



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario
Des cas issus
de la pratique
quotidienne

Table des matières

1	Introduction
2	Des cas issus de la pratique quotidienne
3	Étude de cas
4	Question d'attitude
7	Causes d'inquiétude
11	Changement d'attitude
15	Conclusion
16	Lectures complémentaires

Vous pouvez reproduire ce document, entièrement ou en partie. Veuillez mentionner la source : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2007. Une version imprimable de ce document est disponible dans notre site à www.oeeo.ca.

Introduction

Ces dernières années, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a utilisé des cas, tels que ceux présentés dans le présent document, pour approfondir la compréhension des normes d'exercice et de déontologie. Les membres de l'Ordre qui ont rédigé ces cas et en ont discuté sont d'avis qu'ils permettent de mieux faire ressortir les normes.

À mesure que le personnel enseignant dresse la liste des faits, discute des problèmes soulevés, examine les dilemmes de divers points de vue, et considère les recours ou les solutions de rechange à tel ou tel incident, il se demande : «De quoi ce cas parle-t-il?» Les pédagogues de l'Ontario se sont rendu compte que chaque cas traite de plusieurs sujets : l'identité des enseignantes et enseignants, les besoins des élèves, la planification de cours, la communication, les relations interpersonnelles, la morale et plus encore.

Les enseignantes et enseignants ont compris que les normes d'exercice et de déontologie sont visibles dans les gestes, les pensées et les valeurs de leurs collègues, telles qu'elles sont présentes dans chaque cas. Ils ont compris que les normes ne servent pas seulement de support à la pratique, mais aussi d'objectifs ambitieux.

Ils ont trouvé que les cas donnaient lieu à des discussions et à des tribunes entre professionnels, et permettaient de réexaminer dans la pratique leurs propres problèmes, défis et réussites. Ils ont découvert que chacun a une histoire à raconter et le désir d'améliorer la profession. Avec altruisme, ils ont partagé leurs récits, car leur désir d'enseigner et d'avoir un effet positif sur l'apprentissage et la vie des élèves sont les raisons pour lesquelles ils sont dans les classes de toute la province.



Des cas issus de la pratique quotidienne

Le présent document propose des cas basés sur la pratique quotidienne des pédagogues de l'Ontario. Ces cas parlent des défis et dilemmes auxquels font face deux enseignantes et un conseiller en curriculum.

Ce livret contient trois cas : «Question d'attitude», «Causes d'inquiétude» et «Changement d'attitude». Ces récits reflètent les diverses dimensions de l'exercice professionnel.

«Question d'attitude» raconte les dilemmes d'une nouvelle enseignante dans l'école et sa communauté. Ses difficultés peuvent vous rappeler les vôtres alors qu'elle tente de travailler efficacement avec une élève difficile et de créer une ambiance favorable à l'apprentissage en classe.

«Causes d'inquiétude» nous emmène dans une classe où une enseignante cherche à comprendre le manque d'intérêt de son élève. Comme dans le cas précédent, les parents jouent un rôle crucial par rapport à des problèmes devant être résolus.

«Changement d'attitude», écrit par un jeune conseiller en curriculum, fait le portrait des tensions qui accompagnent la sortie des résultats de l'OQRE. L'auteur se demande qui est responsable et quel est son rôle en tant que conseiller en curriculum dans un contexte de mise en œuvre du processus d'évaluation provinciale au sein du conseil scolaire.

Chaque cas vous présente diverses questions pour lesquelles les normes peuvent guider vos réflexions et votre questionnement. Les normes sont un point de départ à l'action et à la réflexion.



Étude de cas

Nous vous invitons à lire et à examiner ces cas en collaboration par la discussion avec vos collègues en utilisant la méthode suivante :

1. Dressez la liste des faits décrits dans l'histoire.
2. Déterminez les différents enjeux.
3. Considérez le cas du point de vue du narrateur, du personnel enseignant, des parents, des élèves et de la communauté.
4. Réfléchissez à des solutions ou à des explications possibles aux dilemmes exposés.
5. Demandez-vous : «Sur quoi ce cas porte-t-il?» Un cas peut parler de plusieurs sujets. Par exemple, «Causes d'inquiétude» traite, entre autres, des relations familiales, de communication, de planification de cours, des besoins particuliers aux élèves doués, des interventions nécessaires, de pédagogie et de collaboration parents-enseignant.
6. Déterminez quelles sont les normes d'exercice et de déontologie reflétées dans ce cas ou demandez-vous comment ces normes pourraient être utilisées pour résoudre les dilemmes.

