



Maintenir, assurer et démontrer la compétence de la profession enseignante

*Réponse à la requête
de la ministre de l'Éducation
sur un programme d'évaluation
du personnel enseignant*

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Ontario College
of Teachers

Avril 2000

Sommaire

Maintenir, assurer et démontrer la compétence de la profession enseignante : Réponse à la requête de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et enseignants, qui ont les connaissances, les compétences et la volonté de motiver les élèves pour apprendre, représentent un élément clé d'un système scolaire de première qualité. Depuis la création des systèmes d'éducation publics en Ontario, des organismes, des commissions, la profession enseignante elle-même ainsi que d'innombrables chercheurs ont essayé de déterminer une méthode qui viserait à maintenir, à assurer et à démontrer la compétence de la profession enseignante. Ce travail a soulevé plus de questions que de réponses.

Les enseignantes et enseignants et le public ontariens participent actuellement à des discussions soutenues sur la compétence en enseignement. La ministre de l'Éducation Janet Ecker a demandé à l'Ordre de lui fournir un avis sur la façon de mettre en œuvre un programme d'évaluation des enseignants. À cette fin, l'Ordre a étudié comment les autres professions en Ontario mesurent et maintiennent la compétence, a mené un examen en profondeur des programmes en vigueur dans d'autres territoires de compétence pour assurer la compétence des enseignants, a consulté une variété de partenaires en éducation et de membres de l'Ordre et du public en Ontario à partir d'options fondées sur cet examen et a préparé une analyse des renseignements qu'il a recueillis pendant ce processus.

La recherche

L'Ordre a commencé par étudier les meilleures pratiques en vigueur pour maintenir la compétence professionnelle. La recherche a permis de conclure que de nombreux territoires de compétence ont mis au point des moyens pour s'assurer que les nouveaux venus en enseignement répondent aux normes professionnelles et que les enseignantes et enseignants d'expérience tiennent à jour leurs compétences et connaissances. Toutefois, aucun territoire de compétence n'a été en mesure de mettre en œuvre avec efficacité un test écrit qui mesure de façon exhaustive et précise les connaissances et les compétences des enseignantes et enseignants d'expérience.

Plutôt, les ordres professionnels ont mis au point des programmes de contrôle de la qualité efficace intégré au processus d'éducation, de formation et de certification des membres. Ce processus se complète souvent par un perfectionnement professionnel qui garantit que les personnes qualifiées demeurent au courant des développements récents dans leur profession.

À l'image d'autres territoires, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, depuis sa création en 1996, a adopté la méthode fondée sur les normes. L'Ordre a élaboré des normes d'exercice, un code de déontologie et proposé un cadre de formation qui décrit très clairement les normes élevées de compétence que les enseignantes et enseignants doivent respecter.

Dans l'étude par l'Ordre des ordres professionnels en Ontario, il a été constaté que presque tous ceux qui font passer un test le font à la fin d'un programme de formation, à titre d'exigence aux fins de l'inscription ou, dans de rares cas, après un stage supervisé. Cependant, aucun organisme n'exige de ses membres inscrits d'être testés pour maintenir leur droit d'exercer leur profession.

À l'étude d'organismes semblables ailleurs dans le monde, l'Ordre a constaté qu'en Australie, en Nouvelle-Zélande, en France, en Écosse, en Angleterre et au Pays de Galles, les organismes de réglementation de la profession enseignante ont adopté une méthode fondée sur les normes pour favoriser la compétence. Aux États-Unis, on note une nette tendance à s'éloigner des tentatives d'élaboration de tests normalisés des années 70 et 80. Un test écrit fait habituellement partie du processus de certification initiale en enseignement et la plupart des états ont des normes en place qui définissent le perfectionnement professionnel.

La consultation

Le document intitulé *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant* a été préparé en français et en anglais aux fins d'une consultation des partenaires en éducation nommés par la ministre de l'Éducation et par l'Ordre, des membres de l'Ordre et du public.

Dans ce document, l'Ordre a proposé 22 options qui, d'après la recherche, s'étaient montrées efficaces. Ces options ont été considérées comme étant réalisables au plan administratif et économique, crédibles aux yeux du public, acceptables au plan professionnel et défendables du point de vue légal. L'Ordre a invité les partenaires en éducation et autres à formuler des commentaires sur les options et à en proposer d'autres.

Le personnel du ministère de l'Éducation a reçu une présentation sur le document et le processus de consultation. Le document a aussi été transmis aux directrices et directeurs de l'éducation et aux membres de la législation ontarienne. Il a été affiché dans le site web de l'Ordre, permettant ainsi aux membres de l'Ordre et du public de le commenter. Les bibliothèques publiques et scolaires de l'Ontario, les chambres de commerce, les écoles indépendantes, les associations professionnelles d'intérêt pédagogique et les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation ont reçu une lettre et une affiche sur la consultation, ainsi qu'une invitation à formuler leurs commentaires.

La consultation ne visait le consensus. Plutôt, elle avait pour objet de recueillir des renseignements de manière uniforme de toutes les sources à notre disposition. Pour organiser ses données, l'Ordre s'est servi d'un modèle qui permettait d'indiquer là où il y avait entente et divergence sur les options et où des options avaient été proposées.

Les données proviennent de trois sources :

- séances de consultation dirigée avec les partenaires en éducation
- énoncés de principe des groupes désignés en éducation et réponses d'autres organismes
- site web, télécopies, courriel et réponses remises en personne.

L'analyse de ces données par le personnel cadre de l'Ordre a permis de relever des tendances, des points de vue nouveaux et des inquiétudes. La diversité des sources a également permis de comparer la preuve et de définir les perceptions qui ont enfin mené à des conclusions raisonnables et à des généralisations fondées sur la prépondérance des données.

Recommandations

D'après une étude de la recherche et des données issues de la consultation, voici les recommandations qui ont été formulées et adoptées pour former l'avis à la ministre de l'Éducation par le conseil de l'Ordre à sa réunion du 10 avril 2000. Cet avis forme la base de *Maintenir, assurer et démontrer la compétence de la profession enseignante : Réponse à la requête de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant.*

Recommandation 1

Que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, continue de raffiner les politiques et processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel pour s'assurer qu'ils répondent aux exigences réglementaires décrites dans la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, ainsi qu'aux normes d'exercice et au code de déontologie de la profession enseignante adoptées par le conseil de l'Ordre.

Recommandation 2

Que les facultés d'éducation de l'Ontario soient tenues de démontrer pendant l'exercice d'agrément mené par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario que des politiques et des processus sont en place pour appuyer les étudiants en éducation qui connaissent des difficultés à répondre aux exigences du programme, y compris aux exigences en matière de compétence linguistique et de maîtrise de la langue d'enseignement, et pour s'assurer que les étudiants qui continuent de connaître des difficultés quittent le programme.

Recommandation 3

Que toute personne faisant une demande d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en plus de répondre aux exigences scolaires et du stage, soit tenue de réussir un examen écrit, sur le curriculum de l'Ontario et sur la législation et les politiques en éducation, qui convient aux débutants avant leur entrée dans la profession en Ontario.

Recommandation 4

Que tout employeur soit tenu d'offrir un programme d'initiation de deux ans dont les principaux éléments seraient définis par l'Ordre à tout débutant qui a un emploi régulier pour s'assurer qu'il continue de faire l'acquisition des connaissances et compétences requises de tout membre de la profession enseignante.

Recommandation 5

Que soit créé un programme d'orientation à l'intention de tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui suit son programme de formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et que la réussite à ce programme soit signalée en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Recommandation 6

Que soit créé un programme de retour à l'enseignement pour tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui revient à la profession après une période d'au moins cinq ans sans où il n'aurait pas travaillé en éducation en Ontario et que la réussite au programme soit signalée par le fournisseur en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Recommandation 7

Que tout fournisseur de programmes de perfectionnement professionnel agréé par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario soit tenu de démontrer pendant l'exercice d'agrément mené par l'Ordre qu'il a mis en place des politiques et des processus qui assurent un appui aux candidats ayant de la difficulté à répondre aux exigences du programme et qui prévoient qu'un candidat qui continue à avoir de la difficulté doive quitter le programme.

Recommandation 8

Que les exigences pour l'agrément de tout cours menant à une certification professionnelle inscrit au Règlement 184/97, pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, comprennent une disposition bien définie concernant l'évaluation des candidats qui s'y inscrivent en fonction de critères élaborés et approuvés par l'Ordre.

Recommandation 9

Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, étudie l'usage des aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* portant sur l'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant à un programme, une matière ou un poste pour lequel cette personne ne détient pas la qualification, telle qu'il est décrit dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi*

sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et qu'elle révisé ces aspects, au besoin.

Recommandation 10

Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, étudie l'usage des aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* portant sur l'évaluation du rendement des membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario de manière que les éléments clés de l'évaluation du rendement soient définis par le ministère de l'éducation.

Recommandation 11

Que tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario prépare un plan de croissance professionnelle qui ferait partie du processus d'évaluation du rendement mené en vertu du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation*.

Recommandation 12

Que tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario tienne un portfolio professionnel dont les composantes seraient déterminées par l'Ordre et qui mettrait en valeur le perfectionnement professionnel et les réalisations dans son domaine de responsabilité, et que le statut du portfolio soit signalé à l'Ordre aux cinq ans en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Recommandation 13

Que la ministre de l'Éducation, après consultation des partenaires en éducation et du public, revoie le Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* pour s'assurer que le processus d'évaluation du rendement inclut l'examen régulier du portfolio professionnel.

Recommandation 14

Que la ministre de l'Éducation s'assure que tout employeur fournit l'appui et des modes de règlement à tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario quand survient des différends entourant la compétence dans le cadre de l'évaluation du rendement.

Recommandation 15

Que soit modifiée la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* pour s'assurer que tout employeur de membres de l'Ordre est tenu d'informer l'Ordre de la mise à pied d'un membre pour des raisons d'incompétence.

Table des matières

Sommaire des recommandations	(i)
Lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation	2
Partenaires	4
Introduction	5
Section A	
Maintenir la compétence : Aperçu des programmes et pratiques en vigueur dans les ordres professionnels en Ontario	12
Section B	
Assurer la compétence : Aperçu des pratiques et programmes internationaux en vigueur au sein de la profession enseignante.....	38
Section C	
Démontrer la compétence de la profession enseignante : le contexte ontarien.....	71
Section D	
Options issues de la recherche	79
Section E	
Rapport de consultation : <i>Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant</i>	92
Section F	
Avis à la ministre de l'Éducation.....	129
Bibliographie	134

PARTENAIRES EN ÉDUCATION QUI ONT REÇU UNE COPIE DE LA LETTRE DE LA MINISTRE DU 10 NOVEMBRE 1999

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO)
Association des agentes et agents de supervision franco-ontariens (ASFO)
Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario (ACEPO)
Association des directions et des directions adjointes franco-ontariennes (ADFO)
Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (AFOCSC)
Association interculturelle franco-ontarienne (AIFO)
Association ontarienne des élèves d'écoles secondaires (AOEES)
Board of Trade of Metropolitan Toronto (BTMT)
Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO)
Chambre de commerce de l'Ontario (CCO)
Commission sur l'amélioration de l'éducation (CAE)
Conseil consultatif de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté
Conseil ontarien des parents (COP)
Council of Ontario Directors of Education (CODE)
Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI)
Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO)
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO)
Fédération ontarienne des associations foyer-école (FOAFE)
Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)
Ontario Association of Deans of Education (OADE)
Ontario Association of Parents in Catholic Education (OAPCE)
Ontario Association of School Business Officials (OASBO)
Ontario Catholic School Business Officers' Association (OCSBOA)
Ontario Catholic School Trustees' Association (OCSTA)
Ontario Catholic Student Council Federation (OCSCF)
Ontario Catholic Supervisory Officers Associations (OCSOA)
Ontario Coalition for Education Reform (OCER)
Ontario Principals' Council (OPC)
Ontario Public School Board Association (OPSBA)
Ontario Public Supervisory Officials' Association (OPSOA)
Organization for Quality Education (OQE)
Parent Network Ontario
Parents partenaires en éducation
People for Education
Teachers for Excellence (TFE)



Introduction

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

Introduction

Évaluation des enseignantes et des enseignants

En avril 1999, l'expression *évaluation des enseignantes et enseignants* a fait son entrée dans le vocabulaire de la profession enseignante en Ontario. Voici ce qu'annonçait un communiqué du bureau du premier ministre daté du 19 avril 1999 : «Pour s'assurer que chaque enfant a un enseignant bien qualifié et à jour, chaque enseignante et enseignant de l'Ontario devra participer à un programme d'évaluation. Les enseignantes et enseignants devront régulièrement réussir des examens de recertification.» Ce communiqué a suscité des questions, des débats et la controverse tant dans le secteur privé que dans le secteur public.

Le premier ministre Harris a réitéré son appui à l'évaluation des enseignantes et enseignants dans un communiqué de mai 1999 diffusé par le Parti progressiste-conservateur de l'Ontario pendant la campagne électorale provinciale alors en cours en Ontario. Pour M. Harris, l'évaluation des enseignantes et enseignants représente la prochaine étape logique des nombreuses réformes visant à améliorer la qualité et la transparence du système scolaire. Dans ce communiqué, il a aussi indiqué : «Une de nos priorités après l'élection sera de demander à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de préparer un plan de travail en vue de la mise en œuvre du programme d'évaluation.»

Le 28 mai, le premier ministre a donné des détails sur l'administration des tests pour les enseignantes et enseignants. Il a indiqué dans un discours prononcé au Collège Sheridan à Oakville que : «Les tests, administrés par l'Ordre, devraient commencer en juin 2000 et leur mise en œuvre finale, d'ici septembre 2001.» À nouveau, la mention de l'évaluation des enseignantes et enseignants a ravivé l'attention des médias et le débat public. Que devrait-on trouver sur un test des enseignants? Comment pourrait-on administrer et corriger ce test? Que devrait-on exiger de ceux qui échouent? Du point de vue de l'Ordre, une question s'imposait : Quel serait le rôle de l'Ordre, le cas échéant, à cet égard?

Un autre communiqué daté du 2 septembre 1999 a souligné la détermination du gouvernement dans cette voie.

Pendant l'été, les députés ont confirmé que l'évaluation de la compétence des enseignantes et enseignants de nos enfants demeure importante pour les parents, et la ministre de l'Éducation Janet Ecker consulte les membres de la profession enseignante sur la façon de mettre en œuvre cette initiative, a dit Harris. Le premier ministre a annoncé qu'Ecker demanderait à l'Ordre de lui formuler un avis et des recommandations eu égard à l'objectif de commencer la phase initiale du programme en juin 2000.

La présidente de l'Ordre Donna Marie Kennedy a indiqué dans un communiqué diffusé par l'Ordre le même jour que l'Ordre «consultera ses membres, le public et d'autres groupes intéressés par l'éducation au sujet du processus d'attestation de la compétence

pour enseigner annoncé aujourd’hui par le Premier ministre Mike Harris.» Elle a ajouté que l’Ordre «veut aussi étudier ce qui se fait dans les autres provinces, aux États-Unis et ailleurs dans le monde.» Des questions concernant la nature et la réussite de l’évaluation des enseignantes et enseignants ailleurs nécessitaient des réponses. Des questions entourant l’incidence d’un programme d’évaluation dans le contexte ontarien méritaient d’être étudiées. Kennedy a réaffirmé l’engagement de l’Ordre à consulter ses membres et le public, ainsi qu’à poursuivre la recherche.

Une lettre de la ministre de l’Éducation Janet Ecker à l’Ordre est arrivée le 10 novembre 1999. Dans cette lettre, la ministre a réaffirmé la «volonté du gouvernement ontarien d’exiger que chaque enseignante et enseignant participe à un programme d’évaluation des enseignantes et enseignants.» Elle écrivait :

Ainsi, comme il s’agit d’une étape importante de cet engagement, je demande l’avis de l’Ordre sur la façon de mettre en œuvre un programme d’évaluation des enseignantes et enseignants qui serait économique et qui respecterait les paramètres suivants :

- évaluation régulière des compétences et connaissances des enseignantes et enseignants
- méthodes d’évaluation, écrites ou autres
- lien vers la recertification
- programme d’appoint pour ceux qui échouent
- perte de la compétence pour enseigner, comme conséquence (si échec au programme d’appoint.

La lettre de la ministre parlait aussi de juin 2000 comme date cible de la première étape de la mise en œuvre et encourageait l’Ordre à consulter d’autres organismes comme les facultés d’éducation et les fédérations d’enseignantes et d’enseignants pour formuler son avis. Elle a demandé à l’Ordre de lui transmettre cet avis au plus tard le 31 décembre 1999.

La lettre de la ministre a été étudié par le conseil de l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario à sa réunion des 18 et 19 novembre 1999. Après en avoir délibéré, le conseil a ordonné au comité exécutif de créer un comité spécial du conseil pour étudier les questions soulevées par la ministre et en rendre compte au comité exécutif et au conseil. Pendant la réunion du conseil, tant les membres élus que nommés ont exprimé leur inquiétude quant au délai imparti par la ministre dans sa lettre – le 31 décembre 1999 - pour transmettre l’avis.

Le comité spécial, composé de quatre membres nommés et de cinq membres élus du conseil de l’Ordre, a tenu une première réunion le 26 novembre 1999. À son ordre du jour, le comité a établi un calendrier pendant lequel les questions soulevées par la ministre pourraient être étudiées et une consultation auprès des partenaires identifiés par la ministre pourrait se dérouler. Voici ce calendrier :

26 novembre	Réunion du comité spécial
26 novembre	Lettre à la ministre
29 novembre	Lettre aux partenaires en éducation
	Affichage sur le site web de l'Ordre
16 décembre	Séance d'information sur la recherche à l'intention des partenaires
21 décembre	Réunion du comité spécial
10 et 11 janvier	Réunion du comité spécial
27 janvier	Rapport au comité exécutif
9 février	Rapport au conseil – réunion extraordinaire
	Réunion du comité spécial
14 février au 3 mars	Consultation des membres de l'Ordre et des partenaires en éducation
28 février au 17 mars	Analyse des données et établissement des priorités
25 mars	Réunion du comité spécial
30 mars	Rapport au comité exécutif – réunion extraordinaire
10 avril	Rapport au conseil – réunion extraordinaire
Semaine du 10 avril	Première réponse à la ministre

*Le comité spécial a tenu d'autres réunions les 22 et 23 janvier 2000 et le 26 mars 2000.

Dans une lettre envoyée à la ministre le 26 novembre 1999, la présidente a indiqué que le calendrier de l'Ordre reconnaît «la complexité des questions soulevées et garantit que l'avis que fournira le conseil sera étayé par une recherche exhaustive et une consultation significative. Il tient également compte des ressources humaines et financières considérables à consacrer à ce projet.»

Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant

Après une série de réunions et de séances de travail ainsi qu'une séance d'information à l'intention des partenaires en éducation le 16 décembre 1999, le comité spécial a rendu compte au comité exécutif et au conseil. La diffusion de *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant* a été recommandé à l'unanimité au comité exécutif qui, à son tour, lui a donné son appui unanime et transmis cette recommandation au conseil. Le 9 février 2000, avec l'appui unanime du conseil de l'Ordre, le document a été diffusé aux fins d'une consultation.

Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant est devenu le fondement de ce que Kennedy appelle un «avis complet, précis et fiable». Il renfermait

un sommaire de la recherche exhaustive menée par l'Ordre, ainsi qu'une série d'options issues de la recherche. Il reconnaissait la valeur de la consultation et invite les membres de l'Ordre, les partenaires en éducation et le public à donner leurs commentaires. Il donnait les fondements de l'élaboration des recommandations qui ont été étudiées par le conseil de l'Ordre avant de formuler l'avis à l'intention de la ministre.

Maintenir, assurer et démontrer la compétence de la profession enseignante : Réponse à la requête de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant

En plus d'incorporer le travail déjà décrit dans *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant*, le présent document présente l'avis demandé par la ministre dans sa lettre du 10 novembre 1999. Fondé sur une recherche poussée et une vaste consultation, ce document fait la preuve que l'avis présenté est bel et bien complet, précis et fiable.

Il compte six sections principales.

Section A – Maintenir la compétence : Aperçu des programmes et pratiques en vigueur dans les ordres professionnels en Ontario

Depuis l'annonce du 19 avril 1999 par le premier ministre Harris, la registrateur de l'Ordre a communiqué avec les autres ordres professionnels de l'Ontario pour leur demander des renseignements sur l'évaluation et la recertification dans leur profession. Après cette demande initiale, le personnel de l'Ordre a communiqué avec les ordres professionnels pour obtenir des réponses directes à un questionnaire sur les moyens et programmes en vigueur qui porte sur la vérification de la compétence, y compris les tests et la recertification. Cette section du document résume les résultats de cette enquête.

Section B – Assurer la compétence : Aperçu des pratiques et programmes internationaux en vigueur au sein de la profession enseignante

Cette section résume la revue des initiatives mises sur pied dans d'autres territoires de compétence entourant la question de la compétence pour enseigner. La revue se concentre sur les initiatives en vigueur aux États-Unis, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre, au Pays de Galles, en Écosse et en France, ainsi que sur les initiatives récentes entreprises au Québec et en Alberta. Cette section explore également les questions liées à l'évaluation des enseignantes et enseignants et la relation entre cette évaluation et la qualité de l'éducation.

Section C – Démontrer la compétence de la profession enseignante : le contexte ontarien

Cette section confirme que l'évaluation régulière des connaissances et des compétences des membres de l'Ordre survient dans deux contextes distincts et pourtant interreliés. Le premier contexte, en vertu de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, comprend la certification initiale et le perfectionnement professionnel reconnu. Le deuxième, conformément au Règlement 298, pris en application de la *Loi sur l'éducation*, porte sur l'affectation de l'évaluation du rendement des membres de l'Ordre et son exercice. Ce deuxième contexte relève du gouvernement de l'Ontario, responsable de la politique en matière d'éducation. Le premier contexte, délégué à la profession enseignante par le gouvernement, relève de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

À la lumière de ces deux contextes et de la compétence du gouvernement d'ordonner à l'Ordre de s'assurer que ses membres répondent à leur obligation, à titre de professionnels, de demeurer compétents, cette section tente de savoir pourquoi le gouvernement ordonnerait, et ce sans précédent apparent, les moyens par lequel un ordre professionnel peut inscrire et évaluer la compétence de ses membres.

Enfin, la section reconnaît que reconnaître la compétence ne relève pas uniquement de l'Ordre. Plutôt, il affirme qu'il faut adopter une approche systémique où chaque partenaire en éducation jouerait son rôle de leader dans son domaine de compétence particulier.

Section D – Options issues de la recherche

Le sommaire de la recherche étayée menée par l'Ordre et présentée dans les trois sections précédentes proposent diverses options liées à la compétence professionnelle qui ont été considérées dans la formulation de l'avis demandé par la ministre. Ces options sont décrites dans cette section du document. Ces options sont décrites dans la présente section. Avec la recherche présentée aux sections A, B et C, les options ont été incluses dans le document *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant*.

Section E – Rapport de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant

En ce qui a trait à la transmission d'un avis à la ministre, l'Ordre a respecté son engagement envers une consultation ouverte et transparente. Cet engagement est dans la même veine de la tradition établie par l'Ordre depuis ses tout débuts et ce, malgré son histoire récente. C'est le même engagement qui a permis l'élaboration des *Normes d'exercice de la profession enseignante*, adoptées par l'Ordre en 1999, et qui guide le travail sur le *Code de déontologie de la profession enseignante* et le *Cadre de formation*.

La présente section rend compte du processus de consultation entrepris à la suite de la publication de *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant*. En outre, elle présente l'analyse des données et le sommaire devant être considérés par le conseil de l'Ordre en vue de formuler l'avis demandé par la ministre.

Section F – Avis transmis à la ministre

D'après un examen de la recherche dont il est question aux sections A, B et C du présent document et les données recueillis lors de la consultation et présentées dans les sections D et E, nous avons formulé des recommandations comme avis à l'intention de la ministre de l'Éducation. La présente section comprend les recommandations.

Sommaire

L'inquiétude du public entourant la compétence des enseignantes et enseignants ne date pas d'hier. Depuis la création du système d'éducation publique en Ontario, des organismes, des commissions et la profession enseignante même, ainsi que d'innombrables chercheurs de divers établissements d'enseignement, ont essayé de déterminer une façon de définir ce que constitue un enseignement de qualité. Ces travaux ont donné plus de questions que de réponses.

Quelles sont les caractéristiques d'une enseignante ou d'un enseignant compétent? Quelles caractéristiques font que certaines personnes sont compétentes en enseignement? Comment peut-on former des enseignantes et enseignants compétents? Comment peut-on définir la maîtrise des habiletés en enseignement pendant la période de formation? Comment le processus d'identifier les normes d'exercice en enseignement avant la certification peut-il se lier à la compétence dans le rôle? Dans quelle mesure le public et la profession déterminent-ils les critères qui définissent les normes et les degrés de compétence de la profession? Les compétences déterminées pour la profession devraient-elles émaner d'un consensus tiré de la recherche et des valeurs? Le cas échéant, quelle recherche et quelles valeurs? Les questions ne s'arrêtent pas là. Les réponses demeurent vagues. La pertinence des questions et réponses repose dans la confiance que la société ontarienne accorde à l'éducation comme espoir pour l'avenir.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a été créé en 1996 pour délivrer la compétence pour enseigner, ainsi que pour réglementer et régir la profession enseignante et ce, dans l'intérêt public. L'Ordre reconnaît que les élèves, les parents et le grand public ontarien tirent avantage d'une profession transparente. Les 11 objets de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* définissent la responsabilité de l'Ordre pour garantir la confiance du public. L'Ordre dont le mandat est de régir la profession enseignante dans l'intérêt public peut être perçu comme étant lié d'une manière ou d'une autre à l'engagement du gouvernement de mettre en œuvre un programme d'évaluation des enseignantes et enseignants. Le défi à relever tenait à déterminer la nature de ce lien, à déterminer ce que représente l'évaluation des enseignantes et enseignants dans le contexte ontarien et à déterminer comment un

processus peut être mis sur pied d'une manière significative pour la profession et visant la transparence aux yeux du public ontarien.



Section A

**Maintenir la compétence :
Aperçu des programmes et
pratiques en vigueur dans
les ordres professionnels de l'Ontario**

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

A. Introduction

La présente section donne un aperçu des programmes et méthodes que les ordres professionnels de l'Ontario ont adoptés en vue de maintenir la compétence de leurs membres. L'efficacité des moyens employés pour relever et évaluer les mesures prises par les membres pour maintenir leur compétence n'est abordée que de façon générale. Cependant, lorsque c'est utile, nous dégageons à partir des renseignements recueillis dans le cadre de notre étude les programmes en place, les questions soulevées au plan des politiques et le cadre décisionnel général dans lequel ces programmes et questions s'insèrent. Pour plus de clarté et à des fins de comparaison, nous présentons en annexe les ordres professionnels étudiés, la façon dont nous les désignons dans la présente section et le nombre de membres qu'ils comptent si possible.

La terminologie employée dans les programmes varie; nous avons jugé bon de simplifier le texte en uniformisant les termes employés.

Les ordres, instituts et associations qui régissent les professions sont désignés dans le présent document sous le nom d'**ordres professionnels**.

Les **programmes d'assurance de la qualité** (PAQ) désignent les programmes de maintien de la compétence qu'ont mis en œuvre les professions de la santé régies par la *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées* (LPSR).

Les **programmes de formation continue** sont des programmes d'éducation permanente ou de perfectionnement professionnel, qui peuvent comprendre des portfolios professionnels, des cours ouvrant droit à des crédits, de la réflexion critique, etc.

L'expression **inspection professionnelle** est employée dans la présente section pour décrire les volets des programmes qui comportent la visite du lieu de travail d'un membre en vue d'évaluer un ou plusieurs des aspects suivants : qualité des soins, connaissances cliniques ou professionnelles, installations et tenue de registres. Ces inspections peuvent être effectuées par des pairs ou par le personnel des ordres professionnels qui leur attribuent diverses appellations, p. ex., évaluation par les pairs.

Le terme **évaluation** désigne le processus selon lequel les membres éventuels doivent faire évaluer leurs connaissances et leurs compétences pour répondre aux exigences de réussite d'un programme de formation professionnelle ou d'adhésion à un ordre professionnel. Le présent document décrit également les évaluations effectuées dans le cadre d'un programme d'assurance de la qualité ou de maintien de la compétence dans le contexte des instruments et stratégies d'évaluation individualisée, d'évaluation des compétences de base, d'évaluation standard, etc.

La **recertification** désigne le processus en vertu duquel le membre doit répondre, pendant une période donnée pouvant aller de trois à cinq ans, à certaines exigences pour que son certificat d'inscription soit renouvelé. En Ontario, tant recertification que maintien de la certification semblent avoir la même signification.

B. Autoréglementation et maintien de la compétence des membres des ordres professionnels

L'autoréglementation, comme l'a affirmé il y a plus de 30 ans M. le juge James McRuer, président de la commission royale d'enquête de l'Ontario sur les droits de la personne (*Ontario Royal Commission of Inquiry into Civil Rights, 1968*), nécessite la délégation du pouvoir de réglementation du gouvernement à un organisme professionnel qui ne relève pas du gouvernement. Cet organisme doit être disposé à exercer son mandat de façon transparente et responsable afin que le public ait confiance dans sa capacité de régir ses membres dans l'intérêt public. L'autoréglementation est un privilège qui n'est accordé qu'aux professions qui répondent à certains critères. Des qualités professionnelles qui procèdent d'un domaine de connaissance spécialisé et la volonté de la profession de lutter contre l'incompétence et les fautes professionnelles sont des attributs essentiels d'une profession autoréglémentée. (Brockman, 1998)

L'obligation pour le membre d'une profession autoréglémentée de maintenir sa compétence procède directement, du moins en théorie, de l'appartenance à une «profession». Les membres jugent qu'il est de leur devoir de maintenir leur compétence.

La plupart des ordres professionnels ont adopté un code de déontologie ou des normes d'exercice qui traitent de la tenue à jour des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice efficace de la profession. Par contre, la notion de transparence est abordée sous différents angles.

Certains ordres professionnels, mais pas tous, obligent leurs membres à participer à des programmes qui visent à maintenir leur compétence en suivant des cours de formation continue ou en se soumettant à des inspections professionnelles.

Les ordres professionnels qui ont mis en œuvre de tels programmes ou qui comptent le faire ont adopté une variété d'outils et de méthodes pour consigner et évaluer les initiatives que prennent les membres pour maintenir leur compétence. Ces méthodes s'appuient sur le principe voulant qu'il est préférable pour protéger le public de former les membres et de les aider à s'améliorer, plutôt que de recourir à des mesures disciplinaires et punitives.

C. Compétence et responsabilité

La réglementation des professions se concentre normalement sur deux aspects : les conditions d'adhésion à un ordre et les circonstances qui peuvent mener à la radiation. Lors de leur création, les ordres professionnels reçoivent un mandat et des règles de procédures claires en vue de restreindre ou de supprimer la capacité d'exercice des membres incompétents ou reconnus coupables de faute professionnelle.

C'est souvent l'utilité limitée du processus disciplinaire pour régler les questions touchant la compétence des membres qui motive la création de programmes de maintien de la compétence. Un groupe de travail du Barreau du Haut-Canada a conclu que

l'approche disciplinaire, qui est mieux adaptée aux cas de malhonnêteté et de manque d'intégrité qu'aux cas d'incompétence, s'est révélée inefficace pour rectifier les problèmes de rendement des avocats (Barreau du Haut-Canada, 1998, p. 6).

Pour consigner et évaluer les mesures que prennent les membres en vue de maintenir leur compétence, les ordres professionnels de l'Ontario ont dû définir ce que représente la compétence dans leur champ d'activités.

En 1997, le Barreau a constitué le Groupe de travail sur la compétence ayant pour mandat de se pencher sur les changements qu'il y a lieu d'apporter compte tenu de la *Loi de 1998 modifiant la Loi sur le Barreau (Ibid., p. 5)*. Le rapport de ce groupe de travail, de même que des documents publiés par d'autres ordres professionnels à ce sujet, énoncent certaines questions que les ordres se posent relativement à la compétence :

- Comment reconnaît-on la compétence d'un membre d'une profession?
- De quel pouvoir de réglementation l'ordre professionnel dispose-t-il en ce qui concerne la compétence ou la qualité des services?
- Comment est assuré l'exercice du pouvoir de réglementation?
- Quel programme d'activités serait le plus utile pour permettre à la profession de consigner et d'évaluer les mesures que prennent les membres pour maintenir leur compétence, ainsi que d'appuyer le membre dont le rendement présente des lacunes et qui veut s'améliorer?
- Quel est le rapport entre le rôle de l'employeur (le cas échéant) et celui de l'ordre professionnel dans le maintien de la compétence?

Le contexte d'exercice représente un facteur important dans l'expression de la compétence et de la qualité de l'exercice de la profession, surtout lorsqu'il s'agit d'établir la responsabilité à l'égard de la compétence professionnelle et de distinguer le rôle de l'ordre de celui de l'employeur en ce qui concerne l'évaluation du rendement et de la compétence.

L'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario définit la compétence comme la capacité d'une infirmière de faire preuve des qualités professionnelles requises pour exercer ses fonctions dans différents contextes et situations (Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, 1999, p. 11). L'Ordre a choisi cette définition en reconnaissant l'influence du rôle et de la situation de l'infirmière sur la compétence, de même que le contexte dans lequel elle exerce sa profession (*Ibid., p. 12*). L'Ordre des infirmières profite du cadre législatif général qui lui donne le pouvoir d'organiser des programmes pour assurer la qualité et favoriser la compétence de ses membres. D'après lui, «une infirmière compétente qui exerce sa profession dans un milieu de qualité pourra fournir les meilleurs soins possible au client» (*Ibid., p. 12*).

Tout en élaborant leurs programmes d'assurance de la qualité ou d'autres mécanismes de maintien de la compétence, les ordres professionnels pourraient chercher à mieux définir les habiletés, c'est-à-dire les éléments qui décrivent ce que les membres d'une profession doivent savoir pour exercer leurs tâches correctement. Certains ordres, comme ceux des pharmaciens et des inhalothérapeutes, ont décidé de mettre leurs

membres à l'épreuve, souvent dans le cadre d'une inspection professionnelle. À l'Ordre des médecins et chirurgiens de l'Ontario, par contre, on croit fermement que le maintien de la compétence repose sur l'évaluation du rendement en milieu clinique plutôt que sur la vérification des habiletés au moyen de tests structurés (Ordre des médecins et chirurgiens, correspondance, 25 juin 1999).

D. Évaluation

La personne qui veut exercer une profession subit des tests préalables pour démontrer qu'elle a les compétences et les connaissances nécessaires pour remplir ses tâches sans danger pour le public.

Le tableau A intitulé *Évaluation* divise les ordres professionnels étudiés selon le moment où ces tests sont administrés, c'est-à-dire à l'issue d'un programme de formation professionnelle, comme condition d'adhésion à un ordre et après que la personne a commencé à exercer sa profession en tant que membre de l'ordre (voir également la section Aperçu des programmes de maintien de la compétence).

Le groupe le plus nombreux, et de loin, se compose des ordres qui imposent un test dans le cadre de leurs exigences d'adhésion. Pour la plupart d'entre eux, ce test a été élaboré par une association ou un groupe national d'ordres professionnels; les autres ont créé leur propre test. Deux professions, les hygiénistes dentaires et les vétérinaires, administrent leur propre test pour mettre à l'épreuve les candidats de l'extérieur de la province ou de l'étranger, alors que les candidats formés en Ontario subissent le test national.

Les ordres qui font passer des tests de compétence préalables à l'adhésion emploient généralement deux ou plusieurs instruments, par exemple, des tests contenant un ensemble de questions à choix multiples et à développement ou des évaluations en milieu clinique comprenant des entrevues. L'instrument choisi est parfois fonction du contenu du test. Ainsi, l'Ordre des ingénieurs de l'Ontario a décidé de continuer d'imposer un test papier-crayon à développement, car on juge que le contenu du test (déontologie, exercice de la profession, droit du génie et responsabilité) ne se prête pas à l'administration d'un test informatisé à choix multiples.

Certains ordres évaluent également la connaissance des responsabilités de l'adhésion. Par exemple, les personnes voulant adhérer à l'Ordre des vétérinaires doivent passer deux tests. Le premier mesure leur compétence, et le second, administré par l'Ordre lui-même, évalue les connaissances de la loi et des règles de déontologie. Le test que l'Ordre des ingénieurs de l'Ontario impose à tous les candidats porte surtout sur les textes de loi et la déontologie. Enfin, les tests imposés aux aspirants pharmaciens, arpenteurs-géomètres et optométristes évaluent à la fois la compétence et la connaissance de la loi.

La candidate ou le candidat qui répond aux exigences de formation de la profession peut passer l'examen d'admission. Les technologues dentaires, les pharmaciens et les diététistes subissent cet examen après une période d'exercice surveillé pendant laquelle

ils exercent en vertu d'un certificat temporaire. Une note de passage à l'examen rend la candidate ou le candidat admissible à la certification.

TABLEAU A

Évaluation

Test à l'issue du programme de formation professionnelle

Inhalothérapeutes* | Opticiens | Optométristes | Sages-femmes (formées en Ontario)*

(*Doivent également subir un test comme condition d'adhésion)

Test comme condition d'adhésion

Ces ordres ont élaboré et administrent leur propre test :

Agronomes (personnes qui n'ont pas suivi un programme agréé menant à un grade)
Arpenteurs-géomètres
Avocats (personnes formées en Ontario)**
Hygiénistes dentaires (personnes formées à l'étranger ou dans une autre province)**
Ingénieurs (loi et déontologie)**
Inhalothérapeutes (évaluation des habiletés de base effectuée comme condition d'adhésion)
Massothérapeutes
Podologues
Sages-femmes (pour les personnes formées à l'étranger ou dans une autre province dans le cadre de l'évaluation des acquis)*
Travailleurs sociaux (prévu)
Vétérinaires (loi et déontologie)**

(*Doivent également subir un test comme condition d'adhésion)

(**Ces ordres administrent également un test élaboré par une association professionnelle nationale)

Ces ordres administrent un test élaboré par une association nationale ou groupe d'organismes de réglementation :

Architectes
Avocats (pour les personnes formées au Québec et à l'étranger)**
Chirurgiens dentistes (à compter de janvier 2000, les personnes formées à l'étranger ou dans une autre province devront suivre un programme de qualification de deux ans au lieu de passer un examen d'inscription)
Comptables agréés
Comptables en management
Comptables généraux licenciés
Diététistes
Ergothérapeutes
Hygiénistes dentaires (pour les personnes formées en Ontario)**
Infirmières
Ingénieurs (peut être administré aux personnes formées à l'étranger)
Médecins et chirurgiens
Pharmaciens
Physiothérapeutes
Psychologues
Technologistes de laboratoire médical
Technologues dentaires
Technologues en radiation médicale
Vétérinaires**

(**Ces ordres administrent également leur propre test)

Test administré aux membres

Dans le cadre d'un programme d'assurance de la qualité ou de maintien de la compétence

Test déjà imposé :

Inhalothérapeutes
Pharmaciens

Test en cours d'élaboration :

Ergothérapeutes
Optométristes
Infirmières
Sages-femmes (dès janvier 2001, tous les membres devront passer une évaluation des compétences en intervention d'urgence aux trois ans)

Pour assurer le maintien de la certification

AUCUN

Personnes formées en Ontario et ailleurs

Bon nombre d'ordres jugent équitable d'imposer un test universel fondé sur les normes de compétence de la profession comme condition d'adhésion. Cependant, certains d'entre eux imposent des exigences différentes aux candidats de l'étranger ou d'une autre province.

En 1989, le Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers en Ontario s'est penché sur la question de l'universalité des tests d'admission. Selon lui, «il est souhaitable et même préférable que tous les candidats jugés aptes à subir l'examen d'admission passent le même examen». En outre, conclut-il, «il n'y a pas lieu de renoncer entièrement à faire passer des tests supplémentaires aux candidats formés à l'étranger, mais non à ceux formés en Ontario», dans la mesure où ces tests sont élaborés d'après les normes reconnues et où les candidats sont informés des normes de rendement en vigueur (Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers, 1989, p. 178).

