – direction, personnel enseignant, personnel professionnel, parents – que l'adolescente ou l'adolescent peut se sentir accompagné dans son évolution. Que la difficulté soit d'ordre académique, psychologique, social, il peut compter sur une personne-ressource qualifiée pour échanger sur les solutions.

Cette fois encore, la réalité peut ne pas correspondre parfaitement à ce portrait. Il convient en effet de constater que dans la pratique actuelle, les rapports interpersonnels sont avant tout accaparés par une série de considérations qui touchent immédiatement l'école et la vie scolaire, sans aller plus loin. Dans son avis, le Conseil supérieur de l'éducation note d'ailleurs « la réticence des jeunes face à une sollicitation trop personnelle ou trop poussée pouvant les conduire à révéler leur vie privée. Mais l'écoute et une sorte d'accueil inconditionnel amènent parfois l'éducatrice ou l'éducateur à dépasser le scolaire » (p.25).

Les conceptions différentes à cet égard ne justifient pas pour autant d'ignorer un besoin, affirmé par plusieurs, d'accroître la confiance de la société, des parents et des élèves vis-à-vis des enseignants, du respect que ceux-ci manifestent à l'égard des droits des enfants, et des valeurs qu'ils leur transmettent. Illustrant l'importance de cet aspect, *Le magazine enfants Québec* proposait, déjà en 1998, un exemple de code de déontologie des enseignants dont le premier élément prévoyait précisément que « L'enseignant est tenu de favoriser l'établissement d'une relation de confiance entre lui, les élèves et les parents ».

Plus fondamentalement, la Cour suprême du Canada n'hésite pas à y aller de son autorité pour faire valoir que, d'une part, la vulnérabilité des élèves et, d'autre part, la nécessité de préserver la

confiance du public dans le système d'éducation, justifient pleinement que les enseignants soient soumis à des normes de conduite plus exigeantes que celles auxquelles les travailleurs en général sont astreints (*Conseil de l'éducation c. F.E.E.S.O.*, p.511). Les normes de pratique et les exigences déontologiques sont des éléments essentiels pour soutenir cette confiance.

Cela nous amène donc à conclure qu'à l'égard des rapports personnels et de confiance, le milieu enseignant répond, en principe, au troisième critère prescrit aux fins de la reconnaissance professionnelle.

De nouveau, toutefois, on peut s'interroger sur l'apport d'un ordre professionnel. Diverses règles et mesures existent déjà pour définir les relations des enseignants avec leurs élèves et les parents de ceux-ci. L'ordre professionnel maintiendrait sans doute ces normes, en y apportant peu ou pas de changements.

***Quatrième critère : la gravité des préjudices ou des dommages qui pourraient être subis par la clientèle***

Le quatrième facteur à considérer réfère directement aux besoins de protection du public puisqu'il est question des préjudices ou des dommages pouvant résulter des gestes et décisions du personnel enseignant.

À ce propos, le consensus s'établit pour reconnaître que la vulnérabilité des enfants et des adolescents requiert de leur assurer pleine protection en astreignant les enseignants à des normes de conduite particulières. La consultation le confirme tout à fait. Dès lors, il importe de préciser de quelle nature peuvent être les risques.

Une première catégorie de risques intervient en milieu scolaire sans toutefois mettre en cause directement l'acte d'enseigner au sens strict, ni les connaissances ou les habiletés spécifiques qui s'y rattachent. On pense ici aux situations quotidiennes qui peuvent présenter un danger potentiel du simple fait que :

↳ l'école forme un milieu de vie qui ne se limite pas à la classe;

- ↪ les jeunes sont souvent inconscients des dangers ou des conséquences de ce qu'ils font ou de ce qu'ils refusent de faire;
- ↪ les élèves peuvent ne pas toujours bien exprimer leurs besoins;
- ↪ les élèves sont parfois dissipés, turbulents;
- ↪ des phénomènes de groupe se produisent.

C'est dire que, non seulement en classe mais dans bien d'autres situations, les enseignants sont tenus d'agir « en bon père de famille », comme par exemple lors des déplacements scolaires ou des récréations durant lesquels une négligence ou une imprudence de leur part peut avoir de lourdes conséquences. Les faits s'aggravent encore s'il s'agit de conduites répréhensibles ou de comportements déviants sanctionnés par le droit criminel. Or, des adultes peuvent profiter des rapports de confiance spéciaux que favorise l'école pour abuser de leur statut.

Cette première catégorie de risques représente un type de dangers qui accaparent une attention toute spéciale, comme en témoignent :

- ↪ les études et une assez abondante jurisprudence qui traitent de la responsabilité civile des établissements scolaires et de leur personnel, et qui s'en tiennent surtout à ces risques;
- ↪ les plaintes adressées au ministre de l'Éducation à l'encontre d'enseignantes ou d'enseignants, depuis une dizaine d'années; celles-ci ont porté principalement sur des questions d'abus physiques ou sexuels plutôt que sur des allégations d'incompétence;
- ↪ la grande majorité des sentences arbitrales rendues durant la même période, afin de régler les différends entre les autorités scolaires et le personnel enseignant;
- ↪ des interventions rapportées en Ontario et en Colombie-Britannique, où des ordres professionnels ont mandat d'assurer la protection du public et où la prise en compte de ce type de risques semble analogue à ce qu'on connaît au Québec.

Somme toute, les sources d'information habituellement consultées apportent un éclairage beaucoup plus précis sur des risques périphériques à l'acte d'enseigner qu'à ceux qui en découleraient directement. Quels sont alors ces autres risques qui existent bel et bien ? En voici quelques exemples :

- ↪ sur le plan physique : blessures lors d'exercices, au cours de travaux pratiques de chimie ou qui découlent de soins qui ont dû être prodigués en classe;



- ↳ sur le plan matériel : dommages à un appareil dont l'élève a dû faire l'acquisition pour une activité en classe, ou encore dommages à ses vêtements;
- ↳ sur le plan des coûts financiers : frais de scolarité, de transport ou de pension.

Par ailleurs, l'éducation physique comme matière d'enseignement représente un cas particulier. Il existe, en effet, pour ce domaine une documentation abondante sur les risques associés ainsi que sur l'évaluation de la responsabilité des intervenants lors d'accidents ayant parfois entraîné des dommages très sérieux. Toutefois, la présente analyse porte sur l'enseignement dans son sens le plus large et, pour cette raison, étend sa portée aux risques rattachés aux disciplines ou aux matières davantage intellectuelles qui représentent l'essentiel des programmes.

Au-delà donc des situations dont il vient d'être question, les appréhensions sont plus marquées lorsqu'on aborde la dimension intellectuelle et psychologique des risques courus par les élèves, soit les retombées au plan du développement de la personne et de son potentiel.

Dans cette perspective, il importe notamment de s'intéresser à certaines données sur la condition des élèves. Dans un très récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur le nombre croissant d'élèves qui présentent des retards d'apprentissage, des troubles affectifs ou comportementaux, et des handicaps physiques. Selon les recensements, le moment des relevés et les territoires examinés, le taux varie, mais on peut établir aujourd'hui avec certitude qu'entre 10 et 15% de l'ensemble des élèves ont des besoins particuliers (*Les services complémentaires à l'enseignement*, p.25). On parle donc ici d'environ un élève sur six!

Cette donnée est d'autant plus significative en contexte économiquement défavorisé où l'impact de l'enseignement peut être encore plus déterminant. D'autre part, des études démontrent que l'efficacité pédagogique d'un intervenant se mesure entre autres à sa capacité à faire progresser les élèves faibles. Vraisemblablement, ce serait donc vis-à-vis de ce groupe que les répercussions de l'action de l'enseignant seraient les plus visibles. Ajoutons à cela que l'enseignant est souvent appelé à contribuer au dépistage des troubles et à prendre part aux consultations à ce sujet avec le personnel compétent.

Le risque de préjudice quant au développement intellectuel et psychologique en milieu scolaire représente une atteinte individuelle à l'égard du jeune. Mais là ne s'arrêtent pas nécessairement les dommages subis puisque ceux-ci peuvent affecter plus largement des parents, une collectivité ou la société en général. Dans cette optique, un comité du Sénat des États-Unis (U.S. Select Committee on Equal Educational Opportunity, *Toward Equal Educational Opportunity*, pp.319-320), résume bien, dans une perspective socio-économique, le tort causé par une éducation déficiente sur la société dans son ensemble :

The costs of inadequate education are, for the most part immeasurable. For the individual, educational failure means a lifetime of lost opportunities. But the effects are visited on the Nation as well, for society as a whole pays for the under-education of a significant segment of the population. Unemployment and underemployment due to low levels of educational attainment and underachievement reduce many citizens' earning power. Reduced earnings translate into fewer total goods and services, less tax support for Government, and require the use of public budgets to pay for services that would otherwise be provided through personal resources. Families whose incomes are below the poverty line must be supported with tax dollars to pay for food, housing, health services, job training, remedial education, income maintenance and other services. Low educational attainment is an important contributor to crime; the costs of crime prevention and control and our judicial and penal systems are higher to the extent that higher educational attainment and achievement would result in reduced juvenile delinquency and adult crime (...) Finally, the costs of poor education are not just limited to the present generation. The children of persons with inadequate education are themselves more likely to suffer the same educational and social consequences as their parents.

Les réponses à la consultation n'ajoutent aucune donnée additionnelle sur cette question des préjudices. On en retient que la recherche est encore au stade du développement sur le sujet et qu'il est à peu près impossible d'isoler vraiment les causes précises d'un développement scolaire qui serait jugé anormal et préjudiciable à un enfant : d'une part, les interrelations sont nombreuses, s'entrecroisent et font intervenir une multitude d'agents; d'autre part, le dommage peut apparaître immédiatement, ce qui facilite la recherche de solution, ou ne se révéler que plus tard

alors qu'il est plus difficile d'y remédier. Néanmoins, les risques de préjudice de cette nature sont réels et ne sauraient être ignorés, sous prétexte des difficultés qu'on éprouve à les repérer et à les mesurer.