Recherche professionnelle

Chaque cas comporte une série de questions. Vous pouvez vous en servir pour approfondir la discussion ou pour votre propre réflexion. Des lectures additionnelles sont suggérées pour peaufiner les connaissances et les aptitudes professionnelles liées aux enjeux et aux dilemmes de chacun des cas.



Question d'attitude

«Mademoiselle? Mademoiselle? C'est juste pour vous dire, Mademoiselle, que je déteste les maths. Je n'aimerai jamais ça. Je vais m'asseoir au fond de la classe. Si vous me laissez tranquille, j'en ferai autant.»

En entendant cela, les amis de la jeune fille s'esclaffent. Aujourd'hui, c'est ma première journée dans une nouvelle école et ce matin marque le début de ma troisième année d'enseignement. Visiblement, c'est mal parti.

Je me lance alors dans mon discours, expliquant que chacun est capable de saisir les maths et que je comprends l'angoisse face aux mathématiques. J'assure aux élèves que je les soutiendrai et que je les aiderai à réussir en maths. Les deux années précédentes, grâce à ce discours, les élèves venaient en classe avec le sentiment qu'ils pouvaient me dire quelles notions ils ne comprenaient pas bien. Aujourd'hui, cependant, il y a peu de marques d'intérêt dans ma classe. Au lieu de cela, presque tous les élèves m'examinaient avec des yeux pleins de colère. Et c'est un simple avant-goût de l'année que je vais passer.

J'avais décidé de quitter le confort et la sécurité de mon école de quartier pour approfondir mes connaissances et ma capacité à enseigner dans des communautés diversifiées. Les élèves de cette école secondaire viennent de cultures diverses et représentent un large éventail de milieux socio-économiques. La communauté scolaire comprend aussi une zone à faible revenu où beaucoup de familles vivent grâce au maigre salaire d'un seul parent ou à l'aide gouvernementale.

J'arrête la jeune fille qui a déclaré sa haine des mathématiques au moment où elle sort de la classe.

«Kia, c'est bien ça?», dis-je.

«Ouais, et alors?», répond-elle, en grognant.

«Écoute, je comprends vraiment ce que tu ressens à propos des maths. Je suis ici pour t'aider tous les matins et même après les cours si tu commences à te sentir perdue. N'hésite surtout pas à venir me voir.» Je lui adresse un sourire encourageant.

«Ah, oui, bien sûr», rétorque-t-elle. Elle me jette à peine un coup d'œil pendant qu'elle balance son sac sur son épaule et s'éloigne.

Kia, avec ses grands yeux noisette, ses longs cheveux noirs et sa peau couleur bronze, est une des jeunes filles les plus attrayantes de l'école. J'apprends très vite, cependant, que son attitude est beaucoup moins plaisante. Tous les jours, nous avons des prises de bec. D'une part, je veux sincèrement trouver un moyen de l'intéresser. D'autre part, je veux qu'elle arrête de perturber la classe.

Kia possède un immense pouvoir sur les autres et quand elle décide d'être impolie ou de chercher l'affrontement, plusieurs élèves la suivent toujours. Quand Kia est absente, la classe se déroule sans heurt. Les élèves travaillent et répondent aux questions. Ils se portent volontaires pour aller faire une démonstration de leurs travaux au tableau. Ces jours-là, les élèves semblent apprécier ce qui se passe dans ma classe. Ces cours sont très agréables. Je peux même plaisanter tout en enseignant.

Mais un seul regard de Kia, les jours où elle est présente, suffit à décourager les volontaires. La classe reste silencieuse devant mes tentatives de plaisanteries ou mes petits jeux mathématiques. Systématiquement, Kia interrompt la

leçon avec ses commentaires, et je termine le cours en me sentant frustrée et incompétente.

Je passe plusieurs soirées à essayer de comprendre quelles erreurs j'ai faites avec cette élève. J'essaie d'imaginer de nouvelles façons de travailler avec elle. Quand j'en parle à mes collègues, ils ne font, plus souvent qu'autrement, que lever les yeux au ciel à la seule mention de son nom.

Un jour, je prends Kia à part après un cours particulièrement difficile, et lui dis combien je suis frustrée. «Écoute, Kia, je sais que, pour une raison ou pour une autre, tu es malheureuse dans cette classe. Et je me sens moi-même assez malheureuse certains jours. Y a-t-il quelque chose que je puisse faire pour nous rendre plus heureuses toutes les deux? Si nous ne pouvons pas nous voir avant ou après l'école, peut-être pouvons-nous nous voir à la pause du midi et je pourrais t'aider?»