E. Assurance de la qualité ou maintien de la compétence

L'assurance de la qualité dans les professions de la santé réglementées

Vingt des 29 professions autonomes étudiées par l'Ordre sont régies par la *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées* (LPSR). La LPSR prévoit que toutes les professions de la santé qu'elle régit doivent se doter d'un comité d'assurance de la qualité.

Au départ, l'une des principales composantes de l'assurance de la qualité était le programme d'évaluation par les pairs, semblable à celui que l'Ordre des médecins et chirurgiens administre depuis 1980. En outre, comme l'a signalé Bohnen (1994, p. 102), vers la fin des années 80, le ministère de la Santé s'intéressait à l'assurance de la qualité «de façon plus générale». Les soins que rendait le professionnel de la santé s'inséraient dans une démarche d'amélioration générale de la qualité ou d'amélioration systémique de la prestation des services de santé.

En vertu de l'article 80 du Code des professions de la santé de la LPSR (le «Code»), les professions de la santé réglementées doivent prendre des règlements «prescrivant un programme d'assurance de la qualité». La LPSR ne donne aucun critère pour ce programme mais confirme, au paragraphe 95 (2), que les règlements «peuvent» exiger des membres qu'ils participent à des programmes de formation continue. Le ministère de la Santé a fourni plus tard des directives générales aux professions de la santé concernant les objectifs des programmes d'assurance de la qualité. Il a recommandé que ces programmes comprennent trois composantes :

- «1) une composante visant à identifier les membres incompetents ou inaptes à exercer leur profession et à leur imposer des mesures d'appoint;

- 2) une composante visant à assurer le maintien, voire l'amélioration, de la compétence des membres (notamment par des programmes de formation continue);
- 3) une composante visant à rehausser le rendement global de la profession, en ce qui concerne surtout les résultats pour les patients.»
(Harry Cummings and Associates, 1997, p. i)

Des règlements sur l'assurance de la qualité visant 18 des 21 professions de la santé ont été publiés dans la Gazette de l'Ontario.

Les programmes d'assurance de la qualité implantés sous le régime de la LPSR prévoient des mécanismes particuliers pour les cas de non-conformité. Ainsi, la participation à un tel programme est liée à la formation professionnelle, au maintien de la compétence et à la protection du public. Si l'on relève des lacunes dans le cadre du programme, le comité s'entend généralement avec le membre sur la mise en œuvre d'un plan de rattrapage et la tenue d'autres évaluations pour vérifier si les lacunes ont été comblées. Ainsi, le membre ne perd pas immédiatement le droit d'exercer sa profession.

Des modifications apportées au Code en 1993 permettent aux professions de la santé autoréglementées d'adopter un règlement autorisant le comité d'assurance de la qualité à exiger qu'un membre s'inscrive à un programme d'éducation permanente. Si le membre refuse ou échoue, le comité, dans la mesure où les règlements le permettent, peut «ordonner au registrateur, au moyen d'une directive, d'assortir le certificat d'inscription du membre de conditions ou de restrictions, pour une période précise ne dépassant pas six mois» [LPSR, Code des professions de la santé, al. 95 (2.1) a) à c)].

Si le comité d'assurance de la qualité juge que le membre a commis une faute professionnelle ou pourrait être incompetent ou frappé d'incapacité, le Code lui permet de divulguer au bureau le nom du membre et les allégations dont il fait l'objet. Le bureau entreprend alors un processus à l'issue duquel le membre pourrait être renvoyé devant le comité d'aptitude professionnelle ou le comité de discipline après enquête. Il est important de souligner que l'usage des renseignements que fournit le membre dans le cadre d'un programme d'assurance de la qualité fait l'objet de sévères restrictions lors d'une audience du comité de discipline ou du comité d'aptitude professionnelle.

Aperçu des programmes de maintien de la compétence

Dans les professions que l'Ordre a étudiées (voir Tableau B - Méthodes de maintien de la compétence), cinq méthodes générales de maintien de la compétence sont employées. Dans le cas des ingénieurs et vétérinaires, ces méthodes comprennent la décision de ne pas exiger la participation à un programme de maintien de la compétence.

La plupart des professions de la santé imposent la formation continue et des inspections professionnelles pour vérifier les mesures que leurs membres prennent pour maintenir leur compétence. Les architectes et les comptables généraux licenciés ont fait de même, bien que ces derniers limitent généralement les inspections professionnelles aux membres régis par la *Loi sur la comptabilité publique*.

Bon nombre des professions ont adopté des programmes de formation continue qui obligent les membres à évaluer leurs propres besoins en matière d'apprentissage, à tenir un portfolio et à rendre compte régulièrement à leur ordre des activités de formation auxquelles ils participent, et qui n'ouvrent pas droit à des points ou à des crédits. Plusieurs autres ordres exigent de leurs membres qu'ils obtiennent un certain nombre de points et de crédits de formation professionnelle pendant une période donnée. En général, dans les ordres qui utilisent un régime à crédits ou à points, la formation continue devient un élément central d'un programme d'assurance de la qualité ou de maintien de la compétence. Le membre rend compte de ses activités d'apprentissage à l'ordre, et le personnel prend note du nombre d'heures, de points ou de crédits gagnés. Les régimes de «points d'apprentissage» s'accompagnent parfois d'un mécanisme d'inspection professionnelle qui, dans ce cas, est employée surtout à des fins de rattrapage.

Il est intéressant de souligner que les pharmaciens et les inhalothérapeutes ont récemment abandonné leur programme de formation ouvrant droit à des crédits. D'autres, comme les opticiens, envisagent de le faire également. Ceux-ci estiment que l'administration des crédits nécessite au moins un employé par tranche de mille membres, ce que bien des ordres professionnels ne peuvent se permettre. Pour leur part, les inhalothérapeutes ont conclu que rien ne permettait de démontrer l'efficacité d'un régime de crédits comme mécanisme de maintien de la compétence.

Ensemble, les programmes de formation continue et les programmes d'inspection professionnelle ont tendance à s'insérer, au plan philosophique et opérationnel, dans une démarche intégrée comprenant des exigences relatives à la formation professionnelle (p. ex., auto-évaluation, compte rendu des activités d'apprentissage et tenue d'un portfolio) et un volet inspection professionnelle à plusieurs niveaux. L'inspection professionnelle d'un pourcentage aléatoire de membres permet de vérifier la teneur du programme de formation continue des membres et d'offrir du rattrapage à ceux qui présentent des lacunes ou qui refusent de participer à un programme.

Les trois ordres suivants ont adopté un programme d'assurance de la qualité qui a certains aspects en commun avec le programme décrit dans cette section, mais qui s'en distingue également. Dans le cadre de leur programme, les inhalothérapeutes subissent une évaluation de leurs habiletés de base. Les médecins et chirurgiens, quant à eux, recourent à une évaluation par les pairs. Enfin, les technologistes de laboratoire médical proposent différentes possibilités à leurs membres.

Inhalothérapeutes

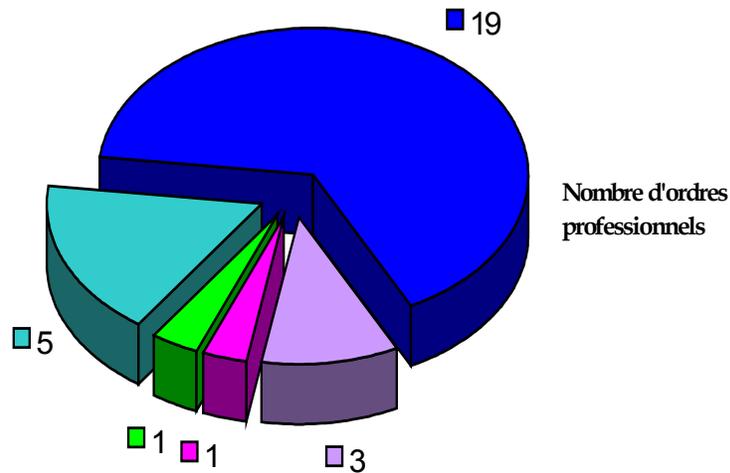
Les inhalothérapeutes ont abandonné leur régime d'attribution de crédits, mais la formation continue demeure une composante essentielle de leur programme d'assurance de la qualité. En effet, depuis 1999, elle s'accompagne d'une évaluation des habiletés de base.

Méthodes de maintien de la compétence

<p>Pas de programme en vigueur</p> <p>Ingénieurs (la mise en œuvre d'un programme volontaire de formation continue sera envisagée en l'an 2000)</p>	<p>Formation continue volontaire</p> <p>Vétérinaires</p>				
<p>Formation continue obligatoire</p> <p>Agronomes (programme mis en œuvre en l'an 2000) Arpenteurs-géomètres Podologues Sages-femmes Travailleurs sociaux (avec la recertification)</p>					
<p>Formation continue et inspection professionnelle obligatoires</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="152 856 691 928"><u>Programme d'inspection professionnelle en cours de mise en œuvre</u></th> <th data-bbox="701 856 1497 894"><u>Programme d'inspection professionnelle mis en œuvre</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="152 953 691 1306"> Architectes Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes Diététistes Ergothérapeutes Hygiénistes dentaires Infirmières Inhalothérapeutes Optométristes Psychologues Technologistes de laboratoire médical </td> <td data-bbox="701 928 1497 1306"> Avocats (uniquement pour les membres «à risque») Comptables généraux licenciés (uniquement pour les membres qui rendent des services au public) Massothérapeutes Opticiens Pharmaciens Physiothérapeutes Technologues dentaires Technologues en radiation médicale </td> </tr> </tbody> </table>		<u>Programme d'inspection professionnelle en cours de mise en œuvre</u>	<u>Programme d'inspection professionnelle mis en œuvre</u>	Architectes Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes Diététistes Ergothérapeutes Hygiénistes dentaires Infirmières Inhalothérapeutes Optométristes Psychologues Technologistes de laboratoire médical	Avocats (uniquement pour les membres «à risque») Comptables généraux licenciés (uniquement pour les membres qui rendent des services au public) Massothérapeutes Opticiens Pharmaciens Physiothérapeutes Technologues dentaires Technologues en radiation médicale
<u>Programme d'inspection professionnelle en cours de mise en œuvre</u>	<u>Programme d'inspection professionnelle mis en œuvre</u>				
Architectes Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes Diététistes Ergothérapeutes Hygiénistes dentaires Infirmières Inhalothérapeutes Optométristes Psychologues Technologistes de laboratoire médical	Avocats (uniquement pour les membres «à risque») Comptables généraux licenciés (uniquement pour les membres qui rendent des services au public) Massothérapeutes Opticiens Pharmaciens Physiothérapeutes Technologues dentaires Technologues en radiation médicale				
<p>Inspection professionnelle obligatoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comptables agréés (uniquement pour les membres qui rendent des services au public) - Comptables en management (uniquement pour les membres qui rendent des services au public) - Médecins et chirurgiens 					
<p>Ordres professionnels ayant adopté un régime de formation continue à crédits ou à points</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="152 1583 769 1776"> Agronomes Architectes Avocats (pour les spécialistes agréés seulement - avec la recertification) Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes (prévu) </td> <td data-bbox="870 1583 1497 1755"> Comptables généraux licenciés Opticiens Technologistes de laboratoire médical Technologues dentaires Travailleurs sociaux </td> </tr> </tbody> </table>		Agronomes Architectes Avocats (pour les spécialistes agréés seulement - avec la recertification) Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes (prévu)	Comptables généraux licenciés Opticiens Technologistes de laboratoire médical Technologues dentaires Travailleurs sociaux		
Agronomes Architectes Avocats (pour les spécialistes agréés seulement - avec la recertification) Audiologistes et orthophonistes Chirurgiens dentistes (prévu)	Comptables généraux licenciés Opticiens Technologistes de laboratoire médical Technologues dentaires Travailleurs sociaux				

*On trouve sous «Formation continue» tous les ordres qui obligent leurs membres au moins à déclarer leurs activités de formation continue.

Méthodes de maintien de la compétence



- Pas de programme
- Formation continue volontaire
- Formation continue obligatoire
- Formation continue et inspection professionnelle obligatoires
- Inspection professionnelle obligatoire

Créée dans le cadre de la première étape du module d'évaluation de la compétence du programme d'assurance de la qualité et fondée sur les habiletés de base requises pour exercer la profession, l'évaluation des habiletés de base vient compléter les renseignements que fournissent les membres aux fins de l'auto-évaluation visant à améliorer la qualité. Les habiletés de base sont les habiletés que partagent tous les inhalothérapeutes, sans égard à leur domaine d'exercice particulier. L'évaluation porte donc sur les connaissances, compétences, aptitudes et jugements de base dont doit justifier toute personne autorisée à employer le titre d'«inhalothérapeute». Elle se compose de quatre parties, ou tests, qui mesurent les connaissances générales ainsi que la connaissance de questions professionnelles, l'application des connaissances, les aptitudes à la communication et la capacité de faire preuve de comportements précis dans un milieu de travail simulé. Ces tests comprennent des questions à choix multiples, des études de cas, des questions à développement et des simulations.

L'évaluation s'échelonne sur deux jours. Tous les inhalothérapeutes qui exercent leur profession doivent la subir sur une période de dix ans, 10 pour 100 des 1 849 membres étant sélectionnés au hasard chaque année. Les membres qui échouent peuvent subir une autre évaluation de leur compétence dans un contexte clinique. L'Ordre espère que cet outil se révélera utile pour relever les membres à risque élevé et, grâce à d'autres évaluations approfondies, contribuer à concentrer les ressources sur les inhalothérapeutes qui pourraient présenter un danger pour le public.

Une version partielle de l'évaluation des habiletés de base est utilisée depuis mars 1998 aux fins de l'inscription; il s'agit donc à la fois d'une exigence d'admission et d'un outil d'évaluation et de maintien de la compétence.

D'autres modules portant sur des aspects tels que le rattrapage, l'examen par des pairs et les visites sur place se grefferont progressivement au programme d'assurance de la qualité.

Médecins et chirurgiens

Le mécanisme d'évaluation par les pairs et d'assurance de la qualité de l'Ordre des médecins et chirurgiens de l'Ontario, en place depuis 1980, est axé sur l'évaluation du rendement plutôt que sur la surveillance de la formation continue ou l'évaluation des habiletés. En voici les composantes :

- a) Programme d'évaluation par les pairs (depuis 1980) :
 - Évalue chaque année plus de 400 médecins choisis au hasard et tous les médecins qui ont atteint l'âge de 70 ans. L'évaluation comprend une inspection des installations et des dossiers médicaux et un examen des soins cliniques fournis aux patients.
- b) Évaluation des établissements aux termes de la *Loi sur les établissements de santé autonomes* (depuis avril 1990).
- c) Programme d'assurance de la qualité :
 - Évalue les médecins qui ont besoin d'aide pour s'améliorer et qui ont déjà fait l'objet de procédures disciplinaires pour erreurs ou omissions cliniques.
 - Le comité des plaintes peut renvoyer un médecin à un programme d'assurance de la qualité pour évaluer ses lacunes au plan clinique et professionnel et ordonner du rattrapage.
 - L'identité du médecin peut être révélée s'il ne s'est pas conformé aux recommandations du comité d'évaluation par les pairs ou d'un programme d'inspection.
- d) Évaluation approfondie des besoins des médecins :
 - Pour les médecins qui ont subi une évaluation des pairs ou un processus d'assurance de la qualité, afin de définir précisément les

lacunes cliniques; permet de déterminer le programme de formation ou de rattrapage le plus approprié.

(Ordre des médecins et chirurgiens de l'Ontario, correspondance, 25 juin 1999)

Les programmes d'évaluation sont obligatoires pour les médecins sélectionnés au hasard, en raison de leur âge ou à la suite d'une décision du comité d'assurance de la qualité ou d'une décision du comité des plaintes après l'étude de préoccupations exprimées au plan clinique. Bien que l'Ordre puisse exiger la participation à un programme de formation continue après une évaluation des besoins, il n'oblige pas tous les membres à l'informer de leurs activités de formation.

En moyenne, 1,5 pour 100 des médecins participent chaque année au programme d'évaluation par les pairs. En août 1999, l'Ordre a annoncé qu'il effectuerait une telle évaluation de la totalité de ses membres sur une période de dix ans. Tous les médecins de plus de 70 ans qui exercent encore leur profession peuvent s'attendre à subir une évaluation aux cinq ans.

Ce programme d'évaluation par les pairs est unique en Ontario, car on a fait un suivi à long terme des médecins évalués. Cette initiative a été financée conjointement par la Sunnybrook Research Foundation et l'Ordre des médecins et chirurgiens de l'Ontario. Voici ce qu'ont conclu les auteurs :

Les données laissent entendre que la démarche du comité d'évaluation par les pairs, qui allie une technique éducative à une autorité bien réelle, a entraîné une amélioration soutenue du rendement professionnel au sein du groupe de médecins qui ont fait l'objet d'un suivi. Ce groupe comptait des médecins dont le rendement se situait dans les pires 10 ou 15 pour 100 des médecins lors de l'évaluation initiale. Après l'intervention, le rendement de ces médecins s'est amélioré, et s'est stabilisé au niveau de rendement moyen. En outre, ces médecins étaient plus susceptibles d'être classés parmi les plus compétents. D'après la documentation, il est rare que l'on constate une évolution aussi spectaculaire. (Becket, R., Dunn, E.V., www.cpsso.on.ca/articles.asp?ArticleId=912540323, 1998)

Technologistes de laboratoire médical

Le programme d'assurance de la qualité qu'a élaboré l'Ordre des technologistes de laboratoire médical de l'Ontario vise à améliorer la qualité des services de laboratoire, ainsi que l'épanouissement, le perfectionnement, la compétence et l'excellence professionnelle des membres. Il se compose de quatre volets :

- a) constitution par tous les membres d'un portfolio professionnel qui comprend :
 - un résumé de carrière
 - une auto-évaluation
 - un plan de perfectionnement professionnel;

- b) inspection professionnelle, comprenant des visites d'autres membres organisées à l'avance;
- c) évaluations de la compétence technique menées par le comité d'assurance de la qualité, comprenant une évaluation détaillée de la compétence du membre;
- d) programme concernant le comportement et les commentaires de nature sexuelle.

À prime abord, ce programme d'assurance de la qualité semble un bon exemple de la démarche globale d'assurance de la qualité dont nous avons déjà parlé. Il se distingue toutefois des autres par le fait qu'il permet aux membres de choisir parmi trois méthodes pour le volet «portfolio professionnel» :

- apprentissage autodidacte;
- programmes de perfectionnement professionnel, avec régime structuré de crédits;
- évaluation des compétences techniques comprenant une évaluation effectuée en milieu de travail, pendant laquelle un collègue consulte une liste de vérification pour déterminer la conformité du membre aux procédures établies.

L'option de formation professionnelle comprend l'accès à un système d'amélioration de la qualité (Quality Improvement Opportunity System) qui permet de consulter en ligne des profils de compétence fondés sur les normes professionnelles et les exigences des emplois. Le membre peut choisir l'évaluation technique pour deux cycles de deux ans, après quoi il doit fournir une preuve de participation à un programme de formation continue.

Selon le personnel de l'Ordre, ce programme a été conçu pour offrir un maximum de souplesse. Par exemple, les membres ayant une jeune famille préfèrent souvent l'évaluation technique, qui s'échelonne sur une plus courte période que l'option de formation professionnelle ouvrant droit à des crédits.

F. Lien entre le maintien de la certification et le maintien de la compétence

La terminologie utilisée aux fins de l'autoréglementation n'est pas toujours uniforme, même en Ontario. Des termes tels que «accréditation», «certification», «recertification» peuvent avoir un sens différent selon le territoire ou le contexte professionnel. Dans son rapport de 1995, la commission Pew recommandait que les professions de la santé réglementées aux États-Unis utilisent une terminologie normalisée et compréhensible qui décrirait clairement leurs fonctions réglementaires aux consommateurs, aux organismes de prestation, aux entreprises et aux membres des professions.

Les organismes qui offrent la recertification établissent les exigences régissant le renouvellement du certificat professionnel auxquelles les membres doivent satisfaire dans un certain laps de temps, souvent de trois à cinq ans. En Ontario, la recertification et le maintien de la certification semblent avoir le même sens.

Parmi les ordres professionnels étudiés, deux ordres ontariens comptent un programme de recertification pour tous leurs membres. L'adhésion à ces ordres, qui est facultative, confère à leurs membres le droit d'utiliser une désignation professionnelle ou un titre. Les membres qui ne satisfont pas aux exigences de recertification perdent le droit d'utiliser la désignation professionnelle, mais non la capacité d'exercer la profession en utilisant un autre titre. En contrepartie, la majorité des ordres professionnels étudiés aux fins du présent document sont des organismes de réglementation professionnelle qui tiennent un tableau et exercent une forme de monopole quant à l'emploi des membres par les employeurs, empêchant du coup les personnes qui ne sont pas membres d'exercer une profession réglementée. C'est donc dire que les membres de ces organismes qui ne satisfont pas aux exigences de recertification peuvent perdre la capacité d'exercer une profession donnée.

Programmes de recertification pour tous les membres

Le Collège des travailleurs sociaux agréés de l'Ontario et l'Ontario Institute of Agrologists sont des ordres autonomes à participation facultative régis par des lois administratives. Pour maintenir leur certification, les membres de ces deux ordres doivent satisfaire à certaines exigences de formation continue. À l'heure actuelle, seules les personnes qui obtiennent la certification peuvent utiliser le titre réservé «travailleuse sociale agréée» ou «travailleur social agréé» ou encore «agronome» («professional agrologist») ou «P.Ag» en Ontario.

Dans le cadre du programme de maintien de la compétence de l'Ontario Institute of Agrologists, les membres doivent suivre au moins 60 heures de cours sur cinq ans, comptabilisées dans un registre de formation continue. Pour l'heure, la participation au programme est facultative, mais après l'an 2000, les membres devront obligatoirement y participer pour conserver leur titre et demeurer membres de l'Ontario Institute of Agrologists.

Parmi les ordres professionnels étudiés aux fins du présent rapport, le Collège des travailleurs sociaux agréés de l'Ontario est le seul à désigner programme de recertification son programme de formation continue ouvrant droit à des crédits. Pour obtenir leur recertification, les travailleuses sociales et travailleurs sociaux agréés doivent accumuler 75 heures de cours de formation continue ouvrant droit à des crédits sur une période de cinq ans. Le programme a été mis en œuvre graduellement entre 1994 et 1999 au moyen d'un système d'octroi de crédits proportionnel, un maximum de 75 heures de cours étant accordé pour cinq années de certification.

Le personnel du Collège a déclaré que le programme est né de la volonté de protéger le public contre l'incompétence et le manque d'éthique et de professionnalisme. Le programme correspondait parfaitement aux programmes de maintien de la compétence fondés sur les activités de formation continue administrées par les organismes de certification des travailleurs sociaux aux États-Unis. Il a été mis au point à la suite d'études et de consultations qui ont confirmé que les membres se livraient déjà à des

activités de formation continue telles que des conférences, des cours, des ateliers, des séminaires, des congrès, etc.

À l'heure actuelle, le comité de maintien de la compétence du Collège est chargé d'examiner les présentations et de déterminer les conséquences, le cas échéant, de la non-conformité. Il peut recommander au registrateur de renouveler un certificat ou de délivrer un certificat assorti de conditions, auquel cas la qualification du membre est revue et des cours que le membre devra réussir sont déterminés. Le comité peut également faire des recommandations au conseil du Collège concernant la radiation de membres. Les membres peuvent interjeter appel d'une décision du conseil.

Le Collège des travailleurs sociaux agréés sera remplacé par l'organisme créé en vertu de la *Loi de 1998 sur le travail social et les techniques de travail social* (projet de loi 76), l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario. Un conseil transitoire a été mis sur pied en juin 1999 et des élections sont prévues pour juin 2000. On prévoit que le nouvel Ordre passera en revue le programme de recertification du Collège ainsi que d'autres politiques et pratiques, mais il ne sera pas obligé de les adopter.

À l'échelle nationale, le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (CRMCC) est un organisme à participation facultative qui agréé les médecins et les chirurgiens, notamment ceux de l'Ontario, et établit les normes d'exercice et de formation, mais ne prend pas de sanctions disciplinaires contre ses membres. Le CRMCC vient de lancer un programme de «maintien du certificat» en vertu duquel tous les membres devront accumuler 400 crédits pendant cinq années d'exercice.

Il s'agit d'un programme qui reconnaît que les besoins et les sources d'apprentissage varient selon les différents rôles que les médecins sont appelés à jouer. Le Collège a établi différentes options de perfectionnement, notamment l'enseignement et la recherche, la formation collective dans le cadre d'ateliers ou par la formation à distance et l'auto-évaluation, chacune étant assortie d'une valeur en unités de formation par heure. Le CRMCC tiendra un registre des spécialistes qui ont suivi le programme de maintien du certificat. Les membres qui n'auront pas réussi le programme verront leur nom rayé du registre et perdront leur droit d'utiliser le titre d'«associé».

Recertification d'un groupe de membres seulement

Le Barreau a envisagé d'établir un programme ouvrant droit à des crédits, mais s'est récemment ravisé. Bien que tous les membres doivent fournir des renseignements sur leurs activités de formation continue, la participation n'est pas systématiquement vérifiée, sauf dans certaines circonstances exceptionnelles, par exemple, si un membre doit suivre un programme de formation continue à la suite d'une inspection professionnelle ou d'une audience disciplinaire.

Pour une partie de ses membres, le Barreau a établi ce qu'il est convenu d'appeler un programme de recertification. Les avocates et avocats certifiés à titre de spécialistes (p. ex., en droit de l'immigration, du travail ou de la famille) doivent prouver qu'ils ont

participé à des activités de formation continue pendant 12 heures par an lorsqu'ils demandent le renouvellement de leur certification de spécialiste à la fin du cycle de cinq ans.

L'énoncé du rôle du Barreau, adopté en 1994, prévoit que le Barreau régit la profession juridique dans l'intérêt du public en veillant à ce que les Ontariennes et les Ontariens soient servis par des avocates et des avocats qui répondent à des normes élevées d'éducation, de compétence et de conduite professionnelle. Les règles de déontologie imposent également aux avocates et aux avocats le devoir de compétence.

À noter qu'aucun des quatre groupes précités, à savoir le Collège des travailleurs sociaux agréés de l'Ontario, l'Ontario Institute of Agrologists, le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada et le Barreau, n'a adopté de système de certification à paliers multiples en vertu duquel le fait d'avoir réussi un programme de formation continue donne droit à une certification supérieure ou «avancée». La participation à ces programmes permet plutôt de maintenir la certification.

Examens aux fins de la recertification

Les examens formels sont beaucoup utilisés par les ordres professionnels comme exigence d'admission et, dans une moindre mesure, pour vérifier si les praticiens qui reprennent la profession après une longue absence ont maintenu à jour leurs habiletés et leurs connaissances. Les examens sont parfois administrés à des praticiens actifs dans le cadre d'un programme d'assurance de la qualité, avec d'autres composantes. Aucun ordre professionnel parmi ceux que nous avons étudiés n'utilise les examens pour assurer la compétence continue de ses membres dans le cadre d'un programme de recertification.

G. Mise en œuvre

Dans la plupart des ordres professionnels étudiés, la mise en œuvre des programmes se fait en plusieurs étapes, à savoir une étape de conception et d'élaboration, qui comprend la consultation des membres, suivie d'un projet pilote, de séances de validation et de rétroaction puis de mises au point. Pendant tout le processus, les membres sont tenus au courant. Les ordres professionnels font connaître les exigences des programmes par différentes activités d'information, notamment par l'entremise de lettres, de séances d'information régionales et d'articles dans leur bulletin ou leur magazine.

Comme les programmes sont généralement mis en œuvre graduellement, une composante à la fois, en commençant souvent par les activités de formation continue pour terminer par les inspections professionnelles, les composantes elles-mêmes ont leur propre calendrier de mise en œuvre.

L'Ordre des inhalothérapeutes est généralement considéré par les autres ordres professionnels comme très avancé dans la mise en œuvre de ses programmes. Le module d'évaluation des compétences de son programme d'assurance de la qualité a été instauré en septembre 1996 dans le cadre d'un projet qui visait à déterminer les habiletés

de base nécessaires à l'exercice sain et efficace de l'inhalothérapie en Ontario. Cette activité a pris fin en mars 1997 et a été suivie d'une enquête exhaustive auprès de plus de 1 600 membres de la profession et de travaux en petits groupes de praticiens représentant divers aspects de la profession dans le but de préciser les connaissances, les compétences, les aptitudes et les jugements devant former les habiletés de base. Après que la décision d'élaborer l'évaluation des habiletés de base a été prise en août 1997, l'Ordre en retenu les services d'une entreprise choisie parmi dix agences d'élaboration de tests qui avaient répondu à un appel de propositions. Des groupes de praticiens ont poursuivi le travail et se sont employés à «élaborer et valider les spécifications de l'évaluation; mettre au point, rédiger et vérifier des questions et assurer la rédaction et l'examen des items; et participer aux essais préliminaires, à l'établissement de normes et à la traduction» (Ordre des inhalothérapeutes, 1998). Un essai préliminaire a eu lieu en mai 1998 pour fins de validation. Le premier examen s'est tenu en août 1998 pour les nouveaux membres et en juin 1999 pour les membres en règle, trois ans après le début des travaux sur les compétences de base.

À partir du stade de planification, il faut en général aux ordres professionnels entre trois et six ans pour terminer la mise en œuvre des programmes, y compris l'adoption de règlements d'habilitation, au besoin.

Problèmes de mise en œuvre

La mise en œuvre de nouvelles exigences touchant tous les membres d'une profession n'est jamais facile et une fois que les décideurs se sont entendus sur une approche, l'ordre professionnel doit encore faire adopter une législation d'habilitation avant que le programme ne puisse débiter. Dans certains ordres professionnels, la mise en œuvre de programmes d'assurance de la qualité a été retardée par les retards dans l'approbation des règlements connexes. Peu après son élection, le conseil d'un ordre a décidé de rappeler un règlement que le conseil précédent avait approuvé et envoyé au ministère de la Santé, afin de changer des éléments du programme, ce qui en a retardé davantage la mise en œuvre.

Certains problèmes soulevés par des participants à l'étude de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario étaient prévisibles, notamment la résistance de membres de longue date et la difficulté pour les membres qui exercent leur profession à l'extérieur des grands centres d'accéder aux programmes de formation continue. L'Ordre des architectes a adopté en 1999 un programme obligatoire de formation continue doté d'un échancier de mise en œuvre de trois ans. Les communications avec les membres pour expliquer le programme se font «en douceur», au moyen de lettres, d'articles de suivi dans le bulletin et d'activités destinées à des groupes de membres spécifiques, tels que les membres plus âgés.

Il arrive parfois que les activités d'information et les stratégies de mise en œuvre se révèlent essentielles pour obtenir l'appui des membres. Par exemple, une fois que les membres de l'Ordre des psychologues ont été sensibilisés aux avantages du volet d'inspection professionnelle du programme d'assurance de la qualité grâce à des projets pilotes, l'enthousiasme pour le programme s'est accru. Beaucoup de praticiens

indépendants apprécient le fait de recevoir des commentaires sur leur travail et certains ordres professionnels ont offert de procéder à des inspections professionnelles facultatives de concert avec les programmes visant des participants sélectionnés au hasard.

Pour leur part, les audiologistes, les orthophonistes, les diététistes, les technologistes de laboratoire médical, les sages-femmes, les ergothérapeutes et les inhalothérapeutes sont devenus des professions autoréglémentées avec l'adoption de la *Loi sur les professions de la santé réglementées*. Il leur a fallu établir l'infrastructure nécessaire pour remplir tous les aspects du mandat que leur conférait la loi et mettre en œuvre des programmes d'assurance de la qualité.

D'autres questions contextuelles plus globales peuvent également influencer sur le calendrier de mise en œuvre. Il a particulièrement été difficile pour l'Ordre des infirmières et infirmiers de mettre en œuvre un programme d'assurance de la qualité à l'époque où le financement du secteur de la santé subissait des compressions. Le personnel de l'Ordre a mentionné que, d'une part, le programme d'assurance de la qualité insistait sur la qualité et la responsabilité tandis que, d'autre part, les infirmières et infirmiers avaient de la difficulté à offrir des soins de qualité. Le programme de consultation en milieu d'exercice de l'Ordre, qui met l'accent sur la compétence du personnel infirmier dans un milieu de qualité, a permis de cerner les problèmes contextuels inhérents au programme d'assurance de la qualité.

Qui paie pour le maintien de la compétence?

En général, les membres sont responsables de leur propre formation continue, qu'elle soit facultative ou exigée par la loi, et leur ordre professionnel paie la première inspection professionnelle. Les membres qui, à la suite d'une inspection professionnelle et sur ordre d'un comité, sont tenus de participer à un programme d'éducation permanente ou à un programme d'appoint formel doivent parfois assumer les coûts de l'inspection professionnelle suivante.

Les ordres professionnels qui offrent une inspection professionnelle facultative et ceux dont le programme d'inspection professionnelle compte un examen demandent habituellement des frais aux membres participants.

Plusieurs ordres professionnels ont attribué la hausse prévue ou récente des cotisations à l'instauration du programme d'assurance de la qualité ou du programme de maintien de la compétence (c.-à-d. optométristes, infirmières, médecins et chirurgiens). Le contrôle des coûts est invoqué pour expliquer le fait que seule une certaine proportion des membres peut subir une inspection professionnelle chaque année dans certains des grands ordres professionnels, mais les coûts par membre varient. Ainsi, avec quelque 7 000 membres, l'Ordre royal des chirurgiens dentistes prévoit effectuer 300 inspections professionnelles aléatoires annuellement à un coût de 70 \$ par membre. On rapporte que le plan de l'Ordre des médecins et chirurgiens de soumettre tous ses membres (environ 26 000) à des inspections professionnelles sur place sur une période de dix ans coûterait 28 millions de dollars, soit un peu plus de 1 000 \$ par membre.

Aucune des cinq professions de la santé où l'on retrouve un programme de formation continue ouvrant droit à des crédits, qui exige beaucoup de temps du personnel, ne compte plus de 10 000 membres, ce qui donne à penser qu'il existe un nombre optimal de membres pour permettre à un organisme de financer un programme qui exige de tous ses membres qu'ils envoient du matériel aux fins de sa vérification.

H. Actualisation des connaissances

La mise en œuvre d'un programme d'assurance de la qualité ou de maintien de la compétence soulève inévitablement la question de savoir comment assurer la compétence des personnes qui quittent leur profession, l'exercent sporadiquement ou demeurent membres de leur ordre professionnel mais ne travaillent plus dans leur domaine.

À cet égard, il faut généralement établir un équilibre entre le privilège de l'adhésion et l'intérêt public. Un certain nombre d'ordres (voir le tableau C - Actualisation des connaissances) imposent des exigences précises aux personnes qui recommencent à exercer leur profession selon la durée de leur absence. D'autres professions, comme les opticiens et les travailleurs sociaux, par exemple, lient leur mécanisme de réintégration à leur programme existant d'assurance de la qualité ou de maintien de la compétence, c'est-à-dire que les membres ont le devoir de maintenir leur compétence en participant au programme établi et doivent prendre des mesures précises dans ce but. Si les membres ne peuvent démontrer qu'ils ont maintenu leur compétence, leur certificat pourrait être assujéti à des conditions ou ils pourraient être tenus de subir une inspection professionnelle. Dans d'autres professions, les exigences de réintégration sont décidées au cas par cas, par le registrateur ou un comité du conseil.

Diverses méthodes sont employées pour déterminer si les connaissances d'une personne qui réintègre sa profession sont à jour. Les ordres se servent d'une seule ou de plusieurs à la fois. Parmi les exigences les plus courantes, mentionnons les cours de recyclage, les tests, les inspections professionnelles et l'obligation de faire un stage ou de travailler pendant un certain nombre d'heures sous supervision.

Aspects de l'actualisation des connaissances

Dans les professions où les membres sont parfois embauchés en fonction de leurs qualités professionnelles à des postes qui ne nécessitent pas l'exercice de la profession en tant que tel, la question de l'actualisation des connaissances suscite des débats. Il arrive que ces membres ne soient pas assujétiés aux mêmes exigences que les autres au plan de l'assurance de la qualité ou du maintien de la compétence. C'est le cas des pharmaciens, dont le tableau compte deux parties. La partie A se compose des pharmaciens qui prodiguent des services directs aux patients ou qui travaillent au moins 600 heures par période de trois ans, et la partie B contient les pharmaciens qui n'offrent pas de services directs aux patients. Pour passer de la partie B à la partie A, le pharmacien ou la pharmacienne doit subir une inspection professionnelle. Les membres de la partie B

n'ont qu'à suivre les exigences de formation continue du programme d'assurance de la qualité.

La volonté de faire preuve d'une certaine souplesse au plan du maintien de la compétence soulève également des préoccupations, surtout dans les ordres dont la plupart des membres sont des femmes. Pour faciliter la réintégration, il faut souvent garantir une assurance suffisante de la qualité pendant l'absence du membre. L'Ordre des infirmières et infirmiers, par exemple, a élaboré des lignes directrices en vue d'aider les infirmières qui n'exercent pas leur profession à déterminer le niveau de participation approprié au programme d'assurance de la qualité :

«Les infirmières qui n'exercent pas la profession sont tenues de participer aux activités de réflexion critique en évaluant leurs besoins en apprentissage et en élaborant un plan visant à les combler. Ces besoins varient en fonction d'un éventail de facteurs, notamment le moment où elles comptent réintégrer la profession, le domaine d'exercice dans lequel elles comptent travailler, leur expérience dans ce domaine, etc.»
(Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, 1999)

Les infirmières n'ont pas encore établi ce que les membres qui se sont absentes pendant une longue période seraient tenus de démontrer au moment de leur réintégration, outre leur obligation actuelle de faire une auto-évaluation et de dresser un plan d'apprentissage. À l'heure actuelle, on propose de soumettre ces infirmières à une inspection professionnelle.