Selon ce qu'on observe, le cadre actuel, tout en étant perfectible, parvient tout de même à tenir le milieu scolaire à l'abri de dangers flagrants et généralisés. Il se situe à la base où naissent des problèmes et à proximité des besoins immédiats et des possibilités de correctifs. Ce sont là des atouts sur lesquels s'entendent la plupart des répondants. La qualité de l'enseignement et son contrôle reposent ainsi largement sur une direction d'école ainsi que sur une collégialité des enseignants et de tout le personnel, les uns comme les autres engagés envers le jeune à intervenir le mieux possible et à offrir un modèle dans l'action. Même les parents favorables aux mécanismes professionnels défendent cette position et estiment qu'un ordre professionnel ne devrait pas se substituer entièrement au contrôle local. L'ordre servirait ici d'appui et, au besoin, de recours supplétif en cas d'insuffisance du milieu.

#### ***Cinquième critère : le caractère confidentiel des renseignements détenus***

Le cinquième et dernier facteur à considérer a trait à la nature confidentielle des renseignements que l'enseignant est appelé à connaître dans l'accomplissement de ses tâches.

À la base, il est question ici de la protection accordée au secret professionnel par les mécanismes découlant du *Code des professions*. Or, comme l'a indiqué la Cour d'appel du Québec, la notion de secret professionnel ne doit pas être confondue avec celle de confidentialité. Le tribunal tenait à apporter cette distinction à propos des renseignements détenus par le Directeur de la protection de la jeunesse, qui n'est pas dans une relation de nature professionnelle (le professionnel par rapport à son client) lorsqu'il exerce ses fonctions (d'intervenant au nom de l'État dans les familles ou auprès d'un jeune), bien qu'il détienne des renseignements souvent très confidentiels (*Dubois c. Dupuis*).

La protection découlant du *Code* prend tout son sens et devient essentielle quand une personne se voit obligée de livrer certaines confidences pour obtenir des services assortis de risques de préju-

dices. Cette personne devrait alors avoir la garantie que ces confidences seront requises, utilisées et conservées dans des conditions telles qu'elles ne servent qu'aux seules fins des services sollicités. Étant donné que ces services sont difficiles à évaluer par des tiers, les professionnels eux-mêmes sont les mieux placés pour définir les conditions d'utilisation des renseignements livrés sous le sceau de la confiance.

Dans l'exécution de sa tâche, le personnel enseignant est couramment saisi de renseignements sur les élèves, leur famille et leur milieu de vie. Ces renseignements peuvent avoir un caractère personnel, sans pour autant devoir nécessairement être qualifiés de confidentiels, supposant des conditions particulières de divulgation. Ils peuvent d'ailleurs résulter des simples observations que permet la présence à l'école, ou encore provenir de confidences spontanées et sans rapport avec l'enseignement donné. De tels contextes sont décrits dans un document publié par la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation en 1994, intitulé *La protection des renseignements personnels à l'école*, (p.19) :

Les occasions où l'on donne accès, volontairement ou non, à des renseignements confidentiels, qu'ils soient verbaux ou écrits, sont nombreuses à l'école : les discussions entre élèves, entre membres du personnel scolaire, des confidences faites par un élève, une porte entrebâillée au moment d'une conversation entre un enseignant et un élève, un dossier ouvert sur une table, etc., autant de situations où des renseignements personnels sont portés à la connaissance du personnel scolaire ou même d'autres élèves sans que cela soit toujours souhaité ou nécessaire.

...

Par contre, à d'autres moments, il devient important de connaître certains renseignements concernant un élève afin de pouvoir lui apporter le soutien qu'il requiert pour poursuivre son cheminement scolaire avec les meilleures chances de succès.

Le *Code civil du Québec* et d'autres lois, règlements et politiques, spécialement la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, assurent la protection de la vie privée des gens concernés et celle des renseignements personnels et

nominatifs. Le Réseau de télématique scolaire québécois donne d'ailleurs accès sur son site Internet aux diverses mesures existantes en matière de protection des renseignements personnels.

Par ailleurs, il est du rôle de l'enseignant de mettre à profit cette information, si cela s'avère utile, pour adapter son intervention aux besoins de son élève, évaluer son développement et utiliser son potentiel. Exceptionnellement, pour des motifs en lien avec la protection de la jeunesse ou de la santé, les renseignements de ce type peuvent même permettre de référer le jeune à une autorité judiciaire, médicale ou autre. C'est là un des commentaires tirés de la consultation.

La proposition déjà mentionnée du code de déontologie du *Magazine enfant Québec* énonce des éléments que pourrait comporter un code de déontologie. Selon ce code,

« L'enseignant (serait) tenu

- (...)
- de reconnaître à l'élève le droit à sa vie privée;
- de respecter le secret professionnel;
- de respecter la confidentialité des informations auxquelles il a accès dans le cadre de son travail en équipe multidisciplinaire;
- de ne divulguer un secret professionnel qu'avec l'autorisation de l'élève et de ses parents ou sur décision du tribunal (...) ».

La consultation insiste également sur le fait que les enseignants devraient faire preuve d'une plus grande vigilance lors de leurs conversations dans les locaux communs de l'école. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse ainsi que l'Ordre des psychologues, entre autres, font état de leurs préoccupations à cet égard et souhaitent que l'encadrement actuel apportent des balises plus strictes.

On ne saurait nier qu'une information à caractère confidentiel peut devenir indispensable à l'enseignement. C'est le cas, par exemple, lors d'exercices physiques ou, plus largement, pour reconnaître et traiter des problèmes d'adaptation scolaire. Des participants à la consultation déplorent d'ailleurs que des directions d'école et, surtout, son personnel professionnel retiennent

exagérément cette information et en privent l'enseignant qui pourrait, en meilleure connaissance de cause, ajuster son action. En revanche, plusieurs participants à la consultation, y compris des parents, souhaitent que les renseignements confidentiels soient plus strictement réservés à la direction ou à des personnes désignées.

On en déduit qu'il subsiste ici une problématique réelle et que les conditions de partage et de protection des renseignements doivent être mieux définies. Il n'apparaît cependant pas que le système actuel soit impuissant à le faire. Il ne semble pas davantage que les solutions qu'apporterait un ordre conviendraient parfaitement : celles-ci sont, en effet, surtout destinées à régir des rapports individuels entre le professionnel et son client.

En milieu scolaire, où les relations se jouent sur un mode plus collectif et où la direction a la responsabilité de s'interposer lorsque cela est nécessaire, il serait difficile de transposer les règles propres à un ordre. Elles ne permettraient certainement pas de trancher plus facilement qu'aujourd'hui lorsqu'il faut désigner la personne dépositaire des confidences et définir les conditions de divulgation.

### **En vertu de l'article 26 du *Code des professions***

Advenant la création d'un ordre des enseignantes et des enseignants et la réserve du titre, établirait-on en plus un droit exclusif d'exercer ? L'article 26 du *Code des professions* précise selon quelles considérations un droit exclusif peut être accordé :

26. Le droit exclusif d'exercer une profession ne peut être conféré aux membres d'un ordre que par une loi; un tel droit ne doit être conféré que dans les cas où la nature des actes posés par ces personnes et la latitude dont elles disposent en raison de leur milieu de travail habituel sont telles qu'en vue de la protection du public, ces actes ne peuvent être posés par des personnes ne possédant pas la formation et la qualification requises pour être membres de cet ordre.

Au plan de l'encadrement, l'enseignement, au préscolaire, au primaire et au secondaire se caractérise notamment par les deux aspects suivants :

- ↳ en principe, n'y accède pas qui veut;
- ↳ dans l'exécution de leurs tâches, les enseignantes et les enseignants font l'objet de balises beaucoup plus élaborées que bon nombre de professions régies par le Code des professions.

La *Loi sur l'instruction publique* pose comme règle générale que tout candidat à l'exercice doit obtenir, sauf dispenses, l'autorisation ministérielle d'enseigner. Cette exigence intervient spécialement pour vérifier la compétence initiale et permet donc d'écarter les personnes qui ne possèdent pas les qualifications requises. La loi aménage donc déjà, en quelque sorte, un droit exclusif d'exercer.

#### 4. L'encadrement professionnel à l'extérieur du Québec

Dans la plupart des pays, au Canada et aux États-Unis en particulier, le droit d'enseigner fait l'objet d'une réglementation stricte, un choix qui va de pair avec des attentes de la population de plus en plus pressantes à l'endroit des enseignants chez lesquels on recherche compétence et intégrité. Cela rejoint la tendance à la professionnalisation de la tâche de l'enseignant dont il a été question précédemment dans le présent document.

Dans ces contextes, tout comme au Québec, l'encadrement se rattache d'abord au système éducatif et s'appuie sur une distribution assez originale, par rapport à d'autres sphères d'activité, des rôles et des responsabilités. Ces attributions s'étendent du gouvernement et de son ministère de l'Éducation jusqu'aux établissements scolaires et aux divers partenariats mis en place, notamment les syndicats d'enseignants et les parents. C'est donc dire que l'accès à la carrière se fait sur autorisation ministérielle ou qu'elle relève du gouvernement (*state board of education* ou *commissioner* aux États-Unis), alors que l'accès au travail dépend des autorités scolaires locales. Par ailleurs, la reconnaissance des syndicats est à peu près généralisée et leur contribution à la détermination des règles et des conditions d'exercice est clairement prévue.