«Ouais, il y a quelque chose que vous pouvez faire», lance-t-elle d'un ton hargneux.

J'ignore le ton hargneux et, avec un peu d'espoir, je demande : «Super, quoi?»

«Vous pouvez retourner d'où vous venez», lance-t-elle.

En désespoir de cause, je décide que je ne lui permettrai plus de rester en classe quand elle est impolie. Elle devra revenir et faire son travail après les heures de classe. Cependant, je découvre que les heures de retenue ne servent à rien, car elle n'y vient pas. Et on n'est qu'à la fin d'octobre!

Finalement, je me décide à franchir ce qui me semble être, logiquement, l'étape suivante.

J'appelle sa mère. Elle semble être une femme heureuse et coopérative, et se dit choquée que Kia soit régulièrement en retard et impolie. Elle me promet de parler à sa fille et de m'attendre à voir une «nouvelle» Kia le lendemain.

Je me réveille le lendemain, pleine d'espoir. Quand je vois Kia dans les couloirs, je remarque que sa démarche a l'air moins assurée que d'ordinaire. J'espère que c'est un bon signe. Cependant, quand elle s'approche, je vois qu'elle boite. Quand je vois son visage, mon cœur sombre. Je cesse de respirer. Elle a un œil au beurre noir, des écorchures sur la joue et la lèvre tuméfiée. Elle évite mon regard, va s'asseoir et s'installe avec précaution.

Pendant tout le cours, Kia reste silencieuse sur sa chaise. Elle a l'air d'essayer de travailler. Je l'arrête au moment où elle sort de la classe.

«Kia, que t'est-il arrivé?»

«Rien, murmure-t-elle en gardant les yeux baissés. Je suis tombée, dit-elle. Désolée d'avoir été impolie. Je vais essayer de travailler plus fort dans votre classe», ajoute-t-elle à voix basse, ses yeux évitant les miens.

Je me précipite dans le bureau du directeur et lui raconte toute l'histoire. Il n'a pas l'air surpris. «Dans cette école, si l'enseignant appelle à la maison, l'enfant se fait corriger». Et il ajoute, tranquillement : «Ne vous en faites pas pour ça. Vous n'aurez plus de problème avec votre élève pendant environ un trimestre.»

Recherche professionnelle

1. Quels sont les faits?
2. Décrivez l'attitude, les connaissances et les compétences de l'enseignante telles qu'elles sont illustrées dans ce cas.
3. Quels sont les dilemmes?
4. Réfléchissez aux dilemmes du point de vue :
 - de l'enseignante
 - de ses collègues
 - du directeur de l'école
 - de Kia
 - de la classe
 - de la mère de Kia
 - de la communauté.
5. Quelles stratégies proposeriez-vous pour résoudre les problèmes?
6. Réfléchissez aux avantages et aux risques de chacune des stratégies pour l'enseignante, Kia et la classe.
7. Quels sont les rôles et les responsabilités du personnel enseignant et de l'école face aux élèves comme Kia?
8. Que devrait être le rôle de leadership du directeur?
9. De quoi ce cas traite-t-il?

Pour aller plus loin

1. Passez en revue les normes de déontologie. Quels aspects retrouve-t-on?
2. Quelles informations concernant la communauté scolaire devraient être transmises au personnel enseignant?
3. Quel rôle pourrait jouer le personnel de l'école pour aider un collègue à aborder des situations comme celle de Kia?
4. Quelles normes pourraient aider l'enseignante?
5. Réfléchissez à la manière dont les enjeux liés aux concepts d'équité, de justice sociale et de démocratie sont intégrés à l'histoire.
6. Comment les jeunes enseignantes et enseignants peuvent-ils se préparer à faire face aux défis que pose la diversité des communautés scolaires?

Une liste de lectures complémentaires se trouve à la page 16.

À la lecture du mot «suicide», je suis remplie de frissons. C'est l'une de mes propres élèves

Causes d'inquiétude

qui l'a écrit. Ce mot terrible me plonge dans le désespoir. Comment l'une de mes petites filles, l'une de mes élèves âgées de 10 ans à peine, peut-elle penser que la vie est si terrible qu'elle aimerait y mettre fin ?

