



Gouvernement du Québec
**Comité d'orientation de la formation
du personnel enseignant**

RÉPONSE DU COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU DOCUMENT DE CONSULTATION
DE L'OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC INTITULÉ
« LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS »

14 MAI 2002

1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Site web : www.cofpe.gouv.qc.ca

Téléphone : (418) 528-0734
Télécopieur : (418) 644-3859
Courriel : cofpe@gouv.qc.ca

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	3
1 Les connaissances requises pour enseigner	5
2 Le contrôle à l'admission.....	9
3 La répression de l'exercice illégal ou de l'usurpation de titre	12
4 L'autonomie dans l'exercice	15
5 Les rapports personnels fondés sur la confiance	16
6 Le caractère confidentiel des renseignements reçus dans le cadre des fonctions professionnelles	18
7 Les risques de préjudices	20
8 L'encadrement normatif de la pratique	22
9 L'inspection professionnelle.....	24
10 La surveillance disciplinaire	26
11 Le milieu de travail habituel et le droit exclusif d'exercer.....	27
Conclusion.....	29
Annexe : Propositions d'amélioration	
Annexe 2 : Mandat du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant	
Annexe 3 : Membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant	
Annexe 4 : Les responsabilités du ministre de l'Éducation	
Annexe 5 : Publications du COFPE sur le Web	
Bibliographie	

INTRODUCTION

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a étudié, à ses réunions des 12 mars et 19 avril 2002, la question de la pertinence de la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants dans le contexte de « la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants » ainsi qu'il y avait été invité par l'Office des professions du Québec.

D'entrée de jeu, une première question s'est posée : « Le moment est-il opportun pour que l'État délègue les responsabilités qui sont les siennes et qu'il exerce selon la *Loi sur l'instruction publique* dont certains dispositifs, issus de la réforme de la formation à l'enseignement annoncée en 1992, ont été inscrits dans les modifications apportées à la Loi en 1997? ». Il s'agit principalement de l'institution, en 1997, dans la *Loi sur l'instruction publique* du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) créé en 1992 (L.R.Q., chapitre 1-13.3, article 477.13 et ss.) et du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) créé en 1993 (L.R.Q., chapitre 1-13.3, article 477.16 et ss.).

Il y a donc lieu de s'interroger sur l'opportunité de remettre en cause des aménagements mis en place récemment, et cela, sans qu'on ait pris le temps d'en cerner et d'en analyser clairement tous les effets, et sans que ces réformes n'aient eu le temps de véritablement porter fruits; et cela, alors même que des adaptations à la réforme de 1992 concernant les orientations et les compétences professionnelles ont été publiées en 2001. Il semble donc, au COFPE, qu'on assisterait, dans certains milieux, à une impatience dont on ne saisit pas toutes les motivations. Cela interpelle et laisse songeur. Pourtant, tout le monde sait que, dans les milieux de l'éducation comme ailleurs, il faut donner, aux différents acteurs, une réelle chance d'apprivoiser le changement.

Il est important aussi de noter que les changements apportés au « curriculum » du primaire et du secondaire se répercuteront dans les profils de sortie des programmes de formation à l'enseignement qui seront agréés par le CAPFE conformément aux orientations ministérielles énoncées en 2001. Comme toute réforme s'accompagne d'une résistance « normale » qui en entrave le processus, force est d'admettre que le temps n'est pas idéal pour revoir ce qui vient d'être enclenché conformément à la décision du législateur.

Une seconde question s'est posée au COFPE avant de commencer l'examen attentif et sérieux du document de consultation de l'Office des professions, à savoir : « Est-ce que la présence d'un ordre professionnel favoriserait clairement une évolution positive de l'exercice professionnel de l'enseignement ? » Ce questionnement a servi de trame de fond à la lecture du document de l'Office.

Dans cette perspective, le COFPE tout au long de son exercice de réflexion a conservé à l'esprit les objectifs que veut atteindre un ordre professionnel et qui sont rappelés dans les « Précisions »¹ du document de consultation, à savoir :

1. Office des professions du Québec, *Document de consultation*, p. 4.

« Un ordre professionnel est un organisme désigné par la Loi et délégué par l'État pour encadrer l'accès et la pratique d'une profession afin de garantir l'intégrité et la compétence des membres ».

Plus loin dans le texte, on mentionne qu' « un ordre est créé lorsque des facteurs, prévus expressément par le Code des professions, permettent de constater que l'initiative est nécessaire, possible et réaliste ».

Le COFPE tient à souligner la difficulté de répondre aux questions formulées par l'Office des professions du Québec étant donné le caractère peu approprié de la grille d'analyse préposée pour la profession à l'étude dont les caractéristiques se retrouvent mal dans les critères retenus. En effet, l'analyse du milieu de l'éducation au Québec, tant en ce qui concerne la formation à l'enseignement à l'université que la pratique de l'enseignement, au secteur public et au secteur privé, se laisse difficilement encadrer par les critères retenus par la grille d'examen de la pertinence de la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants.

Le COFPE exprime ici un malaise à l'égard de la présente consultation, malaise d'autant plus grand que la description de la situation qu'il lit dans le document de consultation semble ne pas prendre en considération les changements apportés par la réforme de la formation à l'enseignement des années 90 et les aménagements apportés par la Loi de 1997, d'une part, et la réalité du « terrain » ou de l'exercice de la profession dans l'enseignement primaire et secondaire et dans la formation professionnelle, d'autre part.

Cela étant dit, le COFPE a examiné avec attention chacun des thèmes proposés par l'Office des professions du Québec et livre, ci-après, l'état de sa réflexion.

1 LES CONNAISSANCES REQUISES POUR ENSEIGNER

Le COFPE tient d'emblée à souligner que le portrait de la situation esquissé dans le document de consultation n'est pas conforme à la réalité. Il ne prend pas en considération la réalité de l'acte d'enseigner. Il est incomplet et ne reflète pas les compétences visées par la formation à l'enseignement. Ainsi le document admet qu'il ne s'agit pas seulement de transmettre un contenu disciplinaire, mais que « les connaissances doivent s'étendre également aux fondements même de l'application de ce savoir, soit : aux méthodes, aux techniques, aux instruments et aux habiletés ». Mais enseigner ne se résume pas à cela. Il faut non seulement faire appel à un savoir fut-il d'ordre pédagogique, didactique et culturel pour une discipline donnée, mais il faut aussi intégrer ces savoirs et les déployer en contexte réel. Cela exige d'avoir développé des compétences ainsi que le rappelle le document publié par le ministère de l'Éducation² et intitulé *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*.

Une compétence, ce n'est pas quelque chose de figé et d'établi une fois pour toutes; une compétence professionnelle est un savoir-faire mobilisé en situation, ainsi qu'elle est définie dans les orientations ministérielles. On ne peut pas passer un examen ou un test sur une compétence, le réussir et ainsi attester de sa compétence en tel ou tel domaine.

Les bacheliers en enseignement devront démontrer, à la fin de leur formation, soit après le quatrième stage, qu'ils ont atteint un niveau de maîtrise acceptable des douze compétences établies dans le référentiel. Ces compétences demeureront à parfaire tout au long de leur parcours professionnel, et cela, pour tenir compte des résultats de la recherche en enseignement et dans la ou les disciplines qu'ils enseigneront, mais aussi pour tenir compte de la mouvance sociale et des besoins des élèves qui leur seront confiés.

Le référentiel des compétences n'a pas délimité avec précision le niveau de maîtrise attendu du diplômé en enseignement, d'une part; les exigences quant aux profils de sortie pour le baccalauréat en enseignement secondaire seront davantage explicites lorsque les programmes de l'enseignement secondaire seront connus, d'autre part. C'est notamment par des recherches sur l'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement que l'on pourra mieux circonscrire les besoins des enseignants et améliorer la formation initiale. La formation initiale ne peut ainsi prétendre préparer précisément pour l'enseignement dans une classe donnée, avec les caractéristiques ou particularités d'un milieu donné. Trop de zones grises existent et il restera toujours une exigence de formation dès l'entrée dans la profession.

Il n'y a pas de formule magique; la complexité est précisément la caractéristique du métier. Par exemple, comment pourrait-on « apprendre » la communication avec les parents en faculté de sciences de l'éducation. On peut voir des documents vidéo, faire des simulations, mais cela ne garantira pas qu'à la première rencontre des parents d'élèves, l'enseignant débutant en sortira très satisfait. Et même si c'était le cas, cela ne voudrait pas dire qu'il ne vivra pas d'importantes difficultés à une réunion ultérieure.

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 256 p.

Le contexte d'exercice de la profession enseignante diffère de celui de nombreuses professions, ce qui explique qu'il existe une diversité de points de vue sur la profession. Ainsi on ne peut « définir » une enseignante ou un enseignant du primaire et du secondaire; le contexte diffère d'un ordre d'enseignement à l'autre et suivant la taille de l'école et son milieu d'appartenance. Le quotidien d'un enseignant d'une école à vocation particulière dans un milieu socioéconomiquement favorisé, ce n'est pas très semblable à ce que vit un enseignant en milieu multiculturel et multiethnique, en milieu défavorisé ou en milieu rural. Par conséquent, les enseignants de ces milieux qui possèdent le même diplôme attesté par le même brevet d'enseignement, doivent faire preuve de compétences qui ne sont pas les mêmes et leurs besoins de formation continue ne peuvent pas porter sur les mêmes aspects de la profession. Il convient donc qu'un effort particulier soit fait pour assurer l'accès à la formation continue, et cela, dès l'entrée dans la profession. Il y a dans la profession enseignante, une nécessité de développement professionnel continu.

C'est notamment pour cela que la *Loi sur l'instruction publique* stipule « qu'il est du devoir de l'enseignant (...) de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (L.I.P., art. 22.6^o).

La formation continue en enseignement ne peut être définie ou circonscrite comme elle l'est dans certaines professions dont l'objet porte particulièrement sur des connaissances³ précises. De plus, les modalités ou les formes que peut prendre la formation continue diffèrent de ce qui a cours dans d'autres professions, mais aussi selon le milieu scolaire et même selon les réformes décidées par les autorités ministérielles et les modifications aux programmes d'études et au régime pédagogique découlant de la *Loi sur l'instruction publique* et qui affectent davantage certains enseignants qui doivent alors se réorienter.