##### □ Aux États-Unis

Pour ne citer que quelques chiffres, précisons qu'aux États-Unis, en 1999 :

- ↳ la moitié des enseignants du secteur public étaient syndiqués;
- ↳ 85 % des 3 800 000 enseignants américains œuvraient dans le secteur public.

Toutefois, à l'heure actuelle, les enseignants y détiennent rarement, de façon collective, le pouvoir de s'autogérer tel que reconnu aux milieux professionnels.

Par ailleurs, on observe, çà et là, des volontés de réforme suscitées notamment par les difficultés budgétaires et les réaménagements des structures qui en résultent, ainsi que par les exigences accrues à l'égard de la qualité de l'éducation. Ces phénomènes contribuent dès lors à promouvoir la



responsabilisation des enseignants, et à les rapprocher des conditions d'autogestion. D'où l'apparition récente de différentes structures au sein desquelles les enseignants assument une participation réelle, et dont voici quelques exemples :

- ↳ En Floride, l'Education Practices Commission a pour mandat d'interpréter et d'appliquer les normes de pratique, ainsi que de révoquer ou de suspendre les autorisations d'enseigner (educator certificate) (*Education Code*, art. 1012.79). Elle se compose de 17 membres, dont :
  - ✓ 7 enseignants;
  - ✓ 5 administrateurs;
  - ✓ 5 membres du public.
  
- ↳ En Californie, la Commission on Teacher Credentialing s'est vu confier une mission considérable qui englobe, entre autres, les normes de qualification et d'exercice pour les enseignants et les directions, leur application, l'octroi de dispenses, les évaluations et les examens d'admission, les spécialités, les équivalences, le code de déontologie, le perfectionnement, la collecte et la diffusion de données pertinentes, ainsi que le soutien aux responsables de la formation à l'enseignement et de l'admission des candidats à leurs programmes (*Education Code*, art. 44225). De plus, depuis février 2002, la même commission est responsable d'un nouveau programme, le Beginning Teacher Support and Assessment System, destiné à soutenir et à évaluer les recrues (art. 44279.1). La commission est composée de 15 membres, dont :
  - ✓ 6 enseignants;
  - ✓ le Surintendant de l'État;
  - ✓ une personne issue du domaine de l'enseignement;
  - ✓ un administrateur scolaire;
  - ✓ un membre d'un conseil scolaire;
  - ✓ un professeur d'université;
  - ✓ 4 membres du public.

- ↳ En Virginie, la loi exige aussi des autorités scolaires locales qu'elles développent des normes d'exercice, et demande qu'elles évaluent la compétence en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques, à la gestion de la classe et à la matière enseignée (*Code of Virginia*, art. 22.1-295).
- ↳ Nombre d'initiatives volontaires ont cours dans le domaine, dont le National Board for Professional Teaching Standards qui vise le développement et l'imposition de normes en la matière; pour ce faire, il a, entre autres, recours à un processus de certification (en 2001, plus de 16 000 enseignants s'en sont prévalus).

L'analyse de la situation américaine révèle que toute cette évolution se limite essentiellement au seul système éducatif et que, en cela, l'encadrement des enseignants se distingue très nettement de celui des professions en général. À cet égard, notons que le Council on Licensure, Enforcement and Regulation (CLEAR) est un organisme à l'apport significatif en Amérique du nord dans le développement de la réglementation des professions : plusieurs centaines d'organismes concernés par les professions et l'organisation professionnelle en font partie, y compris des organismes canadiens; or, un seul se rattache aux enseignants et il est ontarien.

#### □ Au Canada

Au Canada, dès 1988, la Colombie-Britannique a amorcé le rapprochement entre le monde enseignant et l'optique professionnelle en adoptant le *Teaching Profession Act*. L'article 4 en énonce l'objectif premier :

It is the object of the college to establish, having regard to the public interest, standards for the education, professional responsibility and competence of its members, persons who hold certificates of qualification and applicants for membership and, consistent with that object, to encourage the professional interest of its members in those matters.

À remarquer, concernant ces dispositions que :

- ↳ les syndicats se sont d'abord objectés à cette mesure jugée non nécessaire;

↳ le Collège regroupe des enseignants en exercice, mais aussi des personnes affectées à d'autres tâches reliées à l'éducation, notamment des gestionnaires, des directeurs d'établissement, *principals* ou *superintendents*.

L'insertion d'une telle structure au système éducatif ne va toutefois pas sans difficultés, comme le rapporte le Collège lui-même dans les pages de son rapport annuel 2002 :

- ↳ un comité spécial de la Législature vient de réaliser un rapport sur la réforme de l'éducation dans la province sans même avoir consulté le collège, déplore son registraire;
- ↳ les autorités scolaires n'informent pas le collège, comme elles y sont pourtant tenues, de toutes les sanctions qu'elles imposent aux enseignants; les intervenants ainsi reconnus fautifs peuvent changer d'école ou accumuler une série d'infractions, mineures si elles sont considérées isolément, et ce, sans que le collège n'y puisse quoi que ce soit;
- ↳ le collège a dû saisir la Cour d'appel de la province pour faire reconnaître son droit de contrôler l'admission, à l'encontre de l'interprétation des universités; ces dernières revendiquaient en effet l'autonomie des programmes d'enseignement : *University of British Columbia c. B.C. College of Teachers*, arrêt du 10 avril 2002).

L'Ontario, pour sa part, a emboîté le pas à la Colombie-Britannique en 1996 avec la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Au cours des débats préalables à l'adoption de la loi, la question de la composition élargie, enseignants et directions d'école, a soulevé l'attention et a finalement été retenue.

Dans les deux cas, les ordres ainsi créés ont, dans l'ensemble, des fonctions similaires à celles des ordres professionnels au Québec et sont dotés, tout comme eux, de mécanismes qui assurent la transparence et la participation du public. Dans cette perspective, il est intéressant de s'arrêter à l'article 3 de la loi ontarienne qui énumère d'abord (1<sup>er</sup> par.) 11 objets relevant de l'Ordre, dont spécialement les questions de formation, initiale et continue, ainsi que la déontologie et la discipline; le texte précise encore que l'Ordre accomplit sa mission aux seules fins de servir et de protéger l'intérêt public (2<sup>e</sup> par.).

Tout comme c'est le cas en Colombie-Britannique, l'intégration du mécanisme au système éducatif ne va pas encore de soi en Ontario, tel que l'illustrent les faits suivants :

- ↳ jusqu'ici, le gouvernement et le ministère de l'Éducation tiennent visiblement à s'approprier la plus grande part du contrôle de la compétence des enseignants;
- ↳ ainsi, la *Loi de 2001 sur la qualité dans les salles de classes* prévoit l'obligation d'évaluer le personnel enseignant;
- ↳ l'Ordre, malgré les critiques qu'il a exprimées à ce sujet, n'a pu contribuer à la mise en œuvre du programme; il n'a réussi qu'à obtenir du ministère que le test soumis aux enseignants le 27 avril 2002 ait seulement valeur d'essai.

Néanmoins, sur d'autres plans, l'intervention de l'Ordre est souhaitée : aux termes de la *Loi de 2002 sur la protection des élèves*, par exemple, on compte sur l'Ordre pour recueillir les renseignements pertinents à la vérification des antécédents judiciaires de tous les enseignants.

Enfin, dans les autres provinces canadiennes, la tendance vers une autogestion responsable envers le public se manifeste également :

- ↳ dans le cadre de la réforme de l'éducation entreprise à Terre-Neuve, on a créé une commission d'agrément des enseignants, le *Teachers Certification Committee*, où les pairs assistent le ministère de façon significative;
- ↳ la Saskatchewan a décidé d'introduire un représentant du public au sein du comité de déontologie du syndicat des enseignants, la *Teachers' Federation (Teachers' Federation Act, art. 33.1)*; en outre, dans le domaine de l'enseignement de la musique, cette même province vient de confier à l'encadrement professionnel le soin de régir les enseignants et, ainsi, de mieux protéger le public : *The Registered Music Teachers Act, 2002*.

Ailleurs dans le monde, il convient de signaler le cas qui semble assez exceptionnel de l'Écosse où, dès 1965, par le *Teaching Council (Scotland) Act 1965*, on a adopté un modèle d'encadrement faisant large place à l'autogestion par les enseignants.



## 5. Avis de l'Office des professions

Globalement, qu'on se situe à l'échelle québécoise ou internationale, on observe que l'hypothèse de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants fait écho à une volonté des plus actuelles de doter le monde de l'éducation de la structure qui parvient le mieux à concilier la qualité des services, la protection du public et l'autonomie des professionnels.

Tout au long de ses travaux sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes, l'Office des professions a pu bénéficier du très précieux éclairage fourni par tous les intervenants à titre individuel et par tous les groupes et

---

Dans les circonstances, et misant sur la capacité du système d'éducation de se doter des mécanismes appropriés, l'Office ne juge pas opportun de recommander la création d'un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes.

---

organismes qui ont contribué au processus de l'étude de la situation. Cet apport indispensable conjugué à l'analyse globale menée par l'Office conduit ce dernier à fonder ses conclusions sur deux constats majeurs.

### L'enseignement est assimilable à une profession

Au départ, il est important d'établir que l'enseignement se présente en tous points comme un exercice assimilable à une véritable profession au sens du *Code des professions*. Sans revenir sur les explications déjà données dans le présent document au sujet des cinq facteurs qui doivent être pris en compte, rappelons brièvement que :

- ↳ **au plan des connaissances requises**, enseigner suppose des qualités, des connaissances et des habiletés que tout le monde n'a pas; celles-ci doivent en outre demeurer et se développer au fil de la carrière;
- ↳ **au plan de l'autonomie**, l'enseignant n'est bien sûr pas laissé entièrement à lui-même, seul avec son élève; au contraire, le système d'éducation lui impose des balises et intervient dans l'organisation du travail, la mise en place de partenariats obligatoires et la reddition de comptes; toutefois, dans le monde de l'enseignement, l'autonomie collective et individuelle demeure

significative et déterminante, limitant considérablement l'intervention pertinente de tiers sur les façons de faire;

- ↪ **au plan des relations**, enseigner comporte par essence des rapports à caractère personnel imprégnés d'un lien de confiance;
- ↪ **au plan de la confidentialité des renseignements**, le contexte de l'enseignement fait ressortir que l'accès pour l'enseignant à des renseignements confidentiels peut devenir indispensable;
- ↪ **au plan du préjudice ou des dommages**, l'absence de contrôle de la compétence et de l'intégrité expose à des risques incontestables, et ce, même si la preuve des dommages demeure difficile à faire, notamment lorsqu'il est question du développement intellectuel et affectif d'un élève.