J'enseigne à une classe combinée d'élèves doués de 4^e et de 5^e année. Ils sont avec moi toute la journée. Je pense qu'ils sont bien traités à la maison. Leurs parents ont des attentes élevées en matière d'éducation. D'autres parents envient parfois les classes d'enfants doués. Dans certains groupes culturels, avoir un enfant dans l'une de ces classes est une marque de prestige.

L'école où je travaille compte des élèves du jardin d'enfants à la 6^e année. Elle propose deux régimes d'enseignement : trois classes pour élèves doués et dix classes régulières. J'ai passé 15 de mes 30 ans de carrière à enseigner aux élèves doués; je trouve cela très enrichissant.

Au début de chaque année scolaire, je constate que certains élèves de ma classe seront exceptionnels, mais pas doués dans le sens habituel du terme. Je me retrouve à me demander qui est véritablement doué parmi mes élèves. Cette année, Lisa est une des élèves qui me laissent perplexe. Elle a plusieurs frères et sœurs plus jeunes qu'elle. Ses parents avaient tous deux signalé qu'ils lui avaient fait passer des tests au privé pour qu'elle suive le programme pour enfants doués.

Quand Lisa arrive dans ma classe en septembre, elle semble se faire des amis et paraît à l'aise dans ses interactions sociales. Pendant les récréations, elle interagit bien avec ses pairs, joue et semble heureuse. Je la vois sauter à la corde et parler de façon animée avec les autres enfants.

Cependant, en classe, elle paraît malheureuse et, parfois, dépassée par le travail et

les exigences du programme. Ses devoirs ne sont pas faits aussi sérieusement ou de façon aussi approfondie que ceux des autres élèves. Son travail ne correspond pas à celui des élèves doués. La semaine dernière, quand j'ai donné un devoir sous forme de question ouverte, elle a simplement écrit : «Je ne sais pas». Quand elle répond à l'oral, elle fournit des réponses très simples et n'explore jamais les complexités ou les nuances d'un sujet. Dernièrement, sa réponse la plus courante semble être : «Je ne sais pas.»

Rien de tout cela ne m'inquiète vraiment en début d'année, car je sais que les élèves doués ne manifestent pas toujours les qualités qu'on leur attribue. J'ai connu des enfants doués qui s'asseyaient sous leur pupitre et répondaient rarement aux questions, même les plus simples. Cependant, après plus de deux mois, il me semble que Lisa arrive tout juste à s'en sortir dans ma classe, mais ne tire pas profit de son expérience en classe ni n'excelle.

En novembre, je présente un atelier aux parents. Après l'atelier, M^{me} Cooper, la mère de Lisa, m'attend. À la regarder, je sais qu'elle veut me parler.

Elle me tend un bout de papier et me dit : «M^{me} Wills, je voudrais vous montrer quelque chose. Lisa a écrit cette lettre hier. Je pense que vous devriez la lire.»

Je lis la lettre une fois, puis plisse les yeux pour m'assurer que je la lis correctement. Mes yeux s'arrêtent sur le mot «suicide».

Je regarde M^{me} Cooper. Je vois, à son expression angoissée, que la lettre et ce terrible mot l'ont bouleversée. Nous fondons toutes deux en larmes.

Pendant quelques secondes, je n'arrive pas à parler. Puis les mots se précipitent tandis que je cherche la bonne chose à dire. Mon directeur, un peu plus loin dans le couloir, observe notre échange. Ne comprenant pas ce qui arrive, il cherche d'abord à faire partir M^{me} Cooper.

Je lui dis, un peu brusquement : «Ça va. Le problème dont nous discutons est important, mais pour le moment, je peux m'en occuper toute seule.» Il est 21 h et je me rends compte, comme M^{me} Cooper, que nous ne trouverons pas de solution ce soir.

Je choisis mes mots avec soin. Je ne veux pas aggraver davantage la situation. Je finis par faire une suggestion : «M^{me} Cooper, les bulletins seront prêts dans deux semaines. Pourquoi ne viendriez-vous pas avec Lisa pour un entretien préliminaire? Nous pourrions parler de cette lettre et de ce qu'elle ressent.» J'ai de la difficulté à trouver les mots. Je n'arrive pas à me sortir le mot «suicide» de l'esprit, mais je ne peux me résoudre à le prononcer. Je gagne du temps tout simplement et je me demande quelles pourraient en être les conséquences pour Lisa.