TABLEAU C

Actualisation des connaissances - Règles de réintégration de la profession

Règles explicites	
Podologues :	- 2 ans d'absence ou + ➡ 3 mois de pratique clinique + dossier de formation continue
Technologues dentaires :	- 3 ans d'absence ou + ➡ cours de recyclage approuvé
Diététistes :	- 3 ans d'absence ou + depuis le dernier prog. de formation ou stage ➡ cours de recyclage
Avocats :	- 5 ans d'absence ou + ➡ examen écrit
Technologues en radiation médicale :	- Moins de 5 ans d'absence ➡ déclaration de compétence avec liste des activités; absence de 5 ans ou + ➡ programme de recyclage
Ergothérapeutes :	- Si le nombre d'heures de travail est inférieur au minimum (750 h sur 3 ans / 1 550 h sur 5 ans) ➡ participation à un examen de la compétence en milieu clinique ou à un «stage de réintégration»; cours ou programmes de recyclage offerts
Massothérapeutes :	- Si le nombre d'heures de travail est inférieur au minimum (500 h sur 3 ans) ➡ cours de recyclage
Physiothérapeutes :	- Si le nombre d'heures de travail est inférieur au minimum (1 550 h sur 5 ans) ➡ dossier écrit décrivant l'expérience de travail et les activités d'apprentissage ou le travail supervisé effectués pendant l'absence; examen des questions touchant les conflits d'intérêts et la réglementation. Selon les résultats, le comité d'inscription peut exiger une entrevue et un examen des compétences cliniques.
Psychologues :	- 2 ans d'absence ou + ➡ nouveaux tests écrits et oraux d'admission

Examen au cas par cas par un comité ou le registrateur	
Audiologistes et orthophonistes :	- 3 ans d'absence ou + ➡ examen écrit, à la discrétion du registrateur
Comptables généraux licenciés :	- Doivent se tenir à jour; le comité d'évaluation peut exiger un recyclage après un examen des titres
Comptables agréés :	- 5 ans d'absence ou + ➡ le conseil peut imposer un cours ou un examen
Hygiénistes dentaires :	- Un cours de recyclage peut être exigé selon la durée de l'absence et les activités professionnelles qui ont eu lieu pendant cette période. Le programme pourrait comprendre un mentorat et des cours professionnels
Dentistes :	- 3 ans d'absence ou + ➡ le comité d'inscription peut soumettre la personne à une évaluation du comité d'assurance de la qualité
Arpenteurs-géomètres :	- 2 ans d'absence ou + ➡ le comité de la formation et de l'expérience professionnelle examine le cas et peut imposer la composante obligatoire de l'examen professionnel ou des cours supplémentaires
Technologistes de laboratoire médical :	- Actuellement, le comité d'inscription peut exiger un cours de recyclage ou 900 heures d'exercice sous supervision; intégration prévue des exigences d'actualisation dans le programme d'assurance de la qualité
Optométristes :	- Absence de plus de 3 ans ➡ le comité d'assurance de la qualité peut exiger une évaluation semblable à l'évaluation préalable à la certification; absence de moins de 3 ans ➡ le comité peut exiger un examen par les pairs
Pharmaciens :	- 3 ans d'absence ou + ➡ le comité d'inscription peut exiger une formation complémentaire. Si le membre avait adhéré avant 1975, inspection professionnelle et examen d'admission
Physiothérapeutes :	- Moins de 1 550 h de travail sur 5 ans ➡ le comité d'inscription peut exiger une évaluation de l'expérience de travail et de la formation continue; peut comprendre un examen des compétences cliniques et un examen d'admission
Inhalothérapeutes :	- Absence de + de 2 ans mais de moins de 4 ans ➡ le comité d'inscription peut restreindre l'exercice et exiger une supervision

Exigences d'actualisation intégrées dans le programme d'assurance de la qualité ou le programme de maintien de la compétence

Opticiens :	- La personne doit accumuler des crédits de formation continue, ou son certificat peut être assujéti à des conditions
Infirmières :	- Le programme d'assurance de la qualité exige de la personne qu'elle se tienne à jour et qu'elle démontre l'actualité de ses connaissances lorsqu'elle réintègre la profession; l'inspection professionnelle sera exigée bientôt
Travailleurs sociaux :	- La personne doit accumuler des crédits de formation continue, ou son certificat peut être assujéti à des conditions

Politique en cours d'élaboration

Agronomes :	- Aucune politique n'a encore été établie
Architectes :	- Les membres qui réintègrent la profession pourraient être tenus de passer un examen national, mais aucune décision n'a encore été prise à ce sujet. On n'a pas encore déterminé la période d'absence qui justifierait un examen.

Aucun renseignement disponible

Médecins-chirurgiens :	
Comptables en management :	
Sages-femmes :	
Ingénieurs :	

I. Évaluation de l'efficacité

En règle générale, la question de l'efficacité des programmes et des méthodes est abordée à l'étape de l'élaboration d'un programme de maintien de la compétence (c.-à-d. au moment d'établir les objectifs du programme et de choisir les outils susceptibles d'être les plus appropriés) ainsi que pendant la mise en œuvre du programme, afin de vérifier si ces objectifs sont atteints.

Le Conseil consultatif de réglementation des professions de la santé (CCRPC), créé aux termes de la *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*, a reçu le mandat de rendre compte de l'efficacité du programme d'assurance de la qualité de toutes les professions de la santé autonomes. Son rapport devrait être publié en juin 2000. Dans le cadre de cet examen, les professions de la santé ont été invitées à recueillir des données spécifiques et à élaborer leurs propres outils d'évaluation et mécanismes d'examen. Bon nombre d'entre elles ont élaboré des programmes comportant des mécanismes intégrés d'examen annuel. Certaines sont d'avis que le rapport de l'an 2000 arrivera peut-être trop tôt du fait que seule une minorité de professions de la santé ont mis en œuvre tous les éléments de leurs programmes d'assurance de la qualité.

Dans leur rapport *Framework for Evaluating the Quality Assurance Programs of the Colleges of Health Professions in Ontario*, les experts-conseils auxquels a fait appel le CCRPC ont reconnu ce qui suit :

«Bien que les programmes d'assurance de la qualité prévoient généralement une évaluation des méthodes, surtout lorsqu'on suit les principes d'amélioration continue de la qualité, la documentation sur l'évaluation souligne qu'il est important de soumettre ces programmes à une évaluation pour déterminer s'ils parviennent réellement à améliorer le rendement des professionnels. On préconise de plus en plus le recours aux résultats pour mesurer le rendement, mais il demeure difficile d'élaborer des indicateurs de résultats qui sont clairement liés au rendement des professionnels de la santé.» (Harry Cummings and Associates, 1997)

La consultation d'études et de délibérations de groupes d'étude sur les professions autonomes révèle que ce sujet attire de plus en plus l'attention, et qu'il existe des points de vue diamétralement opposés sur les méthodes les plus efficaces permettant de mesurer la compétence et la qualité du rendement. Compte tenu des différences entre les professions, il faudrait évaluer l'efficacité des programmes de maintien de la compétence dans une variété de situations professionnelles et élaborer des indicateurs de résultats pour divers groupes de professionnels.

J. Variété et pertinence des programmes

Lorsqu'on étudie les activités des ordres professionnels de l'Ontario en ce qui concerne les programmes de maintien de la compétence, on remarque la variété d'outils employés

à cette fin et la rigueur variable dont font l'objet les mesures visant à assurer la transparence.

Les résultats de l'étude menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario révèlent que le maintien de la compétence revêt la plus haute importance pour les professions dont l'exercice est fondé sur des connaissances scientifiques qui évoluent rapidement et soulève des questions relatives à la protection, à la santé et à la sécurité du public. En outre, les membres des professions évoluent dans des contextes très différents; certains sont des employés syndiqués du secteur parapublic, d'autres sont des travailleurs indépendants rémunérés à même les deniers publics et d'autres encore ont une clientèle privée et font l'objet d'une supervision minimale ou nulle de la part de collègues.

Les ordres professionnels de l'Ontario sont de différentes tailles, tant en ce qui concerne le nombre de membres que les ressources dont ils disposent. Qu'il s'agisse des plus imposants, tel que l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, qui compte plus de 140 000 membres, ou du plus petit, l'Ordre des sages-femmes et ses 242 membres, les ordres professionnels ont élaboré une variété de programmes visant à maintenir la compétence de leurs membres. La portée et la rigueur de ces programmes reposent souvent sur les ressources humaines et financières dont ils disposent. Tous ne sont certes pas en mesure de communiquer directement et de façon peu coûteuse avec leurs membres. Certains ordres ont dû établir un équilibre entre la mise en œuvre de programmes complets de maintien de la compétence et la nécessité d'exercer les autres aspects de leur mandat, tout en s'assurant que les cotisations demeurent à un niveau acceptable pour les membres. La nécessité d'éviter des coûts trop élevés explique pourquoi, par exemple, les éléments des programmes qui comportent une interaction directe avec les membres, comme les inspections professionnelles ou les tests, sont imposés à un nombre aléatoire de membres sur plusieurs années, et non à la totalité des membres la même année.

Pourtant, en évaluant les programmes établis par les professions de la santé ou mis en œuvre par les ordres professionnels qui ne sont pas assujettis aux mêmes échéances que les professions de la santé, on remarque qu'il existe effectivement des mécanismes visant à tenir les membres responsables du maintien de leur compétence. Même dans les ordres qui ne disposent pas de programmes complets, les méthodes de maintien de la compétence et leur efficacité continuent d'alimenter des débats.

K. Le maintien de la compétence au sein des professions autonomes de l'Ontario

Les programmes qui visent le maintien de la compétence présentent différentes origines. Certains ordres professionnels ontariens ont été les chefs de file d'un mouvement national de maintien de la compétence, et d'autres ont été invités à emboîter le pas en modifiant les tendances constatées dans les pratiques de certification. Le mandat législatif de plusieurs ordres professionnels comprend l'assurance de la qualité. Quelles que soient leurs origines, il est évident que les programmes sont fondés sur des

recherches concernant les méthodes efficaces de maintien de la compétence que les ordres ont adaptées à leur situation après des consultations auprès de leurs membres et d'autres intéressés.

Annexe

Organisme de réglementation	Membres régis	Nombre de membres
Association des arpenteurs-géomètres de l'Ontario	Arpenteurs-géomètres	700**
Barreau du Haut-Canada	Avocats	23 827***
Comptables généraux licenciés	Comptables généraux licenciés	12 000**
Collège des travailleurs sociaux agréés de l'Ontario	Travailleurs sociaux	3 200**
Institut des comptables agréés de l'Ontario	Comptables agréés	27 000**
Ontario Institute of Agrologists	Agronomes	Non disponible
Ordre des architectes de l'Ontario	Architectes	2 800**
Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario	Audiologistes et orthophonistes	2 646*
Ordre des diététistes de l'Ontario	Diététistes	2 177*
Ordre des ergothérapeutes de l'Ontario	Ergothérapeutes	3 002*
Ordre des hygiénistes dentaires de l'Ontario	Hygiénistes dentaires	6 206*
Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario	Infirmières	140 708*
Ordre des ingénieurs de l'Ontario	Ingénieurs	60 000**
Ordre des inhalothérapeutes de l'Ontario	Inhalothérapeutes	1 849*
Ordre des massothérapeutes de l'Ontario	Massothérapeutes	3 569*
Ordre des médecins et chirurgiens de l'Ontario	Médecins et chirurgiens	26 000**
Ordre des opticiens de l'Ontario	Opticiens	1 800**
Ordre des optométristes de l'Ontario	Optométristes	1 249*
Ordre des pharmaciens de l'Ontario	Pharmaciens	9 270*
Ordre des physiothérapeutes de l'Ontario	Physiothérapeutes	5 144*
Ordre des podologues de l'Ontario	Podologues	486*
Ordre des psychologues de l'Ontario	Psychologues	2 478*
Ordre des sages-femmes de l'Ontario	Sages-femmes	242*
Ordre des technologistes de laboratoire médical de l'Ontario	Technologistes de laboratoire médical	7 962*
Ordre des technologues dentaires de l'Ontario	Technologues dentaires	471*
Ordre des technologues en radiation médicale de l'Ontario	Technologues en radiation médicale	5 464*
Ordre des vétérinaires de l'Ontario	Vétérinaires	Non disponible
Ordre royal des chirurgiens dentistes de l'Ontario	Dentistes	6 938*
Comptables en management	Comptables en management	16 600**

Sources : * Federation of Health Regulatory Colleges, *Annual Survey Summary*, 1998.

** Nombre approximatif fourni par un représentant de l'ordre

***Selon le rapport annuel de 1998 du Barreau

Remarque : L'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario compte 174 437 membres.



Section B

**Assurer la compétence :
Aperçu des pratiques et
programmes internationaux
en vigueur au sein de la profession
enseignante**

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

A. Évaluation des enseignantes et enseignants et certification des professionnels dans les autres territoires de compétence

Aux États-Unis

Les années 70 ont marqué le début d'une tendance vers l'administration de tests standardisés aux enseignantes et enseignants aux États-Unis. Vers le milieu des années 80, chaque état ou presque affirmait utiliser une forme d'évaluation afin d'assurer la qualité de l'éducation. Bien que l'objectif précis de cette évaluation ait pu varier d'un état à l'autre, le but du processus était de :

- contrôler l'admission des étudiants aux programmes de formation à l'enseignement
- reconnaître la réussite d'un programme de formation à l'enseignement
- contrôler la certification initiale en enseignement.

En décembre 1998, le Council of Chief State School Officers a diffusé un rapport- *Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Graduation, Assessment, Teacher Licensure, Time and Attendance - A 50 State Report*. Ce rapport donne un portrait du travail sur les normes de chaque état en matière de certification en enseignement, et d'instruments d'évaluation des nouveaux venus en enseignement au moment de leur certification et au renouvellement du permis d'enseigner en fonction des exigences en matière de perfectionnement professionnel.

Le rapport souligne l'utilisation de normes d'exercice aux fins de la délivrance du permis d'enseigner dans 31 états et six autres états indiquent que des normes sont en voie d'élaboration. Le rapport indique aussi que 28 états se servent de leurs normes dans tous les domaines de l'enseignement. Douze états ont indiqué des domaines précis auxquels s'appliquent les normes d'exercice. Parmi les états qui utilisent les normes comme fondement du processus de certification, 17 états soulignent que les normes préparées par l'Interstate New Teacher Assessment and Standards Consortium (INTASC) servent de base à leur travail.

On utilise couramment un test écrit pour l'octroi du permis d'enseigner aux nouveaux venus en enseignement. De nombreux états se fient à l'un des modèles de test suivants : le Praxis I ou le Praxis II, ou les deux; le National Teacher Exam (NTE); le College Basic Academic Subject Exam; ou encore un autre test standardisé sur les compétences de base. Quelques états utilisent un examen conçu spécialement pour leur état aux fins de la certification des nouveaux venus en enseignement.

Le rapport du Council of Chief State School Officers indique que 38 états exigeaient une évaluation écrite à un moment donné de la certification des nouveaux venus en enseignement. Parmi les états qui évaluent les enseignantes et enseignants :

- 36 états évaluent les compétences de base
- 27 états évaluent les connaissances professionnelles de l'enseignement
- 22 états évaluent les connaissances de la matière

- 28 états évaluent leur personnel enseignant sur deux de ces éléments ou plus.

L'enquête a également couvert les politiques des états en matière d'évaluation du rendement des enseignantes et enseignants. Les résultats de 1998 indiquent que huit états se servent de portfolios, et quatre de ces états exigent la remise du portfolio à la première ou deuxième année d'enseignement; plusieurs de ces états requièrent le portfolio à la fin de la formation initiale. Les résultats ont aussi montré que 13 états exigent une observation en classe dans le cadre du processus d'évaluation aux fins de la certification. (Key State Education Policies on K-12 Education, p. 27)

En Californie, par exemple, le California Basic Education Skills Test (CBEST) sert à évaluer et à vérifier la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques en anglais. Il ne mesure pas les compétences en enseignement. Une personne qui demande le permis d'enseigner pour la première fois doit passer le CBEST. Il sert aussi comme composante des exigences d'admission à un programme de formation à l'enseignement approuvé par la California Commission on Teacher Credentialing, à moins que le candidat soit déjà titulaire d'un permis d'enseignement valable en Californie pour lequel il faut détenir un baccalauréat. La Californie prévoit aussi l'administration du CBEST aux personnes qui n'ont pas enseigné pendant 39 mois. Réussir le CBEST peut devenir une condition d'emploi dans cette situation.

L'état du Massachusetts exige aussi que les étudiants en éducation réussissent les Massachusetts Educator Certification Tests. Une lettre du commissaire à l'éducation de l'état envoyée aux personnes qui allaient passer le test de l'année scolaire 1999-2000 disait :

Le programme Massachusetts Educator Certification Tests a été créé par le département de l'éducation dans le cadre d'une initiative de réforme dans tout l'état. La loi exige qu'une personne souhaitant obtenir la certification initiale en enseignement au Massachusetts réponde à plusieurs exigences, nommément réussir un test en deux parties sur les compétences en communication et en alphabétisation, ainsi qu'un test sur la connaissance de la matière à enseigner choisie par cette personne. (David P. Driscoll, commissaire à l'éducation, lettre non datée)

Le rapport du Council of Chief State School Officers indique aussi que dans les années 90, les états ont adopté des politiques qui exigent des nouveaux venus en enseignement d'être titulaires d'un grade universitaire de premier, deuxième ou troisième cycle, dont la majeure est dans le domaine d'enseignement choisi. Le rapport souligne que les états vont dans cette direction «afin d'éviter qu'une personne soit certifiée en enseignement avec un baccalauréat dont la majeure est en éducation et non dans une matière donnée». (p. 32)

Un nombre croissant d'états élaborent des politiques relatives au perfectionnement professionnel comme exigence du renouvellement du permis d'enseigner ou de la

recertification. Ces attentes sont plus directement liées aux connaissances et aux compétences de l'enseignante ou de l'enseignant en poste et sont souvent établies pour appuyer une série de normes d'exercice approuvées par l'état.

Le rapport du Council of Chief State School Officers dresse la liste des 47 états qui ont une politique définissant les exigences du perfectionnement professionnel en enseignement pour que les enseignantes et enseignants obtiennent le permis d'enseigner. Voici comment les auteurs résument les exigences du renouvellement :

Pour les exigences par état, la norme est de six crédits-semester aux cinq ans, soit la politique de la moitié des états. Plusieurs états ont des exigences plus élevées : la Caroline du Nord exige 15 crédits aux cinq ans; l'Oregon... aux fins du renouvellement dans les trois premières années; et le Rhode Island exige neuf crédits aux cinq ans.

Sept états exigent qu'une personne accumule de 120 à 180 heures de perfectionnement aux cinq ans et quatre états disent exiger des unités de formation continue. Huit états prévoient des choix de perfectionnement professionnel, principalement entre des crédits exigés, des unités exigées ou encore des heures-contact exigées.

(Key State Education Policies on K-12 Education, p. 26)

La tendance à fonder la certification en enseignement sur les normes et le perfectionnement professionnel représente un changement par rapport à ce qui se passait dans les années 80 et au début des années 90 où les tests standardisés pour évaluer le personnel enseignant attireraient tant l'attention des médias que celle de la profession et du grand public. L'expérience du Texas est l'un des exemples les plus connus d'un état qui tente d'utiliser un test écrit pour évaluer la compétence des membres expérimentés de la profession enseignante.

Le Texas Examination of Current Administrators and Teachers (TECAT) est un test d'alphabétisation de base qui a été administré aux 202 000 éducateurs au Texas en 1986.

Un projet de deux ans étudiait l'expérience du TECAT en recueillant des données dans dix domaines :

- entrevues structurées avec des législateurs et des adjoints clés
- entrevues d'un échantillon au hasard d'éducateurs, de directeurs du personnel et de citoyens du Texas
- compilation de dossiers législatifs et du Select Committee
- analyse des résultats au test par catégorie d'enseignants
- analyse du contenu d'articles de journaux
- enquête sur le matériel d'étude
- observation des participants aux ateliers sur les populations-types
- analyse des coûts.

(Shepard, L., Kreitzer, A. et Graue, M. *A Case Study of the Texas Teacher Test : Technical Report*, p. 5)

Les auteurs de l'étude indiquent que l'on a passé beaucoup de temps à préparer les enseignantes et enseignants à passer le TECAT. Certains ont même dit avoir passé plus de 100 heures à lire du matériel et des vidéos en vue du test. L'élaboration et l'administration du test ont coûté au trésor du Texas plus de 5 millions de dollars pour l'examen de 1986. Les données illustrent que 96,7 pour 100 des enseignantes et enseignants ont réussi le test la première fois. Après la deuxième fois, 99 pour 100 d'entre eux l'avaient réussi.

Qu'est-ce que le test a accompli pour garantir la confiance du public dans la qualité de l'enseignement? Voici un sommaire de ce que les auteurs de l'étude ont constaté.

Après le test, le taux de réussite de 99 pour 100 avait peu fait pour rassurer le public que les enseignantes et enseignants incompetents avaient été éliminés. La moitié des enseignantes et enseignants interrogés croyaient que le public avaient perdu ses illusions. Ils se sentaient personnellement gênés par la façon dont leur profession était dépeinte et avait peur que l'enseignement devienne une carrière encore moins désirable chez les étudiants. En effet, les données sur l'opinion publique montraient un désenchantement plus prononcé eu égard à l'évaluation des compétences en enseignement par rapport à toute autre réforme en éducation. Ironiquement, alors, le TECAT peut avoir eu une influence exactement à l'opposé de l'objectif souhaité. Les images négatives associées au test peuvent décourager les étudiants les plus brillants d'aspirer à devenir enseignants.

Le TECAT semblait si simple au départ : administrer un test et éliminer les éléments qui ont des compétences en communication irrémédiablement faibles. Le côté négatif de ce qui c'est passé a entraîné des conséquences inattendues : coûts énormes, préparation et inquiétudes disproportionnées par rapport au test, démoralisation du personnel enseignant et un public non impressionné par le taux élevé de réussite. Bien que ces résultats n'étaient pas prévus, ils peuvent être des caractéristiques inévitables d'une réforme qui attache tant d'importance à un test visant le niveau de rendement le plus faible sur les compétences les plus faibles en enseignement. (Shepard, L. et al., p. 105)

Il n'est pas surprenant que le Texas ait choisi de mettre un terme à l'administration du TECAT.

Le Texas a amorcé l'élaboration de nouvelles normes d'exercice et de nouveaux tests aux fins de la certification en enseignement (EXCET). On y élaborera des normes d'exercice dans tous les domaines de certification. Les sections sur le contenu seront divisées par années d'études. Plutôt que de décrire les normes par cours devant être suivis, les normes définiront ce qu'une enseignante ou un enseignant doit connaître (connaissance) et être capable de faire (compétences) pour chaque section et année d'études des contenus. Il y aura trois cycles comparables à ceux de l'Ontario : petite enfance à 4^e

année, 4^e à 8^e année et 8^e à 12^e année. Chaque série de normes se fondera sur les Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS), le curriculum scolaire requis par l'état.

Après un examen, des ébauches de tests fondés sur les normes approuvées seront élaborées et validées. Le fournisseur du test élaborera les tests. Il a déjà été décidé, sur l'avis de groupes sur les matières, que certains tests auront des questions de type fermé et d'autres des questions de type à développement. Les tests couvriront le contenu, la pédagogie, la gestion de la classe, l'éthique et les maîtrises.

Parallèlement à l'élaboration de l'EXCET se trouve un système revu et corrigé d'évaluation des enseignants. Il existe une évaluation annuelle comme condition d'emploi. L'évaluation annuelle vise le plan de croissance professionnelle de chaque individu. Un système d'évaluation du rendement distinct pour les enseignantes et enseignants débutants est en voie d'élaboration. Il sera conforme au système d'appui des nouveaux enseignants obligatoire dans les districts scolaires. Les systèmes d'évaluation couvrent tout le personnel. Par exemple, les directrices et directeurs d'école subissent une évaluation formelle externe aux cinq ans.

La formation à l'enseignement est liée au plan de croissance professionnelle de chaque individu. Le système encourage fortement le perfectionnement où les connaissances théoriques peuvent s'appliquer aux situations en classe. Le Texas a déterminé un calendrier ambitieux pour réassurer son imputabilité. De 1999 à 2006, il élaborera des normes d'exercice et un cadre d'évaluation par matière, mènera des enquêtes sur l'analyse de l'emploi chez le personnel enseignant, mettra en œuvre le régime de tests à l'intention des nouveaux venus, étudiera le fonctionnalisme et la validité des nouvelles normes et les intégrera dans les programmes de formation à l'enseignement. Les quatre étapes du programme comprennent une recherche continue, ainsi qu'une élaboration et une mise à l'essai étayées.

De nombreux états ont fait une étude exhaustive de leur processus d'assurance de la compétence en enseignement. Divers tests sont utilisés, principalement à la formation initiale. Une étude des types de tests en usage aux États-Unis suggère que les tests écrits se classent en trois catégories générales. Certains états se servent de tests standardisés généraux. Le fournisseur retenu administre le test choisi. L'état n'a pas la possibilité d'adapter le contenu du test. Le National Teacher Examination, offert par l'Educational Testing Service, est un exemple.

Une variation des tests standardisés généraux combine des éléments de tests standardisés et permettent une certaine adaptation dans certains états. Plusieurs états – Californie, Massachusetts, Oklahoma, Alabama, Géorgie, Caroline du Sud, Floride, entre autres – ont, par le passé, travaillé en collaboration avec le National Evaluation System, Inc. pour élaborer ce type de test. Les tests comprennent des questions précises qui renvoient aux politiques et priorités courantes de l'état en question. Ces questions sont souvent de type à développement.

Un état peut aussi demander à un fournisseur d'élaborer un test personnalisé. Ce type de test personnalisé comprend des questions conçues pour correspondre aux exigences de l'état pour son personnel enseignant et des questions exclusives à l'état.

La question de l'évaluation du personnel enseignant tant au début que pour la recertification demeure un sujet de recherche, de discussion et de débat. Haney (1997) a entrepris une étude exhaustive où elle tentait de répondre aux questions entourant la tendance aux tests. Cette étude, et d'autres semblables ayant fait l'objet de la revue de littérature, suggère que les questions liées à l'évaluation du personnel enseignant se répartissent en catégories distinctes.

- La qualité des questions incluses dans les tests a été largement critiquée. (Haney et al., 1987; Shanker, 1996; Darling-Hammond, 1998)
- Il manque de preuve pour garantir que les tests répondent aux critères liés à la validité et à la fiabilité. (Haney et al., 1987; Dybdahl et al., 1997; Rebell, in Gorth, 1985)
- Les résultats aux tests établissent une distinction davantage en fonction de la race qu'en fonction de toute autre mesure de la qualité de l'enseignant. (Haney et al., 1987); Dybdahl et al., 1997)
- Les preuves à l'appui indiquent que la qualité d'un enseignant ou d'un professionnel d'une autre profession d'aide se détermine moins par les connaissances de la profession que par d'autres aspects moins tangibles comme la personnalité et les aptitudes sociales. (Haney et al., 1987 et 1996; Anrig, 1987; Roth, 1999)
- Les questions de validité et de discrimination ont entraîné des poursuites légales. (Dybdahl, 1997; Rebell in Gorth, 1985; Roth, 1996)
- Le financement est une question politique, mais aussi une réalité aux plans de l'administration des tests et des avantages en termes de résultats. (Roth, 1996)

En résumé, Haney et al. ont écrit (p. 171) :

En effet, parmi les conclusions que nous avons tirées de notre revue, il ressort qu'en général presque tous les nouveaux tests à l'intention des enseignants, à tout le moins perçus comme instrument visant l'amélioration de l'éducation, sont d'un mérite douteux, ayant bien peu en commun avec la compétence des enseignants.

Dybdahl et al. avancent des conclusions encore plus directes (p. 252) :

Le fait est qu'après plus d'une décennie d'évaluation du personnel enseignant, la recherche a été incapable de démontrer une relation significative entre les tests de compétence de base et d'autres mesures de réussite d'un programme, y compris la réussite en enseignement.

À la fin des années 80 et au début des années 90, les questions et inquiétudes qui ont fait surface dans les rapports de recherche et les poursuites en justice ont forcé les décideurs

et le public à penser à des alternatives à l'évaluation de la compétence de la profession enseignante. Wise et Leibbrand (1996) réfléchissent aux 13 années précédentes – années 80 et début 90 – en les décrivant comme étant chaotiques et ancrées dans le passé.

Des milliers de lois ont été adoptées, ayant des résultats bien en deçà des espoirs. Législateurs et décideurs réalisent maintenant que les tentatives de réforme au coup par coup ne régleront pas les problèmes d'un système conçu pour une Amérique passée. Ils reconnaissent que l'expertise de l'enseignant constitue le facteur scolaire le plus important dans la détermination du rendement de l'élève. (Wise et Leibbrand, 1996, p. 202)

Chercheurs, décideurs, éducateurs et membres du public ont commencé à étudier les normes et méthodes d'évaluation orientées sur le rendement afin de mieux déterminer ce que les enseignantes et enseignants connaissent et sont capables de faire. D'autres, comme Wise et Leibbrand, ont commencé à envisager la croissance et le perfectionnement de l'enseignante ou de l'enseignant comme étant un continuum qui commence à la formation initiale et s'échelonne sur toute la carrière. Réfléchir aux questions liées à la compétence des membres de la profession enseignante sous cet angle donnait un cadre qui pouvait orienter la création de nouvelles normes et de nouveaux instruments d'évaluation.

Dans les années 90, on a commencé à s'éloigner de l'administration de tests pour passer à une méthode plus globale pour reconnaître la compétence et assurer l'imputabilité. Le travail du National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) se concentre sur les normes entourant la formation pour y inclure une approche fondée sur les résultats. Le NCATE, organisme d'agrément des écoles de formation à l'enseignement, a revu ses normes et son processus pour qu'ils reflètent le contexte scolaire changeant. Le NCATE a commencé par donner l'exemple en s'assurant que les programmes de formation à l'enseignement reflétaient ses nouvelles réalités. Les nouvelles attentes mettent l'accent sur «la performance, les nouvelles formes d'évaluation, la collaboration avec les écoles, la technologie et la diversité – toutes dans le contexte de programmes de qualité supérieure et de l'évaluation continue des programmes.» (Wise et Leibbrand, 1996) Les états ont commencé à créer des partenariats avec des organismes d'agrément, des groupes d'enseignantes et d'enseignants et d'écoles de formation à l'enseignement pour amorcer des projets traitant de la compétence en enseignement d'une manière cohérente. Les décideurs locaux ont commencé à comprendre que la formation initiale, la certification et le perfectionnement professionnel devaient être revus et améliorés pour en faire un tout intégré afin que chaque partie soit liée et que des stratégies d'évaluation soient mises sur pied et que ces stratégies s'appuient l'une l'autre tout au long de la carrière. Les décideurs ont commencé à prendre des décisions après avoir réalisé que les changements dans un domaine pouvaient renforcer les réformes dans un autre. Ainsi, de nouveaux modèles de reconnaissance de la compétence de la profession enseignante ont commencé à émerger.

Un projet mis sur pied dans l'état de New York reflète cette nouvelle façon de faire. L'état a créé le Regents' Task Force pour mener une étude exhaustive de la certification en enseignement et de la certification professionnelle. En juillet 1998, le rapport du

Regents Task Force décrivait un plan visant à améliorer et à garantir la qualité de l'enseignement à New York. Ce plan est étroitement lié aux programmes de formation à l'enseignement dans l'état. Depuis 1999, chaque candidat à l'enseignement doit réussir les New York State Teacher Certification Examinations (NYSTCE) pour obtenir le brevet d'enseignement initial. Le rapport demande que soit mis en place un processus dès 2003 qui prévoit :

qu'un brevet d'enseignement soit délivré une fois que l'enseignant aura terminé l'équivalent d'une année d'enseignement avec un mentor et accumulé trois années d'expérience satisfaisante, au-delà de l'année avec un mentor, qui compteront des évaluations annuelles. (Regents' Task Force on Teaching, p. 15)

Le rapport poursuit en disant ce qui suit :

Chaque enseignant recevant un brevet le 1^{er} septembre 2000 ou après cette date devra suivre, aux cinq ans, au moins 175 heures de perfectionnement professionnel directement liées aux besoins en apprentissage des élèves relevés dans le bulletin scolaire, aux initiatives de l'état et à la mise en œuvre des normes et méthodes d'évaluation de New York afin de demeurer en règle. (Regents' Task Force on Teaching, p. 30)

En septembre 1999, le New York State Board of Regents a adopté une série de règlements liés à l'approbation des programmes de formation à l'enseignement, le perfectionnement professionnel et les évaluations de rendement annuelles.

Le State Board of Regents décrit l'objet du règlement sur le perfectionnement professionnel :

L'objet de cette modification est d'obliger chaque district scolaire et BOCES d'avoir un plan de perfectionnement professionnel qui décrit comment ils fourniront à leur personnel enseignant des possibilités de perfectionnement substantielles. Pour un plan couvrant la période commençant le 2 février 2004, chaque district scolaire ou BOCES doit décrire comment il offrira à son personnel enseignant titulaire d'un brevet la possibilité de maintenir ce brevet en règle en fonction de la réussite de 175 heures de cours de perfectionnement professionnel aux cinq ans.

Cette mesure prévoit que chaque district scolaire ou BOCES offre un menu de possibilités de perfectionnement à son personnel enseignant. Ces possibilités peuvent prendre diverses formes et être offertes par une variété de fournisseurs, comprendre des cours payés par le district scolaire ou le BOCES ou encore l'enseignant, tout dépendant des arrangements locaux et des ententes collectives entourant l'offre de programmes de perfectionnement au-delà de la journée scolaire.

La modification prévoit que le plan de perfectionnement professionnel soit élaboré d'ici le 1^{er} septembre 2000 et chaque année qui suivra. Elle exige que le plan soit élaboré en collaboration avec une équipe composée du surintendant des écoles ou du district ou de sa personne désignée, des administrateurs scolaires, de l'enseignant, d'au moins un parent et d'un spécialiste du curriculum, d'un représentant d'un établissement d'éducation supérieure, si possible, et d'autres. (Professional Development Plans: The State Board of Regents, p. 1)

Avec le même objectif d'assurer la compétence grâce au perfectionnement professionnel, le New Jersey Professional Standards Boards a diffusé en 1999 une ébauche de normes pour l'état qui donne les fondements du perfectionnement professionnel requis offert par l'entremise des districts scolaires et d'autres fournisseurs. Les fournisseurs devront s'enregistrer auprès de l'état et faire approuver leurs programmes pour garantir leur conformité avec les normes de l'état et d'autres attentes.

Dans une lettre d'octobre 1999 où il invitait les destinataires à commenter l'ébauche des normes de perfectionnement professionnel, le président du New Jersey Professional Teaching Standards Board disait ceci :

L'un des rôles les plus importants du New Jersey's Professional Teaching Standards Board est d'élaborer des normes pour garantir un perfectionnement professionnel de qualité élevé chez les enseignants du New Jersey et le personnel d'appui scolaire. Au cours des six derniers mois, le conseil a élaboré une ébauche des normes sur le perfectionnement professionnel conformément au mandat issu des règlements sur le perfectionnement professionnel requis au personnel enseignant. Nous croyons que les objectifs de ces normes auront pour résultat une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. (Lettre datée du 20 octobre 1999)

Le Massachusetts, voulant peut-être amoindrir la mauvaise presse qu'il a reçue entourant son projet d'évaluation des enseignants, a annoncé en juillet 1998 un «Framework for Strengthening Massachusetts' Future Teaching Force». Ce plan comprenait des incitatifs comme une prime de 20 000 \$ à la signature du contrat étalée sur les premières années d'une carrière en enseignement, l'exonération de prêt étudiant, des bourses d'études aux élèves du secondaire qui choisissent une carrière en enseignement, des programmes de mentorat pour les nouveaux venus en enseignement et des fonds pour rembourser et récompenser les enseignantes et enseignants chevronnés qui réussissent le programme du National Board for Professional Teaching Standards.

Des initiatives comme celle de New York, du New Jersey et récemment, du Massachusetts, reflètent un changement dans la façon de penser à la compétence en enseignement. La reconnaissance que la croissance professionnelle en enseignement peut être perçue comme étant un continuum s'étalant sur toute la carrière génère de nouveaux modèles de formation à l'enseignement.

Australie et Nouvelle-Zélande

L'Australie a joué un rôle très actif au plan international sur les questions liées à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les départements de l'Éducation des états ont choisi de parler de la question de la compétence en enseignement par l'articulation de normes d'exercice en enseignement.

En 1998, le Senate Employment, Education and Training References Committee a publié *A Class Act: Inquiry into the Status of the Teaching Profession*. Le comité a recueilli des données dans toute l'Australie et a noté de sérieuses inquiétudes concernant le moral des enseignantes et enseignants et un déclin notable de l'intérêt pour la carrière en enseignement. Le comité a affirmé que «les bons enseignants sont au cœur de l'apprentissage des élèves... l'enseignant représente un facteur plus significatif que tout autre ressource scolaire.» (*A Class Act*, Senate Employment, Education and Training References Committee, p. 7)

En bref, voici quels étaient les messages clés de ce document :

- favoriser le professionnalisme en enseignement
- redéfinir la relation entre les gouvernements et la profession enseignante eu égard à la question de l'imputabilité
- revoir les hypothèses qui décrivent comment la politique de réforme de l'éducation a une incidence sur ce qui se passe en classe.

La question des normes d'exercice pour la profession enseignante a particulièrement attiré l'attention du comité qui, dans son rapport, adoptait le point de vue qu'il incombe à la profession de préciser les normes qui visent l'exercice de l'enseignement. Le comité a aussi exprimé le point de vue qu'il y avait un besoin de définir les normes dont la profession enseignante aurait la responsabilité, ainsi que les normes qui relèveraient du gouvernement. La clé de la réforme proposée dans *A Class Act* repose dans un nouveau système de perfectionnement professionnel s'appuyant sur des normes et menant à la certification. (Ingvarson, 1999)

Les normes et le rôle qu'elles jouent dans les initiatives australiennes en vue d'assurer la qualité de l'enseignement demeurent au centre de la discussion dans les états. Trois états - Australie occidentale, Victoria et Queensland - ont joué un rôle essentiel dans cette discussion.

En 1993, le gouvernement de l'état de Victoria a créé le Standards Council of the Teaching Profession. Ce conseil est un organisme statutaire du gouvernement de Victoria et fournit des avis au ministre de l'Éducation et au secrétaire du département de l'Éducation sur les questions de normes d'exercice pour les membres de la profession enseignante. Plus précisément, le conseil donne son avis sur :

- les normes minimales de qualifications scolaires et de formation à l'enseignement pour l'entrée en enseignement
- les critères de la certification initiale et de l'initiation

- les critères professionnels menant à une promotion
- les besoins en perfectionnement professionnel
- l'évaluation des cours de formation à l'enseignement.

Le conseil de Victoria a récemment publié deux publications : *Professional Standards for Teachers* et *Professional Standards for Teachers of Science*. Le premier décrit «ce qui est attendu des enseignants à chacun de leurs quatre niveaux de perfectionnement. Au département de l'Éducation de Victoria, ces niveaux sont appelés Débutant, Expérimenté, Leader 2 et Leader 3.» Le document sur les sciences a pour objet «d'aider les enseignants en sciences à offrir la meilleure éducation en sciences qui soit aux élèves.»

L'objet principal des deux documents est de fournir aux enseignantes et enseignants un modèle de croissance professionnelle. L'utilisation de ces documents n'est pas obligatoire dans l'état de Victoria. Les écoles et le personnel enseignant sont encouragés à les utiliser dans une variété de contextes, par exemple à l'introduction de programmes de mentorat pour les nouveaux venus en enseignement et de programmes de formation au leadership et dans la planification du curriculum et l'évaluation de la qualité des programmes de formation à l'enseignement.

En Nouvelle-Zélande, le gouvernement étudie la possibilité de créer un ordre professionnel indépendant pour établir des normes minimales et avancées pour la profession enseignante, ainsi que pour mettre au point un code de déontologie et assumer une certaine compétence en matière de discipline. L'organisme proposé, le New Zealand Council for Teaching, comprendrait une majorité de membres élus par des enseignantes et enseignants inscrits ainsi que des membres nommés et élus du gouvernement, des employeurs et de la communauté.

Actuellement, le Teacher Registration Board tient un tableau de tous les enseignantes et enseignants travaillant dans les écoles des états et les écoles privées. L'inscription est obligatoire.

La publication *Information for Newly Registered Teachers* décrit le processus d'inscription.

En Nouvelle-Zélande, les étudiants qui obtiennent leur diplôme d'un programme reconnu de formation à l'enseignement et dont la demande d'inscription est acceptée sont inscrits sous réserve. Les enseignants d'expérience qui n'ont pas enseigné en Nouvelle-Zélande pendant deux des cinq dernières années sont inscrits sous réserve ou en attente d'une confirmation. Les enseignants de l'étranger, peu importe leur expérience, sont inscrits sous réserve ou en attente d'une confirmation. Ces deux groupes visent la certification complète avec l'aide de collègues qui ont déjà ce statut. Le processus de l'initiation à l'enseignement supervisée, qui comprend un programme d'orientation, constitue généralement une expérience très positive pour les débutants. (*Information for Newly Registered Teachers*, p. 2)

Pour les enseignantes et enseignants nouvellement inscrits, il existe quatre conditions à remplir avant d'obtenir le statut permanent :

- occuper un poste en enseignement en Nouvelle-Zélande dans le système scolaire général ou dans un établissement approuvé par le Teacher Registration Board
- participer à un programme d'avis et d'orientation approprié pendant la période de supervision assurée par un collègue d'expérience
- subir une évaluation par un superviseur (une enseignante ou un enseignant) conformément aux dimensions satisfaisantes de l'enseignant élaborées par le Teacher Registration Board
- être titulaire d'un brevet d'enseignement valable.
(Information for Newly Registered Teachers, p. 3)

La période d'initiation de deux ans et menant à l'autorisation d'enseigner requiert de chaque enseignante ou enseignant débutant qu'il participe à un programme d'orientation supervisé par une enseignante ou un enseignant permanent. Voici quelles sont les responsabilités de supervision :

- accueillir le nouveau venu comme un collègue ayant des compétences nouvelles à offrir à la profession
- négocier avec le nouveau venu un programme d'orientation qui répond à ses besoins de formation, qui est réaliste et qui correspond aux besoins du centre de formation
- s'assurer que le nouveau venu a accès à tous documents – plans de travail, planification, lignes directrices – récents
- aider le nouveau venu à communiquer avec les associations ou organismes pertinents à sa matière
- organiser pour le nouveau venu des visites fréquentes pour l'observer en classe
- donner fréquemment des commentaires au nouveau venu sur ses méthodes pédagogiques et sur son rendement général
- incorporer le rôle de supervision à son propre perfectionnement professionnel.
(Information for Newly Registered Teachers, p. 12)

Les membres du Teacher Registration Board doivent renouveler leur brevet d'enseignement aux trois ans. Ce processus de renouvellement nécessite, de la directrice ou du directeur d'école du membre, de l'enseignante ou de l'enseignant cadre ou de l'employeur, la confirmation que le rendement du membre est toujours satisfaisant conformément aux critères de satisfaction du Teacher Registration Board.