### **L'État veille à garantir l'encadrement approprié**

Second constat, l'État veille à garantir l'encadrement approprié, ceci afin d'assurer une protection adéquate du public et également pour répondre aux exigences de plus en plus élevées de la société à l'égard du système d'éducation. À cette fin, des mécanismes de contrôle de la compétence et de l'intégrité agissent dès l'entrée et aussi durant tout l'exercice comme enseignant. Cette observation découle tant du survol du système d'éducation au Québec décrit dans les pages qui précèdent que de l'aperçu de la situation à l'extérieur du territoire, lequel révèle que cette responsabilité de l'État fait largement consensus.

Selon les contextes, les objectifs de cet encadrement peuvent être différemment perçus et appliqués mais, globalement, les buts poursuivis rejoignent d'assez près ceux des mécanismes du système professionnel, soit la mise en place des éléments suivants :

- ↪ le contrôle de la qualification;
- ↪ les normes d'exercice et de déontologie;
- ↪ l'évaluation des pratiques;
- ↪ le régime disciplinaire.

Si ce n'était de cet encadrement, l'Office serait enclin à recommander de recourir aux mécanismes du système professionnel afin d'assurer au public une garantie de contrôle et de protection. Mais la réalité de l'enseignement l'amène plutôt à soulever certaines interrogations :

- ↳ est-il réellement justifié de transformer un fonctionnement que s'est donné lui-même le système d'éducation ?
- ↳ est-il réaliste de croire qu'on peut convaincre les enseignants des avantages d'une structure essentiellement vouée à garantir la compétence et l'intégrité? L'ordre professionnel s'appuie, en effet, sur la volonté des membres de s'autogérer tout en acceptant de mener ailleurs la revendication et la protection des intérêts socio-économiques; à ce sujet, la consultation a révélé que les points de vue sont très divisés et que les enseignants semblent s'opposer à la création d'un ordre.

Soulignons que l'Office a noté, tant parmi les points de vue favorables que défavorables, des espoirs ou des craintes qui laissent croire que l'ordre professionnel, en tant que mesure de changement, n'est pas toujours correctement perçue. Par exemple, selon les uns, les mécanismes professionnels auraient pour effet de supprimer les modalités de concertation qui interviennent actuellement en matière de formation des candidats à l'enseignement. L'ordre remplacerait ces modalités. Autre illustration : l'intervention admise des directions d'école au plan pédagogique serait considérablement réduite, sinon interdite; l'ordre deviendrait la seule instance mandatée pour encadrer, guider et contrôler les enseignants sur ces aspects de leurs tâches. Pour d'autres répondants, les enseignants regroupés en ordre risqueraient de s'y retrouver fortement minoritaires, le nouveau système donnant la possibilité au gouvernement de désigner des tiers qui formeraient la majorité du bureau de l'ordre. Au surplus, son action serait essentiellement répressive à l'endroit des enseignants fautifs.

Fort heureusement, cette vision n'est pas juste. L'Office tient à souligner qu'au Québec, le système professionnel :

- ↳ mise d'abord et avant tout sur l'autogestion d'une profession par ses membres;
- ↳ reconnaît ainsi que ces derniers sont les mieux placés pour veiller à contrôler l'accès et l'exercice;
- ↳ attribue à ce fonctionnement la capacité d'offrir au public la garantie voulue de protection et de qualité des services.



Un droit de regard externe est prévu également : une minorité d'administrateurs sont nommés par l'Office des professions, et cet organisme a, entre autres mandats, celui d'assurer un suivi quant aux activités de l'ordre et de ses règlements dont les plus importants sont soumis à l'approbation gouvernementale. Mais il est clair que la responsabilité première revient aux membres de l'ordre qui en élisent les dirigeants. Une autre facette de la mission de l'ordre porte sur l'encadrement de la profession, par différents moyens; la répression des fautes y est déterminante pour la protection du public, mais ce n'est là qu'un aspect limité.

Par ailleurs, il faut préciser que le système professionnel n'a pas été conçu pour régir globalement toutes les dimensions d'une sphère professionnelle. À titre d'exemple, les réseaux de la santé ou de la justice sont dotés de structures et de moyens qui leur sont propres et qui génèrent des responsabilités dont ils ont à répondre. En cela, la création d'un ordre professionnel ne pourrait signifier la suppression du système éducatif ou de l'obligation d'organiser le travail et d'en déterminer les conditions.

### **Un aménagement paraît plus indiqué**

Dès lors, on en vient à considérer l'opportunité d'un aménagement dans le système d'éducation.

Dans cette perspective, on peut envisager d'insérer au sein de ce système des mécanismes inspirés du système professionnel afin que ceux-ci contribuent, avec l'efficacité qu'on reconnaît à ces mécanismes, à l'atteinte des objectifs de qualité de l'enseignement.

### **L'admission à l'exercice**

En ce qui a trait à l'admission à l'exercice, ce serait davantage au plan de l'application que de la définition des règles générales de qualification que le système d'éducation pourrait tirer profit d'un mécanisme inspiré du système professionnel. Au chapitre du contrôle de l'admission, le permis d'exercice inspiré du système professionnel et l'inscription annuelle au tableau permettrait de suivre plus aisément les enseignants actifs dans la pratique: nature du permis, vérification des antécédents judiciaires, dispenses, suspension ou limitation d'exercice.

## **L'évaluation**

Des méthodes inspirées de l'inspection professionnelle, avec l'avantage de s'effectuer par les pairs, pourraient s'avérer très utiles pour informer des bonnes façons de faire, de même que pour orienter et soutenir les efforts d'amélioration. Dans le milieu de l'éducation, on ressent le besoin d'implanter une culture d'évaluation. D'ores et déjà, les syndicats enseignants acceptent l'évaluation institutionnelle pour sa portée préventive. Le public et les enseignants tireraient profit d'une formule se préoccupant aussi de l'évaluation individuelle.

## **La surveillance disciplinaire**

En matière de surveillance disciplinaire, les mécanismes du système professionnel offrent des moyens d'enquête et de sanction assortis de règles détaillées qui ont fait leur preuve. Des précautions dans le fonctionnement de ces moyens les rendent crédibles tant auprès du professionnel que du plaignant. Le système d'éducation comporte sans doute quelques moyens de cette nature, mais ils agissent différemment, n'assurent pas le soutien efficace du plaignant et portent rarement le traitement du cas jusqu'à des sanctions formelles, d'après ce que l'Office a pu constater. De plus, ce sont les directions d'école avant tout, et non les pairs, qui prennent en charge la surveillance disciplinaire.

## **Pour conclure**

Il ressort de ce qu'on vient d'énoncer qu'il serait avantageux, pour le système d'éducation, de s'inspirer, à certains égards, des mécanismes professionnels.

L'Office déduit également de ses travaux que l'encadrement actuel peut continuer d'être amélioré et ainsi suffire, par ses voies propres, à mettre en place des mécanismes pouvant mener à des résultats comparables à ceux d'un ordre, dont l'évaluation de la pratique individuelle et la discipline.

On peut d'ailleurs présumer que les efforts requis dans cette optique feront plus largement et facilement consensus.

Dans ces circonstances, et misant sur la capacité du système d'éducation de se doter des mécanismes appropriés, l'Office ne juge pas opportun de recommander la création d'un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes.

## ANNEXE

### RÉSUMÉ DE LA CONSULTATION

Le 16 janvier 2002, l'Office a entrepris une vaste consultation afin de parvenir au portrait le plus juste possible :

- ↳ de la réalité actuelle du monde de l'enseignement;
- ↳ des besoins et des attentes qui s'y rattachent;
- ↳ de l'encadrement qui offre, dans ce contexte précis, les meilleures garanties de protection.

#### ►► *LE DÉROULEMENT DE LA CONSULTATION*

La consultation soulevait deux questions principales :

- ↳ le milieu scolaire répond-il aux critères de création d'un ordre professionnel?
- ↳ permet-il une utilisation efficace des mécanismes professionnels?

Un document de consultation d'une trentaine de pages développait ces questions sous les cinq angles suivants :

- ↳ les personnes qui enseignent;
- ↳ l'autonomie, les rapports personnels en contexte d'enseignement;
- ↳ les préjudices;
- ↳ l'encadrement;
- ↳ l'exclusivité d'exercice.

Afin de joindre le plus grand nombre de participants, l'Office des professions a invité, par courrier et par courriel, une centaine d'intervenants majeurs dans le domaine, ministères, organismes et associations. Tous les ordres professionnels, dont certains comptent des membres qui œuvrent en milieu scolaire, ont également été conviés à se prononcer. Enfin, l'Office tenu à sonder le grand public, entre autres les parents. Pour ce faire, il a donné accès à son document de consultation via son site Internet.

D'avril à juillet 2002, l'Office a reçu 82 réponses.