M^{me} Cooper et moi sortons ensemble de l'école et je la serre dans mes bras. Pendant tout le trajet du retour, je pense à cette lettre. Elle ne dit pas que Lisa pense avoir des difficultés à l'école. Lisa écrit qu'elle aimerait que sa mère relâche toute cette pression qu'elle ressent à la maison. Je me demande, cependant, si je dois conseiller de la faire sortir du programme pour enfants doués.

Je passe une nuit agitée sans sommeil. Le lendemain, j'informe mon directeur de ce qui est arrivé. Je lui raconte tout et lui promets de le garder au courant. Il m'assure qu'il a entière-

ment confiance en mon jugement et qu'il n'interviendra que si c'est nécessaire.

M^{me} Cooper et moi-même décidons de nous réunir avec Lisa sous le prétexte d'une rencontre préliminaire avant la remise du bulletin. Lisa ne sait pas que je suis au courant de sa lettre de suicide. Pendant que nous parlons toutes les trois, j'essaie d'encourager Lisa à nous confier ce qu'elle ressent. Même sa mère la pousse à parler des événements de la semaine qui a précédé sa lettre et qui auraient provoqué son geste. Lisa choisit de se taire.

Nous parlons des peurs et angoisses de Lisa. Enfin, l'enfant murmure qu'elle aimerait que sa mère soit moins exigeante. Elle poursuit en expliquant qu'elle a l'impression de ne pas avoir de temps libre à cause des cours de piano, des cours spéciaux en maths, des cours de religion, des cours d'arts, des besoins de ses frères et sœurs et des devoirs à la maison. Lisa fait la liste de toutes les activités, une par une.

Cette interminable liste me semble indiquer que ce sont des activités à l'extérieur de ma salle de classe qui ont engendré les problèmes de Lisa. Pour l'instant, je me sens soulagée.

Soudain, je lui demande : «Lisa, es-tu heureuse?» Je marque une pause, puis continue. «Ne me réponds pas tout de suite. Réfléchis. Va à la bibliothèque pendant que je parle avec ta mère, et quand tu reviendras, je te reposerai la question.»

Lisa quitte la pièce. Je me demande pourquoi sa famille n'a pas déjà demandé de l'aide. Je me tourne vers sa mère et recommande qu'elle et son mari parlent à leur médecin de famille de cette lettre de suicide. J'ajoute : «Votre médecin vous conseillera peut-être une

aide psychologique pour Lisa et peut-être pour toute la famille.» Je suggère également de nous réunir de nouveau à la mi-janvier.

Je ne veux pas terminer la conversation sans réexaminer la question du retour de Lisa dans une classe régulière. Je demande donc : «M^{me} Cooper, avez-vous, vous et votre mari, envisagé de remettre Lisa dans le programme régulier? Cela pourrait être moins stressant pour elle.»

La mère de Lisa m'écoute, mais à son manque de réaction, je comprends qu'elle n'a pas l'intention de réfléchir à ma suggestion.

Je rappelle Lisa et lui demande de nouveau : «Lisa, es-tu heureuse?» Elle hausse les épaules et me donne sa réponse habituelle : «Je ne sais pas».

M^{me} Cooper et Lisa quittent la pièce. Je reste assise à regarder les murs d'une salle de classe qui, la plupart du temps, vibrent de la fierté et de la réussite de mes élèves. Je remarque qu'il n'y a aucun travail de Lisa affiché aux murs.

Je réfléchis au fait que Lisa pourrait facilement intégrer une classe régulière dans la

même école, mais j'imagine que ses camarades de classe, sa famille et Lisa elle-même vivraient ce changement comme un échec. Je me demande s'il est honnête et équitable pour les autres élèves de modifier mon enseignement destiné aux doués pour aider Lisa. Est-ce que j'agis avec honnêteté et équité vis-à-vis de Lisa? Que devrais-je écrire sur son bulletin? Comment devrais-je me comporter en ce qui concerne sa lettre de suicide? Comment devrais-je me comporter, à l'avenir, avec la famille de Lisa? Quel devrait être mon rôle dans cette situation?

À l'issue de cet entretien, nous avons un enfant qui ne sait pas si elle est heureuse, une mère agrippant une lettre de suicide (dont il n'a pas été question) et une enseignante se demandant comment répondre aux besoins de cette élève, le lendemain et les jours suivants.