Voici quels sont les critères de satisfaction en enseignement :

- être employé en Nouvelle-Zélande pendant au moins deux des cinq années précédentes;
- dans un système d'éducation général ou dans un établissement de Nouvelle-Zélande reconnu par le Teacher Registration Board à cette fin;

- à titre d'enseignant, de directeur d'école ou dans un poste reconnu par le Teacher Registration Board comme étant équivalent à un poste d'enseignant; et
- que ces années d'expérience soient réussies avec satisfaction.

Réussies avec satisfaction signifie :

- l'expérience en enseignement doit correspondre aux normes déterminées par le Teacher Registration Board comme étant satisfaisantes, appropriées au degré d'expérience et de responsabilité de la personne; et
- l'enseignant participe activement au perfectionnement professionnel; et
- le Teacher Registration Board est satisfait de tous les aspects en question.
(A Satisfactory Teacher and Renewing a Practising Certificate, pp. 10-11)

Les dimensions de l'enseignement reconnues par le Teacher Registration Board pour définir les normes de satisfaction comprennent des énoncés sur cinq domaines : connaissances professionnelles, exercice de la profession, enseignement, relations professionnelles et leadership professionnel.

L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont choisi d'aborder la question de la compétence en enseignement avec des normes d'exercice. Un leader australien dans le domaine a résumé cette approche : «Le système fondé sur les normes vise à donner aux enseignantes et enseignants des incitatifs plus solides au perfectionnement professionnel.» (Ingvarson, 1999)

Angleterre, Pays de Galles et Écosse

En Angleterre et au Pays de Galles, on met aussi l'accent sur les normes. Le personnel enseignant de ces deux pays doit obtenir le Qualified Teacher Status (la qualification en enseignement) pour enseigner dans ce que l'on appelle une école reconnue («maintained»). La qualification en enseignement est accordée après avoir réussi un cours de formation initiale à l'enseignement dans un établissement reconnu en Angleterre ou au Pays de Galles. Cette réussite doit comprendre l'évaluation des habiletés en fonction de normes précises. Ces normes sont définies dans un document détaillé. Ce document décrit les normes inhérentes aux matières des spécialistes du secondaire, aux matières du primaire et les normes additionnelles liées aux années préparatoires. Y sont abordés divers domaines, notamment la planification, l'enseignement, la gestion de la classe, l'évaluation et le compte rendu.

Le Teacher Training Agency (TTA) a récemment entrepris la tâche d'élaborer un curriculum sur la formation et des normes d'exercice pour les nouveaux venus en enseignement (qualification en enseignement), les leaders par matière, les coordonnateurs des besoins en enfance en difficulté et le personnel de direction d'école.

Le président-directeur général du TTA dit ce qui suit dans son invitation à commenter l'ébauche du document :

Je suis heureux de vous inviter à formuler des commentaires sur quatre documents de consultation qui visent à garantir, pour les personnes en formation à l'enseignement, une formation de qualité supérieure qui leur donnera les connaissances professionnelles et pédagogiques nécessaires, ainsi que la compréhension et les compétences requises pour devenir de bons enseignants. (Lettre du 18 février 1997)

Les normes nationales décrites dans les documents du TTA établissent les attentes pour les éducateurs à des moments précis de leur carrière. Les normes nationales ont été élaborées dans le cadre d'une initiative nationale visant à améliorer le rendement scolaire, ainsi qu'à assurer la reconnaissance de l'expertise et des réalisations des enseignantes et enseignants. Les normes ont aussi été préparées pour aider les fournisseurs à élaborer et mettre en œuvre des programmes de qualité supérieure.

Le programme d'initiation des nouveaux enseignants et enseignantes dure un an et est offert dans une école et fondé sur un profil de début de carrière. Ce profil est conçu pour donner des renseignements sur les forces et priorités du nouvel enseignant en vue de sa formation continue. Cette formation est liée aux nouvelles normes pour l'obtention de la qualification en enseignement.

Le travail préliminaire a commencé par l'élaboration de tests informatisés pour les étudiants en éducation dans les domaines des connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques qui devraient être inclus dans l'évaluation finale aux fins de la qualification en enseignement.

En 1993, le Scottish Office Education Department a dressé une liste des compétences en enseignement. Ces compétences - ou normes - forment la base des programmes reconnus de formation à l'enseignement en Écosse. Le ministère de l'Éducation mentionne dans l'avant-propos du document *Teacher Competences* que ces compétences «comptent parmi les attentes des enseignants débutants.» L'annonce de l'Education Office indique aussi que les compétences forment la base des habiletés et qualités qui pouvaient faire l'objet d'un perfectionnement pendant l'initiation et après. Ce document a été diffusé à la profession enseignante en Écosse avec *Assessing Probationers*, publication préparée par le General Teaching Council of Scotland (GTC).

Les nouveaux diplômés des programmes de formation à l'enseignement en Écosse doivent être évalués pendant une période d'initiation avant d'avoir droit à l'inscription permanente au GTC. Le GTC a la responsabilité de gérer le processus d'initiation. Les directeurs et directrices d'école font rapport au GTC des progrès des membres en initiation à la fin de la première année d'initiation et à la fin de la période d'initiation. La directrice ou le directeur d'école remplit un formulaire de rapport standardisé à la fin de la deuxième année et fait une recommandation finale concernant l'inscription permanente au GTC. Ce rapport doit contenir des commentaires sur les éléments suivants :

- compétence en matière du curriculum et des matières
- organisation, gestion et contrôle de la classe
- travail consciencieux
- relation avec les élèves, les collègues et les autres membres du personnel
- autres commentaires pertinents.

France

En France, la formation initiale et la formation continue relèvent des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres). La formation initiale se déroule sur 2 ans, après l'obtention d'une licence, soit l'équivalent d'un grade de premier cycle universitaire. La première année se caractérise par une formation orientée vers la préparation des concours. La formation proprement disciplinaire, les stages de sensibilisation en établissement, la formation spécifique et l'accompagnement du stage préparent les étudiants au concours. La deuxième année est réservée aux candidats qui réussissent le concours et s'organise sous forme d'alternance entre la formation théorique et la formation pratique.

Il y a sept concours d'accès à la profession enseignante. Chaque candidat a intérêt à choisir la licence correspondant à la discipline de concours en vue d'augmenter ses chances d'admission à l'IUFM de son choix.

Le concours comprend des épreuves écrites d'admissibilité sur la discipline et des épreuves orales d'admission comprenant une épreuve sur dossier qui compte un exposé et un entretien. L'épreuve orale sur dossier permet au candidat de démontrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la ou des discipline(s) qu'il est appelé à enseigner
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution des disciplines
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication
- qu'il connaît l'organisation et le fonctionnement d'un établissement scolaire.

Après la réussite au concours, les candidats sont rémunérés en qualité de professeur stagiaire. Durant l'année de stage, ils suivent une formation d'un an correspondant à la deuxième année de l'IUFM. À la fin de la deuxième année, ils reçoivent un diplôme d'instituteur.

Un référentiel précise les compétences professionnelles qui doivent être acquises et consolidées pendant la formation du futur instituteur. En d'autres termes, c'est un référentiel de fin de formation initiale qui détermine le minimum exigible pour un instituteur débutant. Ces compétences se complètent, s'affirment et s'enrichissent avec l'acquisition d'expérience dans l'exercice de la profession et le soutien de la formation continue. Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre grands domaines : disciplines enseignées, situations d'apprentissage, conduite de la classe et prise en compte de la diversité des élèves, exercice de la responsabilité éducative et éthique professionnelle. Il est du ressort des établissements de formation de préciser les

concepts, connaissances, démarches, outils essentiels que l'instituteur stagiaire doit maîtriser ou consolider pendant sa formation.

La formation initiale dans les IUFM se fonde sur l'idée qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire.

Québec

Au début des années 90, le Québec a entrepris une étude exhaustive du système scolaire en vue de renouveler et de valoriser la profession enseignante en prônant la voie de la formation de qualité. Le document intitulé *Faire l'école aujourd'hui et demain : Un défi de maître* publié par le gouvernement du Québec définit les paramètres du projet dans les termes suivants :

Faire l'école aujourd'hui et demain, voilà un défi de maître qui exige que la profession d'enseignant se renouvelle, qu'on la valorise et qu'on la reconnaisse davantage. Les voies d'action proposées sont présentées autour des trois axes suivants :

- l'exercice autonome et responsable de la profession;
- la formation à la profession
- l'entrée et le cheminement dans la profession.

(Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître, 1993, p. 6)

On propose des structures et des moyens pour favoriser l'échange d'idées entre enseignants, ainsi qu'une gestion participative à l'échelon de l'école et du conseil scolaire. Un Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant a été créé avec comme mandat de conseiller le ministre sur toute question liée à la formation du personnel enseignant. Un Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement a également été créé avec la responsabilité d'agréer les programmes de formation à l'enseignement et de recommander au ministre de les reconnaître en vue de la titularisation.

Le renouvellement de la formation à la profession enseignante privilégie un rehaussement des critères d'admission à la formation, une formation pratique plus longue, un meilleur équilibre entre la formation réservée aux disciplines et celle qui touche les aspects psychopédagogiques et sociaux de l'éducation. On envisage également des exigences plus rigoureuses eu égard à la qualité de la langue écrite et parlée et le niveau de culture générale.

Le rapport de 1993 parle aussi du besoin d'offrir un système adéquat d'insertion professionnelle et de la nécessité pour le ministère, les employeurs et les syndicats de collaborer pour élaborer les réformes requises pendant la période d'insertion des enseignantes et enseignants débutants.

Les universités sont responsables de la formation initiale des maîtres. Les programmes qui préparent à l'enseignement exigent quatre années de formation théorique et pratique après l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Le stage pratique compte 25 semaines dont trois au cours de chacune des trois premières années et seize semaines la dernière année d'étude. La formation conduit à un diplôme universitaire soit, le baccalauréat d'enseignement secondaire (deux matières d'enseignement), le baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (1^{er} cycle et 2^e cycle) et le baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire. Ceux qui obtiennent ce diplôme universitaire se voient décerner, sur demande, un brevet d'enseignement. Le brevet constitue la seule autorisation légale et permanente d'enseigner au Québec.

La formation continue (perfectionnement et recyclage) a fait l'objet d'une étude approfondie par le Conseil supérieur de l'éducation. Ce dernier propose un perfectionnement intégré aux activités professionnelles et ayant un juste équilibre entre les matières scolaires, les connaissances et les habiletés psychopédagogiques et la connaissance de nouvelles réalités scolaires. Ce perfectionnement est une des principales responsabilités des organismes scolaires. Il fait appel à l'expertise des collègues, se fonde sur les besoins exprimés par les enseignants et s'offre le plus près possible du lieu d'action, soit l'école. La formation continue est un moyen à prendre pour conserver ou améliorer sa compétence. À cette fin, le Conseil supérieur de l'éducation propose une évaluation institutionnelle, formative, participative et faite dans la perspective d'un développement professionnel.

Enfin, et toujours dans une perspective de développer la profession, le ministère propose un encadrement au bénéfice des enseignants à leurs premières années d'enseignement.

L'un des thèmes sous-jacents à ces propositions pour le renouvellement et la valorisation de la profession enseignante au Québec est que le travail doit inclure la participation active de tous les partenaires du système d'éducation.

Aussi, la réalisation du présent projet ne sera possible qu'avec l'engagement très actif des milieux scolaire, syndical et universitaire dans la mise en place de plans locaux et nationaux propres à atteindre l'objectif visé. C'est en ce sens qu'il faut recevoir et comprendre les nombreux appels à la collaboration et à la concertation de tous les partenaires, formulés tout au long du document. C'est là le plus sûr moyen de réaliser l'ensemble des voies d'action, en toute cohérence et en toute complémentarité. (Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître, 1993, p. 18)

Alberta

En Alberta, une nouvelle politique – *Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy* – a été adoptée en 1998. Cette politique dit :

Les administrations scolaires, les fournisseurs de services d'éducation à la petite enfance, les surintendants, les directions d'école et les enseignants doivent collaborer pour atteindre les normes en matière d'enseignement de qualité. Chaque enseignant de la province doit exercer sa profession en conformité avec ces normes. (Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy, p. 1)

Les normes de qualité en enseignement sont décrites dans l'ordonnance ministérielle 016/97. Cette ordonnance commence en déclarant que les normes de qualité en enseignement «visent la certification en enseignement, le perfectionnement professionnel, la supervision et l'évaluation; elles s'appuient sur des descripteurs de connaissances, de compétences et d'attributs choisis et appropriés pour les enseignants à diverses étapes de leur carrière.» Le document continue à définir les descripteurs spécifiques des connaissances, des compétences et des attributs de la certification temporaire et de la certification permanente.

En Alberta, les étapes d'une carrière en enseignement, sont définies dans la législation. La première est un brevet temporaire accordé aux personnes qui ont obtenu un baccalauréat en éducation ou un grade autre qu'en éducation et suivi un programme de formation à l'enseignement de base reconnu par le ministre de l'Éducation. La deuxième est un brevet permanent accordé aux personnes qui ont accumulé deux années d'expérience en enseignement.

Il est maintenant nécessaire d'ajouter une troisième exigence à la certification. En 1998, les exigences entourant le plan annuel de croissance professionnelle sont entrées en vigueur. *Teacher Growth, Supervision, and Evaluation Policy* exige qu'une enseignante ou qu'un enseignant dresse à chaque année scolaire un plan de croissance professionnelle. Ce plan est préparé par l'enseignante ou l'enseignant dans le contexte de son milieu de travail. Ce plan doit :

- refléter les buts et objectifs fondés sur une évaluation des besoins en apprentissage par l'enseignante ou l'enseignant
- montrer une relation manifeste avec les normes de qualité en enseignement
- tenir compte des plans d'éducation de l'école, de l'administration scolaire et du gouvernement ou encore de l'énoncé de programme du fournisseur de services à la petite enfance.

(Teacher Growth, Supervision, and Evaluation Policy, p. 2)

L'exigence pour chaque enseignante ou enseignant de rédiger un plan annuel de croissance professionnelle relève du gouvernement provincial. Toutefois, la formule retenue pour le plan de croissance est déterminée par la direction de l'école. La directrice ou le directeur peut demander qu'un comité de collègues de la profession aident les membres de son personnel enseignant à préparer et évaluer leur plan de croissance. On s'attend à ce que chaque enseignante ou enseignant mette en commun les connaissances et compétences acquises au fil de ses expériences et dont il est question dans le plan de croissance.

Le plan de croissance annuel n'est pas lié à l'évaluation du perfectionnement ni à l'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant. Un cadre du ministère de l'Éducation de l'Alberta, au cours d'un entretien téléphonique portant sur la nouvelle politique albertaine, a insisté sur le fait que le plan de croissance annuel faisait partie de la nouvelle politique provinciale, mais qu'il n'était pas lié à l'évaluation individuelle du personnel enseignant. Ce cadre a indiqué qu'une enseignante ou qu'un enseignant qui refusait de rédiger un plan de croissance pourrait se voir imposer des mesures disciplinaires prévues dans la législation. Elle ignorait si jusqu'à maintenant ces mesures avaient été utilisées. Le ministère de l'Éducation évaluera dans le futur les aspects de la mise en œuvre de cette législation mise en œuvre à l'échelon de l'école depuis septembre 1999 seulement.

Les initiatives albertaines liées à l'élaboration des normes de qualité en enseignement et à la nouvelle politique ont été mises au point grâce à la participation d'Alberta Education et du Council on Alberta Teaching Standards. Le conseil a inclus des représentants de chaque partenaires en éducation, y compris l'Alberta Teachers' Association (ATA). Ces groupes ont travaillé ensemble sur la question générale de l'imputabilité en éducation. L'ATA offre actuellement un atelier pour aider les enseignantes et enseignants à élaborer et à mettre en œuvre leur plan de croissance annuel. L'ATA affiche aussi des lignes directrices et d'autres renseignements connexes dans son site web.

B. Questions et difficultés : normes d'exercice en enseignement et certification en enseignement

Les exemples de programme d'évaluation et de certification professionnelle décrits dans la partie A de cette section servent à illustrer la diversité des objets et des méthodes visant à assurer la compétence au sein de la profession. Certains territoires de compétence se concentrent sur les programmes de formation à l'enseignement fondés sur des normes d'exercice. D'autres administrent des tests de compétences de base à l'étape du recrutement avant que la personne ne fasse son entrée à la faculté d'éducation. D'autres encore administrent des tests à la fin du programme de formation à l'enseignement. Certains organismes de certification administrent des tests en fonction des matières d'enseignement pendant la formation à l'enseignement. Certains autres organismes exigent la réussite d'un test préalable à la certification. Certains états américains ont lancé un programme de tests écrits à l'intention du personnel enseignant d'expérience pour ensuite l'abandonner. D'autres organismes évaluent la compétence d'une enseignante ou d'un enseignant de façon individuelle, sur demande et moyennant des frais. Certaines territoires de compétence établissent clairement les attentes en matière de perfectionnement échelonnées tout au long de la carrière. Les objectifs varient selon le contexte. La description des processus et du contenu varie. L'incidence sur la profession et sur la perception du public varie.

Pourquoi trouve-t-on tant de variantes? Qu'est-ce qui fait que l'on s'attarde tant à la compétence en enseignement? Il existe une constante universelle : l'enseignante ou l'enseignant est au cœur de l'apprentissage de l'élève. Une autre constante en ressort : enseigner est une activité très complexe et exigeante. De la recherche, il ressort aussi

l'hypothèse que le public a le droit de s'attendre à un système scolaire de qualité avec du personnel enseignant de qualité. Tant que l'éducation dépendra des enfants et des impôts des contribuables, l'imputabilité occupera toujours une place prépondérante. Ce qui diffère d'un territoire de compétence à un autre, c'est le débat entourant la façon de définir ce qui représente un système scolaire de qualité et quelles sont les mesures mises en place pour s'assurer que du personnel enseignant de qualité enseigne aux élèves. Au centre de ces débats se trouvent un terme : les normes.

Pourquoi des normes?

Les normes, peu importe la forme qu'elles prennent, font partie du concept d'imputabilité. Les normes préparées par l'Australian Standards Council of the Teaching Profession pourraient se décrire comme étant des directives. Les tests écrits préparés par le National Testing Service ou par Praxis pourraient se décrire comme étant des normes de rendement. Les normes du Teacher Registration Board de Nouvelle-Zélande sous-entendent l'identité, les priorités et les valeurs essentielles.

Les décisions fondamentales prises par un territoire de compétence concernant les normes d'exercice en enseignement constitueront le fondement d'autres décisions : politique et pratique du recrutement, présélection, programmes de formation à l'enseignement et certification.

Il importe de connaître le rôle des normes de la profession. À bien des égards, les normes définissent la profession. Elles établissent les voies qui déterminent qui y entrera. Elles donnent les paramètres de l'existence d'une profession. L'avenir d'une profession dépend dans une large mesure du consentement du public qu'elle sert, tout particulièrement pour une profession publique. Pour que le public comprenne le fonctionnement des normes et dans quelle mesure ses intérêts sont protégés, les normes doivent être visibles et assurer l'imputabilité de ceux qui exercent la profession et de ceux qui forment les futurs membres de cette profession. Cette visibilité des normes garantit la confiance du public envers la profession. En effet, les normes doivent être reconnues comme partie intégrante de la profession. (Roth, 1996, p. 245)

Le rapport du Senate Committee du parlement australien, intitulé *A Class Act*, cite Ingvarson dans un chapitre «Taking Teaching Seriously» :

Sans normes, un ordre professionnel est sans défense. La capacité manifeste d'articuler des normes aux fins d'une meilleure pratique demeure un élément essentiel pour tout ordre professionnel qui souhaite être pris au sérieux par le public et les décideurs. Il est difficile pour les décideurs d'ignorer des normes quand vient le temps de discuter de réforme et d'imputabilité. (Ingvarson, Lawrence, 1995, p. 107, cité dans *A Class Act*, 1998)

Ce bref énoncé sur les normes soulève des questions qui vont au cœur de l'évaluation des enseignantes et enseignants, de la délivrance du permis et de la certification en enseignement. Comment les normes peuvent-elles garantir que des personnes qualifiées seulement font leur entrée dans la profession? Quelles qualifications devraient être requises pour entrer dans la profession? Quels devraient être les fondements des connaissances, compétences et valeurs inhérentes aux programmes de formation à l'enseignement? Sur quoi devrait-on fonder l'évaluation des étudiants des facultés d'éducation? Quelle devrait être la base du perfectionnement professionnel?

De nombreux groupes, organismes et établissements influenceront l'élaboration des normes. Les membres de la profession, le public, les syndicats d'enseignants, les organismes de conseillers scolaires, de directions d'école, les facultés d'éducation, les décideurs du gouvernement, les groupes de parents, les employeurs de personnel enseignant, ainsi que des groupes d'intérêt spéciaux voudront tous participer à cet exercice.

Délivrance du permis et certification

La délivrance du permis d'enseigner, comme fonction d'une autorité compétente, vise à protéger et à favoriser le bien public. En Nouvelle-Zélande, cette fonction appartient au Teacher Registration Board, un organisme gouvernemental. Aux États-Unis, c'est le Department of Education de l'état ou le Board of Teacher Registration. À titre d'ordres professionnels, le General Teaching Council of Scotland et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ont cette responsabilité. Chaque organisme détermine les critères de délivrance du permis d'enseigner. Peu importe les moyens d'évaluation ou les processus retenus, le public doit être rassuré quant aux qualifications et à la qualité des personnes à qui ont le permis d'enseigner dans les écoles.

Dans la plupart des états américains, l'un des moyens retenus pour déterminer qui obtient le permis initial est une forme de tests standardisés modifiés comprenant des questions à développement. Certains états, notamment la Californie, le Texas et le Massachusetts, ont tenté l'expérience de tests exclusivement adaptés à leurs besoins. Pecheone, Tomala et Forgione (1986), dans *Testing for Teacher Certification*, publié par le National Evaluation Systems, Inc., affirment ce qui suit : «Des examens sur la compétence, élaborés et validés avec soin, peuvent être des moyens utiles pour mesurer les connaissances théoriques des futurs enseignants.» (p. 104)

Les auteurs continuent en discutant les mérites et désavantages de l'utilisation de tests standardisés ou adaptés. Voici certains des avantages relevés par les auteurs sur les tests standardisés :

- l'état réalise une économie de coût et de travail
- l'administration des tests et les systèmes de sécurité des tests peuvent déjà être en place
- l'existence d'information normative sur un test standardisé peut être utile à l'état.

Voici quels sont les avantages relevés sur les tests standardisés modifiés et sur les tests adaptés :

- la correspondance entre les objectifs de l'état et les éléments du test peuvent être soigneusement contrôlés en se servant de méthodes d'élaboration bien conçues
 - l'élaboration du test donne habituellement de meilleures possibilités dans la conception du programme de tests
 - la méthode d'évaluation peut être totalement déterminée par l'état
 - la sécurité et l'administration du test sont contrôlées par l'état.
- (Pecheone, Tamala et Forgione, 1986, pp. 104-106)

La comparaison des questions liées à l'utilisation de tests standardisés, modifiés ou adaptés se fonde sur l'hypothèse que la réussite à l'un de ces tests se traduit par un enseignement efficace. Les auteurs n'ont pas abordé certaines questions fondamentales, notamment dans quelle mesure l'une ou l'autre forme de test pouvait garantir la compétence ou améliorer la qualité de l'enseignement.

Au mieux, l'utilisation de tests en vue de la certification des nouveaux enseignants et enseignantes pourrait se décrire comme donnant une information limitée. Haney et al., après une recherche poussée de la recherche sur les tests de compétence de base, ont formulé les observations suivantes :

En effet, parmi les conclusions de cette recherche, on trouve que la plupart des tests pour enseignants, du moins pris comme instrument d'amélioration de l'éducation, sont de mérite douteux et ont bien peu en commun avec la compétence en enseignement. (Haney et al., 1987, p. 171)

Dybdahl et al., dans un rapport d'étude sur la relation entre le Pre-Professional Skills Test et quatre résultats liés à la réussite du programme par les étudiants à la formation à l'enseignement, relèvent des inquiétudes semblables sur la validité des tests.

Cette étude et la recherche connexe suggèrent que les éducateurs ont besoin de revoir la justification et la politique sur les tests de compétence de base en enseignement. En fait, après un décennie de tests chez les enseignants, la recherche demeure incapable de démontrer toute relation significative entre les tests de compétence de base et d'autres mesures de réussite du programme, y compris la réussite en enseignement. (Dybdahl et al., 1997, 252)

Les chercheurs suggèrent aussi que les tests n'abordent pas la question de la complexité de l'enseignement. Il semble encore impossible d'en arriver à un consensus sur ce qui définit la compétence pour enseigner. L'enseignement ne se limite pas à une base de connaissances. Il comprend aussi l'aptitude à transmettre des connaissances, à créer un environnement où les élèves peuvent apprendre et à appuyer les élèves qui apprennent. Linda Darling-Hammond nous rappelle la difficulté de mesurer ces qualités avec un test standardisé. «Je ne connais aucun test standardisé qui mesure avec précision les qualités

humaines comme le dévouement, la persévérance attentionnée, la sensibilité et l'intégrité.» (Darling-Hammond, 1996, p. 194)

L'incidence de l'évaluation des enseignantes et enseignants sur les données démographiques de la main-d'œuvre enseignante est également prise en considération. Il fait peu de doute que le processus de déterminer des pointages seuils pendant les premières années du mouvement de l'évaluation par tests a eu une incidence sur l'entrée de représentants des minorités dans la profession enseignante.

L'exigence pour les candidats d'obtenir un pointage au-dessus d'un seuil prescrit à un test standardisé à choix multiples, comme celui du NTE, est inopportune... Obtenir le pointage minimal prescrit au NTE a pour conséquence la plus évidente de réduire sensiblement le nombre de diplômés des groupes minoritaires qui obtiennent un brevet d'enseignement. (Murnane, 1991, p. 138)

Les questions liées à l'établissement de pointages seuils appropriés sont problématiques et controversées. L'enseignement est une profession qui fournit peu de réponses définitives. «La recherche récente, poursuit Murnane, a montré que la bonne réponse à presque toutes les questions qu'un bon enseignant pourrait donner sur une situation particulière en classe est simple : ça dépend.» (Murnane, 1991, p. 138)

Concevoir et mettre en œuvre un programme d'évaluation des enseignantes et enseignants est onéreux. Les contribuables du Texas ont dépensé cinq millions de dollars pour l'administration des tests en 1986 seulement. L'état du Texas a affecté 350 000 \$ à l'élaboration d'un test en lecture et affecte maintenant 200 000 \$ à l'élaboration de tests pour chacune des matières enseignées en vue d'évaluer la compétence en enseignement dans un domaine particulier du curriculum. Sans ressources financières suffisantes pour mettre en œuvre une politique et des mesures visant à assurer la compétence en enseignement, leur efficacité sera limitée. Pour tout programme d'évaluation, il importe de tenir compte du coût par rapport à l'utilité de l'information qui sera recueillie.

Les poursuites judiciaires issues du milieu de l'évaluation en enseignement sont bien documentées aux États-Unis. Les instances se concentrent dans cinq domaines :

- l'élaboration ou la mise en œuvre arbitraire d'un test ou d'une procédure de sélection du personnel
 - la validité statistique et conceptuelle d'un test ou d'une procédure
 - l'incidence néfaste ou disproportionnée d'un programme d'évaluation ou d'une procédure de sélection sur un groupe protégé
 - la pertinence d'un test ou d'une procédure par rapport aux exigences établies d'un emploi
 - l'utilisation de tests ou de procédures de sélection qui violent les droits civils d'un individu ou d'un groupe.
- (McDonough et Wolf, 1988, p. 37)

McDonough et Wolf (1988) reconnaissent que la présence des tribunaux a mené à des actions constructives. Ils soulignent que les psychométristes ont tenté de résoudre les problèmes techniques et sociaux associés aux tests. Les groupes minoritaires ont participé tant à la construction des tests qu'à leur interprétation.

Haney et al. (1987) ont conclu que l'administration de tests de compétence de base à de futurs enseignants a bien peu de sens à la lumière des raisons suivantes :

- la qualité des questions des tests a été largement critiquée
- il n'existe pas de preuves suffisantes sur la validité des tests pour justifier leur utilisation
- les preuves à l'appui indiquent que la qualité des enseignants et l'exercice des professions d'aide sont moins déterminés par les connaissances professionnelles que par d'autres aspects moins tangibles de la personnalité et des aptitudes sociales.
- la façon avec laquelle on se sert des tests avec pointages seuils favorise une distinction entre les candidats en fonction de la race plus que de toutes autres mesures indépendantes de la qualité de l'enseignement
- l'histoire de l'évaluation des enseignants aux États-Unis indique clairement qu'il faut se méfier de la surutilisation des examens comme principaux moyens de sélection du personnel enseignant. (Haney et al., 1987, p. 227)

Il n'est donc pas surprenant qu'à la fin des années 80 et au début des années 90, certains états américains ont commencé à étudier plus attentivement la question de l'évaluation du personnel enseignant. De nombreux membres de la profession, le milieu de la recherche et le public ont commencé à poser des questions précises sur les tests et leur administration.

En mars 2000, le National Research Council a rendu public un rapport intérimaire du Committee on Assessment and Teaching Quality. Ce comité, créé à la demande du Département américain de l'éducation, est en voie d'entreprendre une enquête de 20 mois sur les questions techniques, éducationnelles et juridiques entourant l'utilisation de tests pour accorder la compétence pour enseigner. Ce rapport intérimaire résume le travail du comité pendant les neuf premiers mois et se concentre sur les tests en usage.

Le rapport intérimaire propose cinq conclusions.

- Les tests de certification sont conçus pour dire dans quelle mesure les personnes se préparant à devenir enseignantes et enseignants connaissent les notions de base en lecture, écriture et mathématiques ou encore la matière et les aspects pédagogiques qu'un état juge nécessaire pour un nouveau venu en enseignement.
- Les tests de certification en enseignement n'évaluent que quelques-unes des caractéristiques jugées importantes en enseignement. Ils ne sont pas conçus pour prédire qui deviendra une bonne enseignante ou un bon enseignant.

- Il n'existe encore que peu de preuve pour décrire dans quelle mesure les tests de certification peuvent déterminer si une personne détient les compétences minimales pour enseigner ou non.
- Les comparaisons entre les notes de passage d'un état par rapport à un autre ne sont pas utiles à des fins d'élaboration de politique étant donné la diversité des tests et des modes de certification.
- Les tests, les règles d'échec ou de réussite, ainsi que d'autres exigences et politiques de certification qui ont pour résultat des différences marquées entre des notes de passage de divers groupes minoritaires créent des problèmes pour les écoles qui souhaitent avoir une main-d'œuvre enseignante diversifiée.
(National Research Council, pp. 26-27)

Le débat entourant les tests aux fins de la délivrance du permis d'enseigner est encore ouvert. Bien que la pertinence, la validité et les aspects juridiques continuent de faire l'objet d'inquiétudes, la plupart des états américains continuent d'administrer un ou des tests écrits aux fins de la délivrance initiale du permis d'enseigner. Or, il devrait y avoir plus qu'une justification professionnelle sous-jacente à ce processus décisionnel. «La délivrance du permis dans d'autres professions pourrait difficilement se caractériser par la même rhétorique. L'enseignement tient du domaine public et, partant, le dialogue se transpose du domaine professionnel à l'arène politique.» (Roth, 1996, p. 252)

Certification

Une bonne partie de la littérature sur la compétence en enseignement semble utiliser les termes délivrance du permis et certification de façon interchangeable. C'est ce qui se passe en Ontario. La recherche indique que le terme certification prend un sens différent, soit qu'il décrit la politique et les procédures visant à assurer la compétence en enseignement une fois que le titulaire de cette certification obtient son permis d'enseigner. Au centre de la discussion se trouve la question de savoir comment un membre de la profession enseignante peut être tenu responsable de maintenir sa compétence au-delà de l'obtention du permis.

Aux États-Unis, de nombreux états sont passés à une évaluation fondée sur le rendement, tout particulièrement pour les débutants. Ces examens d'évaluation du rendement portent sur l'expertise sur les matières et la connaissance des méthodes pédagogiques. Certains états ont mis en œuvre un mode d'évaluation pour les débutants. Plusieurs états utilisent les tests Praxis administrés par l'entremise de l'Educational Testing Services, société privée. Les tests Praxis I, soit les Pre-Professional Skills Tests, portent sur les connaissances théoriques et sont utilisés en vue de la délivrance du permis. Les tests Praxis II évaluent les connaissances de la matière. La série de tests Praxis III sert à évaluer les enseignantes et enseignants d'expérience. Elle compte trois composantes, soit un cadre des connaissances et compétences pour débutants, une variété d'instruments comme des grilles d'observation dans la classe et des profils de classe, ainsi qu'un formulaire pour analyser et noter le rendement de l'enseignant.

Le National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), un autre organisme, a été créé en 1987 pour établir les normes à l'intention du personnel enseignant d'expérience. Contrairement aux processus mandatés par les états, le NBPTS est un organisme bénévole national qui sert à évaluer et à certifier les enseignantes et enseignants. Le NBPTS compte plus de 40 énoncés publiés sur les normes et les attentes pour le personnel enseignant pour une variété de matières et d'années d'études. Le NBPTS a également établi un processus pour l'évaluation des administrateurs scolaires.

Le NBPTS a commencé à certifier des enseignantes et enseignants en 1994. À la fin de l'année scolaire 1998-1999, un cadre de la NBPTS, lors d'un entretien téléphonique, a affirmé que la société avait certifié 4 803 enseignantes et enseignants entre 1994 et 1999. En réponse à une question sur le budget pour une année de fonctionnement, cette personne a répondu que le budget de fonctionnement pour l'année en cours s'élevait à environ 48 millions de dollars.

Le cadre de la NBPTS a indiqué que la société tirait ses revenus de quatre sources. Le Congrès américain, cette année-là, avait fourni 16,5 millions de dollars en recherche et développement. Le Congrès avait aussi affecté une somme supplémentaire de 2,5 millions de dollars au titre de subventions aux enseignantes et enseignants qui font une demande de certification à la NBPTS. Ces fonds sont répartis équitablement entre les états en fonction d'un pourcentage.

Une autre source de financement vient des droits administratifs exigés pour le processus de certification, soit 2 000 \$ par personne. Ces droits passeront l'an prochain à 2 300 \$. Le porte-parole de la NBPTS a indiqué que dans la plupart des cas, les droits étaient payés par une tierce partie. Dans la plupart des cas, cette tierce partie s'est révélée être l'état ou un autre employeur. Le porte-parole a précisé que les employeurs voyaient cette pratique d'un bon œil, car cela leur permettait de dire qu'un bon nombre de leur personnel enseignant avait été certifié par la NBPTS. L'organisme note une augmentation du nombre d'enseignantes et d'enseignants qui souhaitent obtenir la certification de la NBPTS. Il s'attend à ce qu'en 2001, entre 12 000 et 15 000 personnes fassent une demande de certification.

Une troisième source de financement, décrite comme étant importante par le porte-parole de la NBPTS, vient du secteur privé. La société Proctor and Gamble a été mentionnée comme étant un donateur d'importance.

Les dons de fondations, soit la quatrième source, ont représenté une part importante du financement lors des premières années. Des subventions d'importance ont été versées à NBPTS comme subvention de démarrage. Ces subventions, d'après le porte-parole, ont depuis diminué étant donné l'apport d'autres sources de revenus.

Le processus d'évaluation de la NBPTS exige de la personne qu'elle prépare un portfolio sur ses réalisations en enseignement et qu'elle fasse une série d'exercices à un centre d'évaluation NBPTS. La composante du centre d'évaluation comprend des entrevues structurées, des simulations et un examen des connaissances de la personne sur le contenu de la matière et sur la pédagogie.

Le rapport de 1998 du comité sénatorial d’Australie, *A Class Act*, parle de la question de la compétence en fonction du perfectionnement professionnel au chapitre 7. Le comité a inclus dans la liste finale de recommandations l’élaboration de «programmes d’entrée nationaux et de lignes directrices pour aider les écoles et gouvernements et autres organismes à les mettre en œuvre.» (Recommandation 15)

En fonction de la preuve présentée, le comité sénatorial a aussi recommandé la création d’un programme national de perfectionnement professionnel. (Recommandation 16)
D’après la revue de littérature faite par le comité sur le perfectionnement professionnel et ses observations d’exemples de ce qui se fait le mieux en Australie, le comité a articulé une vision de ce que devrait être le perfectionnement professionnel.

Les programmes de perfectionnement professionnel comprendraient les éléments suivants :

- les enseignants jouent un rôle prépondérant dans tous les aspects du programme
- chaque composante fait partie d’un programme exhaustif, structurée et à long terme
- les programmes lient les facultés d’éducation, les enseignants et, le cas échéant, les autres parties intéressées comme les parents, les membres de la communauté et le personnel non enseignant
- les programmes comprennent une évaluation, une validation, un suivi et des modifications, si nécessaire
- le coût du perfectionnement professionnel se divise entre les gouvernements (fédéral et états), les écoles et les participants
- les cours sont agréés, si possible, ou autrement reconnus dans des structures de carrière en enseignement
- des liens solides sont créés entre la formation initiale, l’initiation et le perfectionnement professionnel
- les cours répondent aux normes nationales.
(*A Class Act*, chapitre 7B, p. 11)

Le comité sénatorial a aussi recommandé que les fournisseurs et les cours de perfectionnement professionnel soient agréés par un organisme national (recommandation 17) et que la participation des enseignantes et enseignants au perfectionnement professionnel soit un préalable au renouvellement de leur inscription ou à une nouvelle inscription. (Recommandation 18)

Les modes de maintien de la certification présentés ici servent à illustrer le nombre de méthodes pour assurer la compétence en enseignement. Cette question n’est pas exclusive à la profession enseignante. La reconnaissance du besoin pour les professionnels de poursuivre leur formation tout au long de leur carrière demeure un postulat de départ accepté dans les toutes professions.

En 1994, Queeney et English ont mené une étude sur la formation continue obligatoire au sein de diverses professions aux États-Unis. L'étude était parrainée par le Center of Education and Training and Improvement de Washington. Voici ce qu'ils ont dit :

Les normes délimitant les attentes pour chacun des aspects d'un programme de formation continue peuvent avoir une incidence considérable sur la qualité de l'éducation offerte. Des normes suffisamment élevées pour obliger l'élaboration éclairée d'un programme peuvent favoriser l'élévation de la qualité de la formation continue au sein des professions, rehaussant ainsi la probabilité que la participation aux activités de formation favorisera le maintien et l'amélioration de la compétence du professionnel. (Queeney et English, 1994, p. 24)

Pour les auteurs, le défi d'une profession tient dans l'identification et la mise en œuvre de possibilités de perfectionnement valables qui visent l'accroissement des compétences des membres de cette profession. Il est temps pour les éducateurs des adultes d'aller au-delà du débat sur la formation continue et de relever le défi qui consiste à offrir des programmes de perfectionnement professionnel de qualité orienté sur la pratique. (Queeney et English, 1994, p. 37)

Le débat entourant les mesures appropriées à prendre en vue de la certification se poursuit. Les territoires de compétence ont adopté diverses mesures pour répondre aux besoins. Il n'existe tout simplement pas de politiques ni de pratiques qui garantissent le maintien absolu de la compétence dans une profession, peu importe les circonstances. En perfectionnement professionnel, le Saint-Graal n'existe pas.