Ajoutons à cela l'autoformation et la formation par les pairs, la formation que les collègues d'une équipe de cycle ou qu'une équipe disciplinaire se donnent au cours de journées pédagogiques souvent avec l'appui de la direction de l'école et des conseillers pédagogiques des services éducatifs de la commission scolaire. De tout cela découlent des formations plurielles auxquelles les enseignants peuvent difficilement se soustraire. On ne peut demeurer dans l'enseignement en faisant abstraction de l'obligation implicite de formation continue. Le contexte de la réforme de l'école québécoise qui met l'accent sur l'équipe de cycle suppose aussi le travail d'équipe et la réflexion pédagogique partagée. L'introduction d'outils technologiques, par exemple la calculatrice à affichage graphique, ou l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement démontrent bien que la formation continue doit de plus en plus être intégrée aux besoins de l'enseignement, même si les autres formes telles que la participation à des séminaires, à des colloques ou à des congrès d'ordre pédagogique ou disciplinaire ou encore l'inscription à des études de maîtrise existent parallèlement à la formation dans le milieu scolaire en vue de retombées plus immédiates en classe.

Le COFPE tient à souligner le fait que pour enseigner au Québec, il faut posséder un baccalauréat en enseignement dont la scolarité a été portée à quatre années par la réforme des

3. Par exemple, le Code civil qui a fait l'objet d'une session de formation obligatoire, il y a quelques années, au moment de modifications importantes ou encore les sessions de formation obligatoires pour tous les membres d'un ordre professionnel et qui portent sur des objets d'étude précis.

années 90. L'accent a alors été mis sur la formation pratique en enseignement par l'exigence que doit remplir tout programme de formation à l'enseignement, à savoir : comprendre quatre stages d'enseignement, soit un stage par année, pour un total de 700 heures.

Le brevet d'enseignement délivré par le ministère est permanent et fait mention du programme de formation auquel était inscrit son titulaire et qui l'a conduit à un baccalauréat en enseignement.

Le COFPE est sensible au fait qu'il y a pénurie d'enseignants de mathématiques et de sciences dans certains milieux qui y remédient généralement en y affectant des enseignants formés dans d'autres disciplines, mais qui ont une certaine formation pertinente.

En ce qui a trait à la suppléance, il faut distinguer entre la suppléance à long terme qui fait l'objet d'un contrat et pour laquelle les suppléants doivent être légalement qualifiés et la suppléance occasionnelle (dépannage, surveillance) et pour laquelle cette obligation n'existe pas (L.I.P., art. 23.2°) ; les suppléants occasionnels ne sont tenus à aucune autre obligation que celle de remplir la tâche qui leur est assignée par la commission scolaire (article 6-7.03F de la convention collective).

Le COFPE considère qu'il existe un consensus au sein de la profession en ce qui concerne l'importance de la formation continue pour l'épanouissement des personnes, leur développement professionnel et culturel, et conséquemment, la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire. En effet, étant donné la complexité de la profession enseignante et les particularités des différents milieux scolaires, les compétences professionnelles énoncées demeureront toujours à parfaire.

Le COFPE reconnaît que le Ministère a accordé un soutien financier pour assurer les activités de formation continue en lien avec la réforme de l'école québécoise. La réorientation des enseignantes et enseignants à la suite des modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique* est assurée par l'application de certaines dispositions de la convention collective. Ce soutien financier ponctuel et les montants accordés pour le perfectionnement⁴ ne répondent cependant pas à tous les besoins de formation continue exprimés par les enseignants. Le COFPE considère qu'ils sont généralement bien formés; il reste à s'assurer que les enseignants ont tous accès aux activités de formation continue appropriées pour maintenir et développer leurs compétences ou acquérir de solides compétences dans un autre domaine d'apprentissage lorsqu'ils doivent se réorienter, dans le sillage de la réforme ou dans d'autres circonstances. Il reste à assurer la pérennité des montants accordés pour les différents types de formation continue, privilégier une allocation globale et la rehausser. Enfin, il faut veiller à ce que la décentralisation du dossier de la formation continue n'engendre pas d'effets pervers.

Par ailleurs, le COFPE considère que le rôle de leader pédagogique que doivent remplir les directrices et les directeurs d'établissement doit être accentué et, qu'à cet effet, ils doivent être appuyés, par exemple par l'augmentation du personnel professionnel non enseignant ou par la nomination de directrices ou de directeurs adjoints. L'équipe ainsi formée pourrait mieux assurer l'animation et la supervision pédagogique, étant entendu que celle-ci ne se résume pas à

4. Voir le chapitre 7 de la convention collective.

l'évaluation du personnel; la supervision pédagogique vise d'abord la qualité de l'enseignement; par conséquent, elle doit être axée sur l'accompagnement et la formation en vue de soutenir la qualité de l'enseignement.

En ce qui a trait à l'enseignement dans le secteur de la formation professionnelle, le ministre a publié ses orientations en décembre 2001 sous le titre *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations - Les compétences professionnelles*.⁵ Les exigences de la formation à l'enseignement y ont été fortement rehaussées et les programmes de baccalauréat qui seront agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement seront d'application obligatoire à l'automne 2003.

Il va sans dire que, dans le contexte actuel, il serait irréaliste d'exiger que l'enseignant débutant en formation professionnelle ait obtenu préalablement un baccalauréat en enseignement professionnel.

L'existence d'un ordre d'enseignement n'y pourrait rien. L'enseignant de ce secteur doit d'abord être un praticien expérimenté et avoir des aptitudes pour transmettre son savoir-faire.

5. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 218 p.

2 LE CONTRÔLE À L'ADMISSION

La description du contrôle à l'admission donnée dans le document de consultation laisse entendre que la présence d'un ordre professionnel améliorerait le mécanisme existant. La description du système ou mécanisme existant est sommaire et ne rend pas justice aux différents acteurs dans le dossier.

Le COFPE est « étonné » de lire qu'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants peut « exiger des candidats à la profession qu'ils se conforment à des conditions qui vont au-delà de la simple obtention du diplôme. À cette fin, il peut imposer des cours additionnels, un examen professionnel ou un stage ».

En effet, on ne semble pas prendre en considération le fait que le baccalauréat en enseignement d'une durée de quatre ans (un an de plus que la majorité des programmes conduisant à un baccalauréat dans le système universitaire québécois) comporte une composante de formation pratique, dont quatre stages d'enseignement encadrés par des enseignants d'expérience qui ont reçu la formation pertinente et dont la supervision relève de l'université. Il ne s'agit donc pas d'un « simple diplôme » obtenu par addition de cours réussis. À quatre reprises, les aptitudes à l'enseignement et les compétences professionnelles ont été progressivement scrutées au quotidien suivant un plan de stage précis, et cela, à partir d'une grille d'analyse élaborée en milieu universitaire, et souvent, en partenariat avec les milieux de pratique.

Le COFPE comprend d'autant moins qu'à la fin du processus de formation, un ordre professionnel impose des cours additionnels, un examen professionnel ou un stage aux diplômés d'un programme d'études universitaires non pas disciplinaire mais de type professionnel, c'est-à-dire conduisant à l'exercice d'une profession déterminée, l'enseignement, les diplômés soient « examinés » par une instance autre que l'université et ses partenaires du milieu scolaire.

Le COFPE tient à rappeler que les compétences des étudiants en formation à l'enseignement sont évaluées tant à l'intérieur des cours à l'université que dans les milieux de stage par les enseignantes et enseignants associés sous la supervision de l'université; souvent, la direction de l'école participe au processus d'évaluation. Il convient de reconnaître la valeur des partenariats entre ces deux milieux et considérer que le stage d'enseignement est un lieu de pratique et de questionnements et que les cours et les stages constituent des volets complémentaires de la formation à l'enseignement.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences dans la langue d'enseignement, elle sera resserrée pour donner suite aux directives formulées par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Les préoccupations quant à la qualité de la langue doivent être tout aussi présentes dans les milieux de stage; un suivi et une évaluation rigoureuse doivent être faits pour corriger les lacunes observées, le cas échéant.

Le COFPE estime que le CAPFE a précisément la mission d'agréer les programmes de formation à l'enseignement conformément aux orientations ministérielles qui ont été publiées à la suite d'une large consultation des milieux scolaires et universitaires et de faire un suivi des programmes qu'il a agréés. Il faut préciser que le CAPFE est un comité paritaire formé d'un

nombre égal d'enseignants du primaire et du secondaire et de représentants du milieu universitaire.

Il revient à l'université d'assurer correctement la maîtrise d'œuvre des programmes que le ministre lui a déléguée. Il faut souligner que, dans plusieurs universités, des enseignants en exercice participent aux comités élargis qui élaborent les programmes de formation initiale à l'enseignement ou encore siègent au conseil du module, du département ou de la faculté.

Tout n'est pas parfait dans le système actuel de formation à l'enseignement, mais les responsabilités⁶ sont bien réparties et les différents acteurs connaissent bien le fonctionnement des mécanismes mis en place; il reste à apporter les correctifs appropriés maintenant qu'ils sont bien rodés. Il n'y a donc pas lieu de changer les structures établies à la suite de la réforme des années 90.

En ce qui concerne la vérification de l'intégrité des enseignants, cela est du ressort de l'organisme scolaire (commission scolaire ou établissement privé) qui procède à l'engagement du personnel enseignant.

M. François Legault, alors qu'il était ministre de l'Éducation, avait annoncé, le 11 décembre 2001, qu'un plan d'action serait défini et mis en œuvre pour s'assurer de l'intégrité du personnel enseignant. Depuis, un comité de travail composé de représentants du ministère de l'Éducation, de la Fédération des commissions scolaires du Québec, de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, de la Fédération des établissements privés a été mis sur pied. Plusieurs consultations doivent être faites, notamment auprès de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, des syndicats de l'enseignement et du ministère de la Sécurité publique. De plus, il faudra convenir de protocoles auprès des corps policiers. Les travaux avancent et le plan d'action devrait être adopté à la fin de juin 2002. Il concernera le processus d'embauche du personnel enseignant, mais aussi le personnel déjà en poste.

Selon le COFPE, la préoccupation quant à l'intégrité du personnel enseignant doit être une préoccupation constante et faire l'objet d'un contrôle exercé par diverses instances.

En ce qui concerne l'usurpation d'un titre de spécialiste (objet de la question 2.3), cela ne peut s'appliquer dans le domaine de l'enseignement compte tenu des exigences de la profession, de la vérification effectuée au moment de la délivrance du brevet et des conditions d'embauche.