Recherche professionnelle

1. Quels sont les faits dans ce cas?
2. Réfléchissez aux dilemmes du point de vue :
 - de Lisa
 - de la mère de Lisa
 - de l'enseignante
 - du programme d'enseignement pour enfants doués
 - du reste du personnel
 - du directeur de l'école
 - des camarades de Lisa.
3. Quels sont les points de vue des différents personnages dans ce cas?
4. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec la façon dont l'enseignante agit?
5. Dans une telle situation, quels sont les devoirs et les responsabilités de l'enseignante et de l'école?
6. Quels conseils donneriez-vous à cette enseignante?

1. Considérez les quatre domaines des normes de déontologie suivants : empathie, confiance, respect et intégrité. Examinez les gestes de l'enseignante à la lumière de ces quatre domaines. De quels aspects de chaque domaine l'enseignante fait-elle la démonstration? Dans quelle mesure les normes de déontologie peuvent-elles guider un enseignant se trouvant devant un élève en crise? Quels autres types de soutien peuvent être nécessaires?
2. Quelles normes d'exercice ce cas illustre-t-il?
3. Dans quelle mesure les responsabilités des personnes qui enseignent à des élèves exceptionnels diffèrent-elles de celles des personnes qui enseignent à des classes régulières?
4. Réfléchissez aux objectifs des normes d'exercice et de déontologie. Quels objectifs s'appliquent à ce cas?
5. Quelles stratégies les pédagogues peuvent-ils utiliser au moment de faire face à des parents ou tuteurs qui ont une opinion différente à propos du programme scolaire que devrait suivre leur enfant?

Une liste de lectures complémentaires se trouve à la page 16.

«Le conseil scolaire local devra revoir sa méthode puisque les résultats des élèves aux exa-

Changement d'attitude

mens de 3^e et de 6^e année sont parmi les plus faibles de la province.»

The Daily Reporter

«À venir aux actualités de 18 h : les élèves de la région ont de mauvais résultats aux examens provinciaux.»

«L'an prochain, les élèves de 3^e et de 6^e année de notre conseil auront des résultats dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne en lecture, en écriture et en mathématiques», assure le directeur de l'éducation, devant les conseillères et conseillers scolaires, en réponse à la sortie des résultats aux examens de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).»

Les résultats de l'OQRE n'avaient jamais fait l'objet d'autant d'attention avant cette année. Les années précédentes, ils avaient à peine provoqué un haussement de sourcils dans la communauté. Les médias, les parents et la plupart des enseignantes et enseignants ne s'y étaient jamais vraiment intéressés. Le sentiment général semblait être que ces initiatives provinciales feraient leur temps, comme beaucoup d'autres avant elles.

Cette année, cette soudaine pression d'améliorer les résultats à ces examens se fait sentir dans tout le conseil scolaire. De plus, les attentes élevées du public, combinées au besoin des conseils scolaires nouvellement fusionnés de faire bonne impression, créent ce sentiment d'urgence. Les promesses de notre directeur de répondre à ces attentes signifient que notre petit monde de l'éducation, apparemment tranquille, promet d'être secoué. Les surintendantes et surintendants ressentent la tension et accentuent celle des directrices et directeurs d'école. Les résultats à l'OQRE figurent en tête de l'ordre du jour de leur prochaine réunion avec les membres des directions d'école.

On fait bien comprendre aux directrices et

directeurs d'école que le conseil scolaire souhaite de meilleurs résultats aux examens de l'OQRE. Après la réunion, ces derniers retournent dans leur école et sollicitent l'avis de leur personnel enseignant sur les moyens d'atteindre ce nouvel objectif.

Tout le monde se demande : «Qu'est-ce qu'on fait maintenant?»

Au conseil, Joanne Tremblay, la surintendante responsable du curriculum, réunit l'équipe des conseillers en curriculum pour une séance de remue-méninges. Elle entame la discussion en demandant : «Y a-t-il quelqu'un, ici, qui pense que nos élèves sont en dessous de la moyenne?»

Nous répondons tous : «Non, bien sûr que non».

Elle pose une deuxième question : «Nos enseignantes et enseignants s'y connaissent-ils moins ou sont-ils moins capables que la moyenne des enseignants dans la province?»

Nous répliquons à l'unisson : «Non!»

«Je ne le pense pas non plus, dit-elle. Alors, que pouvons-nous faire pour améliorer ces résultats?», demande-t-elle.

Puis, elle se tourne vers moi. Tout le monde me regarde. Je suis le conseiller responsable des évaluations dans notre conseil scolaire.