Or, ce qui semble évident, c'est le besoin d'avoir une méthode intégrée de formation initiale et de perfectionnement professionnel qui commence à l'admission à la faculté d'éducation pour la formation initiale et qui se poursuit à l'initiation et tout au long de la carrière.

Linda Darling-Hammond résume le rapport de la National Commission on Teaching and America's Future de cette façon :

La commission recommande fortement une refonte complète du système de formation initiale et de perfectionnement professionnel en enseignement pour s'assurer qu'il reflète les connaissances et la pratique en vigueur. Cette refonte devrait créer un continuum de la formation à l'enseignement fondé sur des normes compatibles qui vont de l'admission à la faculté, à la formation initiale, à la délivrance du permis, à l'embauche, à l'initiation et au perfectionnement professionnel. (Darling-Hammond, 1996, p. 196)

La commission a proposé plusieurs changements essentiels qui devraient être apportés à la formation initiale et au perfectionnement professionnel. Voici ses recommandations :

- organiser la formation initiale et le perfectionnement professionnel autour de normes pour les élèves et les enseignants

- mettre au point des programmes de formation initiale aux deuxième et troisième cycles universitaires qui fournissent des stages d'une année dans une école de perfectionnement professionnel
 - créer et financer des programmes de mentorat pour les enseignants débutants qui fournissent l'appui requis et évaluent les compétences en enseignement
 - créer des sources stables et de qualité de perfectionnement professionnel, puis affecter un pour 100 des dépenses de l'état et locales pour les financer, en plus de verser les fonds correspondants aux districts scolaires
 - organiser de nouvelles sources de perfectionnement professionnel, comme les écoles pour enseignants, les partenariats école-université et les réseaux d'apprentissage qui transcendent les frontières de l'école
 - faire du perfectionnement professionnel une partie intégrante du travail quotidien de l'enseignant grâce à une planification conjointe, à des groupes d'études, à l'observation et à la recherche.
- (Rapport sommaire de la National Commission on Teaching and America's Future, 1996, p. 20)

C. Mode intégré visant à assurer la compétence de la profession enseignante

Le continuum de la formation à l'enseignement envisagé par Linda Darling-Hammond, le comité sénatorial australien et d'autres encore nécessite un cadre de formation fondé sur des principes, objets et normes uniformes. Ce cadre fournit un mode intégré visant à assurer la compétence de la profession enseignante. Ce cadre comprend des étapes séparées et distinctes marquant les diverses étapes de la carrière.

Toutefois, pour qu'il soit efficace, le continuum doit se fonder sur des principes, normes et objets communs. Ces éléments devraient former la base d'un système cohérent et intégré. Comme tout système qui fonctionne efficacement, il crée un ensemble qui est supérieur à la somme de ses composantes. Grâce aux normes sur lesquelles il se fonde, le cadre a la possibilité de générer une synergie systémique. Elles donnent une orientation, une compréhension commune qui permettrait une harmonisation des politiques, des procédures et individus dans le système.

Tous les éléments du système auraient la possibilité de se renforcer et de s'appuyer les uns les autres tout au long d'une carrière en enseignement. Roth (1996) propose un modèle de normes visant la capacité qui prévoit une approche systémique en vue d'assurer la compétence. Cette approche compte trois éléments : normes, évaluation et, ce qu'il appelle, capacité potentielle.

Voici comment il décrit le rôle des normes dans son modèle :

Les normes à elles seules ne peuvent pas représenter un système, et c'est là une lacune répandue dans mouvement entourant les normes. Les normes ne sont pas au cœur du modèle, elles représentent la vision et

donne une conception de l'enseignant et de l'enseignement. Elles font partie du facteur d'imputabilité du système parce que les programmes sont responsables des résultats ou des éléments des normes. Les normes guident aussi la conception des programmes. (Roth, 1996, p. 269)

Roth croit que l'évaluation des programmes de formation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation fait partie intégrante du modèle de normes visant la capacité. Il perçoit l'évaluation comme le moyen d'en arriver à mesurer l'atteinte des normes. L'évaluation, croit-il, reflète dans quelle mesure les programmes de formation à l'enseignement peuvent préparer les personnes à respecter ces normes. Le processus d'évaluation des facultés met aussi en relief les éléments des programmes de formation à l'enseignement qui posent des problèmes et auxquels il faut apporter des améliorations.

Roth décrit la capacité comme étant le potentiel pour un programme de formation à l'enseignement de répondre aux normes. La capacité comprend les ressources du programme, sa conception, sa prestation et ses facteurs d'évaluation.

Le modèle visant la capacité, pour qu'il soit le plus efficace possible, doit s'appliquer à l'ensemble du continuum de la formation de l'enseignant. Ce continuum, proposé par Roth, comprendrait la formation initiale, l'initiation et la certification. Roth décrit l'interrelation des éléments du modèle et du continuum de la formation à l'enseignement. «Le lien entre les normes, l'évaluation et la capacité, ainsi que la séquence à même le continuum, créent des éléments d'appui mutuels et un système complet.» (Roth, 1996, p. 270)

Roth, comme l'Australian Standards Council of the Teaching Profession, propose que les normes décrivent la complexité croissante de la formation de l'enseignant, de la formation initiale, à l'initiation et tout au long de la carrière en enseignement. La séquence de l'évaluation devrait correspondre l'accroissement des difficultés des normes à chaque étape. En outre, la capacité requise pour préparer les enseignants pour chaque étape du continuum devrait être semblable à cette séquence. Un programme de formation initiale ne pourrait être identique à un programme offert en perfectionnement professionnel.

La notion d'approche systémique de Roth à la compétence en enseignement n'est pas unique. En 1992, le Scottish Education Department a rendu public un rapport décrivant «une approche exhaustive qui se fonde sur l'assertion que la formation du personnel doit être perçue d'un angle systémique pour réussir.» En 1989, le Scottish Secretary of State, dans un document de consultation, a suggéré la mise en place de lignes directrices nationales pour le perfectionnement professionnel et l'évaluation du personnel, évaluation se définissant comme étant l'évaluation du rendement des enseignantes et enseignants. Ces lignes directrices avaient été élaborées pour :

Garantir une approche systématique et planifiée du perfectionnement professionnel et de l'évaluation du personnel, ainsi qu'un degré d'uniformité partout au pays. Cette approche reconnaît qu'il est possible

de viser divers buts en évaluation dans le contexte du perfectionnement professionnel, notamment :

- motivation et communication, y compris la possibilité de discuter des objectifs des politiques et pratiques courantes de l'école et d'influencer les développements futurs
- examen, évaluation et élaboration de rendement professionnel, y compris l'évaluation formelle de tous les aspects de la contribution d'un individu à une équipe; les chefs explorent comment le rendement dans divers aspects du travail d'un individu pourrait s'améliorer et de quelle façon
- identification des besoins de perfectionnement par individu, donner la possibilité d'identifier les besoins de perfectionnement et de discuter la façon d'y parvenir
- examen de la carrière, donner conseils et appui en relation avec la carrière; cela indique la possibilité de promotion future et détermine le rendement en deçà des normes acceptables.

(National Guidelines for Staff Development and Appraisal, tel que cité dans Centre for Educational Research and Innovation, 1994, Quality in Teaching, p. 82)

D'une manière semblable, le rapport de 1996 de la National Commission on Teaching and America's Future se sert de la métaphore du tabouret à trois pattes pour décrire une approche systématique visant à assurer la qualité des enseignantes et enseignants. Voici comment on décrit le tabouret à trois pattes :

Le tabouret à trois pattes de l'assurance de la qualité – l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, la délivrance du permis d'enseigner et la certification du perfectionnement – devient de plus en plus solide grâce à l'élaboration d'un continuum de normes pour orienter la formation de l'enseignant tout au long de sa carrière. Quand ces normes sont reconnues par une politique, la formation initiale et le perfectionnement professionnel devraient se concentrer sur des connaissances, compétences et engagements communs. (Rapport sommaire de la National Commission on Teaching and America's Future, p. 19)

Une étude mandatée par l'Organisation sur la coopération et le développement économique (OCDE) a répertorié trois sources de la qualité en enseignement. Les initiatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement, d'après le rapport : «partent d'un individu, d'une école et d'une politique externe mise en application par un gouvernement local, régional ou national.» Le rapport présente aussi le défi sur la «façon de faire en sorte que ces initiatives se complètent et s'appuient l'une l'autre et non qu'elles se contredisent et s'opposent.» Les auteurs de l'étude parlent aussi des conséquences d'une politique qui parle des sources de la qualité en enseignement.

Source 1 : la qualité d'un enseignant part de ses motivations et capacités.

Dans la mesure où la qualité d'un enseignant repose sur l'initiative individuelle et la compétence, voici quelles sont les conséquences d'une politique :

- procédures de sélection rigoureuses où l'on admet que des personnes hautement qualifiées dans la profession;
- formation initiale courte, stimulante et autant que possible, fondée sur la pratique;
- rémunération relativement élevée;
- progression pendant la carrière qui récompense l'excellence en enseignement et qui conserve les bons enseignants dans la classe;
- possibilités de perfectionnement professionnel nombreuses qui proposent des choix;
- organisation scolaire qui favorise l'autonomie;
- une politique qui encourage plutôt qu'elle restreint.

Source 2 : l'école. La qualité d'un enseignant part d'une école dont les infrastructures appuient un bon enseignement et favorise la collaboration entre enseignants. Dans l'école, les conditions visent à appuyer l'enseignement et l'apprentissage, et plus généralement, au niveau organisationnel, pour établir des cadres de travail, créer des rôles, assigner des responsabilités et créer des moyens de travailler qui reflètent les valeurs éducatives communes de l'école.

Dans la mesure où la qualité de l'enseignant repose sur des facteurs scolaires, voici quelles sont les conséquences d'une politique :

- formation initiale se déroulant principalement à l'école;
- décentralisation de la gestion et du budget de l'école;
- éducation du contrôle de la gestion scolaire à l'échelon local;
- spécificité des directives scolaires ayant tout de même un appui inconditionnel et la possibilité de s'adapter et d'expérimenter;
- système d'appui externe qui répond aux besoins de l'école et qui inclut l'inspection et les conseils;
- création de réseaux d'écoles semblables pour mettre en commun de l'information et s'appuyer;
- possibilité pour l'école d'avoir son mot à dire dans l'élaboration du curriculum et d'adapter un curriculum à la situation locale;
- flexibilité de la prestation de la formation initiale et du perfectionnement professionnel.

Source 3 : la politique externe. La qualité de l'enseignement est le résultat de politiques cohérentes et mises à l'essai relativement à la formation initiale et au perfectionnement professionnel, au curriculum, à l'évaluation des élèves et à l'évaluation du personnel enseignant. L'excellence en éducation dépend de la mise en œuvre de ces politiques et

non à l'initiative indépendante d'enseignants ou d'écoles individuellement.

- mandat public clair pour une action concertée;
- procédures de consultation dans l'élaboration de la politique;
- vaste gamme d'options cohérentes de politiques;
- inspection centralisée pour assurer le suivi de chaque école;
- système central d'évaluation du personnel enseignant;
- formation à l'enseignement qui complète l'orientation des réformes;
- appui central qui favorise la mise en œuvre;
- système d'information et vocabulaire pour susciter le débat public sur l'éducation.

(Centre for Educational Research and Innovation. *La qualité de l'enseignement*, 1994, pp. 113-117)

Pour être efficaces, ces modèles dépendent d'une synergie systémique qui survient quand les établissements et les organismes offrant des programmes de formation à l'enseignement, les organismes de délivrance du permis d'enseigner et les ordres professionnels, les employeurs et les membres de la profession enseignante et du public s'entendent sur ce qui définit la profession enseignante.



Section C

Démontrer la compétence de la profession enseignante : Le contexte ontarien

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

Le contexte ontarien

L'Ontario a la possibilité de bâtir un système intégré pour assurer la compétence de la profession enseignante. À l'heure actuelle, cependant, les diverses parties du système ontarien qui assurent la compétence sont disjointes et disparates. Il en résulte, malgré toutes les bonnes intentions et les efforts des intervenants en cause, un système non fonctionnel. Toutes ces parties mises ensemble valent plus que le système en son tout.

Quelles sont donc ces parties reliées à l'assurance de la compétence dans le système de l'éducation en Ontario? L'une de ses parties est l'image que la profession et le public ont de ce que cela signifie être une enseignante ou un enseignant compétent. Les personnes, les organismes, les établissements et les employeurs ont créé des attentes qui s'expriment par des énoncés de mission, des politiques d'évaluation du rendement et une panoplie de publications.

La *Loi sur l'éducation* et le Règlement 298 y afférent constituent une autre de ces parties et confèrent à l'employeur la responsabilité des évaluations de rendement dans le système d'éducation public. Chaque employeur est tenu de mettre en place un système d'évaluation de rendement qui, tout en respectant le cadre législatif, est propre à la situation de travail. Il n'existe pas de normes ou d'attentes communes qui sous-tendent le système d'évaluation de rendement.

Récemment, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a mis en place une troisième partie. Dans ses objets, *la Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* confère à l'Ordre l'autorité suivante :

- Réglementer la profession d'enseignant et régir l'activité de ses membres.
- Élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité à l'Ordre.
- Agréer les programmes de formation professionnelle des enseignants offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire.
- Délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur des certificats de compétence et d'inscription.
- Prévoir la formation continue des membres.
- Établir et faire respecter les normes professionnelles et les normes de déontologie applicables aux membres.
- Recevoir les plaintes déposées contre ses membres, faire enquête sur ces plaintes et traiter des questions de discipline et d'aptitude professionnelle.
- Élaborer, offrir et agréer des programmes de formation menant à l'obtention de certificats de compétence autres que le certificat nécessaire pour adhérer à l'Ordre, notamment des certificats de compétence à titre d'agent de supervision, et

délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur ces autres certificats.

- Communiquer avec le public au nom des membres.
 - S'acquitter des autres fonctions que prescrivent les règlements.
- (Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, article 3)

Depuis trois ans, l'Ordre met en place les politiques et procédures nécessaires à son mandat, comme le définit la loi. En novembre 1999, le conseil de l'Ordre a entériné les *Normes d'exercice pour la profession enseignante*. Cette approbation est le fruit d'efforts de recherche et de consultation auprès de milliers de membres de l'Ordre et du public. Le conseil a également approuvé en principe le *Code de déontologie de la profession enseignante*, qui sera soumis à un processus de validation jusqu'en mai 2000. Les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*, de même que les exigences prescrites par les programmes de formation à l'enseignement, offrent maintenant des bases sur lesquelles se fonde l'agrément des programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel en Ontario. Pour la première fois depuis la création des programmes de formation à l'enseignement en Ontario, il existe une base commune pour la conception, la mise en œuvre et la révision des programmes de formation à l'enseignement.

L'Ordre a entrepris de définir la profession enseignante. Tous les programmes de formation à l'enseignement agréés en Ontario, en commençant par les programmes de formation initiale jusqu'au programme menant à la qualification d'agent de supervision, contribueront dorénavant à soutenir l'image de la profession. L'Ordre a offert, comme le dit Roth, la norme qui «représentera la vision et concrétisera ce qu'est une enseignante ou un enseignant et ce qu'est l'enseignement». L'Ordre, grâce aux normes d'exercice et au code de déontologie, a articulé la première composante d'une approche intégrée pour assurer la compétence de la profession enseignante. La profession et le public, par l'entremise du processus de consultation, ont établi l'image de ce qu'est une enseignante ou un enseignant compétent en Ontario.

Comme l'indique la section B du présent document, le Council of Chief of State School Officers des États-Unis souligne que ses politiques ont été mises en œuvre pour exiger des nouveaux enseignants qu'ils détiennent un baccalauréat ou une majeure d'un cycle supérieur dans un domaine choisi. Il s'agit là d'une réalité qui existe en Ontario depuis plus d'une vingtaine d'années. Les postulants à la formation à l'enseignement doivent détenir un baccalauréat ou l'équivalent et réussir au moins un an de formation à l'enseignement dans une des facultés d'éducation de la province.

Tous les programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel qui mènent à la délivrance d'un permis d'enseignement ou d'une certification professionnelle en Ontario doivent démontrer qu'ils s'appuient sur les normes de la profession et le code de déontologie. L'Ordre, dont le mandat est d'assurer le public que la formation initiale offerte par les facultés de l'éducation prépare adéquatement les enseignantes et enseignants à la réalité de la salle de classe en Ontario, s'assure de la

pertinence de ces programmes. En outre, les programmes doivent démontrer qu'ils s'appuient sur les normes d'exercice et le code de déontologie pour être agréés.

À l'automne de l'an 2000, le conseil de l'Ordre aura reçu les rapports finals des panels d'agrément initial de tous les programmes de formation initiale à l'enseignement en Ontario. Muni d'un règlement sur l'agrément, l'Ordre entreprendra son cycle d'agrément de tous les programmes des facultés d'éducation.

L'agrément est accordé aux programmes de formation qui répondent aux critères établis par la profession pour la profession ou vont même au-delà. L'agrément des programmes de formation initiale par l'Ordre permettra :

- d'assurer que les programmes reflètent les changements relatifs aux connaissances et à l'exercice de la profession
- d'assurer que les indicateurs établis par les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante* sont démontrés dans les programmes
- de favoriser l'amélioration continue des programmes
- de fournir aux praticiens un moyen de participer à l'établissement des exigences d'entrée dans la profession
- d'assurer la transparence des fournisseurs au yeux du public.

L'agrément est un processus continu et cyclique conçu pour faciliter l'amélioration constante des programmes de formation initiale à l'enseignement. Tout programme, même les excellents, peut s'améliorer grâce à l'identification et à la compréhension de leurs points forts et de leurs points faibles par ceux qui les offrent. C'est pourquoi le programme d'agrément de l'Ordre en matière de formation initiale comporte trois volets :

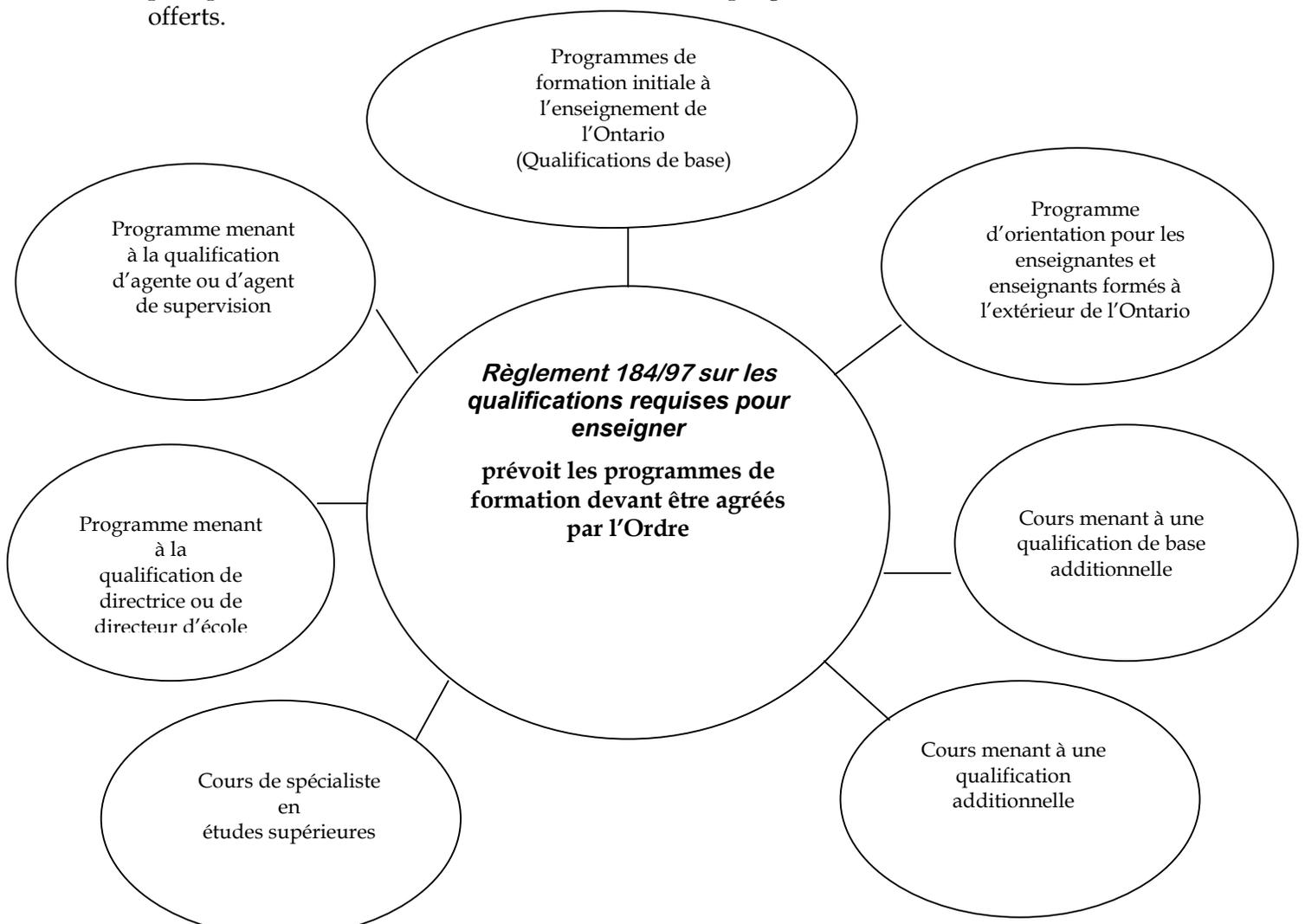
- la préparation par la faculté d'éducation d'une évaluation interne
- la collecte de documents démontrant le lien avec les normes d'exercice et le code de déontologie
- la visite de la faculté par le panel d'agrément.

Dorénavant, tous les programmes de certification en vertu du Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* seront agréés en fonction de leur conformité avec les normes d'exercice et le code de déontologie. L'Ordre devrait également tenir les fournisseurs responsables du contenu et de la qualité de ces programmes. Les programmes de formation initiale sont actuellement évalués pour s'assurer qu'ils répondent aux exigences du Règlement 184/97. Un manuel de politiques et de procédures d'agrément des programmes de formation initiale énumérés dans le Règlement 184/97 est en voie d'élaboration. Ce manuel fera état du fait que les fournisseurs doivent s'assurer que les programmes de formation initiale répondent aux exigences du Règlement 184/97 et s'appuient les normes d'exercice et le code de déontologie.

Les membres de l'Ordre font l'acquisition des connaissances, compétences et valeurs véhiculées par les normes d'exercice et le code de déontologie grâce au

perfectionnement professionnel. L'Ordre est tenu par la loi de déterminer et d'agréer les programmes qui s'appuient sur les normes d'exercice et le code de déontologie. C'est programmes sont au cœur du cadre de formation.

L'Ordre invite actuellement le public et les membres de la profession à fournir leur commentaires sur ce cadre de formation par l'entremise d'un document intitulé : *Consultation sur le cadre de formation*. Ce cadre commence par les occasions d'apprentissage professionnel agréées qui sont offertes dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement en Ontario. Les membres de l'Ordre ont de nombreuses possibilités de perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière. Les programmes de formation initiale et de perfectionnement agréés ne sont offerts que par des organismes et des établissements qui répondent aux critères établis par l'Ordre. Le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* énumère les programmes qui sont maintenant reconnus par l'Ordre. Les programmes d'orientation énumérés dans le graphique ci-après suit ne sont pas opérationnels à l'heure actuelle. Tous les autres programmes sont actuellement offerts.



Programmes de certification en vertu du Règlement 184/97

Comme l'a confirmé une fois de plus l'enquête d'août 1999 intitulée *Enquête sur le perfectionnement professionnel par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, les membres de l'Ordre continuent leur perfectionnement professionnel. D'après l'enquête, 92 pour 100 des répondants ont suivi au moins un programme de perfectionnement professionnel formel au cours des deux dernières années. Cette enquête, effectuée par l'Insitute for Social Research de l'Université York, a permis d'obtenir des résultats concordants à ceux du sondage du printemps 1999 de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants en collaboration avec le Network for New Approaches to Lifelong Learning. Dans le cadre de ce sondage d'envergure nationale, on a pu vérifier que les enseignantes et enseignants continuent, en effet, d'être des apprenants actifs.

Les membres de l'Ordre poursuivent leur perfectionnement en vue d'améliorer leur exercice de l'enseignement tout au long de leur carrière. Ils s'acquittent de cette tâche de diverses façons. Certaines affectations requièrent des crédits universitaires précis. Certains rôles, comme ceux de directrice ou directeur d'école, requièrent pour leur part des cours de certification particuliers. L'enseignement dans une nouvelle division (primaire, débutant, intermédiaire, avancé) peut exiger un cours menant à une qualification additionnelle. L'enseignement à l'enfance en difficulté, entre autres, exige un cours de formation menant à une qualification additionnelle en enseignement à l'enfance en difficulté.

Les membres de l'Ordre continuent aussi leur perfectionnement professionnel dans l'exercice quotidien de leurs fonctions. Les enseignantes et enseignants apprennent tous les jours dans la salle de classe, à l'école et dans tout autre milieu où ils travaillent. Enseigner, c'est aussi apprendre.

L'Ordre a la compétence de mettre en place des moyens de reconnaître officiellement des formes d'apprentissage qui vont au-delà de celles énumérées dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Ces formes d'apprentissage peuvent inclure :

- la participation à des programmes ou à des cours offerts par des universités, des collèges ou d'autres établissements, mais qui ne mènent pas nécessairement à un grade universitaire
- la participation à des organismes ou conseils professionnels spécialisés dans une matière précise
- l'engagement au sein de comités du conseil scolaire, de l'école ou de la communauté
- l'engagement en tant qu'enseignant associé
- le mentorat des enseignantes et enseignants faisant leur entrée dans la profession
- l'élaboration et la mise en œuvre de ressources liées au nouveau curriculum
- la recherche-action sur certains aspects de l'exercice de la profession
- la visite d'autres milieux pertinents à l'enseignement
- les activités de lecture sur des sujets professionnels
- la tenue d'un portfolio professionnel
- la participation à un journal professionnel

- l'utilisation de la technologie pour obtenir de l'information ou pour les programmes structurés de formation à distance.

Le perfectionnement professionnel est au cœur du professionnalisme des enseignantes et enseignants et son contenu peut varier. La raison qui sous-tend le perfectionnement et les ressources utilisées peuvent également varier. La façon dont les membres de l'Ordre poursuivent leur formation peut varier. Mais il demeure une constante : les programmes qui seront intégrés au cadre de formation s'appuieront directement sur les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*. Par l'entremise du cadre de formation, l'Ordre répondra aux exigences de la loi pour ce qui est de «prévoir la formation continue des membres».

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les membres du public et de la profession sont invités à fournir leurs commentaires sur le document intitulé *Consultation sur le cadre de formation*. L'élaboration de ce document et le processus de consultation ont mis à profit la participation de centaines de membres de l'Ordre et du public dans le cadre de groupes de discussion dirigée, d'équipes de rédaction et de présentations. Le document en question contenait également une feuille pour les commentaires. Il a été envoyé à tous les groupes d'intérêt et autres qui ont participé à son élaboration. Les données recueillies dans le cadre du processus de consultation permettront d'éclairer la prise de décision en ce qui a trait à la révision du document. Une fois adopté en principe par le conseil de l'Ordre, le document sera soumis à un exercice de validation.

Une fois mis en place, le cadre de formation dotera l'Ontario de la première structure pertinente de délivrance de permis et de certification professionnelle. Avec le temps, cette structure pertinente aura un impact profond.

L'Ordre s'acquitte de son mandat d'assurer la compétence des enseignantes et enseignants par d'autres voies également, par exemple un test de compétence linguistique. En mai 1999, le conseil a adopté une politique qui requiert les postulants formés dans une langue autre que l'anglais ou le français à démontrer leur compétence en anglais ou en français en soumettant leur résultat à un test de compétence linguistique avec leur demande d'adhésion. En juillet et août 1999, à la demande du conseil, l'Ordre a rassemblé des panels chargés d'évaluer les notes obtenues aux tests linguistiques. Ces panels étaient composés de membres de l'Ordre, de groupes d'intérêt et d'experts dans le domaine des tests de compétence linguistique. Ces panels ont fait des recommandations à la registrateure quant aux notes de passage pour quatre tests de compétence linguistique. La registrateure a accepté ces recommandations et les notes de passage ont été ajoutées à la politique. La mise en application de cette politique a été retardée puisque l'Ordre doit attendre une réponse du gouvernement provincial en ce qui a trait au règlement proposé par le conseil en mai 1999 et qui mettra en vigueur la politique en question.

L'Ordre étudie également la possibilité d'établir un programme d'orientation obligatoire pour les enseignantes et enseignants qui ont suivi leur cours de formation à l'extérieur de la province et qui ont fait une demande d'adhésion à l'Ordre. Ce type de programme existe en vertu du Règlement 184/97, mais n'a pas été offert ou requis dans les dernières

années. L'Ordre évalue actuellement toute une gamme d'options quant à la conception, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un tel programme d'orientation. Le but de ce programme serait d'assurer que les enseignantes et enseignants qualifiés, mais formés à l'extérieur de la province, connaissent le curriculum, les exigences législatives et les valeurs spécifiques au contexte ontarien et soient en mesure d'en favoriser le respect.

L'Ordre, en définissant la profession enseignante grâce aux normes d'exercice, au code de déontologie et à d'autres moyens d'établir des normes professionnelles, comme le test de compétence linguistique, tient la barre haute en matière de transparence aux yeux du public. Il est en mesure de favoriser la compétence au sein de la profession grâce à des cours de formation initiale et de perfectionnement professionnel qui s'appuient sur ces normes. Il peut assurer, par des études, des évaluations et le processus d'agrément, que ces programmes sont de grande qualité et qu'ils préparent les enseignantes et enseignants de l'Ontario à la réalité des salles de classe, de l'école et du système scolaire d'aujourd'hui.

L'assurance de la compétence de la profession enseignante n'est pas la responsabilité exclusive de l'Ordre. D'autres partenaires du monde de l'éducation ont également des rôles définis. Le gouvernement, entre autres, est responsable du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation*. L'article 11 de ce règlement définit également la responsabilité des directrices et directeurs d'école en ce qui a trait à l'évaluation du rendement de leur personnel enseignant. Cet article ne stipule cependant aucune exigence pour ces évaluations. L'article 19 du même règlement définit les qualifications requises pour les enseignantes et enseignants dans des matières, des contextes et des programmes précis. Cet article permet également d'affecter un membre de l'Ordre, «en tenant compte de la sécurité et du bien-être des élèves et de la prestation du meilleur programme qui soit... grâce à une entente entre l'enseignante ou l'enseignant et la directrice ou le directeur de l'école, et avec le concours de l'agente ou de l'agent de supervision» d'enseigner une matière ou un programme pour lesquels l'enseignante ou l'enseignant ne détient pas les qualifications requises, d'après la carte de compétence (paragraphes 4 et 5). L'équité d'une évaluation de rendement peut être mise en question dans de tels cas. Dans la plupart des cas, ces évaluations ou inspections professionnelles sont effectuées à l'école même. Les employeurs peuvent travailler de concert avec les fédérations enseignantes, la direction de l'école et l'agente ou l'agent de supervision pour revoir les politiques locales et s'assurer qu'elles favorisent l'amélioration de la compétence de la profession enseignante.

Une approche intégrée pour assurer la compétence de la profession enseignante offre la possibilité de créer un «tout qui soit plus grand que n'importe laquelle de ses parties». L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario met ensemble les pièces qui permettront de réformer le système comme d'autres l'ont envisagé avant l'Ontario, les États-Unis et l'Australie. Le processus de réforme du système se fonde sur la recherche et la consultation. Tout effort en vue d'adopter une approche intégrée pour assurer la compétence de la profession enseignante, pour obtenir de meilleurs résultats, doit trouver sa voie dans le mandat déjà mis de l'avant par l'Ordre.

L'Ordre fera des efforts considérables pour bâtir cette approche intégrée en vue d'assurer la compétence au sein de la profession enseignante. D'autres organismes et établissements doivent également faire leur effort. L'Ordre reconnaît la contribution importante mise au service de l'amélioration de la compétence par les conseils scolaires, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les facultés d'éducation et le ministère de l'Éducation. Une réforme en profondeur du système requiert la collaboration des intervenants principaux - l'Ordre, le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation, les conseils scolaires, les fédérations, le public et les membres de la profession. Il est dans le meilleur intérêt de la profession d'adopter une approche intégrée pour assurer la compétence au sein de la profession enseignante. Une approche intégrée est également dans le meilleur intérêt du public. Mais ce qui importe le plus, c'est que cette approche soit également dans le meilleur intérêt des élèves dans les salles de classe de l'Ontario.



Section D

Options issues de la recherche

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Ontario College
of Teachers

La ministre de l'Éducation, dans sa lettre du 10 novembre 1999 à la présidente de l'Ordre, écrit : «Le monde change rapidement et nous avons l'obligation de nous assurer que les élèves reçoivent la meilleure éducation qui soit et que les compétences et connaissances des enseignantes et enseignants demeurent à jour.» La prestation d'une éducation de qualité dépend de la qualité du personnel enseignant. L'Ordre a le mandat de s'assurer que les programmes menant à l'obtention du droit d'enseigner et visant le maintien de la certification sont de la plus haute qualité qui soit. Comme il l'a déjà démontré, l'Ordre a la volonté de respecter ce mandat, mais il en a aussi la capacité. Cependant, comme la recherche l'a illustré dans le présent document, l'évaluation régulière des connaissances et compétences du personnel enseignant requiert une approche intégrée pour qu'elle réussisse.

La ministre de l'Éducation, dans son allocution au conseil de l'Ordre le 18 novembre 1999, a dit reconnaître que le défi d'offrir une éducation de qualité supérieure nécessitait la collaboration :

C'est justement l'une des raisons pour lesquelles je suis venue vous rencontrer aujourd'hui, car l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est un partenaire de premier plan dans le cadre de nos mesures concertées visant à offrir à nos enfants un système d'éducation de la meilleure qualité possible. J'ai besoin de vos conseils, de votre appui, de vos compétences et de votre expertise pour que nous puissions donner aux jeunes de la province les outils et les connaissances dont ils auront besoin pour réussir dans un monde qui évolue à un rythme effréné. (Allocution de la ministre Janet Ecker, 18 novembre 1999)

En effet, l'Ordre est un partenaire dans cette collaboration, et pour que toute approche intégrée fonctionne, il faudra que chaque partenaire en éducation assume le leadership dans son domaine de compétence.

Dans son allocution au conseil, la ministre a aussi rappelé aux membres que les initiatives passées en éducation avaient un grand besoin «d'idées fraîches et de nouvelles orientations.» Pour sa part, l'Ordre propose de nouvelles orientations et génère des idées fraîches en adoptant des politiques et des procédures dans les limites de son mandat en vue de s'assurer de la qualité des programmes de formation à l'enseignement et des modes de délivrance de la compétence pour enseigner. Avec le présent document, l'Ordre encourage les autres partenaires en éducation, y compris le gouvernement, dans le cadre de leur mandat respectif, à en faire autant.

Afin d'offrir à la ministre un avis qui reflète des «idées fraîches et de nouvelles orientations», l'Ordre présente des options qui servent de fondement à la consultation avec les membres de l'Ordre, le public et les partenaires en éducation. Vous trouverez ici une série d'options qui visent à susciter la discussion et le débat. Ces options sont issues de la recherche menée par l'Ordre sur la compétence, recherche dont vous avez pu lire le sommaire dans les sections précédentes.

Les options sont organisées en fonction des paramètres proposés par la ministre dans sa lettre du 10 novembre 1999.

Il importe que j'obtienne l'avis de l'Ordre sur la façon de mettre en œuvre un programme d'évaluation des enseignantes et enseignants qui sera économique et fondé sur les paramètres suivants :

- évaluation régulière des compétences et connaissances des enseignantes et enseignants
- méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres
- lien vers la recertification
- programme d'appoint dans les cas d'échec
- perte de la certification comme conséquence à l'échec au programme d'appoint.

En réponse à la requête de la ministre en ce qui a trait au coût, l'Ordre tentera d'anticiper les coûts du programme. Le principe élaboré par le National Council of State Boards of Nursing et utilisé par l'Ordre des infirmières et infirmiers constitue un guide fiable qui pourrait s'avérer utile dans la formulation de commentaires au document de l'Ordre. Ce principe se fonde sur les éléments suivants :

- abordable au plan administratif
- crédible aux yeux du public
- acceptable au plan professionnel
- justifiable au plan juridique
- réalisable au plan économique.

A. Paramètre de la ministre : évaluation régulière des connaissances et compétences des enseignantes et enseignants

Option A1

Que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario continue de raffiner les politiques et le processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel afin d'assurer qu'ils répondent aux exigences prescrites dans la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, ainsi qu'aux normes d'exercice et au code de déontologie de la profession.

Fondements

Les attentes entourant les mesures d'évaluation des étudiants inscrits à la formation initiale et des membres de l'Ordre inscrits à des programmes de perfectionnement professionnel offerts en vertu du Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* deviendront des exigences des lignes directrices révisées pour tous les cours à la formation à l'enseignement. Les révisions sont en voie de se réaliser. Dans le cadre de l'exercice d'agrément, il faudra démontrer au comité d'agrément et au personnel de l'Ordre la preuve de l'existence de la politique en matière d'évaluation et des pratiques en vigueur.

L'Ordre doit s'assurer que les personnes qui participent aux programmes se voient accorder une certification fondée sur des critères d'évaluation qui reflètent les exigences des étudiants, des conseils scolaires et de la profession enseignante. Les modes d'évaluation des étudiants inscrits à des cours menant au permis d'enseignement et à la certification peuvent comprendre des examens et des devoirs par écrits.

En vertu de la compétence légiférée de l'Ordre, les fournisseurs de formation à l'enseignement qui ne donnent pas de preuve d'une politique et de pratiques efficaces en matière d'évaluation risquent de perdre leur statut de fournisseur agréé. Les étudiants et membres de la profession qui ne répondent pas aux exigences liées à la formation initiale ou au perfectionnement professionnel n'obtiennent tout simplement pas la certification voulue.

Option A2

Que la ministre de l'Éducation revoie les aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* en matière d'évaluation du rendement des membres de l'Ordre de sorte que les éléments de cette évaluation soient déterminés par le gouvernement.

Fondements

L'évaluation du rendement et la certification sont toutes deux liées à la compétence. Les éléments servant à la délivrance du droit d'enseigner et à la certification doivent avoir un lien avec un processus d'évaluation continu. La profession, en se penchant sur la question d'une approche intégrée eu égard à la compétence, doit viser les deux éléments. À toutes fins pratiques, l'évaluation du rendement est, en fait, un examen de l'exercice de la profession. Les composantes de l'évaluation du rendement, tels qu'établis par le gouvernement, seraient mises en œuvre uniformément par les employeurs partout dans la province. Il faudrait élaborer une directive provinciale qui comprendrait l'évaluation du rendement de chaque membre de l'Ordre. Les employeurs de membres de l'Ordre, de concert avec les regroupements de personnel de direction d'école et de personnel de supervision ainsi que les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, peuvent adapter les composantes provinciales au milieu de travail local tout en se conformant aux attentes provinciales.

Option A3

Que la ministre de l'Éducation revoie, là où il est nécessaire, les aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation* en matière d'affectation du personnel enseignant à des programmes ou à des matières pour lesquels ils ne détiennent pas les qualifications additionnelles requises conformément au Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.