En vue d'assurer la compétence des diplômés qui accèdent à la profession, le COFPE croit que le choix qui a été fait des mécanismes mis en place dans le sillage de la réforme de la formation à l'enseignement doit être confirmé. Des correctifs peuvent cependant y être apportés en vue d'en améliorer l'efficacité.

À cet effet, des projets de recherche faisant appel à la collaboration entre l'université et le milieu scolaire et portant sur la formation initiale, l'insertion dans l'enseignement et la formation continue existent déjà; ils doivent continuer d'être encouragés et soutenus financièrement par les instances scolaires et universitaires. Les chaires universitaires en sciences de l'Éducation,

6. Voir annexe 3.

relativement nouvelles, apporteront aussi une contribution intéressante à la recherche en formation initiale, mais aussi en ce qui concerne la formation continue.

Pour améliorer l'encadrement des stages et le processus d'évaluation de la formation pratique en enseignement, le COFPE réitère, conformément à ses avis antérieurs que :

1. la formation des enseignantes et des enseignants associés, qui doit être obligatoire - mais ne l'est pas toujours dans la réalité - devrait être améliorée et faire l'objet d'activités de formation complémentaire afin qu'ils profitent davantage de la recherche effectuée dans le contexte des études supérieures en sciences de l'éducation;
2. les professeurs engagés dans la formation initiale à l'enseignement devraient entretenir des liens plus étroits avec le milieu scolaire, notamment par une plus grande participation dans la formation pratique en enseignement;
3. les universités devraient solliciter l'engagement de la direction de l'école dans la formation pratique en enseignement, notamment pour l'observation en classe, qui fait partie du processus de supervision pédagogique, et pour le suivi des activités hors classe; dans cette perspective, la participation de la direction de l'école à l'évaluation des stages devrait être davantage encouragée.

3 LA RÉPRESSION DE L'EXERCICE ILLÉGAL OU DE L'USURPATION DE TITRE

La grille d'analyse de l'Office des professions du Québec s'applique dans un contexte professionnel où une personne exerce une profession sur une base individuelle dans la société. L'ordre professionnel doit alors s'assurer que tous ceux qui s'affichent comme membres de l'ordre ont effectivement les diplômes pertinents et ont réussi les examens d'admission dans l'ordre, le cas échéant, y ont adhéré en payant la cotisation annuelle et rempli les obligations prévues au règlement de l'ordre.

Ainsi qu'il est indiqué dans le document de consultation, et cela est juste, « en milieu scolaire, la problématique de l'exercice illégal en tant qu'enseignant ou celle de l'usurpation du titre ne se pose pas avec la même acuité que dans d'autres secteurs professionnels. Cela tient sans doute essentiellement au fait qu'on s'assure, tant à l'école publique qu'à l'école privée, que les personnes recrutées comme enseignants possèdent l'autorisation d'exercer. Le contexte syndical contribue également à ce contrôle. »

La Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) analyse les dossiers des candidates et candidats à l'enseignement et vérifie s'ils satisfont aux critères pour l'obtention du brevet d'enseignement qui est permanent, mais qui peut faire l'objet d'une suspension ou d'une révocation si la plainte dont un enseignant fait l'objet est fondée, plainte « pour une faute grave commise à l'occasion de l'exercice de ses fonctions ou pour un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante » (L.I.P., art. 26).

La DFTPS analyse aussi les dossiers des candidates et des candidats qui ont fait leur formation à l'extérieur du Québec.

Selon la *Loi sur l'instruction publique*, la responsabilité de la gestion des ressources humaines relève de la direction de l'établissement d'enseignement (école primaire ou secondaire, centre d'éducation des adultes ou centre de formation professionnelle).

La Loi fait obligation à l'enseignante ou à l'enseignant « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22.6^o). La convention collective prévoit les allocations de perfectionnement (chapitre 7) nécessaires.

L'annexe XI de la convention collective prévoit aussi la création d'un comité paritaire national sur les mesures de résorption et de recyclage lorsqu'une enseignante ou un enseignant légalement qualifié, c'est-à-dire titulaire d'un brevet d'enseignement, doit se réorienter dans un champ d'enseignement autre que celui de sa formation. Ces mesures sont susceptibles de réduire le nombre des enseignants en disponibilité en privilégiant les secteurs de l'enseignement les plus touchés par la réforme de la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c.I-13.3) et du curriculum (grille-matières). Toutefois, le COFPE estime qu'un effort financier plus soutenu pourrait être fait pour améliorer la formation disciplinaire donnée à ces enseignants afin qu'ils maîtrisent bien la nouvelle discipline dès le début de leur enseignement de cette discipline.

En ce qui a trait à la formation professionnelle, les exigences pour l'obtention du brevet seront rehaussées avec la mise en œuvre de la réforme de la formation à l'enseignement annoncée en 2001.

À la connaissance du COFPE, les personnes qui enseigneraient sans en avoir l'autorisation légale ou qui, par ailleurs, ne se conformeraient pas davantage aux conditions de dispense constituent des cas d'exceptions, précisément parce que le processus de titularisation est encadré de façon précise et que les syndicats de l'enseignement ne toléreraient pas que les responsables des ressources humaines d'une commission scolaire engagent du personnel non légalement qualifié.

Le COFPE doute qu'un ordre professionnel parvienne à exercer une vigilance plus efficace à l'égard de l'exercice illégal ou de l'usurpation de titre en vue d'accroître les garanties de compétence et d'intégrité. Par ailleurs, il est sensible au fait que des correctifs doivent être apportés dans le processus d'affectation du personnel enseignant, qui relève d'ententes locales, afin que, sauf exceptions, un enseignant soit affecté à une tâche pour laquelle il est légalement qualifié.

L'article 23 de la Loi est explicite quant à l'application de la qualification légale :

« Pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre de l'Éducation et délivrée par ce dernier. »

Le COFPE considère que les mécanismes mis en place en application de la Loi sont généralement adéquats. Autrement dit, il est à peu près impossible d'enfreindre l'article 23 de la Loi, au moins en ce qui concerne le secteur de la formation générale des jeunes.

Le COFPE estime cependant que la direction d'établissement devrait exercer une plus grande supervision pédagogique; pour cela, la direction aurait avantage à être mieux appuyée selon des modèles adaptés à chaque milieu. Elle devrait aussi être sensible aux exigences d'embauche pour un poste dans un champ d'enseignement donné.

Par ailleurs, la présentation de l'Office des professions du Québec est ambiguë quand elle parle d'« incompetent ». D'une part, l'incompétence dont il s'agit porte sur la non-qualification légale; d'autre part, un enseignant légalement qualifié peut être considéré comme « incompetent » s'il ne prend pas les moyens de maintenir et d'améliorer ses compétences conformément à l'article 22.6° de la Loi qui lui fait un devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. ».

Dans cette perspective, la direction de l'école doit faire la promotion de la formation continue et organiser les activités de formation qui répondent aux besoins d'ordre pédagogique, didactique ou disciplinaire des enseignants ou encore aux besoins suscités par un changement d'affectation ou de programme. Il revient cependant à l'enseignante ou à l'enseignant d'exprimer ses besoins et de s'inscrire dans un processus de formation continue.

Ajoutons qu'une disposition de la convention collective (chapitre 5-3.13) est prévue pour s'assurer que l'enseignant qui est appelé à changer de discipline en a la capacité. Les exigences pour démontrer qu'il a la capacité spécifique pour l'enseignement de la discipline en cause y sont expressément déterminées. Ces exigences pourraient, cependant, être rehaussées.

4 L'AUTONOMIE DANS L'EXERCICE

Le portrait de la situation dressé par le document de consultation en ce qui concerne l'autonomie dans l'exercice de la profession est généralement correct. Encore faut-il distinguer entre l'autonomie dans les professions « établies » et l'autonomie dans l'enseignement. Le contexte d'exercice est totalement différent.

En effet, l'enseignante ou l'enseignant dans sa classe jouit d'une grande autonomie; mais cette autonomie est balisée par le programme de formation de l'école québécoise, les priorités établies au conseil d'établissement, le projet éducatif de l'école, le code de vie de l'école et les évaluations des élèves, le cas échéant. Elle le devient, de plus en plus, avec l'accent que la réforme de l'école québécoise fait porter sur le travail d'équipe, particulièrement dans le contexte de l'équipe de cycle. Là où ce n'était pas le cas, un mouvement dans l'école est ainsi amorcé pour briser la tradition du « huis clos » de la classe et encourager le travail en commun, la réflexion pédagogique et la concertation.

L'autonomie du geste professionnel s'exerce dans la décision quant au mode d'intervention auprès d'un élève, à la manière d'enseigner une notion, au choix d'un texte littéraire plutôt qu'un autre, mais l'enseignant doit travailler à l'atteinte des compétences du programme selon les attentes précisées pour chacune des fins de cycle; par ailleurs, les épreuves d'examen de fin de cycle sont généralement rédigées par un collectif d'enseignants de l'école ou de la commission scolaire.

On est donc en présence d'une autonomie en quelque sorte « partagée » et vécue en contexte contraignant (travail d'équipe, rédaction d'examen) et compte tenu des aspects collectifs de l'exercice de l'enseignement; cette autonomie est encadrée par la Loi sur l'instruction publique, la convention collective, les programmes du ministère, la direction de l'école, le conseil d'établissement et la commission scolaire.

Par sa nature même, la pratique du métier est loin d'être uniforme. La gestion de l'autonomie se fait à l'intérieur d'une organisation apprenante et, de plus en plus, dans un contexte qui exige la collégialité. L'autonomie se trouve dans la façon de s'approprier un programme, dans le style personnalisé de gestion de classe, dans le mode d'intervention auprès des élèves, dans le dynamisme que l'enseignant inspire à ses élèves.

Même s'il n'y a pas de mécanisme d'évaluation uniforme et obligatoire dans tous les organismes scolaires, il existe des pratiques d'évaluation dans les politiques des commissions scolaires et des établissements d'enseignement. Il faut un contrôle dans les professions encadrées par un ordre professionnel parce que les professionnels en cause sont des individus qui travaillent en pratique privée ou dans une société en nom collectif sans supervision véritable.

Au contraire de ce qui existe dans ces milieux professionnels, la profession enseignante est hautement encadrée, d'une part, et les enseignants sont sous la responsabilité de directeurs qui sont eux-mêmes des enseignants d'expérience qui doivent s'inscrire dans un processus de formation spécifique, d'autre part.

5 LES RAPPORTS PERSONNELS FONDÉS SUR LA CONFIANCE

D'entrée de jeu, il convient de préciser que le contexte scolaire ne ressemble pas au contexte dans lequel s'exercent les professions qui se sont donné un ordre professionnel.