►► **LES RÉPONDANTS ET UN BREF APERÇU DES POSITIONS EXPRIMÉES**

Au plan des réponses reçues, le tableau ci-après révèle que :

- ↳ les répondants proviennent essentiellement d'organismes ou de groupes directement concernés;
- ↳ le grand public n'a pas participé;
- ↳ dans chaque catégorie, on observe que les avis sont divisés;
- ↳ seul le groupe des parents reflète une unanimité en faveur de la création d'un ordre professionnel.

Catégorie	Identification des répondants	Position exprimée : favorable/opposé à la création d'un ordre
Organismes à l'origine de la demande (2)	- le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) - la Fédération des comités de parents de la province de Québec	Favorable
Groupements de parents (2)	- l'Association des parents catholiques du Québec - le comité de parents d'une commission scolaire	Favorable
Associations disciplinaires d'enseignants (membres du CPIQ) (3)	- discipline français - discipline commerce - discipline éducation physique (demande de création d'ordre en 1996)	Favorable Favorable avec réserves Favorable, avec réserves
Syndicats (37)	- la Centrale des syndicats du Québec - la Fédération des syndicats de l'enseignement (affiliée à la précédente) et 34 de ses syndicats membres - la Fédération autonome du collégial	Opposé
Enseignants (5)		4 opposé 1 favorable (enseignant au collégial)
Étudiants (formation pour devenir enseignant) (3)		Indécis
Ancien enseignant (1)		Opposé

Catégorie	Identification des répondants	Position exprimée : favorable/opposé à la création d'un ordre
Conjoint d'un enseignant retraité (1)		Favorable
Fédération d'enseignants (1)	- la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université	Opposé
Établissements d'enseignement et leurs gestionnaires (8)	- la Fédération des commissions scolaires du Québec	Favorable
	- l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec	Opposé
	- la Fédération des établissements d'enseignement privé	Sans avis
	- l'Association des collèges privés du Québec	Favorable
	- l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec	Favorable
	- l'Association des cadres scolaires du Québec	Favorable Favorable
	- la Fédération des cégeps, sur l'enseignement collégial seulement	Plutôt défavorable pour l'enseignement de base;
	- La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec	Opposé pour l'enseignement supérieur
Responsables de la formation des enseignants (6)	- le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant	Plutôt défavorable
	- le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	Plutôt défavorable
	- l'Association des doyennes, doyens et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec	Favorable
	- la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal	Favorable
	- le Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières	Favorable
	- un chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval	Opposé
Organismes gouvernementaux (4)	- le ministère de l'Éducation du Québec	Des éléments de réponse, position à venir
	- le Conseil supérieur de l'Éducation	Des éléments de réponse, position à venir
	- la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse	Sans avis

Catégorie	Identification des répondants	Position exprimée : favorable/opposé à la création d'un ordre
	- le Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif	Opposé
Organismes rattachés au système professionnel (11)	- le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) - l'Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices - l'Ordre des infirmières et l'Ordre des sages-femmes - l'Ordre des administrateurs agréés - l'Ordre des comptables en management accrédités - l'Ordre des ergothérapeutes - la Chambre des notaires - l'Ordre des psychologues - l'Ordre des technologues en radiologie - l'Ordre des technologues professionnels	Des questions soulevées, position à venir Se réfère à la réponse du CIQ Se réfère à la réponse du CIQ Favorable Opposé Des questions soulevées, position à venir Favorable Plutôt défavorable Favorable Défavorable

À ce tableau des positions exprimées à l'Office, il convient d'ajouter les résultats d'un sondage effectué en novembre 2002 par la maison CROP, pour le compte de la Fédération des syndicats de l'enseignement, auprès d'un échantillonnage de 501 enseignantes et enseignants à l'emploi de commissions scolaires francophones. Rendu public le 20 novembre, ce sondage a révélé que 52 % étaient contre l'idée de créer un ordre professionnel, 20 % sont favorables, 25 % sont indécis et 3 % sans réponse.

#### ►► **LES FAITS SAILLANTS DES RÉPONSES OBTENUES**

Le document de consultation de l'Office comportait 11 questions et une soixantaine de sous-questions qui s'en tenaient à l'éducation préscolaire et aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, général ou professionnel. Elles n'ont pas toutes été spécifiquement abordées par chacun des répondants, ceux-ci apportant une information qui allait de pair avec leur rôle respectif et leurs préoccupations. Dix-neuf des répondants ont traité des onze questions soumises, du moins en quelques lignes :

- ↵ 6 du groupe des enseignants;
- ↵ 3 des établissements d'enseignement et des gestionnaires;
- ↵ 2 des responsables de la formation à l'enseignement;
- ↵ le ministère de l'Éducation;
- ↵ 2 des parents;
- ↵ 2 des organismes indirectement concernés;
- ↵ 3 des ordres professionnels.

Dans chaque groupe, quelques répondants seulement se sont prononcés sur l'opportunité de mener actuellement la réflexion entreprise. On observe à cet égard que :

- ↵ les opinions sont partagées;
- ↵ certains sont d'avis que la réforme entreprise dans les structures scolaires et dans les programmes ainsi que le départ prochain d'un grand nombre d'enseignants à la retraite rend le moment propice;
- ↵ d'autres, au contraire, estiment que le secteur de l'enseignement est suffisamment soumis à des ajustements pour ne pas y amener d'autres bouleversements.

Les points de vue exprimés se rangent sous quatre rubriques, soit :

- ↵ la qualification;
- ↵ l'accomplissement des tâches;
- ↵ les préjudices;
- ↵ l'encadrement et le contrôle.

#### □ La qualification

Le document de consultation passait en revue plusieurs aspects de la qualification, soit :

- ↵ les connaissances requises pour enseigner (le premier facteur à considérer selon le *Code des professions*);
- ↵ le contrôle de l'admission;
- ↵ la répression de l'exercice illégal ou de l'usurpation du titre;
- ↵ le milieu de travail habituel;



↳ le droit exclusif d'exercer.

Les interrogations soulevées pourraient se résumer ainsi :

- ↳ enseigner suppose-t-il des connaissances, des qualités, des aptitudes et des habiletés spécifiques?
- ↳ ces préalables sont-ils indispensables avant même d'exercer?
- ↳ d'autres que les pairs peuvent-ils définir adéquatement les exigences pré-requises, y préparer des candidats et évaluer chez ces derniers la pertinence de leur qualification?

D'entrée de jeu, à peu près tous les répondants s'entendent sur le caractère indispensable de la qualification. Un seul des participants, extérieur au milieu de l'enseignement, exprime un doute quant à l'application, en contexte d'enseignement, de l'un ou l'autre des facteurs énoncés au *Code des professions*.

Des opinions émises, il se dégage que la qualification comporte deux volets, soit :

- ↳ des caractéristiques davantage liées à l'enseignant lui-même en tant que personne, à son profil individuel et à son intégrité (seuls quelques répondants en traitent, répartis toutefois dans toutes les catégories, à l'exception des établissements d'enseignement et des gestionnaires);
- ↳ des exigences de formation.

Une première préoccupation exprimée à cet égard se rapporte à la nécessité impérative de vérifier les antécédents judiciaires de l'enseignant et d'empêcher ainsi que les jeunes soient confiés à un individu condamné antérieurement pour un crime de nature sexuelle ou pour toute infraction violente. Les établissements d'enseignement ont mis en place des mesures pour contrer de tels risques, mais les moyens sont jugés déficients et font du reste l'objet d'un examen, notamment au ministère de l'Éducation. Aux yeux de certains de ces répondants, la création d'un ordre professionnel présenterait ici de réels avantages. Pour d'autres, les améliorations à apporter passent plutôt par des ajustements au cadre actuel, étant supposé que les établissements scolaires exercent la vigilance requise.

Au-delà de ce souci élémentaire de sécurité, des répondants adoptent une vision plus globale de la question, insistant notamment sur le profil type qu'on devrait idéalement retrouver chez l'enseignant, lequel sous-tend des qualités décelables dès le moment où une personne aspire à cette activité. On peut évidemment présumer que ces aptitudes peuvent se développer avec la formation et l'expérience, mais elles doivent quand même s'appuyer sur des prédispositions. Certaines universités s'y intéressent spécifiquement et détectent ces acquis de départ au moyen de tests, mais il conviendrait de porter une attention plus systématique à cette facette de la qualification. De l'avis de certains répondants, un ordre professionnel pourrait y contribuer.

Par ailleurs, pour la grande majorité des répondants, les exigences de la formation constituent la véritable qualification, soit la condition d'accès à la pratique, aménagée toutefois selon les ordres d'enseignement. Cette façon de voir s'impose déjà dans le fonctionnement actuel et n'est pas remise en cause. Un répondant, parmi les responsables de la formation à l'enseignement, va jusqu'à préconiser des exigences de base uniformes partout.

Dans chaque groupe de répondants, on admet l'existence de cas dérogatoires, peu nombreux, justifiés par des contextes précis où la qualification s'acquiert alors en cours d'emploi, tels que :

- ↳ les situations de pénurie, en région surtout;
- ↳ les remplacements lors de congé;
- ↳ la suppléance temporaire;
- ↳ les besoins liés à des enseignements hors du régime pédagogique;
- ↳ la formation professionnelle (révision en cours).

La consultation fait ressortir que certains des participants voudraient qu'en dépit d'une tolérance à l'égard de ces situations d'exception, on y assortisse des conditions mieux circonscrites et appliquées avec plus de vigilance.

Les réponses apportent des distinctions plus précises en ce qui a trait au contenu de la qualification exigée, et au rôle que sont appelés à jouer les enseignants en exercice dans la définition de cette qualification et dans sa mise en œuvre. On considère ici les trois aspects suivants :

- ↳ la formation pratique;

- ↪ la formation disciplinaire, (selon la discipline à enseigner);
- ↪ la formation continue.