Fondements

Le Règlement 298 tient pour acquis que l'assurance de la qualité est garantie par l'entremise de la fonction de la directrice ou du directeur d'école qui effectue régulièrement l'évaluation du rendement de son personnel enseignant. Bien qu'en vertu de l'hypothèse sous-jacente du règlement, une enseignante ou un enseignant, conformément au paragraphe 19(1), soit affecté ou nommée à un poste d'après les qualifications inscrites sur sa carte de compétence, les paragraphes 19(4) et 19(5) permettent l'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant à poste pour lequel elle ou il ne détient pas les qualifications. Ces paragraphes permettent ce type d'affectation en tenant compte de la sécurité et du bien-être des élèves et de la prestation du meilleur programme possible, et ce sur entente mutuelle entre l'enseignante ou l'enseignant et la direction et sur approbation de l'agente ou de l'agent de supervision approprié. Par exemple, un enseignant du secondaire peut être affecté au cycle primaire, une enseignante du primaire à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire, un enseignant en français du secondaire à n'importe laquelle des matières à la formation générale inscrite à la liste de l'Annexe A du Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Si l'on veut donner des garanties au public ontarien en matière de qualité de l'enseignement, l'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant devrait correspondre à ses qualifications. L'évaluation du rendement devrait faire preuve de rigueur et de justice; l'enseignante ou l'enseignant devrait être évalué en fonction de ses qualifications.

B. Paramètre de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres

Option B1

Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement d'une faculté d'éducation de l'Ontario soient tenus de réussir un examen écrit sur les compétences et connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques avant d'être admis au programme et ce, en plus de détenir un grade universitaire et d'autres qualifications pertinentes au cycle ou à la matière d'enseignement.

Fondements

Actuellement, les deux facultés d'éducation de langue française de l'Ontario administrent un test de compétence linguistique en français, les facultés de langue anglaise, non. Aucune faculté ne vérifie les connaissances de base en mathématiques comme préalable à l'admission. Bien qu'il existe de la recherche sur la question, elle fournit peu de preuve sur la relation entre les notes obtenus à des tests sur les connaissances de base et la compétence pour enseigner. Une évaluation écrite avant l'admission à un programme de formation à l'enseignement pourrait donner une certaine assurance que les futurs enseignants et enseignantes possèdent au moins des connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques. La réussite à cette évaluation constituerait un préalable à l'admission à un programme de formation à l'enseignement, et l'administration du test pourrait représenter une condition en vue de l'agrément du programme d'une faculté d'éducation par l'Ordre. Un test standardisé, fondé sur des normes liées à la population ontarienne et administré dans une variété d'emplacements en Ontario par les facultés d'éducation ou leur représentant pourrait répondre à cette exigence.

Option B2

Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement en Ontario soient tenus de réussir, avant de faire leur entrée dans la profession en Ontario, une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario – pertinente pour les nouveaux venus en enseignement – et ce, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage.

Fondements

Bien qu'il y ait de la recherche sur cette question, elle ne tend pas à prouver la relation entre la réussite d'un test adapté de cette nature et la compétence en enseignement. Un test écrit peut fournir une certaine assurance que l'étudiant a atteint les normes minimales relativement au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario. Le test, administré à la sortie de la faculté ou au moment de l'inscription, devrait prouver la capacité de la personne à entrer dans la profession enseignante avec les connaissances et compétences articulées dans les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*,

documents approuvés par l'Ordre. La réussite au test représenterait un préalable à l'entrée dans la profession enseignante en Ontario et pour devenir membre de l'Ordre. Des tests standardisés, fondés sur des normes liées à la population ontarienne et administrés dans une variété d'emplacements en Ontario par les facultés d'éducation ou leur représentant pourraient répondre à cette exigence.

Option B3

Que les personnes qui font une demande d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage, soient tenues de réussir une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario – pertinente pour les nouveaux venus en enseignement.

Fondements

Bien qu'il y ait de la recherche sur cette question, elle ne tend pas à prouver la relation entre la réussite d'un test adapté de cette nature et la compétence en enseignement. Un test écrit peut fournir une certaine assurance que la personne a atteint les normes minimales relativement au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario. Le test, administré au moment de l'inscription, devrait prouver la capacité de la personne à entrer dans la profession enseignante avec les connaissances et compétences articulées dans les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*, documents approuvés par l'Ordre. La réussite au test représenterait un préalable à l'entrée dans la profession enseignante en Ontario et pour devenir membre de l'Ordre. Des tests standardisés, appropriés, fondés sur des normes liées à la population ontarienne et administrés dans une variété d'emplacements en Ontario par les facultés d'éducation ou leur représentant pourraient répondre à cette exigence.

Option B4

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.

Fondements

Les deux premières années d'une carrière en enseignement sont difficiles. Un programme d'initiation pourrait comprendre une gamme d'options : programme d'orientation, mentorat avec collègue d'expérience et direction de l'école, rédaction d'un journal de réflexions, appui fourni par des groupes de discussion en ligne composés d'enseignantes et d'enseignants d'expérience, séance de perfectionnement

offertes localement et inscription à des cours inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. L'Ordre établirait les paramètres du programme d'initiation. La réussite du programme d'initiation, telle que déterminée par la directrice ou le directeur à titre de superviseur, serait inscrite sur la carte de compétence et dans le tableau public des membres de l'Ordre.

Option B5

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l'inscription à l'Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.

Fondements

Les deux premières années d'une carrière en enseignement sont difficiles. Un programme d'initiation pourrait comprendre une gamme d'options : programme d'orientation, mentorat avec collègue d'expérience et direction de l'école, rédaction d'un journal de réflexions, appui fourni par des groupes de discussion en ligne composés d'enseignantes et d'enseignants d'expérience, séance de perfectionnement offertes localement et inscription à des cours inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. L'Ordre établirait les paramètres du programme d'initiation. Les nouveaux diplômés recevraient d'abord une carte de compétence temporaire qui serait remplacée par une carte de compétence après avoir réussi le programme d'initiation. Cette information serait inscrite dans le tableau public des membres de l'Ordre.

Option B6

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.

Fondements

Pour un membre de l'Ordre qui a obtenu sa formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario, les deux premières années d'une carrière en enseignement sont difficiles. Un programme d'initiation pourrait comprendre une gamme d'options : programme d'orientation, mentorat avec collègue d'expérience et direction de l'école, rédaction d'un journal de réflexions, appui fourni par des groupes de

discussion en ligne composés d’enseignantes et d’enseignants d’expérience, séance de perfectionnement offertes localement et inscription à des cours inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario*. L’Ordre établirait les paramètres du programme d’initiation. La réussite du programme d’initiation, telle que déterminée par la directrice ou le directeur à titre de superviseur, serait inscrite sur la carte de compétence et dans le tableau public des membres de l’Ordre.

Option B7

Que les employeurs soient tenus d’offrir un programme d’initiation de deux ans aux membres de l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario qui ont obtenu leur formation à l’enseignement à l’extérieur de l’Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s’assurer qu’ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l’Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l’inscription à l’Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.

Fondements

Pour un membre de l’Ordre qui a obtenu sa formation à l’enseignement à l’extérieur de l’Ontario, les deux premières années d’une carrière en enseignement sont difficiles. Un programme d’initiation pourrait comprendre une gamme d’options : programme d’orientation, mentorat avec collègue d’expérience et direction de l’école, rédaction d’un journal de réflexions, appui fourni par des groupes de discussion en ligne composés d’enseignantes et d’enseignants d’expérience, séance de perfectionnement offertes localement et inscription à des cours inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario*. L’Ordre établirait les paramètres du programme d’initiation. Le membre de l’Ordre qui a obtenu sa formation à l’enseignement à l’extérieur de l’Ontario recevrait d’abord une carte de compétence temporaire qui serait remplacée par une carte de compétence après avoir réussi le programme d’initiation. Cette information serait inscrite dans le tableau public des membres de l’Ordre.

Option B8

Que les exigences d’agrément des cours de perfectionnement professionnel inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario* prévoient une disposition détaillée permettant l’évaluation des participants selon les critères élaborés et approuvés par l’Ordre.

Fondements

La réussite de cours et de programmes menant à une qualification additionnelle inscrits dans le Règlement 184/97 donne la preuve d’une meilleure compétence. Cette preuve doit se fonder sur des critères qui démontrent que le programme a été

conçu pour valoriser les normes de la profession et que la personne répond à ces critères. Parmi les modes d'évaluation des personnes participant à ces cours, on pourrait trouver des tests écrits et des devoirs écrits. L'Ordre est en voie de revoir en profondeur le Règlement 184/97 en vue d'améliorer l'efficacité des programmes qui y sont inscrits.

Option B9

Que chaque membre de l'Ordre tienne à jour un portfolio professionnel qui met en relief ses réalisations en matière de perfectionnement professionnel et que ce portfolio soit remis à l'Ordre de façon périodique par son employeur, aux trois ou cinq ans par exemple.

Fondements

Le perfectionnement professionnel fait partie des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et de ce que 'cela signifie être une enseignante ou un enseignant'. Un portfolio sur les réalisations en perfectionnement professionnel donne la preuve d'une croissance continue et d'un engagement envers la compétence, tant de la part des nouveaux membres de l'Ordre que des membres d'expérience. L'Ordre élaborerait pour ses membres, en fonction des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et du *Code de déontologie de la profession enseignante*, une version électronique standardisée du portfolio, avec une composante papier facultative. Le *Cadre de formation de la profession enseignante* déterminerait les attentes générales du portfolio et les activités de perfectionnement professionnel inscrites dans le portfolio refléteraient le travail accompli par le membre. Pour une enseignante ou un enseignant affecté à une classe, le portfolio comprendrait des activités pertinentes à son affectation. Étant donné que le portfolio serait le reflet du travail accompli par le membre de l'Ordre, l'employeur pourrait périodiquement rendre compte, aux trois ou cinq ans par exemple, du contenu du portfolio. Ce rapport pourrait être inscrit sur la carte de compétence et l'information serait inscrite au tableau public des membres de l'Ordre. Cela pourrait démontrer l'engagement du membre envers le perfectionnement professionnel et le maintien de sa compétence.

Option B10

Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de préparer un plan de croissance annuel.

Fondements

Un plan de croissance annuel indiquerait le cheminement du membre en matière de perfectionnement professionnel pour une année donnée. Le plan pourrait décrire et définir les exemples à inclure dans le portfolio du membre.

Option B11

Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de participer à des activités de perfectionnement professionnel et qu'il en soumette la preuve à l'Ordre.

Fondements

En vertu des alinéas 40 (24-26) de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, l'Ordre peut ordonner que tous les membres participent à des activités de formation prescrites. Actuellement, la formation prescrite est obligatoire pour les membres qui veulent acquérir des qualifications additionnelles telles qu'elles sont décrites dans le Règlement 184/97 afférent à la loi. Cette question est actuellement à l'étude dans le cadre de la consultation entourant le *Cadre de formation de la profession enseignante*. Le perfectionnement professionnel est inclus dans les *Normes d'exercice de la profession enseignante*. La preuve de la participation à ces activités pourraient transmise à l'Ordre à intervalles réguliers, aux trois ou cinq ans par exemple, et inscrite sur la carte de compétence ainsi que dans le tableau public des membres de l'Ordre. Le cadre de formation élaboré par l'Ordre déterminerait les attentes générales du perfectionnement professionnel qui seraient appuyées par le portfolio du membre. La formation prescrite pourrait comprendre des programmes agréés par l'Ordre et offerts par des fournisseurs inscrits à l'Ordre. D'autres formes d'activités de perfectionnement menées par le membre pourraient être inscrites et comprises dans le cadre de formation. La formation prescrite pourrait donner l'assurance que le membres de l'Ordre est à jour aux plans du curriculum de l'Ontario, de l'évaluation des élèves et des méthodes pédagogiques efficaces.

C. Paramètre de la ministre : lien vers la recertification

Option C1

Que des processus soient mis en place pour que l'évaluation du rendement continu dont il est question au Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation* comprenne l'examen régulier d'un portfolio professionnel élaboré par l'Ordre et axé sur les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*.

Fondements

À l'heure actuelle, les employeurs conservent le droit de déterminer les détails de l'évaluation du rendement des membres de l'Ordre. Ce processus devrait comprendre une variété de moyens d'évaluer la compétence et le perfectionnement professionnel des membres de l'Ordre. L'un des mode d'évaluation pourrait prendre la forme d'un portfolio mettant en relief les réalisations en matière de perfectionnement professionnel des membres de l'Ordre. Le modèle de portfolio serait élaboré par l'Ordre, en fonction des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et du *Code de déontologie de la profession enseignante*, pour ses membres.

Option C2

Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui reviennent à la profession après une absence de cinq ans ou plus du système scolaire ontarien et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.

Fondements

Le contexte de la profession enseignante change constamment et un membre de l'Ordre doit avoir des connaissances et des compétences à jour pour demeurer compétent. L'Ordre déterminerait des paramètres pour le programme d'orientation. La réussite au programme serait inscrite sur la carte de compétence et au tableau public des membres de l'Ordre.

Option C3

Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui ont reçu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.

Fondements

Le contexte de la profession enseignante change constamment et un membre de l'Ordre doit avoir des connaissances et des compétences à jour pour demeurer compétent. L'Ordre déterminerait des paramètres pour le programme d'orientation. La réussite au programme serait inscrite sur la carte de compétence et au tableau public des membres de l'Ordre.

D. Paramètre de la ministre : programme d'appoint dans les cas d'échec

Option D1

Que l'évaluation écrite des connaissances et compétences de base en lecture, écriture et mathématiques avant l'admission à un programme de formation à l'enseignement comprenne un programme d'appoint en cas d'échec.

Fondements

Le programme d'appoint pourrait être déterminé dans les critères de sélection au moment de déterminer quels tests standardisés seront utilisés. Il faut comprendre qu'un seuil devrait être établi en deçà duquel une personne ne pourrait pas être admise au programme.

Option D2

Que les facultés d'éducation de l'Ontario soient tenues de démontrer pendant l'exercice d'agrément de l'Ordre qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint et qu'elles prévoient un mécanisme pour exclure du programme les étudiants qui continuent à avoir des difficultés.

Fondements

Une politique et un processus d'appui des étudiants des facultés d'éducation connaissant des difficultés pourraient faire partie des programmes de formation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario. Des mesures pour reconnaître l'évidence de ces programmes d'appui et d'appoint devraient être présentées aux membres du panel d'agrément au moment de l'exercice d'agrément par l'Ordre. En outre, les facultés d'éducation doivent se préparer à prouver qu'il existe des procédures de mise à la porte des étudiants qui continuent à avoir de la difficulté.

Option D3

Que les fournisseurs de programmes de perfectionnement professionnel agréés par l'Ordre soient tenus de démontrer pendant l'exercice d'agrément qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint.

Fondements

Les programmes de perfectionnement professionnel offerts par tous les fournisseurs devront comprendre une politique et des mesures d'appui à l'intention des personnes qui s'y inscrivent et qui ont de la difficulté. Cette politique et ces mesures seront étudiées pendant l'exercice d'agrément de l'Ordre des programmes de perfectionnement professionnel compris dans le *Cadre de formation de la profession enseignante*.

Option D4

Que la ministre de l'Éducation s'assure que les employeurs appuient les membres de l'Ordre et leur offrent un programme d'appoint quand surviennent des problèmes liés à l'évaluation de la compétence en enseignement dans le cadre du processus d'évaluation du rendement prévu par le Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation*.

Fondements

En vertu du paragraphe 11(4) du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, chaque employeur doit inclure des mesures d'aide et donner

suffisamment de temps à la personne qui en a besoin dans toute situation d'évaluation de rendement d'un membre de l'Ordre en vue de son amélioration.

E. Paramètre de la ministre : perte de la certification comme conséquence à l'échec au programme d'appoint

Option E1

Que des dispositions législatives soient adoptées pour s'assurer que les employeurs informent l'Ordre quand un membre dont l'évaluation continue, après avoir reçu l'appui et avoir participé au programme d'appoint approprié, suscite des inquiétudes quant à l'incompétence possible du membre en vertu du paragraphe 3 de l'article 30 de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* dans les cas d'incompétence, en vertu du paragraphe 2 de l'article 31 dans les cas de faute professionnelle, en vertu du Règlement 437/97.

Fondements

Tout employeur doit mener des évaluations de rendement régulièrement des membres de l'Ordre, tel que l'exige le Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation*. En cas de difficulté, l'employeur doit légalement offrir de l'appui au membre afin de favoriser l'amélioration de sa pratique professionnelle. Là où l'appui n'a pas comme résultat une amélioration du rendement, l'employeur devrait être tenu d'informer l'Ordre, conformément au paragraphe 47(3) de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Cette information serait transmise au comité d'enquête qui devra déterminer si la question doit être renvoyée au comité de discipline ou au comité d'aptitude professionnelle, ou encore être rejetée. Le comité de discipline et le comité d'aptitude professionnelle ont la compétence, en vertu de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, de suspendre ou de révoquer le droit d'enseigner d'une enseignante ou d'un enseignant, d'imposer des conditions ou des limites à une carte de compétence ou encore d'exiger que le membre réponde à des conditions prescrites.



Section E

**Rapport sur la consultation :
Formuler une réponse à
la lettre du 10 novembre 1999
de la ministre de l'Éducation
sur un programme d'évaluation
du personnel enseignant**

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

Introduction

Comme il était indiqué dans le calendrier présenté à la ministre de l'Éducation le 26 novembre 1999 et inclus dans l'introduction du présent document, l'Ordre prévoyait une période de consultation du 14 février au 3 mars 2000. Ce processus a été décrit à la séance d'information qui a eu lieu le 16 décembre 1999 à l'Ordre à l'intention des partenaires en éducation désignés par la ministre et par l'Ordre. À cette séance, en plus d'inviter les partenaires à soumettre un exposé de principe, l'Ordre a confirmé qu'il diffuserait un document de consultation le 9 février 2000. Cet engagement a été confirmé dans *Pour parler profession/Professionally Speaking* et dans le site web de l'Ordre.

Le 23 janvier 2000, le comité spécial a recommandé à l'unanimité au comité exécutif et au conseil la diffusion de *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant*. Cette recommandation a obtenu l'appui unanime du comité exécutif le 28 janvier 2000 et du conseil de l'Ordre le 9 février 2000 lors d'une réunion spéciale du conseil. Le document a été diffusé en français et en anglais.

Les 9 et 10 février 2000, le document a été distribué aux partenaires en éducation désignés et était accompagné d'une invitation à participer à des séances de consultation dirigées à l'Ordre les 28 et 29 février et les 1^{er} et 2 mars 2000.

Du personnel du ministère de l'Éducation, y compris la sous-ministre adjointe à la Division de la planification stratégique et des programmes de l'élémentaire et du secondaire, et du bureau de la ministre ont assisté à une séance d'information sur le document et le processus de consultation le 11 février 2000. Cette rencontre faisait suite à celle qui a eu lieu sur la recherche le 29 novembre 1999.

Le 14 février 2000, le document a été transmis aux directrices et directeurs de l'éducation et aux membres de la législature ontarienne. Il a été affiché dans le site web de l'Ordre accompagné d'une invitation aux membres de l'Ordre et du public de fournir des commentaires. Le même jour, l'Ordre a envoyé aux bibliothèques publiques et scolaires, aux chambres de commerce ontariennes, aux écoles indépendantes, aux associations professionnelles d'intérêt pédagogique et aux bureaux régionaux du ministère une lettre et une affiche les invitant à transmettre leurs commentaires.

Objet de la consultation

L'Ordre s'est engagé à prendre des décisions en les fondant sur une recherche appuyée et une consultation significative. Le processus de consultation en appui de *Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant* a continué de servir de modèle à cet engagement.

Pendant le processus, tout a été mis en œuvre pour que chaque partenaire, membre de l'Ordre et membre du public ait la possibilité de donner son avis et que cet avis soit transmis. Des partenaires en éducation ainsi que des membres de l'Ordre et du public

ont transmis des commentaires directement liés aux options de l'Ordre sur les cinq paramètres définis par la ministre dans sa lettre du 10 novembre 1999. Le processus a été conçu pour favoriser de nouvelles idées, pour articuler les inquiétudes et pour apporter des précisions, au besoin. En outre, les participants ont été conviés à ajouter des options.

La consultation n'avait pas pour objet l'atteinte du consensus entre les partenaires et les autres groupes ni de modifier les options en fonction de leur popularité. Plutôt, le processus proposait un mode de collecte de données convenant à diverses sources de données, notamment des séances de consultation, des exposés de principe et le site web. La collecte de données s'est effectuée selon les mêmes principes pour chaque source et a été conçue pour mener au tri et à l'analyse de ces données.

Pour trier ces données, l'Ordre s'est servi d'une méthode qui permettait d'identifier les options pour lesquelles il y avait entente, celles pour lesquelles il y avait divergence et celles qui avaient été ajoutées aux options devant être considérées. Les données se présentaient selon une formule qui facilitait leur diffusion au comité spécial, au comité exécutif, au conseil de l'Ordre, aux participants et à la ministre.

Sources des données

Les données proviennent de trois sources :

- réponses des séances de consultation
- exposés de principe reçus des partenaires désignés en éducation et réponses d'autres organismes
- réponses reçues par le site web, par le télécopieur et par courriel.

Le formulaire de collecte de données était le même pour toutes les sources; les processus d'analyse et de synthèse aussi. Nous fournissons un sommaire pour chacune des sources.

Séances de consultation dirigées

Les séances de consultation dirigées ont eu lieu sur une période de quatre jours à l'Ordre, soit les 28 et 29 février ainsi que les 1^{er} et 2 mars 2000. Les partenaires en éducation ont été invités à désigner jusqu'à deux personnes à l'une des séances. Si deux personnes représentaient un groupe, elles devaient demeurer ensemble pendant toute la journée et donner un point de vue unifié. Le 1^{er} mars, la séance s'est déroulée en français.

Le nombre de partenaires en éducation qui a participé aux séances fut élevé. Ont choisi de participer 82 pour 100 des groupes de langue anglaise et 67 pour 100 des groupes de langue française. Parmi ces groupes, 62 pour 100 provenaient du secteur de l'éducation et 38 pour 100 du secteur public.

Le tableau ci-après dresse la liste des groupes participants et le jour de leur participation.

Partenaire en éducation	Absence	Présence
Association canadienne-française de l'Ontario - ACFO		1 ^{er} mars
Association des agentes et des agents de supervision franco-ontariens - ASFO		1 ^{er} mars
Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario - ACEPO		1 ^{er} mars
Association des directions et des directions adjointes franco-ontariens - ADFO		1 ^{er} mars
Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens - AEFO		1 ^{er} mars
Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques - AFOCSC		1 ^{er} mars
Association interculturelle franco-ontarienne - AIFO		
Board of Trade of Metropolitan Toronto - BTMT	✓	
Canadian Federation of Independent Business - CFIB		
Catholic Principals' Council of Ontario CPCO		29 février
Council of Ontario Directors of Education - CODE		2 mars
Commission de l'amélioration de l'éducation - CAE	✓	
Office de la qualité et de la responsabilité en éducation - OQRE		29 février
Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario - FEEEO		2 mars
Fédération de la jeunesse franco-ontarienne - FESFO		
Independent School Association of Ontario - ISAO		2 mars
Institute for Catholic Education - ICE		28 février
Minister's Advisory Council on Special Education - MACSE		28 février

Partenaire en éducation	Absence	Présence
Ontario Association of Deans of Education - OADE		29 février
Ontario Association for Parents in Catholic Education - OAPCE		2 mars
Ontario Association of School Business Officials - OASBO		29 février
Ontario Catholic School Business Officials' Association - OCSBOA		2 mars
Ontario Catholic School Trustees' Association - OCSTA		28 février
Ontario Catholic Student Council Federation - OCSCF		29 février
Ontario Catholic Supervisory Officers' Association - OCSOA		29 février
Chambre de commerce de l'Ontario - CCO		28 février
Ontario Coalition for Education Reform - OCER		28 février
Ontario Education Alliance - OEA		28 février
Ontario English Catholic Teachers' Association - OECTA		28 février
Fédération des associations foyer-école de l'Ontario - OFHSA		2 mars
Conseil ontarien des parents - COP	✓	
Ontario Principals' Council - OPC		28 février
Ontario Public School Boards' Association - OPSBA		2 mars
Ontario Public Supervisory Officials' Association - OPSOA		28 février
Association des élèves du secondaire de l'Ontario - AESO		2 mars
Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario- FEESO		2 mars
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario - FEO		2 mars
Organization for Quality Education - OQE		28 février
Parent Network Ontario - PNO	✓	

Partenaire en éducation	Absence	Présence
Parents partenaires en éducation - PPE	✓	
People for Education - PFE		29 février
Teachers for Excellence - TFE	✓	

Les participants ont reçu le matériel avant la tenue des séances, tant en version papier que sur disquette. Ils devaient être prêts à formuler le point de vue de leur groupe et étaient encouragés à apporter la copie papier et sur disquette de leur réponse. Chaque participant a dû signer un formulaire qui indiquait que le rapport de l'Ordre sur les séances de consultation pouvait renvoyer à ses réponses.

Pour assurer le plus de clarté dans l'inscription des réponses, nous avons formé des groupes d'au plus trois partenaires qui ont travaillé ensemble. Un agent de programme ou le chef d'une unité de la Division des questions professionnelles inscrivait les données sur ordinateur en se servant du formulaire inclus dans le matériel qui avait été envoyé à tous avant les séances. Ce processus a permis d'inscrire, pour chaque option, les points d'accord, de divergence, les questions, commentaires et ajouts. À chaque donnée inscrite sur le formulaire se trouvait un renvoi au groupe qui l'avait formulée. Les agents de programmes et les chefs d'unité n'ont en aucun cas formulé d'opinion personnelle pendant les séances.

Chaque jour, la séance du matin était consacrée au travail en sous-groupe sur les paramètres A et B. Les participants revenaient ensuite en plénière pour rendre compte des données issues des discussions sur chaque option. Le personnel apportait des corrections et insérait les précisions et ajouts à la demande des participants. La séance de l'après-midi portait sur les paramètres C, D et E selon la même formule.

Bon nombre de participants sont arrivés aux séances fin prêts. Ils savaient que les séances visaient à donner la possibilité aux partenaires en éducation de donner leur point de vue et que ce point de vue était bel et bien inscrit dans les données recueillies par l'Ordre. Les participants ont également exprimé leur reconnaissance pour avoir pu entendre les questions et points de vue soulevés par les autres groupes. Chaque séance était animée par le représentant d'un des groupes participants. Cette responsabilité visait à assurer que chaque groupe avait la possibilité de donner son point de vue et que chaque option faisait l'objet d'une discussion et ce, dans les délais prescrits. La personne retenue pour animer les discussions en sous-groupe devait aussi fournir un sommaire de la synthèse des deux périodes de travail en sous-groupe. Chaque participant devait s'assurer que le point de vue qu'il donnait et devant être inscrit par le membre du personnel de l'Ordre correspondait bien à ce qu'il avait dit.

Tout au long des quatre jours, les participants ont travaillé ardemment. Ils accordaient beaucoup d'importance aux séances. Leur point de vue était clair et concis. Ils écoutaient

les autres avec beaucoup de respect. Leurs questions visaient à clarifier ce qui était dit; tous savaient que l'objet des séances n'était pas d'ouvrir un débat.

Nous n'avions pas prévu que plusieurs groupes souhaiteraient modifier leurs réponses après avoir écouté le point de vue des autres. Ces groupes ont donc prévu de revoir leurs réponses et de les transmettre à nouveau à l'Ordre plus tard dans la semaine.

Exposés de principe des groupes désignés et réponses d'autres organismes

Les organismes suivants ont choisi de donner leur avis dans un exposé de principe. Les organismes faisant partie de la liste proposée par l'Ordre sont identifiés par un astérisque.

Agents de supervision du Conseil scolaire de district de Peel
Assessment Training Consortium - ATC
Association des élèves des écoles secondaires de l'Ontario - ESO *
Catholic Community Position - CCP
Catholic Principals' Council of Ontario - CPCO *
Chambre de commerce de l'Ontario - CCO *
Conseil scolaire de district d'Ottawa-Carleton - OCCSB
Conseil scolaire de district de Thames Valley
Fédération des associations foyer-école de l'Ontario - FAFEO *
Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario -
FEESO*
Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario -
FEEO*
Learning Disabilities Association of Ontario - LDAO
Ontario Association for Parents in Catholic Education - OAPCE *
Ontario Association of Deans of Education - OADE *
Parent Network Ontario - PNO *
Parents partenaires en éducation - PPE *
Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario
Taxpayers Coalition Halton Inc. - TCH
Université Western Ontario : étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement

Les exposés et les réponses ont été préparés afin d'être soumis à l'Ordre dans une variété de modes et ont soulevé diverses questions sur l'évaluation du personnel enseignant. Le personnel de l'Ordre s'est servi des 22 options proposées dans le document de consultation comme mécanisme d'encodage pour étudier chaque exposé ou réponse. Les exposés étaient insérés dans le formulaire de réponse. Si une réponse ne convenait pas à une des options proposées, elle était ajoutée dans la section «Autre» du paramètre approprié.

Toutes les réponses inscrites au tableau ont été examinées pour chacune des 22 options. Les membres du personnel ont relevé des récurrences dans les données en notant les points d'accord et les divergences. La fréquence des réponses à une option ainsi que le degré d'accord ou de divergence étaient aussi inscrits. Ont également été inscrites les inquiétudes soulevées par chaque organisme.

Réponses reçues par le site web, par télécopieur et par courriel et remises en personne

Document de consultation : Formuler une réponse à la lettre du 10 novembre 1999 de la ministre de l'Éducation sur un programme d'évaluation du personnel enseignant a été affiché dans le site web de l'Ordre le 14 février 2000 en français et en anglais. Le formulaire de réponse du site web a permis aux membres de l'Ordre et du public de transmettre leurs commentaires jusqu'à la fin de la journée du 3 mars 2000. Les répondants devaient donner leur nom et indiquer s'ils étaient membres de l'Ordre ou du public. Il était clairement indiqué dans le site web que l'Ordre ne tiendrait pas compte des réponses anonymes. Ce ne sont pas tous les répondants qui ont formulé des commentaires à chacune des 22 options. Dans la plupart des cas, il semble qu'ils aient choisi de répondre à certaines options seulement. De nombreuses réponses données par voie électronique ne visaient que trois ou quatre options.

En tout, 58 personnes ont répondu à l'invitation affichée dans le site web de l'Ordre à donner des commentaires aux 22 options. Voici comment se répartissent ces réponses :

- 50 personnes ont dit être membres de l'Ordre
- six personnes ont dit être membres du public
- deux personnes sont demeurées anonymes.

Bien que le document ait été affiché en français et en anglais, toutes les réponses reçues par le site web étaient en anglais.

En plus réponses reçues par le site web, l'Ordre a reçu des réponses par courriel, par télécopieur et en personne. Voici comment se répartissent ces réponses :

- 50 réponses ont été reçues par courriel (46 membres de l'Ordre et quatre membres du public)
- 32 réponses ont été envoyées de membres du public (tous membres de l'Ordre)
- deux réponses ont été transmises en personne (un membre de l'Ordre, un membre du public).

Deux de ces réponses étaient en français.

Trois des réponses reçues portaient un nom, mais n'étaient pas accompagnées de données. L'Ordre a reçu 19 autres réponses après la date limite du 3 mars 2000; ces réponses ont été lues, mais leur contenu n'a pas été ajouté à l'analyse de données.

En tout, 142 membres de l'Ordre et du public ont choisi de faire part de leur avis dans les délais prescrits.

L'Ordre s'est servi d'un mode d'analyse semblable pour préciser les points d'accord, les opinions divergentes, ainsi que les questions qui ont été soulevées pour chacune des options.

Sommaire des données

Les données des trois sources ont été recueillies et analysées par des cadres du personnel de la Division des questions professionnelles de l'Ordre. La multiplicité des sources de données a donné la possibilité de répertorier les tendances, les nouveaux éléments et les inquiétudes. Elle a également permis de déterminer la preuve et de définir les perceptions initiales qui ont enfin mené à des conclusions et généralisations raisonnables, fondées sur la prépondérance des données.

Le sommaire des commentaires de chacune des sources de données a été préparé pour fournir une indication du degré d'entente à chaque option proposée et pour relever les divergences d'opinions. Les inquiétudes et questions ont été également notées. Des éléments de réponses représentatifs des questions et inquiétudes générales ont aussi été relevés. Nous avons aussi mis en relief les réponses qui apportait un point de vue unique à la discussion.

Paramètre A de la ministre : évaluation régulière des connaissances et compétences des enseignantes et enseignants

Option A1

Que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario continue de raffiner les politiques et le processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel afin d'assurer qu'ils répondent aux exigences prescrites dans la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, ainsi qu'aux normes d'exercice et au code de déontologie de la profession.

Réponses des séances de consultation

Dix-neuf partenaires ont indiqué un appui ferme à cette option. Onze autres groupes ont exprimé un appui conditionnel. Pour ces onze groupes, la question de gestion posait des problèmes; en voici des exemples :

- L'Ontario Association of Deans in Education a mis en évidence le point sur la consultation avec leur association et l'importance de préserver l'autonomie des universités.
- L'Ontario Public Supervisory Officials' Association a mentionné que les conseils scolaires ne devraient pas être tenus d'obtenir l'approbation de l'Ordre en matière de programmes de perfectionnement professionnel offerts par les conseils.
- L'Institute for Catholic Education, l'Ontario Catholic Supervisory Officers' Association et l'Ontario Catholic School Business Officials' Association ont soulevé des points liés aux aspects catholiques de la formation à l'enseignement dans l'agrément des programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel.

Trois groupes ont indiqué ne pas avoir de position sur cette option.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Huit soumissions ont appuyé la poursuite de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement par l'Ordre. Un petit nombre a insisté pour que les enseignantes et enseignants aient leur mot à dire dans le processus et dans l'amélioration des normes. Peu ont mentionné le besoin de normes élevées pour les programmes et cours de formation à l'enseignement.

Il s'agissait du premier élément de réponse. Plusieurs commentaires dans cette section ne portaient pas sur la question de l'agrément. Ces commentaires sont inclus dans l'analyse des options appropriées.

Sommaire des données

L'Option A1 a obtenu un appui clair de la part des trois sources de données. Des questions liées à la gestion et à la mise en œuvre ont été soulevées par les répondants.

Option A2

Que la ministre de l'Éducation revoie les aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* en matière d'évaluation du rendement des membres de l'Ordre de sorte que les éléments de cette évaluation soient déterminés par le gouvernement.

Réponses des séances de consultation

Douze partenaires présents aux séances ont exprimé leur appui pour cette option. Un appui conditionnel a été accordé par 16 autres organismes. Ces 16 organismes avaient besoin d'être davantage rassurés :

- pour garantir la participation de tous les partenaires à l'élaboration d'un processus d'évaluation du rendement
- pour éviter qu'un processus d'évaluation du rendement élaboré par le gouvernement ne reflète ses visées politiques
- pour garantir que les employeurs conservent la responsabilité principale de l'évaluation du rendement.

Sept groupes se sont dit en désaccord avec l'Option A2 et ont exprimé des inquiétudes en ce qui a trait à la gestion. Certains, comme l'Ontario Education Alliance, ont suggéré que la responsabilité d'établir des critères d'évaluation du rendement relève de l'Ordre. D'autres croient fortement que les employeurs doivent conserver cette responsabilité toute entière, sans aucune participation du gouvernement dans le processus.

Pendant les séances, la plupart des groupes ont discuté de ce qui a été présenté comme un modèle de supervision en vue de la croissance proposé par la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario. Plusieurs groupes croient qu'il faut élaborer un modèle qui serait utilisé en collaboration à l'échelle provinciale et

qui se servirait d'exemples de pratiques exemplaires. L'Ontario English Catholic Teachers' Association a avancé la notion d'un modèle qui pourrait être mis au point et qui refléterait les attentes en matière d'évaluation du rendement des systèmes financés par les fonds publics. L'Ontario Public School Supervisory Officials' Association a suggéré que le ministère poursuive «le dialogue et la consultation avec le milieu de l'éducation (les facultés d'éducation, l'Ordre, les conseils scolaires, les fédérations)... en vue d'élaborer des critères uniformes pour évaluer les éléments clés de l'enseignement.»

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Tous les documents soumis ont abordé la question de l'évaluation du rendement. L'appui à un modèle provincial s'est exprimé de diverses façons. Personne ne s'est opposé à un modèle provincial qui comprendrait une variété d'éléments. Tous les groupes, sauf un, ont appuyé l'idée que le gouvernement soit chef de file dans l'établissement des éléments du modèle d'évaluation du rendement en collaboration avec les partenaires en éducation. L'Ontario Association for Parents in Catholic Education a suggéré qu'il revienne à l'Ordre d'établir les normes minimales et les méthodes pour en arriver à cette norme. La plupart des groupes ont suggéré divers éléments d'un processus d'évaluation du rendement. Quatre soumissions ont recommandé qu'il y ait une politique à l'échelon du conseil fondée sur des lignes directrices provinciales.

L'Association des élèves du secondaire de l'Ontario a proposé un modèle d'évaluation du personnel enseignant par les élèves tout en précisant que ce processus pourrait être utilisé par chaque enseignante et enseignant sur une base volontaire.

La Learning Disabilities Association of Ontario a suggéré, si le ministère va de l'avant avec l'évaluation du personnel enseignant, que les résultats des tests servent, dans une moindre mesure, à déterminer si une enseignante ou un enseignant peut continuer à travailler. La Chambre de commerce de l'Ontario a suggéré que les tests ne doivent représenter qu'un élément de moindre importance dans la stratégie globale entourant la qualité de l'éducation. L'Assessment Training Consortium a donné son appui à des tests évaluant la compétence en enseignement comme l'une des six méthodes devant être retenue à cette fin.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Une majorité des réponses reçues appuient cette option. Trois s'y opposent clairement. Presque tous les répondants ont favorisé un processus de révision qui engloberait tous les partenaires en éducation. A été proposé un mode d'évaluation du rendement qui comprendrait le rapport avec les élèves, la gestion de la classe, le perfectionnement professionnel, la communication avec les parents et l'efficacité globale. Trois réponses proposent que l'Ordre plutôt que le gouvernement soit chef de file de ce projet. Un répondant du site web a suggéré que l'évaluation du personnel enseignant vise le personnel enseignant des écoles privées en vue de les obliger à devenir membre de l'Ordre.

Bon nombre de commentaires portent sur les limites de tests d'évaluation de la compétence en enseignement et sur les coûts de cette méthode. D'autres sont cyniques quant aux intentions du gouvernement sur la question de la compétence du personnel enseignant.

Sommaire des données

Dans les trois sources de données, on note un appui considérable à l'Option A2, soit le modèle provincial d'évaluation du rendement. Les répondants veulent une assurance que tous les partenaires participeront à ce processus et que les employeurs conserveront la responsabilité de l'évaluation du rendement.

Option A3

Que la ministre de l'Éducation revoie, là où il est nécessaire, les aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation* en matière d'affectation du personnel enseignant à des programmes ou à des matières pour lesquels ils ne détiennent pas les qualifications additionnelles requises conformément au Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.

Réponses des séances de consultation

Les commentaires formulés sur l'Option A3 sont influencés par la pénurie actuelle d'enseignantes et d'enseignants dans de nombreuses matières. Bon nombre d'organismes soulignent le besoin de flexibilité à l'échelon du conseil scolaire. Sept groupes indiquent qu'ils appuient totalement cette option. Vingt autres donnent un appui conditionnel : ils souhaitent que demeurent la possibilité d'affecter des enseignantes et enseignants à des postes pour lesquels ils ne détiennent pas les qualifications requises. Cinq groupes signalent leur désaccord avec cette option.

L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et l'Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario ajoutent ceci : «Les enseignantes et les enseignants devraient être évalués en fonction de leurs qualifications.» Les employeurs, tout au long des quatre jours de séances, ont mis l'accent sur l'incidence de la pénurie de personnel enseignant sur les pratiques d'embauche. L'Independent School Association of Ontario souligne que le manque de flexibilité dans l'affectation du personnel enseignant pourrait s'avérer particulièrement difficile pour les petits employeurs.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

La question de l'affectation d'enseignantes et d'enseignants a suscité des opinions très divergentes. Trois groupes suggèrent une révision du règlement. La plupart des groupes qui ont exprimé un point de vue sur la question parlent du besoin de flexibilité, tout spécialement pour les petites écoles et à la lumière de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.