Il n'y a pas vraiment de parallèle possible. Dans le cas des quarante-cinq professions structurées en autant d'ordres professionnels, il est vrai que « l'utilisateur s'en remet à son interlocuteur professionnel »; il doit faire confiance à un « individu » et le fait pour cet individu d'être membre d'un ordre dont l'objectif présumé est la protection du public est de nature à rassurer l'utilisateur quant à l'intégrité et à la compétence du professionnel.

En ce qui a trait au système scolaire, il est vrai qu'un climat de confiance entre l'élève et l'enseignant est essentiel au succès de la mission éducative de l'école et de la relation favorable à l'apprentissage. Mais il faut observer qu'en dehors des cas où, peu importe les qualités personnelles et les compétences de l'enseignant, l'élève - par sa fragilité d'ordre psychologique ou autre - est réfractaire à l'école, les élèves accordent généralement leur confiance à l'adulte qui est responsable de la classe. Les modalités de la confiance se négocient certes, suivant l'âge des élèves et le milieu d'appartenance, mais on ne peut pas dire qu'il y ait une problématique particulière où serait mise en cause la « confiance » de l'élève envers l'enseignant.

Par ailleurs, ce sont les parents qui, de plus en plus, choisissent l'école de leur enfant, surtout au primaire. L'école retenue est généralement l'école du quartier ou une école à vocation particulière, à moins que les parents optent pour le secteur privé. Au secondaire qui coïncide avec le désir d'autonomie de l'adolescence, il y a parfois des négociations quant au choix de l'école. Mais il s'agit bien du choix de l'école, et non du choix de tel ou tel enseignant. De toute manière, la taille de l'école secondaire et l'aménagement de l'horaire ne le permettraient généralement pas.

Les sondages publics commandés ou non par les syndicats de l'enseignement démontrent une grande satisfaction des parents à l'égard du personnel enseignant. On voit mal le rôle que la création d'un ordre professionnel pourrait jouer pour revaloriser la profession enseignante. Certaines études montrent aussi que c'est le « public anonyme » et non les parents d'élèves qui ont généralement des récriminations envers l'école comme on peut le constater au cours de tribunes téléphoniques. L'éducation est une valeur importante dans la société et certains médias ont tendance à mettre un accent démesuré sur les lacunes du système scolaire et certains problèmes qui sont soulevés dans les écoles. Certains interlocuteurs semblent alors oublier que les problèmes sociaux se reflètent à l'école qui, elle, ne peut pas les occulter; elle doit y faire face et trouver des éléments de solution. Elle ne peut, à elle seule, résoudre les problèmes socioéconomiques vécus par les familles des élèves et qui se répercutent de manières diverses à l'école et en classe.

Malheureusement, les réussites de l'école ne s'affichent pas sur la place publique à l'exception des récipiendaires de médailles ou de bourses d'études. Pourtant, il faut dire haut et fort les réalisations plus modestes au quotidien des élèves qui ont trouvé, en leur enseignante ou leur enseignant, l'écoute dont ils avaient besoin pour persévérer malgré les difficultés. Cela est chuchoté à l'oreille de l'enseignant ou n'est connu que beaucoup plus tard; et parfois, jamais.

Est-il besoin de rappeler qu'un ordre professionnel a un mandat à exercer quant à l'agir professionnel d'un individu intervenant généralement auprès d'un autre individu, mais il n'a pas le mandat de réorganiser un système, en l'occurrence le système scolaire, pour l'adapter au fonctionnement d'un ordre professionnel. Il s'agit d'un système où se jouent les interactions de différents acteurs, et tout particulièrement celles de l'enseignant et de ses élèves, en vue d'accomplir la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, conformément à la *Loi sur l'instruction publique*.

S'il y a lieu de suggérer un moyen en vue d'améliorer l'image du personnel enseignant, ou mieux l'image de l'école, il faudrait penser à ouvrir davantage l'école aux parents, au milieu et à la communauté, et cela, pas nécessairement en augmentant le nombre de réunions avec les parents.

D'aucune manière la création d'un ordre professionnel n'assurerait mieux que dans la formule actuelle les rapports personnels et la relation de confiance rattachés à l'enseignement parce que ce n'est pas le rôle d'un ordre professionnel. Faut-il rappeler ici que certains ordres professionnels on dû, dans un passé récent, répondre de la gestion de leur mandat. Enfin, ce n'est pas parce que l'exercice d'une profession est organisée suivant le modèle d'un ordre professionnel qu'elle présente une meilleure image dans le public.

La profession enseignante sera revalorisée quand, au-delà du discours, les différents groupes, sociaux et économiques entre autres, démontreront, par leur comportement sociétal, qu'ils accordent une place prépondérante à l'éducation.

6 LE CARACTÈRE CONFIDENTIEL DES RENSEIGNEMENTS REÇUS DANS LE CADRE DES FONCTIONS PROFESSIONNELLES

Tous les acteurs de l'école doivent respecter la lettre et l'esprit des lois suivantes qui peuvent avoir un lien, sous une forme ou sous une autre, avec le caractère confidentiel des renseignements reçus dans le cadre des fonctions professionnelles :

- La Charte des droits et libertés de la personne
- La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels
- La Loi sur l'instruction publique
- La Loi sur la protection de la jeunesse
- La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées
- Le Code civil

Il convient de signaler qu'en contexte scolaire, les enseignants sont en contact quotidien et sur une longue période avec leurs élèves, et cela, contrairement à ce qui se passe dans les professions qui s'exercent en cabinet privé. Ils ont donc l'occasion de connaître différents aspects de la vie de leurs élèves en dehors de la classe et de l'école. Cette relation continue peut donner lieu à des confidences ou à des indiscretions, à des relations personnelles ou affectives, ce qui n'est généralement pas le cas dans la très grande majorité des professions encadrées par un ordre professionnel. Il faut aussi mentionner que les parents eux-mêmes sont une source d'information, surtout lors de conversations individuelles avec les enseignants et, plus particulièrement, si plus d'un de leurs enfants a fréquenté la même école primaire. Les enseignants n'ont pas, pour autant, le droit de faire état du contenu de l'information dont ils disposent dans la salle des enseignants. Les enseignants peuvent donc posséder des renseignements d'ordre personnel ou familial qui n'ont pas un caractère proprement confidentiel, mais qui font appel à leur sens de la discrétion. Particulièrement, en milieu rural ou dans les petites écoles primaires, la vie privée est parfois connue non seulement des enseignants, mais d'une partie des camarades de classe.

Par ailleurs, l'aménagement même de la salle réservée au personnel enseignant offre peu d'espace pour exercer la discrétion souhaitée, sans compter que certains renseignements doivent être communiqués à plusieurs acteurs du milieu (psychologue, orthophoniste, orthopédagogue, enseignants) pour faire converger les modes d'intervention. On conviendra, cependant, qu'un effort plus soutenu du personnel enseignant et de la direction de l'école doit être fait pour éviter certaines indiscretions plus fréquemment présentes dans les milieux où tous les gens se côtoient au quotidien; il s'agit là d'un effet pervers de la convivialité.

Le COFPE considère à ce propos que la compétence 12 du référentiel des compétences de 2001 « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions »⁷ préparera mieux les futurs enseignants à discerner entre ce qui est utile, accessoire et obligatoire de divulguer en tenant compte de la discrétion qui s'impose. Des balises s'inscrivant dans la lignée d'un code d'éthique pourraient être proposées dans chacun des milieux.

7. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, p. 131-134.

On conviendra, cependant, que les commissions scolaires se sont donné des mécanismes pour respecter la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, d'une part, et que l'adoption d'un code d'éthique ne pourrait prévoir tous les événements qui peuvent survenir dans un milieu d'éducation, d'autre part.

Comme l'enseignement se vit en collégialité, et cela, conformément à l'esprit de la réforme de l'école québécoise, le caractère confidentiel des renseignements personnels doit aussi être examiné en collégialité. C'est en équipe qu'il faut examiner ce qui est utile et à prendre en considération pour améliorer le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage. Une zone grise se dessine : il faut définir ce qui est utile à retenir pour l'intervention pédagogique tout en respectant la vie privée des personnes. Si l'on veut qu'une réelle synergie s'établisse entre les interventions des différents acteurs de l'école, il faut qu'il y ait un partage de l'information pertinente. Enfin, il faut convenir que l'étude de cas en équipe multidisciplinaire doit se faire dans un cadre professionnel qui respecte la discrétion; des balises générales doivent être données en ce sens.

Cela étant dit, il faudrait qu'un effort soit fait pour garantir la discrétion afin qu'une certaine discipline soit de rigueur dans les modalités de divulgation de l'information, qu'il s'agisse de cas particuliers d'élèves qui font l'objet d'un suivi conformément aux lois déjà mentionnées ou, plus simplement, d'éléments des dossiers d'élèves et des portfolios d'apprentissage ou encore des évaluations qui doivent être conservées en lieu sûr.

Enfin, il faut signaler que les lieux où pourrait s'exercer une plus grande discrétion se font rares dans certaines écoles.

Ces divers constats étant faits, le COFPE ne voit pas comment, dans les conditions actuelles d'exercice de la profession enseignante au quotidien, un ordre professionnel parviendrait mieux à prévoir et à faire respecter les mesures nécessaires pour conserver et, au besoin, partager le caractère confidentiel des renseignements personnels.

Il convient aussi d'ajouter que le contexte scolaire est fort différent de ce qui se passe dans un bureau privé; aussi les précautions concernant la tenue de bureau et les dossiers paraissent-elles sans intérêt particulier.

7 LES RISQUES DE PRÉJUDICES

Les risques de préjudices décrits dans le document de consultation, notamment en ce qui a trait à la vulnérabilité des enfants, sont réels et les dommages causés aux enfants, notamment les retombées d'ordre cognitif ou affectif, ne se constatent pas facilement et pas toujours rapidement. Il s'agit de risques, mais qui ne se concrétisent pas aussi souvent que ce qui peut être interprété à la suite de la lecture du deuxième paragraphe de l'état de la situation. En effet, on y lit que « les motifs de blâme à l'égard des enseignants sont nombreux », que certains reproches qu'on peut leur adresser « viseront nettement la compétence » et, enfin, que « d'autres blâmes peuvent être de nature plus générale : agression sur un élève, ivresse au travail, insouciance face au danger ».