Il y a quelques mois à peine, j'étais enseignant dans une école secondaire. Aujourd'hui, je suis responsable des services d'évaluation des élèves du jardin d'enfants à la 12^e année dans plus de 50 écoles. Mes responsabilités comprennent aussi l'apprentissage par l'expérience, les tuteurs, les examens de l'OQRE, la recherche en éducation, les compétences en lecture, en écriture et en mathé-

matiques, les patrouilles de sécurité, le soutien au comité consultatif de parents, le curriculum pour les matières non obligatoires à l'école secondaire et l'enseignement par internet.

Peu de temps après notre réunion avec M^{me} Tremblay, le directeur me convoque à son bureau pour me communiquer quelques résultats des autres conseils scolaires. Cela ne fait que confirmer que nos résultats sont faibles comparativement aux autres. Je peux sentir la déception et la frustration se répandre dans tout le bureau.

Pour préparer cette réunion, j'ai passé une bonne partie de la journée à rassembler des chiffres concernant les examens de l'OQRE de cette année et des années précédentes. Le directeur est impressionné par mon analyse. Ce qui l'impressionne moins, en revanche, c'est la révélation supplémentaire que non seulement les résultats sont mauvais cette année, mais que dans de nombreuses matières, nos élèves ont été peu performants ces trois dernières années.

Il me demande : «Que suggérez-vous pour améliorer ces résultats?»

J'explique que j'ai l'intention de présenter ces chiffres aux directeurs des écoles élémentaires et aux enseignantes et enseignants de 3^e et de 6^e année au cours de trois réunions différentes. Je veux organiser lors de ces réunions des séances de remue-méninges pour trouver des idées qui expliqueraient pourquoi nos résultats sont si faibles et pour trouver des façons de les améliorer. Le directeur approuve mon plan. Il me suggère également de rendre visite aux conseils scolaires les plus performants pour comprendre comment ils ont préparé leurs élèves et leur personnel enseignant à ces examens.

Le dernier commentaire du directeur est :

«Nous devons exercer une certaine pression sur tout le monde pour nous améliorer». Et il souligne : «Nous devons aussi fournir le soutien nécessaire à notre personnel et à nos élèves pour améliorer ces résultats.»

Je quitte son bureau. Je sens qu'une lourde charge vient de s'ajouter à mes responsabilités de conseiller. Il me semble que mon succès ou mon échec à ce nouveau poste, dépend entièrement de la manière dont je vais accomplir cette tâche monumentale. Je comprends également que je viens juste de recevoir ma première directive «pression et soutien» de la part de la direction. La pression est évidente; le soutien ne l'est pas.

Dans les semaines qui suivent, j'organise les trois réunions d'information et de remue-méninges pour les directrices et directeurs d'écoles élémentaires, ainsi que pour le personnel enseignant. La première réunion rassemble les membres des directions. Je présente les chiffres illustrant que nos élèves n'obtiennent pas les résultats escomptés. M^{me} Tremblay les invite à réfléchir aux raisons susceptibles d'expliquer la situation.

Au début, ils ne disent rien et se regardent. Finalement, l'un des directeurs parmi les plus âgés s'écrie : «Les parents ne s'intéressent pas aux résultats de cet examen». Un autre ajoute : «Les enseignants non plus!» Je commence à noter leurs réponses sur une grande feuille.

Un autre s'exclame : «Ces résultats ne reflètent pas avec exactitude le travail de nos élèves.» Une directrice se plaint : «Mon école se trouve dans une zone à faible niveau socio-économique. Mes résultats ne seront jamais bons.» Une autre ajoute : «On ne peut pas comparer d'une année à l'autre, car il s'agit de groupes d'enfants différents.» Betty, une ancienne conseillère, déclare : «Nous avons besoin de

plus de perfectionnement professionnel pour notre personnel enseignant.» Un directeur frustré se lamente : «La rotation du personnel pour ces niveaux est très grande, car personne ne veut s'occuper de ces examens.» John, un directeur respecté par ses pairs, suggère : «Dans notre système, ces examens ne sont pas une priorité. On leur a donc accordé peu d'attention.» Bon nombre des directeurs présents partagent son avis.

La semaine qui suit, les enseignants des 3^e et 6^e année se rencontrent pour deux autres séances.

Cette fois encore, ma présentation illustre le fait que nos élèves n'obtiennent pas les résultats auxquels on s'attend tant. Les participants sont invités à nous faire part de leurs idées : pourquoi, à leur avis, nos élèves ne réussissent-ils pas ces examens et que faudrait-il faire pour les aider à améliorer leurs résultats?