La Fédération des associations foyer-école de l'Ontario note une «tendance inquiétante» dans les écoles secondaires où les enseignantes et enseignants doivent enseigner des matières qui ne correspondent pas à leurs spécialités. La Learning Disabilities Association of Ontario suggèrent que le ministère oblige les conseils à se conformer au règlement.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

De nombreux répondants appuient la révision du règlement mais insistent sur le besoin de flexibilité. D'autres ajoutent que certains enseignants et enseignantes ont acquis une qualification pour enseigner grâce à des études indépendantes ou par intérêt personnel. Bien qu'un petit nombre indiquent que les enseignantes et enseignants doivent avoir les qualifications appropriées, un seul groupe suggère qu'ils soient qualifiés dans tous les domaines qu'ils enseignent. En régions éloignées, les petites écoles, la pénurie et le nouveau curriculum sont tous des facteurs cités quand il est question de flexibilité dans l'affectation des postes en enseignement.

Sommaire des données

Bien qu'elle reçoive des appuis, l'Option A3 a reçu des réponses divergentes des trois sources de données. Le besoin de flexibilité représente l'élément qui revient tout le temps.

Autre option - Ajout de programmes menant à une qualification additionnelle

Un répondant a proposé des ajouts aux cours et programmes menant à une qualification additionnelle pour permettre aux enseignantes et enseignants d'obtenir les qualifications nécessaires à l'affectation à un plus grand nombre de postes. Ces cours pourraient s'offrir le soir, les week-ends ou l'été, permettant d'obtenir la qualification voulue plus rapidement.

Paramètre B de la ministre : évaluation régulière des connaissances et compétences des enseignantes et enseignants

Option B1

Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement d'une faculté d'éducation de l'Ontario soient tenus de réussir un examen écrit sur les compétences et connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques avant d'être admis au programme et ce, en plus de détenir un grade universitaire et d'autres qualifications pertinentes au cycle ou à la matière d'enseignement.

Réponses des séances de consultation

Les points de vue sur l'Option B1 étaient diversifiés. Quatre groupes ont donné un appui clair à cette option; 17 autres ont donné un appui conditionnel. Voici quelles ont été certaines des questions soulevées.

- Il existe un manque de clarté quant au besoin de tester les notions de base en lecture, écriture et mathématiques, comme l'a si directement indiqué l'Association des élèves des écoles secondaires de l'Ontario : «Les enseignantes et enseignants qui ont terminé des études secondaires et universitaires ont bien entendu des connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques. Évaluer ces compétences de base équivaudrait à un gaspillage d'argent.»
- Les tests de cette nature devraient être de la responsabilité des facultés d'éducation.
- L'échec à un test de cette nature ne devrait pas empêcher l'admission à une faculté.

Dix groupes ont fait connaître leur désaccord avec cette option et ont mentionné le manque de corrélation entre la réussite à ce type de test et la capacité d'enseigner.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

L'appui à l'Option B1 a été extrêmement limité. L'Ontario Association for Parents in Catholic Education a suggéré que l'Ordre «établit un processus d'évaluation objectif et pouvant être reproduit pour tous les étudiants souhaitant être admis dans une faculté d'éducation pour s'assurer que seules les personnes ayant le potentiel approprié puissent être admises en formation à l'enseignement». Le Parent Network of Ontario a indiqué qu'il devrait y avoir une évaluation claire des enseignantes et enseignants mais a précisé que le contenu de l'évaluation doit «correspondre à tous les aspects de la profession enseignante.» Cet organisme a de plus indiqué que ces tests devraient être de nature «diagnostique et servir comme outil d'aide aux enseignantes et enseignants dans leur perfectionnement professionnel.» La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario, l'Ontario Association of Deans of Education, la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario et le Conseil scolaire de district de Thames Valley ont souligné que la recherche ne dit pas que ce type de test pouvait servir à prédire la compétence en enseignement. D'autres questions soulevées dans les exposés de principes et les réponses portaient sur le coût de ce type de test par rapport à leur valeur réelle et sur la difficulté de s'assurer que les inquiétudes de la communauté catholique se refléteraient dans un test standardisé de cette nature.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Neuf personnes et une réponse collective (huit personnes) ont appuyé cette option. Certaines réponses des Francophones ont souligné qu'un test de compétence linguistique est déjà en place dans les deux facultés d'éducation de langue française. La plupart, cependant, se sont dit fortement en désaccord en ajoutant que l'obtention du grade universitaire suffisait comme preuve de l'acquisition des connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques. Certaines réponses ont parlé du manque de corrélation entre les connaissances de base et l'enseignement. Une réponse a donné son appui aux tests pour les personnes formées à l'extérieur du pays où ni l'anglais ni le français n'était la langue d'enseignement. Quelques autres ont soulevé la question d'équité de ce type de test.

Sommaire des données

L'appui à l'Option B1 a été très limité. Groupes et individus ont souligné que la recherche n'a montré aucune relation entre ce type de test et la qualité de l'enseignement. La plupart des personnes qui se disent en désaccord suggèrent que l'obtention du grade universitaire représente une preuve suffisante de l'acquisition des connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques. Cette option n'a pas été considérée comme étant économiquement viable.

Option B2

Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement en Ontario soient tenus de réussir, avant de faire leur entrée dans la profession en Ontario, une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario – pour les nouveaux venus en enseignement – et ce, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage.

Réponses des séances de consultation

Les réponses à cette option ont été variées. Douze groupes se sont dit d'accord avec l'option. Dix partenaires ont donné un appui conditionnel et 11 groupes ont signifié leur désaccord avec l'idée de mettre en œuvre un test écrit de cette nature. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario, l'Ontario Public Supervisory Officials' Association s'opposent à ce type de test. L'Ontario English Catholic Teachers' Association a donné un appui conditionnel. L'Ontario Principals' Council, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, la Fédération des associations foyer-école de l'Ontario et le Conseil consultatif de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté ont appuyé l'intention de l'Option B2.

Voici quelles inquiétudes ont été relevées :

- la nature de l'examen : parle-t-on d'un test pour l'obtention du diplôme ou d'un test de certification?
- le besoin de toujours réviser le test pour refléter les changements à la politique
- le manque de preuve liant la réussite au test à la compétence au travail.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

De nombreuses inquiétudes formulées dans la discussion sur l'Option B1 visaient aussi cette option. L'Ontario Association for Parents in Catholic Education et le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton ont donné leur appui à un programme de tests de cette nature. Les agents de supervision du Conseil scolaire de district de Peel croient qu'il est «approprié d'administrer un examen de sortie menant à la certification». Ils ont même ajouté que cet examen devrait être administré par l'Ordre et que les coûts de cet examen devraient être défrayés en totalité par les personnes voulant passer le test.

La Fédération des associations école-foyer de l'Ontario et le Parent Network Ontario ont insisté à nouveau sur le fait qu'un programme d'évaluation doit être directement lié à la profession enseignante. Le Conseil scolaire de district de Thames Valley, bien qu'il n'appuie pas un programme de tests standardisés, a souligné que si ce type de programme venait à être mis en œuvre, il doit être planifié en consultation avec les conseils scolaires de district. Le Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario a suggéré que si ce type de test existait, les enseignantes et enseignants devraient avoir accès à un appui en ligne pour les aider à se préparer à ce test.

Le groupe Parents partenaires en éducation n'appuie pas cette option. Toutefois, cet organisme ajoute que «les exigences pour les enseignants et enseignants qui travailleront en milieu minoritaire doivent faire partie des compétences de base.»

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

La plupart des répondants ont signalé que les facultés d'éducation évaluent déjà ces domaines et qu'elles devraient continuer à le faire. La plupart s'entendent pour dire que l'évaluation dans ce domaine est importante, mais seulement quatre ont appuyé l'option d'un test écrit additionnel. Un bon nombre d'entre eux ont indiqué que la recherche ne montre aucun lien entre les tests écrits et la compétence en enseignement et ont suggéré que cette initiative représenterait plus que tout une perte de temps et d'argent.

Sommaire des données

L'appui donné à cette option a varié dans les trois sources de données. Les commentaires allaient d'un appui solide à une opposition sans équivoque. Bon nombre de partenaires en éducation et d'autres organismes ont suggéré que si un examen devait être administré, il faudrait l'administrer à l'entrée dans la profession.

Option B3

Que les personnes qui font une demande d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage, soient tenues de réussir une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario – évaluation pertinente pour les nouveaux venus en enseignement.

Réponses des séances de consultation

L'appui à cette option a été très limitée. Même les six partenaires qui se sont dit en accord avec l'option ont affirmé que le test devrait davantage correspondre à un programme d'orientation visant les aspects du rendement de l'enseignante ou de l'enseignant au travail. Huit groupes ont offert un appui conditionnel à cette option. Aux réponses données se sont ajoutés certains commentaires, notamment :

- que le test ne soit administré qu'aux personnes formées à l'étranger

- que le test mène à la certification.

Treize organismes ont clairement exprimé leur désaccord. Ces groupes ont dit que le test représenterait une insulte pour les enseignantes et enseignants qualifiés, découragerait les personnes intéressées à entrer le monde de l'enseignement en Ontario et mettrait en danger des ententes réciproques sur la main-d'œuvre avec d'autres provinces. Certains groupes clairement en désaccord avec l'Option B3 ont toutefois suggéré la mise en œuvre d'un programme d'orientation ou d'initiation.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

La plupart des exposés et des réponses ont mis en relief des inquiétudes semblables à celles décrites aux options B1 et B2. Celui du Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton portait sur l'exigence pour les personnes formées à l'extérieur de l'Ontario de répondre à des «normes minimales en ce qui a trait aux connaissances du curriculum, de la pédagogie, de la législation et des politiques de l'Ontario».

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Onze répondants ont appuyé cette option bien que l'un d'entre eux ait donné son appui à une «certaine forme d'évaluation» dans le cadre du programme de formation. Bon nombre d'autres groupes ont appuyé le programme d'orientation ou une forme d'aide apportée par le conseil ou l'école. D'autres ont suggéré que l'on prenne des mesures pour favoriser l'embauche d'enseignantes et d'enseignants formés au Canada ailleurs qu'en Ontario.

Sommaire des données

L'appui à l'Option B3 a été varié au sein des trois sources de données. De nombreux groupes et individus ont suggéré qu'il n'est pas nécessaire d'administrer un test écrit aux enseignantes et enseignants d'expérience. Certains répondants ont toutefois reconnu que des personnes formées au Canada mais ailleurs qu'en Ontario et nouvellement embauchées en Ontario devraient passer par une période d'orientation sur le contexte ontarien.

Option B4

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Cette option a reçu l'appui de 27 organismes. Onze d'entre eux, y compris les regroupements syndicaux, ont signifié leur appui au concept de programme d'initiation.

La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario a dit qu'elle appuyait le concept de programme d'initiation pour les débutants, tout spécialement si ce programme comprend un volet de mentorat bien élaboré et offrant les ressources suffisantes. Seize des 27 organismes ont donné un appui conditionnel en raison des questions entourant le financement et la dotation en personnel. L'Ontario Public Supervisory Officials' Association a ajouté que «ce modèle nécessitera des ressources considérables de la part des conseils scolaires afin d'affecter le personnel et d'offrir la formation requis aux mentors». Trois organismes ont signifié leur désaccord avec l'Option B4.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Les exposés et les réponses, en règle générale, ont porté sur les quatre options portant sur la mise en œuvre d'un programme d'initiation des enseignantes et enseignants nouvellement embauchés.

De nombreux organismes ont reconnu le besoin d'un programme d'initiation ou de mentorat pour les débutants. Le Catholic Principals' Council of Ontario a recommandé la mise sur pied de «programmes de mentorat officiels appuyés par les conseils scolaires dans chaque école». La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario, en plus d'appuyer le programme de mentorat, a suggéré une période de probation de deux ans pendant laquelle il y aurait au moins deux évaluations approfondies visant à mesurer la maîtrise du curriculum, l'évaluation des élèves, le rapport avec les élèves, l'intérêt dans le perfectionnement professionnel et la capacité de s'adapter aux intelligences multiples et à divers styles d'apprentissage. Le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton a fortement suggéré que tout programme d'initiation soit créé par l'Ordre et que la réussite à ce programme soit déterminée par le personnel de supervision en place.

Des étudiants inscrits à un cours de perfectionnement offert par l'Université Western Ontario ont préparé un document intitulé *Peeling the Apple: Getting to the Core of Teacher Testing*. Ils reconnaissent «qu'il serait avantageux de mettre davantage l'accent sur le mentorat des débutants et du personnel chevronné pour réduire l'isolation». La création de jumelages enseignant chevronné-enseignant débutant et de groupes de mentorat pour le personnel d'expérience donnerait des possibilités valables d'évaluation par les pairs. Il devrait y avoir une formation au mentorat pour que cette initiative puisse réussir.

La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association a fait connaître son désaccord à un programme d'initiation standardisé. Cette unité a précisé que chaque employeur devrait fournir l'aide requise et être tenu de rendre compte annuellement à l'Ordre ou au ministère de l'aide qu'il a fourni aux nouveaux diplômés à leur emploi sur une base régulière.

La Catholic Community Position a réaffirmé son point de vue quant à l'importance d'une évaluation des enseignantes et enseignants à leur entrée dans la profession.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Cette option a reçu un appui soutenu. Presque tous les répondants ont parlé de cette option et l'ont appuyée. Plusieurs ont signalé que de nombreux conseils scolaires offrent déjà ce type de programme. Le mentorat accompagné d'ateliers d'appui était fortement recommandé. Les répondants qui tenaient pour acquis que ce programme nécessiterait de suivre des cours ont exprimé leurs inquiétudes en ce qui a trait au temps et à l'argent que les enseignantes et enseignants devraient y consacrer. On a fait des suggestions quant à l'ajout de fonds pour libérer les nouveaux enseignants et enseignants et leurs mentors. Deux répondants ont dit qu'un programme d'un an suffirait.

Sommaire des données

Dans les trois sources de données, les répondants ont exprimé un fort appui pour cette option. Les employeurs, toutefois, ont soulevé des inquiétudes en matière de financement, de dotation en personnel et de perfectionnement professionnel.

Option B5

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l'inscription à l'Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Les partenaires en éducation qui ont donné leur appui à l'Option B4 ont réaffirmé leur position eu égard à l'Option B5. Trois organismes ont exprimé leur désaccord pour ce qu'ils ont décrit comme étant un processus de certification en deux étapes.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Voir l'Option B4.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

La moitié des répondants se sont opposés à la réintroduction d'une carte temporaire en indiquant que la période de probation servait à cette fin. Neuf groupes ont appuyé cette option. On a beaucoup réitéré l'appui au programme d'initiation.

Sommaire des données

L'appui au concept de programme d'initiation a été réitéré dans ces données. On a exprimé certaines inquiétudes quant au fait qu'une carte de compétence temporaire

ajouterait une deuxième étape au processus de certification et qu'il existait déjà des dispositions à cet égard, soit la période de probation.

Option B6

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Les réponses données à cette option vont dans le même sens que celles données aux options B4 et B5. Les groupes participants n'avaient rien de plus à ajouter à cet égard.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Voir l'Option B4.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

À nouveau, la plupart des réponses ont appuyé cette option bien que plusieurs groupes ont suggéré qu'un programme d'un an suffirait pour les personnes qui avaient déjà de l'expérience en enseignement.

Sommaire des données

Bien que l'appui continu au concept de programme d'initiation fut évident, on a quand même exprimé certaines inquiétudes quant au besoin d'un programme de deux ans pour le personnel d'expérience.

Option B7

Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l'inscription à l'Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Les partenaires en éducation ont aussi eu l'occasion pendant la période allouée à cette option de discuter des nuances entre les options B4 à B7. La répartition des réponses à

l'Option B7 était conforme à celle des options B4, B5 et B6. Les mêmes inquiétudes ont été soulevées pendant les discussions au cours des quatre jours et, à chaque jour, les groupes présents en ont profité pour résumer ces inquiétudes pendant la période de discussion réservée à l'Option B7.

Les voici :

- durée du programme d'initiation, plusieurs organismes ont suggéré que deux années, c'était trop
- besoin d'une distinction entre les débutants, les personnes nouvellement embauchées qui ont déjà de l'expérience en enseignement ailleurs
- importance de s'assurer que les personnes formées à l'extérieur de l'Ontario répondent aux mêmes exigences que celles requises en Ontario
- politiques en matière de mobilité de la main-d'œuvre au Canada
- incidence du programme d'initiation et du statut temporaire sur les possibilités d'attirer des personnes intéressées à enseigner en Ontario
- gestion et financement.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Voir l'Option B4.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Comme à l'Option B5, neuf réponses appuyaient cette option.

Sommaire des données

La répartition des réponses à l'Option B7 était conforme à celle des options B4, B5 et B6.

Option B8

Que les exigences d'agrément des cours de perfectionnement professionnel inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* prévoient une disposition détaillée permettant l'évaluation des participants selon les critères élaborés et approuvés par l'Ordre.

Réponses des séances de consultation

Quinze groupes ont indiqué être largement en accord avec cette option et 17 autres groupes ont signifié un appui conditionnel. Aucun groupe ne s'est dit en désaccord. Les répondants ont ajouté une condition – une vaste consultation ouverte avec tous les organismes pour l'élaboration de lignes directrices en vue de l'évaluation de cours menant à une certification. Les partenaires étaient d'avis que l'Ordre ne devrait pas avoir la responsabilité exclusive dans ce domaine et que les fournisseurs devraient apporter une contribution significative dans l'élaboration d'instruments d'évaluation. Ils ont même donné des exemples précis. L'Ontario Association of Deans of Education a donné son appui à la nécessité d'évaluer de façon rigoureuse et prudente des personnes

suivant ces cours, mais il a aussi insisté sur le besoin «de laisser peu de place à l'erreur dans l'élaboration des critères». L'Ontario Catholic Business Officials' Association a souligné qu'il existe des cours d'éducation religieuse qui ne tombent pas sous la compétence de l'Ordre mais qui sont reconnus dans le système catholique.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association, le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton, les agents de supervision du Conseil scolaire de district de Peel et le Conseil scolaire de district de Thames Valley ont appuyé cette option. Bon nombre de questions ont été soulevées quant au besoin de flexibilité dans la conception d'instruments d'évaluation qui devraient être en mesure de refléter les complexités de l'enseignement.

Le Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario a suggéré que les cours menant à une certification soient appuyés par des lectures et des activités en ligne préalables et suivies par une consultation, une collaboration et des activités en ligne après le cours.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Quinze réponses appuyaient cette option. Une d'entre elles suggérait que l'on élabore des attentes communes mais que les stratégies d'évaluation demeurent à la discrétion de chaque instructeurs se servant des lignes directrices de l'organisme dont ils relèvent. Peu ont recommandé que soient reconnus d'autres fournisseurs de ces cours ou d'autres modèles de prestation.

Sommaire des données

Des trois sources de données est ressortie une entente plutôt généralisée. Une constante demeure, soit la nécessité d'avoir une consultation ouverte et imposante auprès de tous les groupes concernés dans l'élaboration des lignes directrices en vue de l'évaluation des cours menant à une certification. Les fournisseurs potentiels ont indiqué que l'Ordre ne devrait pas assumer la responsabilité exclusive dans ce processus.

Option B9

Que chaque membre de l'Ordre tienne à jour un portfolio professionnel qui met en relief ses réalisations en matière de perfectionnement professionnel et que ce portfolio soit remis à l'Ordre de façon périodique par son employeur, aux trois ou cinq ans par exemple.

Réponses des séances de consultation

Le concept de portfolio professionnel proposé dans cette option a reçu l'accord de principe de 14 groupes; 12 autres l'ont appuyé de façon conditionnelle. Six groupes se sont opposés à cette option en exprimant leurs inquiétudes quant à la participation de l'Ordre.

Les groupes qui ont donné leur accord :

- ont souligné la nature personnelle d'un portfolio qu'ils sont situés dans le contexte plus général d'un plan d'évaluation du rendement
- ont émis des réserves sur son utilisation dans l'évaluation
- ont proposé que soit élaboré un modèle provincial à partir d'une variété de design incluant la possibilité d'y insérer du contenu local; par exemple, l'Independent School Association of Ontario a demandé que s'y reflètent les diverses philosophies des écoles indépendantes
- ont demandé des précisions concernant le rôle de l'Ordre et des employeurs; comme le dit le Council of Ontario Directors of Education, qui approuvera ces portfolios. On prévoit aussi des problèmes administratifs.

Parmi les groupes qui s'opposent, on note la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et les associations de conseils scolaires. Comme le dit la FEO, «le portfolio ne devrait pas servir à des fins d'évaluation et, par conséquent, ne devrait pas s'y voir associé une obligation de compte rendu». L'Ontario Public School Boards' Association a suggéré que les membres de l'Ordre aient la responsabilité de soumettre un portfolio.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Plusieurs groupes ont appuyé le concept de portfolio professionnel. L'Ontario Association for Parents in Catholic Education a suggéré que l'Ordre fasse la vérification d'un pour 100 des enseignantes et enseignants chaque année et qu'il se soit écoulé au moins cinq ans avant qu'un individu ne soit tenu de soumettre à nouveau son portfolio. La Catholic Community Position a insisté sur le fait que les enseignantes et enseignants devraient déterminer leurs besoins, élaborer un plan d'apprentissage et tenir un dossier de leurs apprentissages. Les conseils, en vertu de l'exposé de la Catholic Community Position, devraient rendre compte annuellement à l'Ordre de la participation de leur personnel enseignant aux activités de perfectionnement professionnel.

La Chambre de commerce de l'Ontario a indiqué qu'une partie du plan de formation devrait se concentrer sur l'amélioration des faiblesses relevées lors de l'évaluation.

Tant les agents de supervision du Conseil scolaire de district de Peel que le Conseil scolaire de district catholique de Thames Valley ont exprimé des inquiétudes quant à la valeur d'un modèle de portfolio déterminé par l'Ordre. Le conseil de Thames Valley a suggéré qu'il serait difficile de déterminer des critères visant à mesurer le perfectionnement professionnel et que le superviseur local immédiat devrait conserver la responsabilité de surveiller le processus du perfectionnement professionnel.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Environ la moitié du nombre total de répondants se sont prononcés en faveur de l'option sur le portfolio professionnel bien que certains aient exprimé leur désaccord par

rapport à l'idée d'en rendre compte à l'Ordre. Pour certains d'entre eux, le portfolio constituait un dossier personnel qui ne devrait pas faire partie de l'évaluation. Un groupe a suggéré qu'il soit inclus dans le processus de supervision courant. D'autres ont suggéré qu'un portfolio encouragerait la participation aux activités de perfectionnement professionnel et la reconnaissance d'une variété d'expériences d'apprentissage.

Sommaire des données

Le concept de portfolio professionnel a obtenu un accord de principe si le portfolio venait à se situer dans un plan d'évaluation plus général. La plupart des groupes et des individus ont demandé des précisions sur le rôle de l'employeur et de l'Ordre dans le processus de soumission du portfolio. Des inquiétudes ont été soulevées quant à l'utilisation d'un portfolio professionnel à des fins d'évaluation.

Option B10

Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de préparer un plan de croissance annuel.
--

Réponses des séances de consultation

Cette option a reçu l'appui de groupes si le plan de croissance annuel était intégré à une structure de perfectionnement professionnel ou d'évaluation existante. Il a été clairement dit qu'un plan de croissance ne pouvait suffire comme unique mode d'évaluation. Douze groupes y ont donné leur appui et 12 autres l'ont appuyé de manière conditionnelle. Ainsi, la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, le Council of Ontario Directors of Education, l'Ontario Catholic Supervisory Officers' Association, l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario ont parlé de la nécessité de clairement lier le plan de croissance à la suggestion qui avait déjà été faite – le Supervision for Growth Plan. L'Ontario English Catholic Teachers' Association a appuyé l'utilisation du plan pour démontrer les apprentissages autonomes. Plusieurs groupes ont précisé qu'ils y donneraient leur appui si l'on définissait clairement ce que le plan de croissance visait à mesurer. Pour l'Ontario Public Supervisory Officers' Association, cette idée du plan de croissance est prématurée : «Il est difficile de définir l'instrument d'évaluation avant de déterminer ce qui doit être mesuré.» L'Ontario Association for Parents in Catholic Education a suggéré que l'on remplace la notion d'obligation par l'idée d'une suggestion.

Trois organismes ont dit s'opposer à cette option et quatre autres ont souligné que l'option avait besoin de précision. L'Institute for Catholic Education et l'Ontario Catholic School Trustees' Association, par exemple, ont appuyé l'idée que tous les membres de l'Ordre soient tenus de préparer un plan de croissance annuel mais a demandé plus de renseignements sur les composantes et exigences du plan.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

La Fédération des associations foyer-école de l'Ontario a stipulé que le perfectionnement professionnel doit être une exigence pour tous les enseignants et enseignantes. La Learning Disabilities Association of Ontario a demandé que le ministère, en collaboration avec l'Ordre et les conseils, élabore, mette à l'essai et mette en œuvre un plan de perfectionnement s'échelonnant sur toute la carrière. La Chambre de commerce de l'Ontario a suggéré que chaque enseignante et enseignant prépare un plan de perfectionnement professionnel de triennal ou quinquennal, et le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton a demandé que soit démontré à l'Ordre, de façon régulière, la participation à des activités de perfectionnement.

Les étudiants de l'Université Western Ontario ont souligné le besoin de perfectionnement professionnel dans la publication intitulé *Peeling the Apple : Getting to the Core of Teacher Testing*. Pour eux, «il ne fait aucun doute que les enseignantes et enseignants ont besoin de demeurer au courant des développements dans les méthodes pédagogiques et les questions d'actualité en éducation».

Bon nombre d'organismes ont indiqué que le plan de croissance, pour le moment, sont intégrés dans le processus d'évaluation du rendement. la Catholic Community Position a appuyé l'option mais seulement si elle fait partie d'un processus d'évaluation du rendement. La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario a décrit le plan de croissance comme étant un élément du modèle de supervision visant la croissance de chaque conseil. La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association croit aussi qu'un plan de croissance à l'échelon provincial ne représenterait qu'un dédoublement des attentes déjà en place en ce qui a trait à l'évaluation du rendement.

Le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton a soulevé la question liée à la gestion annuelle du suivi de la formation obligatoire, la valeur pédagogique d'un plan annuel et l'importance de lier le plan à l'évaluation du rendement.

La Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario a insisté sur le fait que tout plan de croissance devrait demeurer confidentiel pour l'individu et qu'il ne devrait pas servir comme preuve dans toute instance visant à révoquer ou à suspendre une carte de compétence.

Le Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario a proposé que le plan demeure en version électronique et que l'on conserve une base de données des meilleurs exemples de pratique comme base d'une consultation et d'une collaboration.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Les réponses ont été semblables à celles sur le portfolio. La plupart ont souligné que de nombreux processus d'évaluation du rendement exigent déjà un plan de ce type. Les

opinions étaient partagées quant à la valeur d'un plan annuel par rapport à un plan s'étalant sur plusieurs années.

Sommaire des données

L'appui à cette option était clairement liée à l'intégration du plan de croissance professionnelle dans une structure d'évaluation déjà en place. Les répondants des trois sources ont suggéré de bien définir l'objet du plan de croissance ainsi que ces éléments. Les données des exposés de principe ont indiqué que le plan de croissance était déjà en place dans les conseils et que d'en faire un exigence provinciale correspondrait à un dédoublement.

Option B11

Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de participer à des activités de perfectionnement professionnel et qu'il en soumette la preuve à l'Ordre.

Réponses des séances de consultation

En règle générale, cette option – soit la formation prescrite par l'Ordre - n'a pas obtenu l'accord des groupes participants, ni l'idée d'être tenu de soumettre la participation à l'Ordre. Quatre groupes ont dit être d'accord avec cette option. La Fédération des associations école-foyer de l'Ontario a insisté sur le besoin d'inclure les administrateurs et les surintendants dans la formation prescrite. En outre, cette fédération favorise une formation qui ne se distinguerait pas par l'acquisition de qualifications additionnelles, mais par l'acquisition d'une formation visant à maintenir et à améliorer ses acquis. Huit organismes ont appuyé de façon conditionnelle l'idée de formation prescrite. Par exemple, l'Ontario Catholic School Business Officials' Association a souligné que les rôles de l'Ordre et de l'employeur soient séparés. «L'Ordre a pour mandat de s'assurer de l'acquisition des connaissances de base, celui du conseil scolaire de s'assurer de l'efficacité de la prestation de ces connaissances.» De plus, les groupes offrant un appui conditionnel croient que cette option a besoin d'être retravaillée et précisée. Treize groupes ont exprimé leur désaccord par rapport pour les raisons suivantes :

- professionnalisme des membres
- trop de nuances dans l'option
- aucun besoin de formation prescrite qui pourrait dégénérer en un système de pointage
- la formation prescrite demeure la responsabilité de l'employeur
- trop de questions demeurent sans réponse : qui, quoi
- les conséquences de la non-conformité
- besoin d'autres renseignements
- dépenses entraînées par le programme.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

L'appui à cette option a varié, tout dépendant de l'interprétation que faisait l'organisme du terme formation prescrite.

La Chambre de commerce de l'Ontario et la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaire de l'Ontario ont maintenu que les enseignantes et enseignants devraient être responsables de choisir les programmes de perfectionnement professionnel en fonction de leurs besoins. La Chambre de commerce de l'Ontario a précisé que le perfectionnement professionnel devrait avoir lieu en dehors des heures de classe.

La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario a reconnu que la formation prescrite est nécessaire dans les domaines de la mise en œuvre du curriculum, l'évaluation des élèves et la pédagogie. La fédération croit fortement que les possibilités de perfectionnement devraient être fournies par les conseils pendant les jours de classe avec les ressources requises.

La Learning Disabilities Association of Ontario a demandé au ministère, en collaboration avec les conseils et avec l'appui de l'Ordre d'élaborer un processus plus efficace de financement des initiatives de perfectionnement professionnel.

La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association croit que la place idéale de la formation prescrite est une formation qui permet d'acquérir des qualifications menant à une certification en vue d'occuper un poste particulier en enseignement, un poste à la direction d'une école ou encore un poste de supervision.

Le Conseil scolaire de district de Thames Valley a appuyé le principe du perfectionnement professionnel comme méthode souhaitée pour s'assurer que les connaissances et compétences des enseignantes et enseignants sont toujours actuelles. Ce conseil scolaire croit que la formation prescrite devrait être organisée et offerte par les conseils conformément avec les normes d'exercice et que les conseils devraient faire agréer les programmes qu'ils offrent.

Le groupe Parent Network Ontario a déclaré que tout programme d'évaluation devrait permettre aux enseignantes et enseignants d'établir des objectifs formels, personnels, de croissance et professionnels qui pourraient être mesurer de façon régulière.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Huit répondants ont appuyé cette option. La plupart tiennent pour acquis que par formation prescrite, il était question de la formation continue en général plutôt que des activités ou des cours particuliers. Plusieurs répondants ont dit s'opposer à des activités de perfectionnement professionnel prescrites et ont appuyé l'idée d'offrir aux enseignantes et enseignants des options et une formation autodirigée. Deux groupes ont suggéré que le retour des journées pédagogiques et des journées sur la mise en œuvre du curriculum apporterait l'information, la formation et le renouvellement nécessaires pour les enseignantes et enseignants. Certains répondants ont dit craindre que cette option renvoyait aux cours menant à une qualification additionnelle ou à des cours universitaires et que cela imposerait un fardeau financier trop lourd aux nouveaux

venus en enseignement qui doivent rembourser leur prêt étudiant. L'accessibilité et les responsabilités familiales ont également été soulevées.

Sommaire des données

Cette option – soit la formation prescrite par l'Ordre et l'idée d'en rendre compte à l'Ordre – a suscité, en règle générale, le désaccord. De nombreux groupes et individus maintiennent que les enseignantes et enseignants devraient être responsables de déterminer leurs besoins en matière de perfectionnement. D'autres croient que toute formation prescrite devrait se limiter au curriculum, à l'évaluation des élèves et à la pédagogie; en outre, elle devrait demeurer la responsabilité de l'employeur. Il a été souligné que la formation prescrite existe déjà, soit les cours menant à une qualification additionnelle pour des postes précis en enseignement. De nombreuses questions demeurées sans réponses témoignent du degré d'inquiétude suscité par cette option.

Autre option – Tests pour les enseignantes et enseignants

Cinq membres de Taxpayers' Coalition Halton Inc. ont dit que les enseignantes et enseignants devraient passer une certaine forme d'évaluation écrite mais ont exprimé des inquiétudes quant à la façon de concevoir un test qui évaluerait la compétence en enseignement, la fréquence de l'administration du test et les coûts possibles pour les contribuables pour l'administration de ce type de programme.

L'Ontario Coalition for Education Reform a aussi proposé que qu'un test soit administré aux enseignantes et enseignant ayant dix ans d'expérience ou moins. Ce test, d'après la coalition, devrait prendre la forme d'un test obligatoire sur les connaissances dans une formule standardisée et écrite.

L'Organization for Quality Education a également renvoyé au besoin d'un test mesurant la maîtrise de la matière pour les enseignantes et enseignants affectés à un poste autre que celui pour lequel ils détiennent les qualifications.

Autre option – Vérification

L'Organization for Quality Education a proposé un «processus de vérification ponctuelle externe pour revoir l'évaluation du rendement et les dossiers de formation, pour déterminer les domaines nécessitant une amélioration et pour recommander des actions correctrices appropriées.»

Paramètre C de la ministre : lien vers la recertification

Option C1

Que des processus soient mis en place pour que l'évaluation du rendement continu dont il est question au Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation* comprenne l'examen régulier d'un portfolio professionnel élaboré par l'Ordre et axé sur les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Code de déontologie de la profession enseignante*.

Réponses des séances de consultation

Neuf des groupes présents ont exprimé leur appui à cette option. Entre autre, l'Ontario Public Supervisory Officials' Association qui a stipulé que «l'utilisation d'un portfolio va dans le même sens que la recherche. Toutefois, il serait prématuré de définir l'instrument de mesure avant de classer et de déterminer les attentes et normes d'enseignement provinciales.»

En outre, sept organismes ont donné un appui conditionnel à cette option. Les questions de gestion ressortaient des inquiétudes soulevées. L'Ontario English Catholic Teachers' Association «s'oppose à l'utilisation des *Normes d'exercice de la profession enseignante* comme critères d'évaluation». Le groupe People for Education a précisé que «si l'évaluation continue du rendement est une forme de test menant à la recertification, elle semble onéreuse, punitive et indéfendable.»

Quatorze organismes ont exprimé leur désaccord avec cette option et mis de l'avant les points suivants :

- pour l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, «le portfolio n'est pas un instrument d'évaluation mais un outil personnel pour le professionnel.»
- l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes a ajouté «qu'il est difficile de rattacher l'évaluation au code de déontologie quand celui-ci est encore à l'état d'ébauche.»

Pour les répondants, il était difficile de lier cette option à la recertification. Ils croyaient que tous les partenaires devraient proposer des attentes provinciales et qu'il existait une confusion quant aux rôles des conseils et de l'Ordre sur cette question.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Sept exposés ont appuyé le portfolio dans le cadre de l'évaluation du rendement ou d'un processus de supervision en vue de la croissance. En général, on s'entendait pour dire que le portfolio devrait s'organiser autour des normes élaborées par l'Ordre. L'un de ces groupes et un huitième groupe qui n'ont pas parlé du portfolio ont exprimé une vive opposition à la recertification, qu'elle passe par un portfolio ou par des examens. Un neuvième groupe a suggéré que la recertification soit automatique, sauf s'il y a eu des plaintes relativement au rendement d'une enseignante ou d'un enseignant.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Cinq répondants ont exprimé leur accord avec cette option, quatre autres, leur opposition. Une partie de cet appui s'est traduit par l'appui au portfolio et à l'examen du portfolio par l'employeur. D'autres groupes ont suggéré que le portfolio seul ne représentait pas le meilleur moyen d'évaluer la compétence. Une réponse a suggéré que l'obligation de rendre des comptes comme il en est question à l'Option B9 constitue déjà un processus de recertification.

Sommaire des données

Les commentaires à l'Option C1 étaient variés dans les trois sources. Des inquiétudes quant à la nature et à l'objet du portfolio étaient prédominants dans de nombreuses réponses.

Option C2

Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui reviennent à la profession après une absence de cinq ans ou plus du système scolaire ontarien et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Seize groupes ont donné leur appui à cette option mais voulaient savoir qui élaborerait ce programme et en assurerait la prestation.

Treize associations ont donné un appui conditionnel.

- Quels sont les critères qui déterminent la réussite, qui est responsable du programme d'Orientation et quelles ressources seront consacrées à ce programme? (Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes)
- Si les conseils gèrent le programme, il faut un financement adéquat. (Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques)
- Nous nous inquiétons de l'incidence que cette option aura sur les régions rurales et du nord. (Ontario Association for Parents in Catholic Education)
- Il y a trop de responsabilités données aux conseils et les ressources n'y sont pas. (Association des agentes et agents de supervision franco-ontariens)

Aucun groupe participant ne s'est dit en désaccord avec cette option.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Cinq exposés appuient cette option. La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association a suggéré que cette question demeure dans le domaine de l'embauche. La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario a suggéré que les enseignantes et enseignants qui ont quitté la profession pendant une période de temps prolongée, et dont l'inscription à l'Ordre n'est plus en règle ou qui n'a pas réussi à demeurer au courant des nouveautés en enseignement, soient tenus de suivre un programme menant à la recertification. Deux groupes ont suggéré que le programme d'orientation soit offert par les conseils scolaires pour refléter les besoins locaux ou les postes à combler. Le Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario a suggéré que le programme d'orientation comprenne une composante de conférence en ligne.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Neuf personnes ont appuyé cette option; une a exprimé son désaccord et deux autres ont indiqué que ce programme devrait être offert mais non être obligatoire. D'autres suggestions ont parlé d'un programme à l'échelon du conseil, d'un plan de croissance ou de mentorat. Bon nombre de répondants ont mis en relief le fardeau que cette option représenterait pour les femmes qui reviennent au travail après un congé de maternité.

Sommaire des données

Dans les trois sources de données, l'appui à cette option était clair. Certains organismes et individus ont assorti leur appui de conditions liées aux critères d'évaluation des participants, au financement, à la gestion du programme et aux iniquités possibles en ce qui a trait à la façon de déterminer qui sera tenu de suivre ce type de programme.

Option C3

Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui ont reçu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.

Réponses des séances de consultation

Six groupes ont exprimé leur appui à cette option et 13 groupes ont offert un appui conditionnel, nommément :

- l'Ontario Catholic Supervisory Officers' Association pour qui «il faudra un programme qui ne devra toutefois pas servir de condition menant à la recertification»
- l'Institute of Catholic Education qui veut «avoir des précisions quant à l'utilisation de l'expression à l'extérieur de l'Ontario.»

Neuf groupes se disent contre cette option.

- Pourquoi l'orientation des personnes arrivant en Ontario ne ferait-elle pas partie d'un examen de certification? Il n'est pas question ici de recertification. La situation des personnes formées à l'extérieur de la province est couverte aux options B6 et B7. (Ontario Public School Boards' Association)
- Nous avons des inquiétudes entourant ce paramètre qui, pour elle, n'est pas nécessaire et devient redondant si les options B6 et B7 sont mis en œuvre. (Fédération des associations foyer-école de l'Ontario)

Cette option a soulevé des questions entourant son lien à la recertification ainsi que la nécessité de ce paramètre.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Deux exposés ont appuyé cette option. Le Conseil scolaire de district de Thames Valley ne voit pas la nécessité d'avoir un programme d'orientation pour le personnel

d'expérience, mais approuve un programme d'initiation à l'intention des nouveaux venus en enseignement. Ce programme d'initiation devrait être obligatoire pour tout nouveau venu en enseignement et désigné par l'agent de supervision approprié.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Onze répondants ont appuyé cette option, deux ont exprimé leur désaccord. Bon nombre de personnes ont suggéré de mettre sur pied un programme volontaire ou fourni par l'employeur.

Sommaire des données

Il y a eu peu d'appui pour cette option. Les inquiétudes visaient toutes le fait qu'un programme d'orientation, quoique nécessaire ou utile, ne devrait pas être perçu comme étant une exigence à la recertification.