La description de la situation semble accablante. L'enseignement primaire et secondaire compte environ 80 000 enseignantes et enseignants et les faits rapportés aux autorités scolaires, aux instances ministérielles ou même dans les médias confirment qu'il y a des enseignants en difficulté certes, mais dont le nombre est restreint et la « déviance » n'est probablement pas plus répandue que dans la majorité des milieux professionnels. Cela étant dit, aucune déviance ne saurait être tolérée.

Le métier d'enseignant est particulièrement difficile et lourd de responsabilités puisque, pendant les heures de classe, les parents délèguent l'autorité parentale à l'école. L'activité professionnelle d'un enseignant a un caractère non privé et se déroule dans un milieu relativement ouvert. Il convient d'ajouter que les enseignants évitent, à moins que leurs fonctions ne les y obligent, les situations où ils pourraient se trouver seuls avec un élève.

Cela étant dit, les mécanismes disciplinaires sont prévus à la convention collective et les cas graves mettant en cause la validité de l'autorisation d'enseigner font l'objet des recours prévus à la Loi sur l'instruction publique.

Si des mécanismes existent pour sanctionner des comportements déviants et protéger les élèves, il ne faut pas oublier que la direction de l'établissement, responsable de la gestion du personnel et du respect du code de vie de l'école, est dans l'école au quotidien et peut faire de la prévention. Elle doit intervenir dans le respect des personnes quand une situation est portée à son attention par des élèves, des parents ou des collègues d'un enseignant. Cela fait partie de la supervision pédagogique et la direction générale de la commission scolaire doit voir à ce que la direction de l'établissement remplisse toutes ses fonctions. À l'occasion, le programme d'aide aux employés sera mis à contribution ou encore des ressources externes.

Comme l'enseignement est un métier basé en partie sur la subjectivité, il faut que les règles en ce qui concerne le code de vie, le comportement attendu en classe et la qualité de l'enseignement soient clairement définies par les instances responsables et que la direction de l'établissement ne laisse pas perdurer les cas de déviance portés à son attention, mais y accordent le soutien voulu ou enclenchent les mesures disciplinaires prévues à la convention collective et, le cas échéant, les procédures légales. Il va de soi que tous les acteurs en cause doivent assumer leurs responsabilités en la matière.

En ce qui concerne d'éventuels préjudices causés aux élèves et qui ne seraient « pas détectés » ou qui ne pourraient être « convenablement écartés ou atténués », le COFPE ne saisit pas très bien de quels préjudices il pourrait s'agir. S'agit-il ici de préjudices sur le plan de l'apprentissage ou d'un quelconque endoctrinement?

Le COFPE ne considère pas qu'un ordre professionnel permettrait de réduire ou d'écarter certains risques dans l'école. Les mécanismes pour assurer le respect des droits des élèves, la qualité de l'enseignement et la prévention d'actes professionnels susceptibles d'entraîner un préjudice à l'élève sont prévus dans la convention collective et la Loi sur l'instruction publique. Enfin, la Loi sur la protection de la jeunesse vient encadrer les droits des élèves et donne des balises quant aux comportements que la société ne saurait tolérer de la part d'adultes responsables de l'éducation et de la garde d'enfants et d'adolescents.

Cela étant dit, peut-être faudrait-il que la commission scolaire, si elle ne le fait pas déjà, informe les parents d'élèves des recours possibles lorsqu'ils ont une plainte à formuler concernant une décision prise par un membre de son personnel, notamment en ce qui concerne le choix de l'école, le classement ou les épreuves d'examen, et cela, conformément aux articles 9 à 12 de la Loi sur l'instruction publique.

Par ailleurs, il faut reconnaître que pour des motifs divers, même si le COFPE ne souscrit pas nécessairement à ces derniers, il arrive que les parents ne veulent pas porter à l'attention de la direction de l'école certains faits incriminants. À l'instar des universités, de quelques cégeps et de commissions scolaires, la création de la fonction de protectrice ou de protecteur de l'élève chargé de défendre les droits des élèves ou des parents pourrait être envisagée. L'ombudsman serait désigné par la commission scolaire avec l'assentiment du syndicat de l'enseignement. Cela n'exige pas une modification à la Loi sur l'instruction publique.

8 L'ENCADREMENT NORMATIF DE LA PRATIQUE

L'enseignement est une profession très encadrée. L'état de la situation présenté dans le document de consultation est plutôt sommaire⁸. Il énumère les instances ou les instruments qui encadrent l'exercice de la profession, mais ne mentionne pas leurs attributions avec la précision qui s'imposerait. Dans cette perspective, il y a lieu de faire les références à la Loi et à la convention collective.

Par ailleurs, les orientations ministérielles publiées en 2001, qui précisent et actualisent les orientations définies dans la réforme de la formation à l'enseignement de 1992, servent de fondements aux programmes qui seront agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Ils seront d'application obligatoire à l'automne 2003.

Tous les programmes de baccalauréat en enseignement devront permettre d'atteindre le seuil des compétences attendu à l'entrée dans l'enseignement qui peuvent être considérées comme des normes d'exercice de la profession enseignante. Deux compétences concernent précisément l'identité professionnelle, soit : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions⁹ ». Il faudra aussi examiner les modes d'évaluation de la maîtrise de ces compétences, tant à la fin de la formation initiale qu'au cours de la pratique professionnelle.

Si l'on ajoute à cela les obligations ou les responsabilités de l'enseignant énumérées à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* citées ci-après, force est de reconnaître que l'encadrement normatif de la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant ne saurait être favorisé par la création d'un ordre professionnel et l'obligation d'en être membre. Les structures actuelles suffisent.

Suivant l'article 22 :

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'un 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;
- 6.1^o de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;

8. Voir l'annexe 3 : « Les responsabilités du ministre de l'Éducation : formation initiale et titularisation ».

9. Ministère de l'Éducation. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*.

7. de respecter le projet éducatif de l'école.

Ajoutons que la convention collective, qui encadre les relations de travail dans le secteur public, décrit les attributions caractéristiques de la fonction générale de l'enseignante et de l'enseignant :

1. préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés;
2. 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. organiser et superviser des activités étudiantes;
4. organiser et superviser des stages en milieu de travail;
5. assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;
6. évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur (...);
7. surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence;
8. 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; (...)
9. participer aux réunions en relation avec son travail;
10. s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.¹⁰

La convention collective prévoit aussi le règlement des conflits et des différends. Étant donné le mandat confié au directeur de l'établissement, on peut penser qu'il est particulièrement attentif aux formes de « déviances », peu importe l'origine ou la source de l'information reçue à ce sujet.

Ce qui pourrait améliorer l'encadrement normatif relève des attributions de la direction de l'établissement; cette dernière a la responsabilité de s'assurer que ce qui constitue un « devoir moral » soit effectivement un « devoir accompli par chaque enseignante et chaque enseignant ».

10. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (CPNCF). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*, 2000-2002, Québec, mai 2000, chapitre 8.2, p. 110.

9 L'INSPECTION PROFESSIONNELLE

Dans le système scolaire, l'inspection a été abolie avec la réforme des années 60.

Conformément à la *Loi sur l'instruction publique*, « sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école a l'obligation de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (art. 96.12).

En résumé, la direction de l'école s'occupe de supervision pédagogique, et dans le contexte où le brevet d'enseignement est permanent, la direction doit s'assurer que son personnel s'inscrive dans une démarche de formation continue pour « atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle ». La supervision pédagogique doit donc s'inscrire dans une perspective d'évaluation formative visant le développement professionnel.

Jusqu'à maintenant, il faut convenir que la fonction de supervision pédagogique, qui a été réaffirmée dans la Loi en 1997, s'exerce de différentes façons et avec des intensités variables selon les milieux scolaires; le COFPE estime que cette fonction doit être revalorisée et la direction de l'école, davantage appuyée.

Le référentiel des compétences professionnelles (2001) incitera au développement d'outils ou d'instruments d'évaluation formative qui indiqueront les pistes à explorer en formation continue. Il y aura alors avantage à profiter de l'expertise développée en formation initiale puisqu'il s'agira d'un même référentiel de compétences dont, éventuellement, les manifestations ou certaines composantes devraient être évaluées et être mises à jour pour prendre en considération les progrès de la recherche en enseignement, les modifications aux programmes d'études et l'impact de la mouvance sociale, culturelle et démographique sur le milieu scolaire et la vie de la classe.

L'inspection individuelle ira à l'encontre de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire qui s'inscrit dans le contexte de la responsabilisation de l'école; ainsi les décisions concernant tant la pédagogie que les activités de formation continue doivent être prises en collégialité par les enseignants et la direction de l'école en vue de répondre non seulement aux besoins des individus, mais aussi aux orientations de l'école québécoise qui, notamment, doivent inspirer les choix pédagogiques de l'équipe enseignante, le projet éducatif de l'école et la mise en œuvre des plans de réussite. Par conséquent, le conseil d'établissement a des attentes en ce qui concerne certains aspects de la vie de l'école, car il « adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation » (L.I.P., art. 74) et « approuve les modalités d'application du régime pédagogique proposées par le directeur de l'école » (L.I.P., art. 84 à 89). De plus, la commission scolaire a la responsabilité de s'assurer « que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit » en vertu de la Loi (L.I.P., art. 208).

Ces constats étant faits, le fonctionnement de l'école décidé par la réforme de l'enseignement primaire et secondaire est donc axé sur la collégialité. Aussi le COFPE s'interroge quant à l'espace que pourrait y occuper un ordre professionnel dont le mandat consiste, entre autres

choses, « à surveiller et à guider ses membres », et cela par une inspection en deux volets distincts, soit l'«enquête particulière » et un mécanisme plus général qui établirait un « programme de surveillance de l'exercice de l'ensemble des membres » comme l'indique le document de consultation.

La Loi, les dispositifs institués, soit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), les règlements, les documents ministériels, la convention collective, les ententes locales y pourvoient déjà tel un tissu tricoté serré.

Par ailleurs, étant donné le nombre d'enseignants, environ 80 000, et la participation d'un grand nombre à différents comités de l'école, à des groupes d'étude, au conseil d'établissement, aux instances syndicales et le renouvellement accéléré qui rajeunit la profession certes, mais perd des éléments expérimentés dynamiques, on peut se demander comment pourrait se réaliser une inspection équitable.

L'inspection renverrait à un regard externe. Comment les inspecteurs d'un éventuel ordre professionnel seraient-ils formés? Sous quel angle examineraient-ils la pratique de l'enseignement? Cela soulève des questions sérieuses en matière d'évaluation du personnel dans un contexte où le gouvernement met l'accent sur un processus d'évaluation institutionnelle.