1° Concernant la formation pratique, notons que, de l'avis général, l'acte d'enseigner devient de plus en plus complexe et va bien au-delà de la maîtrise d'une pluralité de savoirs, disciplinaire, didactique et psychopédagogique. L'enseignement fait désormais intervenir la capacité d'utiliser ces savoirs de manière intégrée, et de les situer en contexte réel d'exercice dans un milieu marqué par la collégialité, tout en composant avec des attentes éthiques élevées et concrètes à satisfaire. Les 12 compétences maintenant posées pour devenir enseignant (voir en page 20 du présent document) semblent bien traduire ces exigences de base puisqu'elles ne soulèvent directement aucune critique spécifique. Cette conception permet également d'écarter une conception strictement technique de l'enseignement, chaque tâche étant minutieusement analysée. Mais à ce sujet, des répondants d'un peu tous les groupes affirment qu'on est encore à la recherche d'un équilibre entre la théorie et la pratique, tant pour ajuster le contenu de la formation aux besoins de l'exercice, que pour favoriser l'initiation et l'insertion au travail. Les efforts dans ce sens sont d'autant plus importants qu'aux dires de futurs enseignants, il arrive régulièrement que les recrues, moins favorisées par leur statut d'emploi, se fassent assigner les tâches les plus lourdes ou des clientèles particulièrement difficiles. On vise donc ici la concertation des enseignants en exercice avec les responsables de la formation à l'enseignement, des stages, de leur supervision et de leur évaluation.

2° En matière de formation disciplinaire, la consultation fait ressortir une préoccupation très nettement définie pour chaque catégorie de répondants : il n'y a pas toujours correspondance entre la formation pour enseigner une ou des disciplines et l'affectation. Cette préoccupation, bien que clairement formulée, ne s'appuie sur aucune donnée précise. Par ailleurs, diverses contraintes administratives ou financières peuvent aller à l'encontre de cette correspondance, notamment au moment d'accorder une tâche complète au sens des règles d'emploi. Plus fondamentalement, l'évolution de la pédagogie, orientée vers des projets intégrateurs qui se répercutent sur plusieurs matières à la fois, s'accommode mal d'un cloisonnement par disciplines. Dans les faits, on convient donc que des exigences de correspondance existent, mais qu'elles sont insuffisantes et, peut-être, plus profitables à la gestion et aux bonnes relations de travail qu'elles ne

garantissent un enseignement de qualité. Selon ces répondants, une telle garantie implique qu'on reconnaisse que la formation à l'enseignement ne se transpose pas tout à fait, d'une matière à l'autre. Ils concèdent cependant qu'à défaut de maîtriser l'ensemble des éléments de la formation pré-requise, un nouvel enseignant peut acquérir en cours d'emploi la qualification exigée. Mais on doit accroître les précautions prises actuellement à l'égard de ces situations.

3° La formation continue, quant à elle, est jugée essentielle par une large part des répondants qui considèrent que la formation initiale ne saurait qualifier l'enseignant de façon définitive. Des participants à la consultation, parmi les enseignants et les parents notamment, sont d'avis qu'en dépit de ce qui existe déjà à ce chapitre, des progrès restent à faire pour s'assurer, entre autres, de répondre adéquatement aux besoins des différents milieux.

De ces observations concernant les trois volets de la qualification, on retient que les enseignants ont certainement ici un rôle à jouer. Toutefois, sauf dans la catégorie des parents, plusieurs répondants de tous les groupes soutiennent que le cadre actuel, déjà complexe et en réforme de surcroît, offre d'ores et déjà les conditions nécessaires à des concertations entre les organismes impliqués dont le déroulement s'avère efficace. Les enseignants, qui disposent de nombreux lieux de contacts, y participent d'ailleurs de façon significative. De leur côté, les directeurs d'établissement, qui assument des responsabilités importantes en matière de qualification, de supervision et d'affectation, sont au départ, rappelons-le, des enseignants eux-mêmes.

D'autre part, la mission de l'éducation fait partie des préoccupations gouvernementales de premier plan, et la qualification des enseignants constitue un élément central du succès de cette mission. C'est donc en raison de l'importance que revêt cette dimension que la qualification ne doit pas relever essentiellement des pairs, dont on ne pourrait d'ailleurs pas nécessairement attendre toute l'attention requise aux particularités locales du seul fait de les rassembler dans un ordre professionnel.

En revanche, des répondants sont intéressés par les mécanismes professionnels qui, selon eux, offriraient de meilleures garanties de compétence chez les enseignants. Par contre, les mêmes personnes avancent généralement que le nouvel ordre devrait s'intégrer au cadre existant sans en

prendre la place. Un petit nombre seulement de participants, soucieux d'éviter la dispersion des contrôles actuels et de donner voix aux enseignants en exercice, propose des changements plus radicaux : selon leur optique, les comités chargés de conseiller le ministre sur les orientations de la formation à l'enseignement et sur l'agrément des programmes n'auraient plus leur raison d'être; pour eux également, si les directeurs appartenaient au même ordre professionnel, on devrait prévoir de nouveaux types de rapports.

Enfin, toujours en lien avec la qualification, il ressort de la consultation que le milieu de l'enseignement n'est pas, à proprement parler, affecté par des problèmes d'usurpation de titre ou d'exercice illégal. Toutefois, un répondant du groupe des enseignants qui proposent la création d'un ordre professionnel, craint que l'autorisation d'enseigner ne soit pas vérifiée partout avec le même soin, notamment lorsqu'il n'y a pas de syndicat, dans les écoles privées ou à la formation professionnelle. En outre, la question de l'exclusivité d'exercice ne fait pas l'unanimité : pour certains, elle va de soi, consacrant un état de fait déjà établi par d'autres voies; pour d'autres, même chez les parents, la réserve du titre suffit et offre une solution plus souple qui évite, entre autres, le difficile découpage des interventions multiples en contexte d'enseignement.

#### □ L'accomplissement des tâches

La notion d'accomplissement des tâches regroupe en fait trois des facteurs qui doivent être considérés en vertu du *Code des professions* aux fins, soit :

- ↳ le degré d'autonomie dans l'exercice;
- ↳ les rapports personnels de confiance générés par la pratique;
- ↳ le caractère confidentiel des renseignements qui se rattachent à ces rapports.

1° Tous les groupes de répondants estiment que les actuelles réformes en matière d'éducation tendent plus que jamais à favoriser l'adaptation de l'enseignement à l'élève, à son groupe, à son contexte. Le moment est donc propice pour analyser l'autonomie dont peut disposer l'enseignant.

La réflexion sur l'autonomie doit également tenir compte de la perspective collective et collégiale qui caractérise ce domaine d'activités plus que d'autres. Dès lors, l'orientation qui prévaut, loin d'être le détachement et l'isolement accru de l'enseignant, favorise au contraire le fonctionnement en équipe et le partenariat entre les intervenants, dans une école ouverte à son milieu et disposée à lui rendre des comptes. Dès lors, l'autonomie de l'enseignant doit être considérée dans ses dimensions à la fois individuelle et collective.

À noter que l'autonomie souhaitée ne relève pas de l'anomie (absence de règles ou d'organisation), selon l'expression même du Conseil supérieur de l'éducation en 1995 dans son avis *Vers le maintien du changement* (p. 51). S'agissant d'une mission de service public, des balises doivent continuer d'exister, et les enseignants ne sauraient en avoir le plein contrôle, ni individuellement, ni collectivement. Cela dit, les répondants s'entendent généralement pour s'opposer à un système où l'enseignant est réduit à exécuter machinalement ce que d'autres ont décidé. Contrairement à cette conception, l'enseignant dispose d'une large sphère où il lui revient de faire des choix : préparation et présentation du contenu de son enseignement, matériel, gestion de sa classe, discipline, évaluation, relation avec les élèves et les parents. Or, ce sont là les moteurs concrets et déterminants de l'enseignement. Certains de ces choix peuvent être plutôt collectifs et divers mécanismes du système scolaire prévoient qu'il en soit ainsi. Mais les enseignants y occupent souvent un rôle décisionnel important, sans compter qu'ils participent à l'élaboration des balises encadrant leur exercice. À ce sujet, même les parents disent vouloir éviter de s'immiscer directement.

Deux éléments suscitent cependant des avis plus partagés, soit la supervision par la direction des établissements et les interactions entre pairs. À l'égard des directeurs, d'une part, peu de répondants les considèrent réellement comme des pairs, et ce, malgré que ces derniers doivent détenir la qualification d'enseignant pour accéder à leurs fonctions. D'autre part, l'intervention des directions d'école incite un des répondants, du groupe des enseignants qui propose la création d'un ordre professionnel, à avancer que l'autonomie est, dans les faits, plus apparente que réelle; en conséquence, l'enseignement serait exposé à diverses considérations étrangères au seul souci de sa qualité. Concernant les interactions entre enseignants, plusieurs répondants signalent que la culture ambiante ne favorise pas encore vraiment les contacts et qu'elle est davantage dominée

par les préoccupations de relations de travail. Quelques-uns, parmi les enseignants, souhaiteraient que les interrelations se développent, à condition que ce soient les pairs d'une même discipline qui interviennent entre eux, au risque d'exclure le directeur s'il n'est pas issu de cette discipline.

2° Au sujet des rapports personnels et de la nécessité d'un lien de confiance, les répondants estiment unanimement que l'enseignement donne lieu à de tels rapports. Un seul répondant, du milieu des établissements, situe la confiance au plan personnel plutôt qu'en lien avec la fonction comme telle. De l'avis des répondants, cette aptitude à créer un lien de confiance fait déjà partie des compétences requises chez l'enseignant et s'inscrit parmi les responsabilités qu'il assume envers ses élèves et leurs parents. Ceci est d'autant plus vrai que les jeunes dont il a la charge en sont à une période de leur vie où toute influence peut être déterminante, particulièrement celle de leurs enseignants chez qui ils cherchent des modèles et des guides. Pour les participants à la consultation, il est donc essentiel de se préoccuper de cette capacité chez l'enseignant, indispensable aussi au regard du phénomène actuel des clientèles scolaires de moins en moins homogènes, fréquemment aux prises avec des difficultés d'adaptation, et dont les problèmes nécessitent de la part de l'enseignant une attention accrue tant à l'égard des jeunes que de leurs parents. Ces rapports peuvent s'exprimer collectivement, au moment, par exemple, où l'enseignant s'adresse à sa classe ou aux parents de ses élèves globalement. De tels contacts doivent, au même titre que les rencontres individuelles, viser la meilleure qualité dans les échanges.