Paramètre D de la ministre : programme d'appoint dans les cas d'échec

Option D1

Que l'évaluation écrite des connaissances et compétences de base en lecture, écriture et mathématiques avant l'admission à un programme de formation à l'enseignement comprenne un programme d'appoint en cas d'échec.

Réponses des séances de consultation

Les groupes qui ont participé à la consultation avaient une opinion partagée à ce sujet. Sept organismes étaient d'accord avec l'option et huit, dont la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario et l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, ont exprimé un appui conditionnel. Les groupes qui ont offert un appui conditionnel ont mentionné qu'ils étaient opposés à l'option B1 qui suggère un examen de base en lecture, écriture et mathématique, mais que si cet examen devait être mis en application, un programme d'appoint devait être offert à ceux qui échouent. L'Association des directions et des directions adjointes franco-ontariennes a suggéré que «l'évaluation mentionnée devrait faire partie du programme de formation initiale». Quatorze groupes ont souligné leur désaccord avec la présente option. L'Ontario Coalition for Education Reform a demandé comment les enseignantes et enseignants pouvaient se rendre si loin dans leur formation s'ils ne peuvent réussir un tel examen. L'Organization for Quality Education a souligné que le programme d'appoint ne devrait pas être suivi en même temps que la formation initiale à l'enseignement.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Bien que trois groupes se soient opposés à un tel examen écrit, certains y ont accordé un appui conditionnel. Le Conseil scolaire de district de Thames Valley, bien qu'opposé à un tel examen, a suggéré que s'il devait y avoir un test, les candidats devraient avoir une

seconde occasion de passer le test dans une période de six mois. Le conseil s'oppose cependant à un programme d'appoint. Le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton appuie un examen des connaissances et compétences de base des étudiants voulant s'inscrire à la formation initiale à l'enseignement et suggère que les facultés d'éducation offrent un cours préparatoire à l'examen. Le conseil se demande également qui devrait offrir le programme d'appoint. Le Réseau éducatif de l'Ontario/Education Network of Ontario a fait part de son intérêt à planifier et à offrir un programme d'appoint par voie électronique et par télécommunication.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Cinq personnes soutiennent cette option et une autre le fait également, mais de façon conditionnelle. Cinq ont mentionné leur désaccord. Trois ont mentionné leur appui pour un tel programme pour les étudiants en anglais langue seconde. Plusieurs ont indiqué qu'un programme d'appoint pour satisfaire à des exigences d'admission ne relève pas de la responsabilité de l'Ordre, des facultés ou du gouvernement.

Sommaire des données

Les réponses étaient partagées de façon égale par rapport à cette option. Des groupes ont indiqué que si l'Option B1 était mise en œuvre, il allait de soi que l'Option D1 devait suivre. Toutefois, ceux et celles qui s'opposent à cette option ont également rejeté le programme d'appoint comme exigence d'admission à une faculté. Un programme d'appoint dans une langue seconde reçoit un certain appui.

Option D2

Que les facultés d'éducation de l'Ontario soient tenues de démontrer pendant l'exercice d'agrément de l'Ordre qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint et qu'elles prévoient un mécanisme pour exclure du programme les étudiants qui continuent à avoir des difficultés.

Réponses des séances de consultation

Au total, 21 des groupes qui ont participé à la consultation ont exprimé leur accord ou leur soutien mitigé à la présente option. L'Ontario Catholic School Business Officials' Association a réitéré qu'il est important que les «facultés et les professeurs soient honnêtes avec les candidats qui ne réussissent pas». L'inquiétude principale des sept groupes qui ont confirmé un soutien mitigé à cette option est qu'un mécanisme de renvoi soit mis en place pour les étudiantes et étudiants qui ne réussissent pas. Sept groupes ont rejeté cette option. L'Ontario Association of Deans of Education a souligné que ce soutien existe déjà et a posé la question : «Qu'est-ce qu'un programme d'appoint veut dire dans le présent contexte?»

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Quatre groupes ont donné leur appui inconditionnel à la présente option et aucun ne s'y est opposé. Le Conseil scolaire de district de Thames Valley a suggéré que les compétences en lecture, écriture et mathématiques devraient être prises en considération, avec ou sans examen. Le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton a fait remarquer que les enseignantes et enseignants associés dans les écoles offrent des programmes d'appoint et que leurs recommandations devraient être prises en considération dans l'évaluation des étudiants.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Quinze répondants ont donné leur accord à la présente option. D'autres, y compris un groupe composé de nombreux répondants, ont suggéré que les facultés de l'éducation sont responsables de déterminer les programmes d'appoint et les procédures de renvoi, en collaboration avec les enseignants associés.

Sommaire des données

Les différentes sources de données montrent un accord de principe par rapport à l'Option D2. Les répondants ont affirmé leur appui à un mécanisme de renvoi des étudiants qui ne répondent pas aux exigences. On note également que les répondants s'entendent pour dire qu'il existe déjà des mécanismes en place pour les étudiants qui éprouvent des difficultés.

Option D3

Que les fournisseurs de programmes de perfectionnement professionnel agréés par l'Ordre soient tenus de démontrer pendant l'exercice d'agrément qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint.

Réponses des séances de consultation

Parmi les groupes qui ont participé à la consultation, 11 ont donné leur appui à la présente option et huit y ont donné un appui conditionnel. Les inquiétudes des groupes qui y ont donné un appui conditionnel mitigé étaient les suivantes :

- Il doit y avoir un moment où l'obligation des fournisseurs s'arrête et où l'étudiant adulte doit devenir responsable. (Ontario Public Supervisory Officials' Association)
- Il est très difficile de mettre cette option en application si les fournisseurs sont responsables à la fois de la formation et du programme d'appoint. (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation).

Huit groupes se sont opposés à la présente option et partageaient les opinions suivantes :

- Cette option ne semble pas appropriée. Où donc est la responsabilité de la personne qui suit le programme? (Ontario Association of Deans of Education)

- Bien que les personnes qui ont de la difficulté devraient recevoir du soutien, il n'est probablement pas possible dans le contexte des cours menant à une qualification additionnelle d'offrir des programmes d'appoint pour les personnes qui ne répondent pas aux exigences des cours. (Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario)

Il existe un accord de principe parmi les groupes. On reconnaît la réalité de programmes spécialisés de courte durée. Les groupes ont indiqué qu'ils croient que ce type de stratégie existe déjà dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Trois groupes, la Hamilton Secondary Unit de l'Ontario English Catholic Teachers' Association, le Conseil scolaire de district catholique d'Ottawa-Carleton et les agentes et agents de supervision du Conseil scolaire de district de Peel appuient cette option. Le Conseil scolaire de district de Thames Valley s'oppose à l'idée d'offrir un programme d'appoint si une échéance n'y est pas rattachée.

Réponses reçues dans le site web, par télécopieur et par courriel et remises en personne

Douze répondants ont donné leur appui à la présente option, dont l'un à certaines conditions. Un autre répondant a dressé le parallèle entre cette option et les plans éducationnels des élèves. Deux répondants ont souligné que cette option est impraticable pour les ateliers, les conférences et les programmes de perfectionnement.

Sommaire des données

Bien que les répondants donnent leur accord de principe à l'Option D3, la plupart des groupes ont mentionné des problèmes de logistique aux cours d'appoint dans le contexte des cours de qualification additionnelle. La responsabilité de réussir le cours incombe à l'étudiant adulte.

Option D4

Que la ministre de l'Éducation s'assure que les employeurs appuient les membres de l'Ordre et leur offrent un programme d'appoint quand surviennent des problèmes liés à l'évaluation de la compétence en enseignement dans le cadre du processus d'évaluation du rendement prévu par le Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'Éducation*.

Réponses des séances de consultation

Au total, 17 groupes appuient l'Option D4 et neuf lui donnent un appui conditionnel. Trois groupes s'y opposent. La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario appuie cette option et mentionne que le soutien et les programmes d'appoint sont parties intégrantes d'un programme d'évaluation du rendement axé sur la croissance professionnelle. La Chambre de commerce de l'Ontario

donne son appui à l'option, mais remet en question la rentabilité des programmes d'appoint comparativement à l'embauche de personnel nouveau. L'Ontario Coalition for Education Reform soutient également l'option, mais est d'avis qu'un programme d'appoint devrait être limité à un an, après quoi la personne devrait être renvoyée. L'Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario, l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et l'Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques sont parmi les groupes qui ont donné un appui conditionnel à la présente option. Leurs inquiétudes touchaient :

- le financement de l'option
- l'autonomie des conseils scolaires
- la nécessité d'avoir un processus bien défini.

La Fédération des associations foyer-école de l'Ontario a souligné que l'intérêt des enseignantes et enseignants et le désir de les appuyer ne devraient pas primer sur les besoins et le bien-être des élèves.

Le Council of Ontario Directors of Education a tenu à souligné l'ampleur du travail nécessaire pour offrir des programmes d'appoint.

Le Conseil consultatif de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté a offert un appui conditionnel à l'option. Il a recommandé d'évaluer les enseignantes et enseignants occasionnels à long terme et de consulter la profession, les élèves et les parents quant à l'établissement des critères d'évaluation des enseignantes et enseignants.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Dix répondants ont donné leur appui à la présente option et indiqué que cette option est pratique courante dans le cadre des évaluations de rendement. L'Ontario Association of Catholic Parents est d'avis que l'Ordre devrait définir ce qu'il entend par programme d'appoint. Un autre groupe a recommandé de consolider les pratiques en vigueur dans tous les conseils scolaires en élaborant un plan pour les programmes d'appoint dont les caractéristiques principales seraient définies par l'Ordre. La Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association a suggéré que les employeurs soient tenus d'indiquer au ministère leurs programmes et politiques de soutien et d'appoint. Un autre groupe a mentionné que la durée des programmes d'appoint devrait être écourtée. Enfin, un autre groupe a recommandé la participation des chefs de section dans les programmes d'appoint au secondaire.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Au total, 48 personnes ont commenté la présente option et toutes l'ont soutenue, mentionnant qu'elle était déjà en place. Plusieurs ont demandé comment cette option pourrait être réglementée, quelles ressources seraient disponibles, comment assurerait-on la cohésion des programmes, quel serait le rôle des fédérations enseignantes et quelle serait la durée des programmes d'appoint.

Sommaire des données

Cette option a reçu un appui important. Toutefois, des inquiétudes ont été soulevées quant à son financement, au personnel nécessaire, au lien entre les programmes d'appoint et l'évaluation de rendement et à la durée des programmes d'appoint.

Autre option – Test et recyclage

Le Parent Network Ontario a recommandé d'évaluer les compétences dans une matière donnée et d'exiger la réussite d'un programme d'appoint en cas d'échec. Le groupe suggère également qu'un échec devrait signaler la nécessité de scruter plus attentivement le rendement général d'une enseignante ou d'un enseignant.

E. Paramètre de la ministre : perte de la certification comme conséquence à l'échec au programme d'appoint

Option E1

Que des dispositions législatives soient adoptées pour s'assurer que les employeurs informent l'Ordre quand un membre dont l'évaluation continue, après avoir reçu l'appui et avoir participé au programme d'appoint approprié, suscite des inquiétudes quant à l'incompétence possible du membre en vertu du paragraphe 3 de l'article 30 de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* dans les cas d'incompétence, en vertu du paragraphe 2 de l'article 31 dans les cas de faute professionnelle, en vertu du Règlement 437/97.

Réponses des séances de consultation

Les réactions à l'Option E1 se divisent de façon égale. Quatorze groupes ont soutenu l'option en tout ou en partie et quatorze s'y sont opposés. Les six organismes francophones qui ont soutenu cette option ont recommandé d'en clarifier la terminologie pour que les rôles soient clairement définis. Le Catholic Principals' Council of Ontario, qui s'y est opposé, a exprimé le besoin d'établir des procédures de renvoi précises et d'assurer que les conseils maintiennent leur droit de mettre un terme à un contrat. L'Ontario English Catholic Teachers' Association a souligné qu'il existe déjà un cadre législatif en place en vertu du règlement sur la faute professionnelle, pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario voit un dédoublement dans cette option entre le rôle légitime de l'employeur et celui de l'Ordre.

Exposés de principe de partenaires désignés et réponses d'organismes non inscrits dans la liste

Cette option a été l'objet de sept réponses, dont la plupart ont été favorables. La Fédération des enseignantes-enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario et la Hamilton Secondary Unit, Ontario English Catholic Teachers' Association favorisent le système en place selon lequel les conseils scolaires peuvent signaler les cas d'incompétence à l'Ordre, mais ne sont pas tenus de le faire. Parent Network Ontario est

d'avis qu'un piètre rendement au test écrit ne devrait pas mener à un renvoi ou à une révocation de la carte de compétence.

Réponses par le site web, par télécopieur et par courriel

Cette option a été soutenue par 12 répondants. De plus, 24 groupes, y compris un qui était composé d'un grand nombre de membres, ont indiqué qu'il existe suffisamment de protection en vertu des règlements et des lois qui existent à l'heure actuelle.

Analyse des données

Les commentaires reçus des trois sources consultées démontrent un équilibre des réponses. De nombreuses réponses laissent croire que les répondants comprennent mal la différence entre la résiliation d'un contrat d'emploi et la suspension ou la révocation d'une carte de compétence par l'Ordre.



Grille de synthèse et des préparation

Paramètre A de la ministre : évaluation régulière des connaissances et compétences des enseignantes et enseignants				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence d'opinion sur l'option proposée		
Option A1 Que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario continue de raffiner les politiques et le processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel afin d'assurer qu'ils répondent aux exigences prescrites dans la <i>Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario</i> , ainsi qu'aux normes d'exercice et au code de déontologie de la profession.				
Option A2 Que la ministre de l'Éducation revoie les aspects du Règlement 298 pris en application de la <i>Loi sur l'éducation</i> en matière d'évaluation du rendement des membres de l'Ordre de sorte que les éléments de cette évaluation soient déterminés par le gouvernement.				



Grille de synthèse et des préparation

Paramètre A de la ministre : évaluation régulière des connaissances et compétences des enseignantes et enseignants				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence d'opinion sur l'option proposée		
Option A3 Que la ministre de l'Éducation revoie, là où il est nécessaire, les aspects du Règlement 298 pris en application de la <i>Loi sur l'Éducation</i> en matière d'affectation du personnel enseignant à des programmes ou à des matières pour lesquels ils ne détiennent pas les qualifications additionnelles requises conformément au Règlement 184/97 pris en application de la <i>Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario</i> .				
Autres options				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option B1 Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement d'une faculté d'éducation de l'Ontario soient tenus de réussir un examen écrit sur les compétences et connaissances de base en lecture, écriture et mathématiques avant d'être admis au programme et ce, en plus de détenir un grade universitaire et d'autres qualifications pertinentes au cycle ou à la matière d'enseignement.				
Option B2 Que les étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement en Ontario soient tenus de réussir, avant de faire leur entrée dans la profession en Ontario, une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario – pertinente pour les nouveaux venus en enseignement – et ce, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage.				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option B3 Que les personnes qui font une demande d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario, en plus de répondre aux exigences du programme et du stage, soient tenues de réussir une évaluation écrite des connaissances et compétences liées au curriculum, à la pédagogie et à la législation de l'Ontario - pertinente pour les nouveaux venus en enseignement.				
Option B4 Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option B5 Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux nouveaux diplômés en éducation qu'ils emploient sur une base régulière pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l'inscription à l'Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.				
Option B6 Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au programme de sorte que le programme paraisse sur leur carte de compétence.				
Option B7 Que les employeurs soient tenus d'offrir un programme d'initiation de deux ans aux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui ont obtenu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et qui sont à leur emploi sur une base régulière pour la première fois en Ontario pour s'assurer qu'ils acquièrent et raffinent les connaissances et compétences exigées du personnel enseignant, et que les employeurs informent l'Ordre de la réussite des nouveaux enseignants au de sorte que la carte de compétence temporaire délivrée au moment de l'inscription à l'Ordre puisse être remplacée par une carte de compétence.				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option B8 Que les exigences d'agrément des cours de perfectionnement professionnel inscrits dans le Règlement 184/97 pris en application de la <i>Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario</i> prévoient une disposition détaillée permettant l'évaluation des participants selon les critères élaborés et approuvés par l'Ordre.				
Option B9 Que chaque membre de l'Ordre tienne à jour un portfolio professionnel qui met en relief ses réalisations en matière de perfectionnement professionnel et que ce portfolio soit remis à l'Ordre de façon périodique par son employeur, aux trois ou cinq ans par exemple.				
Option B10 Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de préparer un plan de croissance annuel.				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre B de la ministre : méthodes d'évaluation – tests écrits, oraux et autres				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option B11 Que chaque membre de l'Ordre soit tenu de participer à des activités de perfectionnement professionnel et qu'il en soumette la preuve à l'Ordre.				
Autres options				



Grille de synthèse et des préparation

Paramètre C de la ministre : lien vers la recertification				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence d'opinion sur l'option proposée		
Option C1 Que des processus soient mis en place pour que l'évaluation du rendement continu dont il est question au Règlement 298 pris en application de la <i>Loi sur l'Éducation</i> comprenne l'examen régulier d'un portfolio professionnel élaboré par l'Ordre et axé sur les <i>Normes d'exercice de la profession enseignante</i> et le <i>Code de déontologie de la profession enseignante</i> .				
Option C2 Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui reviennent à la profession après une absence de cinq ans ou plus du système scolaire ontarien et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.				



Grille de synthèse et des préparation

Paramètre C de la ministre : lien vers la recertification				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence d'opinion sur l'option proposée		
Option C3 Qu'un programme d'orientation soit mis en place pour les membres de l'Ordre qui ont reçu leur formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et que la réussite au programme soit communiquée à l'Ordre pour être inscrite sur la carte de compétence.				
Autres options				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre D de la ministre : programme d'appoint dans les cas d'échec				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option D1 Que l'évaluation écrite des connaissances et compétences de base en lecture, écriture et mathématiques avant l'admission à un programme de formation à l'enseignement comprenne un programme d'appoint en cas d'échec.				
Option D2 Que les facultés d'éducation de l'Ontario soient tenues de démontrer pendant l'exercice d'agrément de l'Ordre qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint et qu'elles prévoient un mécanisme pour exclure du programme les étudiants qui continuent à avoir des difficultés.				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre D de la ministre : programme d'appoint dans les cas d'échec				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option D3 Que les fournisseurs de programmes de perfectionnement professionnel agréés par l'Ordre soient tenus de démontrer pendant l'exercice d'agrément qu'il existe des politiques et procédures pour appuyer les étudiants qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences du programme et leur offrir un programme d'appoint.				
Option D4 Que la ministre de l'Éducation s'assure que les employeurs appuient les membres de l'Ordre et leur offrent un programme d'appoint quand surviennent des problèmes liés à l'évaluation de la compétence en enseignement dans le cadre du processus d'évaluation du rendement prévu par le Règlement 298 pris en application de la <i>Loi sur l'Éducation</i> .				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre D de la ministre : programme d'appoint dans les cas d'échec				
Options proposées	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Autres options				



Grille de synthèse et de préparation

Paramètre E de la ministre : perte de la certification comme conséquence à l'échec au programme d'appoint				
Option proposée	Position adoptée par le partenaire		Questions et inquiétudes	Autres commentaires et justifications
	Éléments d'entente sur l'option proposée	Éléments de divergence sur l'option proposée		
Option E1 Que des dispositions législatives soient adoptées pour s'assurer que les employeurs informent l'Ordre quand un membre dont l'évaluation continue, après avoir reçu l'appui et avoir participé au programme d'appoint approprié, suscite des inquiétudes quant à l'incompétence possible du membre en vertu du paragraphe 3 de l'article 30 de la <i>Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario</i> dans les cas d'incompétence, en vertu du paragraphe 2 de l'article 31 dans les cas de faute professionnelle, en vertu du Règlement 437/97.				
Autres options				



Section F

Avis transmis à la ministre de l'Éducation

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

À la lumière de l'étude de la recherche dont il est question aux sections A, B et C du présent document et des données recueillies lors de la consultation et présentées aux sections D et E, nous avons formulé des recommandations à titre d'avis à la ministre de l'Éducation. La présente section du document donne les recommandations accompagnées des coûts possibles que chacune d'entre elles pourraient engendrer.

Recommandation 1

Que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, continue de raffiner les politiques et processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel pour s'assurer qu'ils répondent aux exigences réglementaires décrites dans la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, ainsi qu'aux normes d'exercice et au code de déontologie de la profession enseignante adoptées par le conseil de l'Ordre.

Coûts

Les affectations budgétaires pour réaliser le mandat de l'Ordre sont incorporées dans le budget du comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, du comité d'agrément et de la Division des questions professionnelles de l'Ordre.

Recommandation 2

Que les facultés d'éducation de l'Ontario soient tenues de démontrer pendant l'exercice d'agrément mené par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario que des politiques et des processus sont en place pour appuyer les étudiants en éducation qui connaissent des difficultés à répondre aux exigences du programme, y compris aux exigences en matière de compétence linguistique et de maîtrise de la langue d'enseignement, et pour s'assurer que les étudiants qui continuent de connaître des difficultés quittent le programme.

Coûts

Minimum

Recommandation 3

Que toute personne faisant une demande d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en plus de répondre aux exigences scolaires et du stage, soit tenue de réussir un examen écrit, sur le curriculum de l'Ontario et sur la législation et les politiques en éducation, qui convient aux débutants avant leur entrée dans la profession en Ontario.

Coûts

Tous les coûts engendrés par l'élaboration et l'administration du test écrit, que ce soit par les fournisseurs ou leur représentant, se refléteraient dans les droits exigés aux personnes faisant le test.

Recommandation 4

Que tout employeur soit tenu d'offrir un programme d'initiation de deux ans dont les principaux éléments seraient définis par l'Ordre à tout débutant qui a un emploi régulier pour s'assurer qu'il continue de faire l'acquisition des connaissances et compétences requises de tout membre de la profession enseignante.

Coûts

L'Ordre consacre déjà des fonds au titre de la recherche et du développement en vue de déterminer les paramètres et les attentes d'un programme d'initiation; ainsi, les coûts subséquents seront inclus dans le prochains budgets du comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, du comité d'agrément et de la Division des questions professionnelles de l'Ordre. Il y aurait des coûts supplémentaires pour les employeurs, ce qui doit être reconnu dans la formule de subvention du ministère de l'Éducation, soit que le ministère serait tenu d'affecter des fonds supplémentaires.

Recommandation 5

Que soit créé un programme d'orientation à l'intention de tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui suit son programme de formation à l'enseignement à l'extérieur de l'Ontario et que la réussite à ce programme soit signalée en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Coûts

L'Ordre consacre déjà des fonds au titre de la recherche et du développement pour cette initiative; ainsi, les coûts subséquents seront inclus dans le prochains budgets du comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, du comité d'agrément et de la Division des questions professionnelles de l'Ordre. Il y aurait des coûts supplémentaires pour les employeurs, ce qui doit être reconnu dans la formule de subvention du ministère de l'Éducation, soit que le ministère serait tenu d'affecter des fonds supplémentaires.

Recommandation 6

Que soit créé un programme de retour à l'enseignement pour tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui revient à la profession après une période d'au moins cinq ans sans où il n'aurait pas travaillé en éducation en Ontario et

que la réussite au programme soit signalée par le fournisseur en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Coûts

L'Ordre consacre déjà des fonds au titre de la recherche et du développement pour cette initiative; ainsi, les coûts subséquents seront inclus dans le prochains budgets du comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, du comité d'agrément et de la Division des questions professionnelles de l'Ordre. Il y aurait des coûts supplémentaires pour les employeurs, ce qui doit être reconnu dans la formule de subvention du ministère de l'Éducation, soit que le ministère serait tenu d'affecter des fonds supplémentaires.

Recommandation 7

Que tout fournisseur de programmes de perfectionnement professionnel agréé par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario soit tenu de démontrer pendant l'exercice d'agrément mené par l'Ordre qu'il a mis en place des politiques et des processus qui assurent un appui aux candidats ayant de la difficulté à répondre aux exigences du programme et qui prévoient qu'un candidat qui continue à avoir de la difficulté doit quitter le programme.

Coûts

Les coûts seraient couverts grâce aux droits exigés pour le programme agréé par le fournisseur inscrit.

Recommandation 8

Que les exigences pour l'agrément de tout cours menant à une certification professionnelle inscrit au Règlement 184/97, pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, comprennent une disposition bien définie concernant l'évaluation des candidats qui s'y inscrivent en fonction de critères élaborés et approuvés par l'Ordre.

Coûts

Les coûts engagés pour les tests écrits seraient inclus dans les droits existants exigés par le fournisseur du programme.

Recommandation 9

Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, étudie l'usage des aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* portant sur l'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant à un programme, une matière ou un poste pour lequel cette personne ne détient pas la

qualification, telle qu'il est décrit dans le Règlement 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, et qu'elle révisé ces aspects, au besoin.

Coûts

Minimum

Recommandation 10

Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les partenaires en éducation et le public, étudie l'usage des aspects du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* portant sur l'évaluation du rendement des membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario de manière que les éléments clés de l'évaluation du rendement soient définis par le ministère de l'éducation.

Coûts

Minimum

Recommandation 11

Que tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario prépare un plan de croissance professionnelle qui ferait partie du processus d'évaluation du rendement mené en vertu du Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation*.

Coûts

Minimum

Recommandation 12

Que tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario tienne un portfolio professionnel dont les composantes seraient déterminées par l'Ordre et qui mettrait en valeur le perfectionnement professionnel et les réalisations dans son domaine de responsabilité, et que le statut du portfolio soit signalé à l'Ordre aux cinq ans en vue de l'inscrire sur la carte de compétence.

Coûts

Minimum

Recommandation 13

Que la ministre de l'Éducation, après consultation des partenaires en éducation et du public, revoit le Règlement 298 pris en application de la *Loi sur l'éducation* pour s'assurer

que le processus d'évaluation du rendement inclut l'examen régulier du portfolio professionnel.

Coûts

L'Ordre consacre déjà des fonds au titre de la recherche et du développement pour cette initiative; ainsi, les coûts subséquents seront inclus dans le prochains budgets du comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, du comité d'agrément et de la Division des questions professionnelles de l'Ordre. Il y aurait des coûts supplémentaires pour les employeurs, ce qui doit être reconnu dans la formule de subvention du ministère de l'Éducation, soit que le ministère serait tenu d'affecter des fonds supplémentaires.

Recommandation 14

Que la ministre de l'Éducation s'assure que tout employeur fournit l'appui et des modes de règlement à tout membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario quand survient des différends entourant la compétence dans le cadre de l'évaluation du rendement.

Coûts

Les coûts liés au temps du personnel et aux mécanismes d'appui devraient déjà être affectés dans le budget de chaque employeur.

Recommandation 15

Que soit modifiée la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* pour s'assurer que tout employeur de membres de l'Ordre est tenu d'informer l'Ordre de la mise à pied d'un membre pour des raisons d'incompétence.

Coûts

Les coûts engagés par l'Ordre en ce qui a trait aux enquêtes et aux audiences augmenteraient si les plaintes d'incompétence venaient à connaître une hausse.



Bibliographie

**Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario**

**Ontario College
of Teachers**

BIBLIOGRAPHIE

- Archer, J., Bradley, A., et Lawton, M. (1998). Relax Teaching Requirements. *Education Week*. Le 18 février 1998.
- Assemblée législative de l'Ontario. (Juillet 1996). *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*. Toronto, Ontario: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ballou, D., and Podgursky, M. (Été 1998). The case against teacher certification. *The Public Interest*, 17-29.
- Barlow, P. (1999). *Professional Development Requirements for the Renewal of Licensing in the Professions* (Teachers Registration Board of South Australia and Board of Teacher Registration Queensland). Lower Hutt, Nouvelle-Zélande.
- Barreau du Haut-Canada. (Novembre 1998). *Competence Task Force, Interim Report*.
- Barrett, R. (Février 1998). *Using Standards To Improve Student Learning: Reflections on a Case Study of the Construction and Application of Academic Standards*. Document présenté au congrès Professional Standards and Status of Teaching, Fremantle, Australie occidentale.
- Becket, R., Dunn, E.V., et al. (Novembre 1998). *Long-Term follow-up in the peer assessment program* (Article produit pour le Joint Commission Journal on Quality Improvement et reproduit dans Members' Dialogue). www.cpsso.on.ca/articles.asp?ArticleId=912540323
- Bohnen, L.S. (1994). *Regulated Health Professions Act: A Practical Guide* (Law Books Inc.). Aurora, Ontario: Law Books Inc.
- Bradley, A. (1998). Testing Awaits Staffs in Low-Achieving Schools. *Education Week*. Le 15 avril 1998.
- Braham, J., Williams, M. (Mars 1999). *Survey Results: Continuing Competence Practices Among Canadian Regulated Professions* (Assessment Strategies Inc.). Ottawa, Ontario.
- Brockman, J. (Hiver 1998). "Fortunate enough to obtain and keep the title of profession": Self-regulating organizations and the enforcement of professional monopolies. *Canadian Public Administration*, 41 (4), 587-621.
- Buday, M.C., & Kelly, J.A. (Novembre 1996). National Board Certification and The Teaching Profession's Commitment To Quality Assurance. *Phi Delta Kappan*, 215-219.
- Calderhead, J., & Shorrock, S.B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. Washington, DC: The Falmer Press.

- Cameron, D. (Novembre 1996). The Role of Teachers in Establishing A Quality-Assurance System. *Phi Delta Kappan*, 225-227.
- Centre for Educational Research and Innovation (1994). *La qualité de l'enseignement*. Organisation de coopération et de développement économiques. Paris, France.
- Chadbourne, R. (Septembre 1999). Australian views on the American National Board standards for early childhood teachers. *UNICORN*, 25, (2). 37-51.
- College of Nurses of Ontario. (Juin 1999). *Growing Quality in Nursing, a guide to the Quality Assurance Program*.
- College of Respiratory Therapists. (Novembre 1998). *Candidate Guide, Core Competencies Evaluation for Respiratory Therapists*.
- Council of Chief State School Officers. (1998). *Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Graduation, Assessment, Teacher Licensure, Time and Attendance*. A 50-State Report.
- Darling-Hammond, L. (Janvier-février 1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses From a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27, (1), 5-15.
- Darling-Hammond, L. (Novembre 1996). What Matters Most: A Competent Teacher for Every Child. *Phi Delta Kappan*, 193-200.
- Daugherty, S., DeAngelis, K., et Ross, R. (Février 1997). *Credentials and Tests in Teacher Hiring: What do Districts Require?* (Note d'information). Washington, D.C.: American Institute for Research.
- Davison, T. (Mai 1994). Competency-Based Training & Competency-Based Assessment: "Out of the frying pan and into...?". Document présenté au congrès du Queensland Training Officer Society, Rockhampton, Queensland, Australie.
- Dybdahl, C.S., Shaw, D.G., et Edwards, D. (1997). Teacher Testing: Reason or Rhetoric. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (4), 248-254.
- Evans, H.C. (1993). Teacher Competence: panacea, rhetoric or professional challenge? *Journal of Education for Teaching*, 19 (4 et 5), 145-162
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants / Network for New Approaches to Lifelong Learning (1999). *Informal Learning Among Teachers: Canadian Teacher Learning Survey*. Toronto, Ontario.
- Federation of Health Regulatory Colleges of Ontario. (1998). *Annual Survey Summaries, 1998*.

Ferguson, R.F., et Brown, J. (Avril 1999). *Certification Test Scores, Teacher Quality and Student Achievement*. Document préparé à l'origine pour le congrès "Analytic Issues in the Assessment of Student Achievement," parrainé par le National Centre for Education Statistics. Washington, D.C.

Gellman, E.S. (Hiver 1992-93). The Use of Portfolios in Assessing Teacher Competence: Measurement Issues. *Action In Teacher Education*, XIV(4), 39-44.

Gitomer, D.H., Latham, A.S., et Ziomek, R. (1999). *The Academic Quality of Prospective Teachers: The Impact of Admissions and Licensure Testing* (Teaching and Learning Research Report Series). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Gold, G., M.D., College of Physicians and Surgeons of Ontario. (Juin 1999). *Re: Your letter of June 17, 1999 to Dr. John Bonn concerning recent government announcements affecting your College*, [Correspondance].

Gorth, W.P., et Chernoff, M.L. (Eds.). (1986). *Testing For Teacher Certification*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gouvernement du Québec (1993). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*. Québec, Canada.

Haney, W., Fowler, C., Wheelock, A., Bebell, D., et Malec, N. (1999). Less Truth than Error: An Independent Study of the Massachusetts Teacher Tests. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 7, (4). Le 11 février 1999.

Haney, W., Madaus, G., et Kreitzer, A. (1987). Charms Talismanic: Testing Teachers for the Improvement of American Education. In E.Z. Rothkopf (Eds.), *Review of Research in Education*, Vol.24, (pp. 169-238). Washington, DC: American Educational Research Association.

Harry Cummings and Associates. (Juillet 1997). *A Framework for Evaluating the Quality Assurance Programs of the Colleges of Health Professions of Ontario* (Health Professions Regulatory Advisory Council). Toronto, Ontario.

Hathaway, W.E., (Décembre 1980). Testing Teachers. *Educational Leadership*, 38(3) (210-215).

Hayes, D. (Printemps 1999). Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training and Assessment of Primary Teachers in England. *Harvard Educational Review*, 69 (1), 1-28.

Health Professions Regulatory Advisory Council. (1999). *Weighing the Balance, A Review of the Regulated Professions Act* (Ministère de la Santé). Toronto, Ontario.

Ingvarson, L. (Septembre 1999). Professional certification: do we need it? *UNICORN*, 25 (2), 5-12.

Ingvarson, L. (Septembre 1999). The power of professional recognition. *UNICORN*, 25 (2), 53-70.

Ingvarson, L. (1998). *Professional Development as the Pursuit of Professional Standards*. Document présenté au congrès Professional Standards and Status of Teaching, Fremantle, Australie occidentale.

Jasman, A.M. (Septembre 1999). Assessing teachers for career progression: the Level 3 Classroom Teacher in Western Australia. *UNICORN*, 25, (2), 13-23.

Kennedy, K. (Septembre 1999). Constructing the teaching profession for a new millennium. *UNICORN*, 25, (2), 3-4.

Kuchapski, R. (1998). Conceptualizing Accountability: A Liberal Framework. In Reynold J. S. MacPherson (Ed.), *The Politics of Accountability* (pp. 185-195). Thousand Oaks, Californie: Corwin Press.

Land, W., et Land, E. R. (Novembre 1993). *The Effect of Changing a Professional Educational Program on National Teacher Education Test Scores*. Document présenté à la réunion annuelle de la Mid-South Educational Research Association. New Orleans, LA.

Manzo, K.K. (1998). N.C. Lawmakers Revoke Teacher-Testing Plan. *Education Week*. Le 17 juin 1998.

McDonough, Jr., M.W., et Wolf, Jr., W.C. (1988). Court Actions Which Helped Define the Direction of the Competency-Based Testing Movement. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (3), 37-43.

Morrison, A.A. (Novembre 1992). Resisting Compulsory Continuing Professional Education. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 32, (3), 146-150.

Murname, R.J. (Octobre 1991). The Case for Performance-Based Licensing. *Phi Delta Kappan*, 137-142.

Murnane, R.J., Singer, J.D., Willet, J. B., Kemple, J.J., et Olsen, R.J. (1991). *Who Will Teach? Policies That Matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's Future, Summary Report*. New York, New York.

National Evaluation Systems, Inc. (1999). *The Hows and Whys of New Standards*. (National Evaluations Systems). Amherst, MA.

National Research Council (2000). *Tests and Teaching Quality: Interim Report (2000)*. Washington, D.C.

New York State Education Department. (1999). *Commissioner's Regulations: Registration of Curricula in Teacher Education*. Albany, New York.

New York State Education Department Regents Task Force on Teaching. (1998). *Teaching to Higher Standards: New York's Commitment*. Albany, New York.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (1999). *Cadre de formation : Enquête de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Toronto, Ontario.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario -- comité de mise en œuvre. (Septembre 1995). *La reconnaissance professionnelle : un privilège*. Ministère de l'Éducation et de la Formation). Toronto, Ontario.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1995) *Les normes de résultat dans l'enseignement*. OCDE, Paris, France.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1996) *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. OCDE, Paris, France.

Peak, G. (Juillet 1994) National Competency Standards for the Teaching Profession: Lessons From Out-Of-School. Document présenté au 24^e congrès annuel de l'Australian Teacher Education, *Empowering the Professional: Politics, Policies & Practice*. Brisbane, Queensland, Australie.

Queenev, D.S., et English, J.K. (1994). *Mandatory Continuing Education: A Status Report* (Information Series No. 357). ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Centre on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 1900 Kenny Road, Columbus, OH 43210-1090.

Raths, J. (Octobre 1999). A Consumer's Guide to Teacher Standards. *Phi Delta Kappan*, 136-142.

Roth, R.A. (1996). Standards For Certification, Licensure, and Accreditation. Dans *Handbook Of Research On Teacher Education* (2nd ed., pp. 242-278) de J. Sikula, T. Buttery, E. Guyton (Eds). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

Royal Commission of Inquiry Into Civil Rights. (1968). *Self-Governing Professions and Occupations* (Imprimeur de la Reine pour l'Ontario). Report Nos. 1, 3 (4). Toronto, Ontario.

Scannell, M., et Wain, J. (Novembre 1996). New Models for State Licensing of Professional Educators. *Phi Delta Kappan*, 211-214.

Schaeffer, B. (1996). Standardized Tests and Teacher Competence. *School Voices*, Fall 1996.

Senate Employment, Education and Training References Committee. (1998) *A Class Act*. Commonwealth of Australia. Canberra, Australie.

Shanker, A. (Novembre 1996). Quality Assurance: What Must Be Done To Strengthen the Teaching Profession. *Phi Delta Kappan*, 220-224.

Shapiro, B.C. (Automne 1994). Assessing America's Best and Brightest Teachers: The National Board for Professional Teaching Standards. *The Professional Educator*, XVII (1), 41-48.

Shepard, L.A., Kreitzer, A.E., and Graue, M.E. (1987). *A Case Study of the Texas Teacher Test*. (Rapport N° CSE-TR-276). Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, University of California. (Service de reproduction de documents ERIC N° ED 338 695).

Smith, G.P. (1987). The Impact of Competency Tests on Teacher Education: Ethical and Legal Issues in Selecting and Certifying Teachers. Dans *Advances in Teacher Education*, Vol. 3 (pp. 218-249) de M. Haberman & J.M. Backus (Eds.), Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Snow, M. B. (Février 1995). *The Nevada Competency Testing Program For Educational Personnel*. Nevada State Department of Education.

Task Force on Health Care Workforce Regulation. (Décembre 1995) *Reforming Health Care Workforce Regulation, Policy Considerations for the 21st Century* (Pew Health Professions Commission). San Francisco, California.

Task Force on Access to Professions and Trades (Octobre 1989) *ACCESS!* (Gouvernement de l'Ontario). Toronto, Ontario.

Wallace, J., Wildy, H., and Loudon, W. (Septembre 1999). Selecting teachers for advanced certification: the Western Australia Level 3 experience. *UNICORN*, 25, (2), 24-36.

White, W. (1992, Spring/Summer). Where Are We Going In Teacher Testing: An Interview with Catherine Havrilesky. *Teacher Education and Practice*, 8 (1), 5-12.

Wisconsin State Department of Public Instruction. (1997). *Restructuring Teacher Education and Licensing in Wisconsin* (Division on Learning Support: Instructional Services. Bulletin N° 97306). Madison WI.

Wise, A.E., Darling-Hammond, L., Berry, B., et Klein, S.P. (1987). *Licensing Teachers: Design for a Teaching Profession* (R-3576-CSTP). Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

Wise, A.E., et Leibbrand, J. (Novembre 1996). Profession-Based Accreditation: A Foundation For High-Quality Teaching. *Phi Delta Kappan*, 202-206.



Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

121 rue Bloor est, 6^e étage, Toronto ON M4W 3M5

Téléphone : 416-961-8800 • Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222

Télécopieur : 416-961-8822

www.oct.on.ca

Tous ensemble, nous bâtissons l'avenir