10 LA SURVEILLANCE DISCIPLINAIRE

L'accent doit d'abord être mis sur l'implantation d'un véritable processus d'évaluation du personnel dans le contexte de la supervision pédagogique. À l'exemple de l'expertise développée en évaluation formative des stages d'enseignement et avec un mode d'accompagnement à mettre en œuvre de manière structurée dans l'insertion dans l'enseignement, qui doit être considérée comme un processus de durée variable, il y aurait lieu d'envisager les modalités d'une évaluation formative qui s'inscrirait dans une perspective de développement professionnel. Le référentiel de compétences constitue un cadre pour construire des outils d'évaluation formative et de suivi de cette évaluation.

Le rôle d'un ordre professionnel, ce ne peut être de faire de la surveillance disciplinaire; il ne peut exister que pour maintenir le niveau des compétences professionnelles. Le dispositif de formation initiale et l'engagement plus important des départements et facultés de sciences de l'éducation dans des partenariats de recherche avec le milieu scolaire, notamment en formation continue, devraient contribuer à une mise à jour continue de la formation à l'enseignement.

Quant à la supervision pédagogique, le COFPE réitère qu'elle relève de la direction de l'établissement qui doit se donner les mécanismes ou les moyens pour remplir ses responsabilités et, pour cela, il faut examiner comment on peut s'inspirer des mécanismes développés en formation pratique. Il y a place à une réflexion en vue d'améliorer la supervision pédagogique.

L'école doit se donner le mécanisme pour rendre des comptes à la communauté, car cela fait partie des responsabilités d'un conseil d'établissement. Elle doit présenter son projet éducatif et ses réalisations à sa communauté d'appartenance, et cela, notamment en ce qui concerne les plans de réussite, et non pas travailler en vue de bien figurer dans un palmarès. Il faut qu'elle cible ses priorités et y consente les efforts nécessaires. Cela commande l'engagement et la détermination de toute l'équipe-école.

Il faut redire que la réforme met l'accent sur la responsabilité collective de l'équipe de cycle; pour autant, cela ne soustrait pas l'enseignante ou l'enseignant à un mode d'évaluation individuelle de sa pratique et de sa contribution à l'équipe de cycle et à l'équipe enseignante par la direction de l'école.

11 LE MILIEU DE TRAVAIL HABITUEL ET LE DROIT EXCLUSIF D'EXERCER

Le portrait de la situation est partiel, mais on peut le compléter à partir des observations faites en réponse aux questions précédentes.

Par ailleurs, il est exact de dire, ainsi qu'il est mentionné dans le document de consultation, que « les enseignants, dans l'exécution de leurs tâches, font l'objet d'un encadrement beaucoup plus élaboré que bon nombre de professionnels » et que « la dimension collective du travail (...) contribue certainement à façonner l'accomplissement des tâches de chacun ».

Cependant, il serait plus approprié de parler de la dimension « collégiale » de la fonction d'enseignante ou d'enseignant. C'est précisément pour cela que les conditions de l'exercice du métier paraissent au COFPE peu compatibles avec les règles qui régissent un ordre professionnel.

Il faut souligner que, conformément à la Loi sur l'instruction publique, « pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre de l'Éducation et délivrée par ce dernier » (art. 23).

Toutefois, la Loi prévoit des exceptions qu'il convient d'interroger.

Ainsi « est dispensé de cette obligation :

- 1^o l'enseignant à la leçon ou à taux horaire, (...)
- 2^o le suppléant occasionnel » ou encore dans une « situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée [que le ministre] détermine » (art. 25).

Étant donné que dans les centres d'éducation des adultes¹¹, un nombre considérable d'enseignants sont engagés à taux horaire, - et cela, même s'ils ont une tâche qui, souvent, justifierait qu'ils aient un contrat à temps partiel, - et que les parcours scolaires et sociaux des élèves adultes qui s'inscrivent en alphabétisation, au présecondaire et aux cours du secondaire à proprement parler sont diversifiés, il convient que les personnes qui leur enseignent aient reçu la formation pédagogique et didactique appropriée.

Une situation analogue est observée dans les centres de formation professionnelle¹² qui accueillent, dans un même groupe, des élèves de tous âges, à partir de la fin de l'adolescence et jusque près de la retraite et qui se trouvent à des parcours diversifiés de leur expérience personnelle et socioprofessionnelle.

11. En 2000-2001, 4219 personnes ont enseigné dans un centre d'éducation des adultes pour un total de 808 « équivalents temps complet » (e.t.p.).

12. En 2000-2001, 7258 personnes ont enseigné dans un centre de formation professionnelle pour un total de 1878 « équivalents temps complet » (e.t.p.).

Ce constat étant fait, le COFPE considère que les commissions scolaires doivent engager en priorité des enseignants légalement qualifiés dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, et cela, peu importe le mode de rémunération retenu. Il estime que dans les situations où un organisme scolaire doit retenir les services d'enseignants non légalement qualifiés, lorsqu'il en est autorisé conformément à l'article 23,1^o, ces enseignants doivent être obligés de s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement, s'ils ne sont pas déjà inscrits dans un tel processus ou, à tout le moins, s'inscrire à des cours de pédagogie et de didactique lorsque, de façon récurrente, l'organisme scolaire recourt à leurs services.

Quant aux enseignants non légalement qualifiés et engagés « dans une situation exceptionnelle », et pour lesquels la commission scolaire a obtenu une autorisation du ministre, « aux conditions et pour la durée qu'il détermine », et conformément à l'article 25 de la Loi, ils sont peu nombreux.

Nonobstant les particularités de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, un suivi plus rigoureux devrait être fait afin que les enseignants qui sont engagés de façon récurrente soient tenus d'évoluer vers la pleine qualification en vue de l'obtention du brevet. Il convient donc de mieux baliser l'embauche des enseignants à taux horaire.

CONCLUSION

La réforme du « curriculum » et celle de la formation à l'enseignement sont en marche. Aussi la création d'un ordre professionnel, étant donné la nature des attributions que le Code des professions lui confère, risquerait de court-circuiter le processus de réforme, soit la réforme de la formation initiale et l'implantation d'une culture de formation continue comme responsabilité individuelle et collective.

La profession est engagée dans un processus de professionnalisation. La publication du référentiel de compétences qui a fait suite à une vaste consultation sera le fondement des programmes de formation qui recevront l'agrément en vue de leur mise en œuvre au plus tard à l'automne 2003; tout cela n'est pas achevé. Par ailleurs, les nouveaux partenariats entre les universités et le milieu scolaire sont trop récents pour qu'on puisse en obtenir tous les effets escomptés.

Le COFPE réitère que le document évacue la dimension collégiale de l'enseignement qui est au cœur des réformes en cours : réforme des programmes de l'enseignement primaire et secondaire, de la formation à l'enseignement, de l'organisation du travail dans l'école.

Par ailleurs, le modèle syndical évolue, même si les médias ne montrent le plus souvent que les affrontements verbaux, les revendications et les boycotts. En effet, deux approches syndicales se chevauchent : l'approche de la négociation forte et l'approche visant un changement de culture syndicale en émergence dans plusieurs milieux. Dans les écoles, on assiste à des dialogues féconds qui entraînent des partenariats pour faire de l'école un milieu de vie intéressant. Ce changement de mentalité se vérifie en beaucoup d'endroits, notamment par la formation de comités paritaires pour l'encadrement des stages d'enseignement.

D'autres questions demeurent. Comment pourrait être géré un ordre professionnel? Qui ferait partie de l'ordre et de son conseil d'administration? Étant donné le travail en collaboration, les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues en feraient-ils partie? La réussite scolaire est une responsabilité partagée et qui ne repose pas sur les épaules d'un seul enseignant : il s'agit d'une responsabilité individuelle et collective.

Le COFPE ne considère pas qu'au moment où le milieu de l'enseignement vit et doit assimiler des réformes d'ordre administratif (fusion de commissions scolaires et décentralisation de plusieurs responsabilités de la commission scolaire à la direction de l'établissement) et d'ordre pédagogique, la création d'un ordre professionnel ferait avancer la professionnalisation de l'enseignement.

En certains milieux, on fait valoir que la création d'un ordre professionnel protégerait mieux le public, c'est-à-dire les élèves, et assurerait une meilleure qualité de l'enseignement.

Le COFPE ne pense pas que l'élève est en danger; aussi il n'estime pas qu'il y a un besoin de créer un ordre professionnel pour assurer la protection du public, d'une part. Il estime, cependant, qu'il existe une problématique qui porte sur l'érosion des services aux élèves et, conséquemment, sur la diminution de la qualité des services qui leur sont offerts, et cela, par

suite d'un certain désengagement financier de l'État en matière d'éducation, d'autre part. Les compressions budgétaires de la dernière décennie se sont fait sentir fortement en milieu scolaire; la stagnation sinon la diminution des allocations pour le perfectionnement du personnel enseignant selon les dispositions du chapitre 7 de la convention collective, et cela, compte tenu de l'inflation et des besoins, en est une illustration parmi tant d'autres.

Enfin, il ne faut pas confondre l'enseignement avec le monde de l'éducation. L'enseignement est une des composantes du monde de l'éducation. Ce monde n'est pas sans problèmes comme la société globale à laquelle il appartient et ce n'est pas en créant un ordre professionnel qu'on en extirpera tous les problèmes. Les acteurs étant interdépendants, cela contribue à la complexité de la gestion de l'éducation. Il y a beaucoup d'intervenants à l'intérieur du monde de l'éducation.

Tout ordre professionnel est présumé viser la défense des intérêts des usagers. Cela se comprend lorsqu'il n'existe pas d'autre instance pour accueillir une plainte, auquel cas la création d'un ordre professionnel est une voie possible à envisager. Mais, en ce qui concerne l'enseignement, les recours possibles sont non seulement pluriels, mais se situent en des instances qui ne relèvent pas d'une même autorité, d'une part, et ces instances pourraient déployer d'autres mécanismes de recours et en faire la promotion, d'autre part, et cela sans modifier la Loi et en conformité avec l'esprit des réformes en cours.