Sur ces questions, un bon nombre de répondants, notamment parmi les parents, sont d'avis que les mécanismes professionnels établiraient mieux ce lien essentiel de confiance collective. D'après eux, l'ordre professionnel enverrait à cet égard un signal important à l'effet que la préoccupation existe formellement, ce qui serait sans doute bénéfique dans un contexte où les visées déontologiques leur paraissent plus dispersées. À l'opposé, des enseignants craignent que l'intervention d'un ordre professionnel contribue ici à désengager l'école et la direction, avec le risque de transférer des problèmes locaux à des instances extérieures, loin des véritables solutions.

3° Concernant le caractère confidentiel des renseignements acquis par l'enseignant, les réponses à la consultation établissent certaines distinctions selon la façon dont l'information est recueillie et selon son utilité. D'une part, il arrive ainsi que l'enseignant détienne des renseignements confidentiels qui découlent des divers contacts qu'il a avec ses élèves et leurs parents. Cela est inévitable et une bonne part de ces données ne sont pas sollicitées par l'enseignant pour accomplir ses tâches. Elles lui sont toutefois des plus utiles pour mieux connaître la personne auprès de laquelle il intervient. Dans d'autres cas, entre autres lorsque des situations d'abus compromettent la sécurité du jeune, cet accès à des renseignements de nature confidentielle peut devenir un atout majeur pour aider l'élève.

Des règles et des pratiques visent à garantir la vie privée et à restreindre la circulation de l'information à caractère nominatif. Elles sont généralement suffisantes, bien que des répondants de chaque groupe estiment que des améliorations devraient être apportées afin, par exemple, de faire preuve de prudence dans les conversations, surtout si l'endroit n'assure pas la discrétion nécessaire.

D'autre part, quelques situations exigeraient vraiment l'accès à des renseignements à caractère confidentiel. On cite les cas particuliers du cours d'éducation physique ou encore des situations où on décèle chez l'élève des difficultés d'adaptation. Le fonctionnement en équipe parmi les enseignants nécessiterait aussi un certain partage de l'information.

L'accès aux renseignements confidentiels doit-il être possible pour chacun des enseignants, ou doit-on le réserver à certaines personnes dans l'école, personnel de direction ou professionnel assigné à ces questions? Sur cet aspect, une majorité de répondants penche plutôt pour un accès restreint et c'est d'ailleurs ce que la pratique actuelle favorise, à la satisfaction de plusieurs, y compris les parents. Par contre, des enseignants déplorent qu'au sein des établissements, et au nom de cette restriction nécessaire, on nuise ainsi à la convergence des interventions : les professionnels impliqués, en raison de leurs obligations, maintiennent le secret autour d'une information que des enseignants jugeraient utile d'obtenir pour les fins de leur travail, et ce, bien qu'ils ne soient pas tenus à la même discrétion que ces intervenants. Des répondants demandent dès lors que les règles à ce sujet soient clarifiées, et que les normes soient plus précises concer-



nant la tenue des dossiers dans ce contexte d'exercice marqué par la collégialité. De l'avis des participants favorables à la création d'un ordre, celui-ci présenterait des avantages car de telles préoccupations feraient partie intégrante de sa mission de base. D'autres estiment que le cadre actuel suffit à solutionner les problèmes rencontrés.

#### ❑ Les préjudices

L'existence de préjudices sérieux liés à l'absence d'un contrôle de la compétence et de l'intégrité de l'enseignant a suscité de nombreux questionnements et commentaires dans le cadre de la consultation. C'est d'ailleurs là un facteur crucial à considérer dans l'éventualité de la création d'un ordre.

L'ensemble des répondants estiment que de tels préjudices sont à craindre. Un seul d'entre eux, parmi les responsables de la formation à l'enseignement, précise néanmoins qu'il n'y a pas lieu de considérer que les élèves sont en danger dans le contexte actuel.

Les préjudices peuvent entraîner des conséquences au plan physique, notamment lors d'exercices. Mais ce sont les dommages de nature psychologique ou d'ordre cognitif qui inspirent les plus grandes appréhensions. Les jeunes en croissance sont vulnérables aux mauvaises influences, aux modèles déficients, à la perte de l'estime de soi. Par ailleurs, de la part de l'enseignant, une perception incorrecte du savoir à transmettre, doublée d'une carence dans les capacités de base, comporte des risques de dommages importants. Une succession d'incidents, même mineurs si on les considère isolément, peuvent se répercuter sur les années subséquentes, affecter plusieurs classes, et même nuire aux jeunes dans leur vie. Dans cette perspective, au-delà des considérations individuelles, c'est toute la famille, l'école et la société qui en souffrent.

Les réponses à la consultation mettent en évidence trois types de difficultés quant à la détermination des préjudices :

- ↳ les préjudices sont difficiles à attribuer à une ou à des causes en particulier compte tenu de l'interaction de nombreux facteurs et intervenants; dès lors, il arrive que certains blâmes ne sont pas justifiés;

- ↳ ils sont difficiles à observer et à prouver, mis à part des cas lourds résultant de comportements criminels; les faits et leurs retombées n'apparaissent parfois que beaucoup plus tard;
- ↳ ils sont difficilement mesurables, certains étant remédiables, d'autres non.

Peu de données concrètes sont fournies par la consultation à ce sujet, tout au plus des exemples cités par plusieurs répondants. Quelques-uns d'entre eux font remarquer à ce propos que la recherche, encore en émergence, démontre l'impact négatif que peut avoir un mauvais enseignant, et les retombées positives à long terme qu'aura, au contraire, un enseignant compétent. Toujours selon les répondants, de tels risques ne sont pas ignorés actuellement et des moyens existent pour faire face aux situations problématiques prises en charge notamment par la direction des établissements scolaires. Le fonctionnement en collégialité, plus répandu qu'auparavant, apporte également des solutions appropriées, bien que, selon le commentaire d'un répondant du groupe des établissements, la culture actuelle n'inciterait pas au contrôle des pairs entre eux, le réflexe le plus courant étant de référer ces situations à la direction de l'école. Enfin, ultimement, des cas lourds peuvent être soumis à l'intervention du ministre de l'Éducation.

Pour une partie des répondants, ces moyens sont perfectibles mais suffisants. Sans apporter d'amélioration valable, un ordre professionnel éloignerait de l'école le traitement des problèmes, augmenterait les délais, risquerait d'envenimer les choses et pourrait entraîner la judiciarisation de l'affaire, .

Dans chacun des groupes, toutefois, des personnes remettent en cause la situation actuelle pour les motifs suivants :

- ↳ il y a manque de transparence, d'uniformité;
- ↳ il est difficile d'aborder la question de l'incompétence de l'enseignant, notamment parce que les critères ne sont pas précis; à cet égard, la quantité de devoirs imposés à l'élève fournit un exemple de débats fréquents;
- ↳ des parents peuvent hésiter à exposer le cas de leur enfant dans l'école qu'il fréquente;
- ↳ dans le règlement des problèmes, des considérations de gestion semblent interférer, avec la tentation pour la direction de ne pas trop bouleverser le milieu; cela aboutit parfois à des palliatifs éphémères (l'enseignant est changé de classe quand ce n'est pas uniquement

l'élève; l'enseignant est pénalisé sans autre véritable justification que de faire taire des parents vindicatifs);

- ↳ le recours au ministre est peu connu, rarement utilisé, et demeure à l'écart des voies habituelles de règlement des différends; dans sa réponse, le ministère signale d'ailleurs que la difficulté pour ses services ne consiste pas à traiter les plaintes mais bien à les recevoir!

Selon les répondants favorables à la création d'un ordre, l'intervention de celui-ci conférerait une crédibilité additionnelle au processus qui, pour certains remplacerait la formule actuelle, et pour d'autres, majoritairement et y compris les parents, agirait en renfort. Si des moyens supplémentaires devaient être mis en place, d'autres proposent plutôt de doter chaque établissement d'un protecteur des élèves.

Enfin, la garantie d'une assurance de la responsabilité professionnelle, importante dans le système professionnel, ne suscite à peu près pas l'attention des répondants. Les coûts sont évoqués par un seul organisme extérieur. Parmi les parents, un répondant suggère plutôt la possibilité de recourir à l'assurance sans égard à la faute pour indemniser les victimes.

## □ L'encadrement et le contrôle

L'encadrement et le contrôle de l'exercice sont considérés ici :

- ↳ de façon globale, soit dans l'optique d'assurer un enseignement compétent et intègre;
- ↳ principalement sous l'angle de deux aspects, soit les normes de pratique applicables et l'évaluation de l'exercice.

1° En ce qui a trait aux normes, la consultation confirme que le système d'éducation actuel comporte un encadrement de la pratique enseignante jugé suffisant. Celui-ci s'exerce par le biais de mécanismes divers permettant aux acteurs impliqués d'interagir dans le cadre de cette mission fondamentale de l'État, y compris par la négociation qui constitue un droit reconnu aux enseignants sur bon nombre de questions. Par ailleurs, aucun répondant ne conteste le besoin d'encadrement, pas plus qu'on ne considère qu'il devrait relever des seuls enseignants.