Dans ce contexte, la création d'un ordre professionnel fait figure de corps étranger; à tout le moins, la présence de cet acteur, si elle présente une voie possible, ne semble pas être la seule avenue à considérer pour améliorer la qualité de l'enseignement, revaloriser la profession enseignante et «protéger le public», d'une part; le COFPE sait que cette voie possible ne fait pas l'unanimité et, conséquemment, susciterait, – sans qu'il y ait un motif raisonnable de créer cet organisme –, des conflits, des oppositions et des résistances alors que le monde de l'enseignement a besoin de faire le plein de toutes ses énergies vitales pour les déployer à l'appropriation et à l'implantation de la réforme de l'école québécoise et à la réussite scolaire et éducative. Les défis qui attendent les enseignants, dont bon nombre sont en phase d'insertion dans la profession, sont trop importants pour que les énergies soient ainsi polarisées et dispersées.

De ce qui précède, on conviendra que le contexte d'exercice de la profession enseignante, les dispositifs législatif, réglementaire et administratif du monde de l'enseignement, les partenariats indispensables entre les milieux universitaires, scolaires et ministériels ainsi que les intentions qui ont présidé à l'actuelle réforme des institutions scolaires expliquent qu'il n'est pas pertinent d'envisager la création d'un ordre professionnel des enseignants du primaire et du secondaire.

Le COFPE estime que si la création d'un ordre professionnel n'est pas absolument inutile, elle n'apparaît pas indispensable. En outre, dans l'état actuel des choses, il n'est pas certain que la création d'un ordre professionnel servirait mieux la cause de l'éducation au Québec.

Propositions d'amélioration

1 Les connaissances requises pour enseigner

Le COFPE considère que le rôle de leader pédagogique que doivent remplir les directrices et les directeurs d'établissement doit être accentué et, qu'à cet effet, ils doivent être appuyés, par exemple par l'augmentation du personnel professionnel non enseignant ou par des directrices ou des directeurs adjoints. L'équipe ainsi formée pourrait mieux assurer l'animation et la supervision pédagogique, étant entendu que celle-ci ne se résume pas à l'évaluation du personnel; la supervision pédagogique vise d'abord la qualité de l'enseignement; par conséquent, elle doit être axée sur l'accompagnement et la formation en vue de soutenir la qualité de l'enseignement.

2 Le contrôle à l'admission

Pour améliorer l'encadrement des stages et le processus d'évaluation de la formation pratique en enseignement, le COFPE réitère, conformément à ses avis antérieurs que :

- 1 la formation des enseignantes et des enseignants associés, qui doit être obligatoire - mais ne l'est pas toujours dans la réalité - devrait être améliorée et faire l'objet d'activités de formation complémentaire afin qu'ils profitent davantage de la recherche effectuée dans le contexte des études supérieures en sciences de l'éducation;
- 2 les professeurs engagés dans la formation initiale à l'enseignement devraient entretenir des liens plus étroits avec le milieu scolaire, notamment par une plus grande participation dans la formation pratique en enseignement;
- 3 les universités devraient solliciter l'engagement de la direction de l'école dans la formation pratique en enseignement, notamment pour l'observation en classe, qui fait partie du processus de supervision pédagogique, et pour le suivi des activités hors classe; dans cette perspective, la participation de la direction de l'école à l'évaluation des stages devrait être davantage encouragée.

3 La répression de l'exercice illégal ou de l'usurpation de titre

Le COFPE doute qu'un ordre professionnel parvienne à exercer une vigilance plus efficace à l'égard de l'exercice illégal ou de l'usurpation de titre en vue d'accroître les garanties de compétence et d'intégrité. Par ailleurs, il est sensible au fait que des correctifs doivent être apportés dans le processus d'affectation du personnel enseignant, qui relève d'ententes locales, afin que, sauf exceptions, un enseignant soit affecté à une tâche pour laquelle il est légalement qualifié.

Le COFPE considère que les mécanismes mis en place en application de la Loi sont généralement adéquats. Autrement dit, il est à peu près impossible d'enfreindre l'article 23 de la Loi, au moins en ce qui concerne le secteur de la formation générale des jeunes.

Le COFPE estime cependant que la direction d'établissement devrait exercer une plus grande supervision pédagogique; pour cela, la direction aurait avantage à être mieux appuyée selon des modèles adaptés à chaque milieu. Elle devrait aussi être sensible aux exigences d'embauche pour un poste dans un champ d'enseignement donné.

Par ailleurs, la présentation de l'Office des professions du Québec est ambiguë quand elle parle d'« incompetent ». D'une part, l'incompétence dont il s'agit porte sur la non-qualification légale; d'autre part, un enseignant légalement qualifié peut être considéré comme « incompetent » s'il ne prend pas les moyens de maintenir et d'améliorer ses compétences conformément à l'article 22.6° de la Loi qui lui fait un devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. ».

Dans cette perspective, la direction de l'école doit faire la promotion de la formation continue et organiser les activités de formation qui répondent aux besoins d'ordre pédagogique, didactique ou disciplinaire des enseignants ou encore aux besoins suscités par un changement d'affectation ou de programme. Il revient cependant à l'enseignante ou à l'enseignant d'exprimer ses besoins et de s'inscrire dans un processus de formation continue.

Ajoutons qu'une disposition de la convention collective (chapitre 5-3.13) est prévue pour s'assurer que l'enseignant qui est appelé à changer de discipline en a la capacité. Les exigences pour démontrer qu'il a la capacité spécifique pour l'enseignement de la discipline en cause y sont expressément déterminées. Ces exigences pourraient, cependant, être rehaussées.

5 Les rapports personnels fondés sur la confiance

S'il y a lieu de suggérer un moyen en vue d'améliorer l'image du personnel enseignant, ou mieux l'image de l'école, il faudrait penser à ouvrir davantage l'école aux parents, au milieu et à la communauté, et cela, pas nécessairement en augmentant le nombre de réunions avec les parents.

Enfin, la profession enseignante sera revalorisée quand, au-delà du discours, les différents groupes, sociaux et économiques entre autres, démontreront, par leur comportement sociétal, qu'ils accordent une place prépondérante à l'éducation.

6 Le caractère confidentiel des renseignements reçus dans le cadre des fonctions professionnelles

Comme l'enseignement se vit en collégialité, et cela, conformément à l'esprit de la réforme de l'école québécoise, le caractère confidentiel des renseignements personnels doit aussi être examiné en collégialité. C'est en équipe qu'il faut examiner ce qui est utile et à prendre en considération pour améliorer le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage. Une zone grise se dessine : il faut définir ce qui est utile à retenir pour l'intervention pédagogique tout en respectant la vie privée des personnes. Si l'on veut qu'une réelle synergie s'établisse entre les interventions des différents acteurs de l'école, il faut qu'il y ait un partage de l'information pertinente. Enfin, il faut convenir que l'étude de cas en équipe multidisciplinaire doit se faire dans un cadre professionnel qui respecte la discrétion; des balises générales doivent être données en ce sens.

Cela étant dit, il faudrait qu'un effort soit fait pour garantir la discrétion afin qu'une certaine discipline soit de rigueur dans les modalités de divulgation de l'information, qu'il s'agisse de cas

particuliers d'élèves qui font l'objet d'un suivi conformément aux lois déjà mentionnées ou, plus simplement, d'éléments des dossiers d'élèves et des portfolios d'apprentissage ou encore des évaluations qui doivent être conservées en lieu sûr.

Enfin, il faut signaler que les lieux où pourrait s'exercer une plus grande discrétion se font rares dans certaines écoles.

7 Les risques de préjudices

Cela étant dit, peut-être faudrait-il que la commission scolaire, si elle ne le fait pas déjà, informe les parents d'élèves des recours possibles lorsqu'ils ont une plainte à formuler concernant une décision prise par un membre de son personnel, notamment en ce qui concerne le choix de l'école, le classement ou les épreuves d'examen, et cela, conformément aux articles 9 à 12 de la Loi sur l'instruction publique.

Par ailleurs, il faut reconnaître que pour des motifs divers, même si le COFPE ne souscrit pas nécessairement à ces derniers, il arrive que les parents ne veulent pas porter à l'attention de la direction de l'école certains faits incriminants. À l'instar des universités, de quelques cégeps et de commissions scolaires, la création de la fonction de protectrice ou de protecteur de l'élève chargé de défendre les droits des élèves ou des parents pourrait être envisagée. L'ombudsman serait désigné par la commission scolaire avec l'assentiment du syndicat de l'enseignement. Cela n'exige pas une modification à la Loi sur l'instruction publique.

8 L'encadrement normatif de la pratique

Ce qui pourrait améliorer l'encadrement normatif relève des attributions de la direction de l'établissement; cette dernière a la responsabilité de s'assurer que ce qui constitue un « devoir moral » soit effectivement un « devoir accompli par chaque enseignante et chaque enseignant ».

10 La surveillance disciplinaire

Quant à la supervision pédagogique, le COFPE réitère qu'elle relève de la direction de l'établissement qui doit se donner les mécanismes ou les moyens pour remplir ses responsabilités et, pour cela, il faut examiner comment on peut s'inspirer des mécanismes développés en formation pratique. Il y a place à une réflexion en vue d'améliorer la supervision pédagogique.

Il faut redire que la réforme met l'accent sur la responsabilité collective de l'équipe de cycle; pour autant, cela ne soustrait pas l'enseignante ou l'enseignant à un mode d'évaluation individuelle de sa pratique et de sa contribution à l'équipe de cycle et à l'équipe enseignante par la direction de l'école.

11 Le milieu de travail habituel et le droit exclusif d'exercer

Ce constat étant fait, le COFPE considère que les commissions scolaires doivent engager en priorité des enseignants légalement qualifiés dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, et cela, peu importe le mode de rémunération retenu. Il estime que dans les situations où un organisme scolaire doit retenir les services d'enseignants non légalement qualifiés, lorsqu'il en est autorisé conformément à l'article 23,1^o, ces enseignants doivent être obligés de s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement, s'ils ne sont pas déjà inscrits dans un tel processus ou, à tout le moins, s'inscrire à des cours de pédagogie et de didactique lorsque, de façon récurrente, l'organisme scolaire recourt à leurs services.

Nonobstant les particularités de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, un suivi plus rigoureux devrait être fait afin que les enseignants qui sont engagés de façon récurrente soient tenus d'évoluer vers la pleine qualification en vue de l'obtention du brevet. Il convient donc de mieux baliser l'embauche des enseignants à taux horaire.

Mandat du Comité d'orientation
de la formation du personnel enseignant

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Créé en 1993, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant est devenu un organisme officiel par la *Loi de l'instruction publique* sanctionnée le 19 décembre 1997.

1. Institution (Extrait de la *Loi sur l'instruction publique*)

477.16. « Est institué le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant ».

477.17. « Le Comité est composé de seize membres, dont quinze sont nommés par le ministre :

1. un président;
2. six membres sont choisis parmi les personnes qui exercent une fonction pédagogique aux ordres d'enseignement primaire et secondaire;
3. trois membres sont choisis parmi les commissaires et les membres du personnel d'encadrement des commissions scolaires, dont un directeur d'établissement;
4. trois membres représentatifs du milieu de l'enseignement de niveau universitaire;
5. un membre est choisi parmi les parents, les élèves ou les dirigeants d'entreprises;
6. un membre est choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation.

Au moins deux de ses membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

Le président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement est également membre du Comité.

2. Mission et fonctions

477.18. Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Il peut en outre, à la demande du ministre ou de sa propre initiative, proposer des orientations et faire des recommandations au ministre sur les sujets suivants :

1. l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement;
2. les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant;
3. la formation à l'enseignement, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue;
4. tout aspect de la profession d'enseignant lié à la formation des enseignants.

FONCTIONNEMENT

477.19. Le mandat d'un membre du Comité est d'une durée de trois ans.

Toutefois, le ministre peut établir que le mandat du tiers des premiers membres qu'il désigne est d'une durée d'un an et que celui d'un autre tiers qu'il désigne est d'une durée de deux ans.

477.20. À l'expiration de son mandat, le membre demeure en fonction jusqu'à ce qu'il soit nommé de nouveau ou remplacé.

La durée totale des mandats successifs d'un membre et de toute période pendant laquelle il est demeuré en fonction entre deux mandats ne peut excéder six ans. Au terme d'une telle période de six ans, un membre demeure toutefois en fonction jusqu'à ce qu'il soit remplacé.

477.21. « Toute vacance survenant en cours de mandat parmi les membres est comblée, selon le mode prescrit pour sa nomination, pour la durée non écoulée du mandat.

477.22. « Les membres du Comité ne sont pas rémunérés, sauf dans les cas, aux conditions et dans la mesure que peut déterminer le gouvernement. Ils ont cependant droit au remboursement des dépenses faites dans l'exercice de leurs fonctions, aux conditions et dans la mesure que détermine le gouvernement.

477.23. « Le président dirige les séances du Comité et assure la gestion des activités du Comité.

Le ministre désigne un membre du Comité pour remplacer le président en cas d'absence ou d'empêchement de celui-ci.

477.24. « Le quorum aux séances d'un Comité est de la majorité de ses membres.

477.25. « Le Comité peut tenir ses séances à tout endroit au Québec.

477.26. « Le ministre met à la disposition du Comité les membres du personnel du ministère et les ressources matérielles nécessaires à l'exercice de leur mission.

RAPPORT ANNUEL

477.27. « Le Comité doit au plus tard le 15 novembre de chaque année, soumettre au ministre un rapport de ses activités pour l'année scolaire se terminant le 30 juin précédent.

477.28. « Le ministre dépose ce rapport devant l'Assemblée nationale dans les 30 jours de leur réception ou, si elle ne siège pas, dans les 30 jours de la reprise des travaux. »

Membres du Comité d'orientation
de la formation du personnel enseignant

Liste des membres du Comité d'orientation
de la formation du personnel enseignant (COFPE)

PRÉSIDENTE : Madame Lorraine Lamoureux
Cadre responsable de la coordination des stages,
de l'insertion professionnelle et du
perfectionnement du personnel enseignant
Commission scolaire de Laval
llamoureux@cslaval.qc.ca

MEMBRES :

Madame Martine Boivin
Enseignante au primaire
Commission scolaire de Laval
martineb@videotron.ca

Monsieur David D'Arrioso
Étudiant
Université du Québec
à Montréal

Madame Nadine Descamps-Bednarz
Professeure titulaire
Département des mathématiques
Université du Québec à Montréal
descamps-bednarz.nadine@uqam.ca

Madame Julie Desjardins
Professeure adjointe
Département d'enseignement au préscolaire
et au primaire
Université de Sherbrooke
julie.desjardins@courrier.usherb.ca

Madame Patricia Gagnon
Coordonnatrice de l'éducation
préscolaire et de l'enseignement primaire
Commission scolaire des Affluents
patricia.gagnon@re.csaffluents.qc.ca

Monsieur Ronald Hughes
Association provinciale des enseignantes
et enseignants du Québec
rh@qpat-apeq.qc.ca

Monsieur Marc Klein
Directeur d'école
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
mklein@lbpsb.qc.ca

Monsieur Richard Migneault
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire de la
Rivière-du-Nord
migneault@csrdn.qc.ca

Madame Pauline Ladouceur
Enseignante au primaire
Commission scolaire Marie-Victorin
p.ladouceur@videotron.ca

Monsieur Jacques Latulippe
Enseignant en formation professionnelle
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
mailto:tamtamlatulippe@hotmail.com

Monsieur Paul-André Martin
Professeur
Unité d'enseignement et de recherche
en sciences de l'éducation
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue
paul-andre.martin@uqat.quebec.ca

Monsieur Conrad Ouellon
Professeur titulaire
Université Laval
Président du Comité d'agrément des
programmes de formation à
l'enseignement (CAPFE)
conrad.ouellon@lli.ulaval.ca

Madame Francine Pâlin
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Patriotes
francine.palin@csp.qc.ca

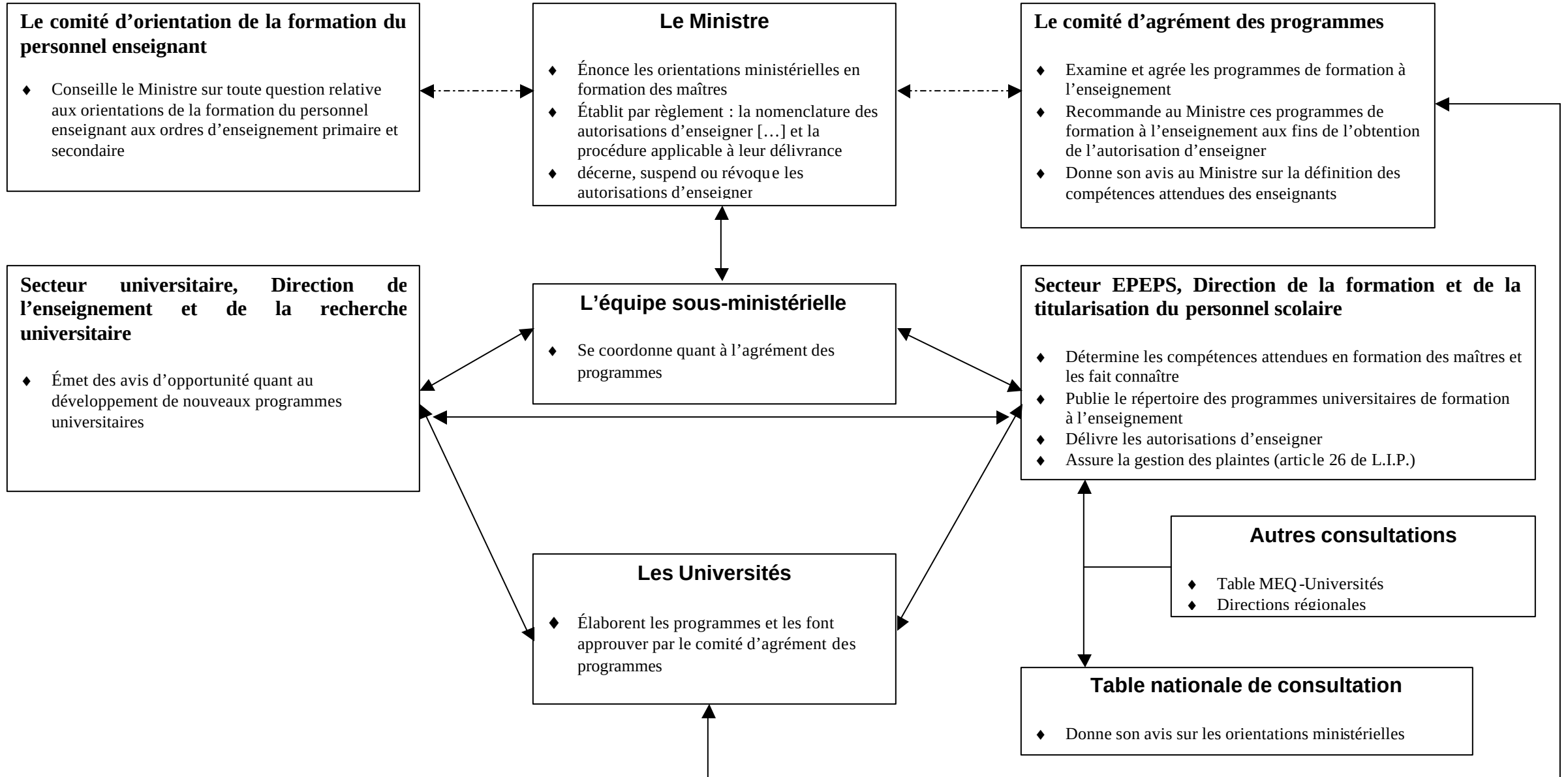
Madame Lucette Saint-Hilaire
Enseignante à l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Capitale
sthuc@videotron.ca

Madame Sylvie Turcotte
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation
sylvie.turcotte@meq.gouv.qc.ca

Secrétaire-coordonnatrice : Madame Joce-Lyne Biron

LES RESPONSABILITÉS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les responsabilités du ministre de l'Éducation : formation initiale et titularisation



PUBLICATIONS DU COFPE SUR LE WEB

www.cofpe.gouv.qc.ca

www.cofpe.gouv.qc.ca

- Rapport d'activité 2000-2001
- Rapport d'activité 1999-2000
- Rapport annuel 1998-1999

Les avis du COFPE :

- Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement (novembre 2002)
- Modifications au Règlement sur l'autorisation d'enseigner (janvier 2000)
- Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement (mars 1999)
- Une formation de qualité pour un enseignement professionnel (juin 1998)
- La formation continue (juin 1997)

Autre document :

Lettre aux enseignants et enseignantes associés

À paraître :

Offrir la profession en héritage - Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement (mars 2002)

BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (CPNCF). Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2000-2002, Québec, mai 2000, 334 p.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-33.3, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1999, 168 - XVIII p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, 1992, 24 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 256 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 218 p.

TARDIF, Maurice et Clermont GAUTHIER (dir.) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, 196 p.