Les besoins s'expriment par contre au plan de l'application des balises établies dans les différents contextes quotidiens d'exercice. Dans chaque groupe, des répondants souhaitent des précisions sur les aspects suivants :

- ↳ la compétence attendue des enseignants;
- ↳ les normes de déontologie;
- ↳ le développement professionnel ou la formation continue.

Une part importante des répondants estiment que les améliorations souhaitées peuvent se faire dans le cadre actuel, ce qui garantirait mieux le rattachement jugé nécessaire au milieu. La tendance à la centralisation et à la normalisation s'allie difficilement à la responsabilisation qu'on recherche, de l'avis entre autres du Conseil supérieur de l'éducation dans son avis de 1991 *la profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (p. 19). Pour certains, néanmoins, les préoccupations de gestion et les considérations de relations de travail dominant et ne favorisent pas l'élaboration de normes essentiellement dictées par des objectifs de qualité dans l'enseignement. Dès lors, une nouvelle dynamique s'impose, laquelle mettrait davantage l'accent sur la mobilisation de l'enseignant dans son milieu particulier et diminuerait l'emprise, à cet égard, de la direction et de la négociation syndicale. Les normes y gagneraient en crédibilité, y compris chez les enseignants.

2° La nécessité d'évaluer la pratique fait consensus, ainsi que le besoin d'améliorer les façons de faire actuelles à cet égard. Le moment est d'ailleurs qualifié de propice par un des répondants parmi les responsables de la formation à l'enseignement, tandis que le ministère de l'Éducation ajoute à cela qu'aucun système formel et unifié n'existe pour permettre cette évaluation. Au-delà de ces constats, les avis exprimés diffèrent toutefois considérablement.

Ainsi, dans chacun des groupes, des participants privilégient une évaluation appliquée à l'institution d'enseignement elle-même plutôt que limitée à l'exercice individuel de chaque enseignant selon la conception du système professionnel. On rejoindrait en cela la dimension collective de l'enseignement, selon des paramètres adaptés à chaque milieu institutionnel, conformément à l'approche prônée par la réforme de l'éducation à l'égard de l'école.

Les responsabilités administratives de la direction en matière de qualité des services doivent demeurer inchangées, d'après les répondants issus des établissements d'enseignement. C'est là un avis que partagent les répondants syndicaux pour qui il est tout à fait possible d'intégrer au cadre actuel une évaluation de nature formative, pouvant par la suite offrir des lignes directrices dans l'action. Enfin, plusieurs répondants s'interrogent à savoir si la culture syndicale et les ressources à consacrer à l'évaluation permettent de façon réaliste d'introduire par d'autres moyens les améliorations souhaitées.

Les répondants, enseignants et parents, qui se montrent favorables à la création d'un ordre estiment que seuls les mécanismes professionnels sauraient offrir des garanties sérieuses à l'effet que l'évaluation, enfin dissociée du contrôle administratif, pourrait s'organiser de façon cohérente et crédible dans tout le système scolaire; assumée par les pairs eux-mêmes, elle pourrait alors porter vraiment sur la compétence, et serait gérée selon des normes qui emporteraient la pleine adhésion des enseignants. Selon ces mêmes participants à la consultation, des aménagements seraient nécessaires pour éviter le plus possible que les nouvelles structures fassent double emploi avec les autres formes d'évaluation qui continueraient d'exister. À cet égard, le système de santé démontre qu'il peut y avoir compatibilité entre les mécanismes.

Les réponses diffèrent également en ce qui a trait à un autre aspect de l'encadrement, soit le régime disciplinaire. Selon les uns, les moyens actuels pour assurer la discipline sont suffisants et efficaces : ces moyens fonctionnent bien parce qu'ils sont intégrés au milieu et que la direction peut y exercer correctement ses responsabilités. Pour ces raisons, et parce que les mécanismes professionnels ne parviendraient sans doute pas à de meilleurs résultats, on doit conserver la formule existante. On s'appuie aussi sur le fait que le domaine de l'enseignement ne tirerait pas avantage à avoir d'abord le souci de démasquer le fautif, ce qui représente un trait du système professionnel selon certains. À la rigueur, chaque établissement pourrait être doté d'un mécanisme de protecteur des élèves afin d'offrir un recours plus direct aux personnes souhaitant soulever la question de la compétence ou de la conduite d'un enseignant, sans pour autant adopter la voie conflictuelle et judiciaire.

À l'inverse, d'autres répondants déplorent que le régime existant est peu accessible et peu crédible aux yeux des parents. À l'exception du recours au ministre, les moyens d'obtenir des correctifs ne s'inscrivent, en effet, que dans le cadre de la relation employeur-employé. L'enseignant peut alors normalement se prévaloir de la protection de son syndicat, ce qui porte à croire que des préoccupations étrangères à la compétence peuvent s'immiscer dans le traitement de l'affaire. Du reste, l'absence de normes de pratique précises fait en sorte que la faute n'est pas définie partout de la même façon et que les sanctions varient d'un milieu à un autre. De plus, on observe trop souvent que les enseignants reconnus fautifs ne sont pas vraiment écartés de l'enseignement, sauf les personnes qui font l'objet des rares révocations de l'autorisation d'exercer imposées par le ministre de l'Éducation. Ces gens peuvent, par exemple, trouver un emploi dans une autre commission scolaire où ils n'ont pas de dossier disciplinaire. C'est pourquoi, de l'avis de ces répondants, les mécanismes disciplinaires professionnels présenteraient de nets avantages sur les moyens actuels dont ils ne prendraient pas la place, mais qu'ils complèteraient, au besoin.

## LISTE BIBLIOGRAPHIQUE DES DOCUMENTS CITÉS

### Lois et règlements du Québec

*Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., c. C-12.

*Code civil du Québec*, L.Q. 1991, c. 64.

*Code des professions*, L.R.Q., c. C-26.

*Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, L.Q. c. 63.

*Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, L.R.Q., c. A-2.1.

*Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q., c. E-9.1.

*Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

*Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic*, L.R.Q., c. R-8.2.

*Loi sur les compagnies*, L.R.Q., c. C-38.

*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, 2000, G.O. 2, 3429.

*Règlement sur l'autorisation d'enseigner*, 1997, G.O. 2, 5624.

### Autres lois

*Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, L.O., 1996, c. 12.

*Loi de 2001 sur la qualité dans les salles de classes*, L.O., 2001, c. 24.

*Loi de 2002 sur la protection des élèves*, L.O., 2002, c. 5.

*Registered Music Teachers Act, 2002*, S.S., 2002, c. R-11.1.

*Teachers' Federation Act*, R.S.S., c. T-7.

*Teacher Training Act*, R.S.N.L., 1990, c. T-1.

*Teaching Council (Scotland) Act 1965*, annexé à *Standards in Scotland's Schools etc Act 2000*, S.S., 2000, c. 6.

*Teaching Profession Act*, R.S.B.C., 1996, c. 449.

### Jurisprudence

*Conseil de l'éducation c. F.E.E.S.O.*, [1997] 1 R.C.S. 487.

*Dubois c. Dupuis*, [1998] R.J.Q. 1366.

*R. c. Audet*, [1996] 2 R.C.S.171 171.

*Ross c. Conseil scolaire du district no 15* (Nouveau-Brunswick) [1996]1 R.C.S. 825.

*University of British Columbia c. B.C. College of Teachers*, (2002) 213 D.L.R. (4<sup>th</sup>) 149.

## Documents québécois

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, *Entente 2000-2002 entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale de l'enseignement du Québec*,  
<http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpnf/conv/2000-2202>.

Commission des États généraux sur l'éducation :

*Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final*, Québec, Les Publications du Québec, 1996.

*Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, Québec, Les Publications du Québec, 1996.

Conseil supérieur de l'éducation :

*L'école, une communauté éducative — Avis à la ministre de l'Éducation*, Les Publications du Québec, 1998.

*L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage*, Les Publications du Québec, 2002.

*Les services complémentaires à l'enseignement*, Les Publications du Québec, 1998.

*Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Les Publications du Québec, 1992.

*Rapport annuel 1994-1995 sur l'état des besoins de l'éducation : vers la maîtrise du changement*, Les Publications du Québec, 1995.

Fédération des commissions scolaires du Québec, *Les défis de l'école publique, Actes du Colloque du 9 et 10 mai 1992*,  
<http://www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/colloques/Defis2002>.

Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *La protection des renseignements personnels à l'école*, Les Publications du Québec, 1994.

Office des professions du Québec, *Avis concernant 21 demandes de constitution en corporation professionnelle sous le Code des professions*, Les Publications du Québec, 1979.

## Autres documents

American Federation of Teachers, *AFT Task Force Report on Union-Sponsored Professional Development*, Washington (D.C.), American Federation of Teachers, 2001.

Bressoux, Pascal, *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, (1994) 108, *Revue française de pédagogie*, 91.



de Courcsey Hinds, Michael, *Teaching as a Clinical Profession — A New Challenge for Education*, New York, Carnegie Corporation of New York, 2002.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Normes d'exercice de la profession enseignante*, [http://www.oct.on.ca/fr/ProfessionnalAffairs/standards-practice\\_f](http://www.oct.on.ca/fr/ProfessionnalAffairs/standards-practice_f).

United States, Select Committee on Equal Educational Opportunity, *Toward Equal Educational Opportunity*, Washington (D.C.), U.S. Senate, 1974.

United States, White House, *A Quality Teacher in Every Classroom*, <http://www.whitehouse.gov/infocus/education/teachers>.

Office  
des professions

Québec 

800, place D'Youville, 10e étage  
Québec (Québec) G1R 5Z3  
Téléphone : (418) 643-6912  
Sans frais : 1-800-643-6913  
Télécopieur : (418) 643-0973  
[www.opq.gouv.qc.ca](http://www.opq.gouv.qc.ca)