Les réponses fusent de toutes parts. Un enseignant expérimenté de 6^e année commence : «Le gouvernement a réduit les journées pédagogiques que nous utilisions pour faire du perfectionnement professionnel en évaluation, ce n'est pas étonnant!» Un autre enseignant s'exclame : «Cette initiative gouvernementale disparaîtra dès la prochaine élection.» Puis, une enseignante précise à la surintendante : «Notre administration ne nous fournit pas la formation adéquate dans le domaine de l'évaluation.» Une autre pédagogue se lamente : «Il ne reste plus assez de conseillers au sein de notre conseil pour la formation à l'interne, et ceux que nous avons n'ont pas les qualifications dans les domaines dont nous avons besoin.»

Lors de la troisième et dernière séance, une enseignante frustrée s'écrie : «Les directeurs ne peuvent pas acheter les ressources dont ma classe a besoin.» Une jeune enseignante

commente : «Nous ne pouvons pas enseigner le curriculum, car nous manquons de textes et de ressources.» Un enseignant exaspéré ajoute : «Les parents ne nous soutiennent pas dans nos efforts pour aider leurs enfants à apprendre. Ils ne vérifient même pas s'ils font leurs devoirs.»

La liste s'allonge. Bien qu'il y ait quelques différences dans les réponses, attribuables à la diversité même des participants, je remarque que la plupart des raisons invoquées se concentrent sur la haute administration, les directions d'école, les parents et le gouvernement. Le personnel enseignant ne semble pas envisager qu'il puisse avoir une responsabilité dans les piètres résultats des élèves.

À la fin de la réunion, la surintendante suggère d'éliminer les raisons qui sont communes à tous les pédagogues de la province. Les raisons disparaissent une à une, jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un petit nombre de raisons concrètes pouvant expliquer pourquoi nos résultats sont inférieurs.

La semaine suivante, je passe en revue les pages de données qualitatives recueillies lors des réunions. Je les combine avec les données quantitatives reçues de l'OQRE. J'analyse également quelques sondages auprès de parents et d'élèves, et ajoutent ces résultats à mes données.

Je commence à comprendre que la tâche la plus difficile pour moi ne sera pas d'analyser les données ni même de préparer un plan d'action pour améliorer les résultats. Non. Ce sera quelque chose de bien plus large et de bien plus important : changer l'attitude actuelle des enseignants, des directeurs, des parents et des élèves en ce qui concerne la question de la pertinence des examens de l'OQRE. Quel plan d'action pourrait soutenir les efforts vers une responsabilité accrue?

Recherche professionnelle

Réflexion sur le cas

1. Quels sont les faits?
2. Quelle est l'expérience et quelles sont les connaissances du conseiller? Dans quelle mesure est-il préparé à son nouveau poste de conseiller?
3. Pourquoi le conseiller ressent-il une pression aussi importante?
4. Est-ce que mettre ainsi l'accent sur les résultats aux examens de l'OQRE peut avoir des répercussions sur la communauté scolaire? Comment?
5. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec le conseiller lorsqu'il explique quelle est, selon lui, sa tâche principale?
6. Quels conseils donneriez-vous à ce conseiller?

Pour aller plus loin

1. Quelles normes d'exercice ce cas illustre-t-il?
2. Comment les normes d'exercice et de déontologie peuvent-elles guider le travail du narrateur?
3. Dans quelle mesure souscrivez-vous à la croyance que les examens provinciaux devraient être une priorité dans les salles de classe de l'Ontario?
4. Quelles autres stratégies et méthodes pourrait-on utiliser pour évaluer les connaissances et le rendement des élèves?
5. À votre avis, qu'est-ce qui pourrait changer l'attitude des enseignants, des directeurs, des parents et des élèves à propos de l'OQRE?

Une liste de lectures complémentaires se trouve à la page 17.

Conclusion

Nous vous avons proposé ces trois cas pour amorcer un dialogue sur les normes. Que vous y réfléchissiez seul, en parliez avec un collègue ou décidiez d'en discuter en groupe, il est important de se rappeler que ces trois cas, ou les quatre proposés dans la trousse de ressources, donnent vie aux normes.

C'est avec plaisir que l'Ordre met à votre disposition d'autres ressources écrites dans la trousse *Vivre les normes au quotidien*. Cette trousse est accessible dans le site de l'Ordre à www.oeeo.ca. Nous vous encourageons à partager avec vos collègues ces ressources et outils basés sur la recherche visant à favoriser votre perfectionnement professionnel.



Lectures complémentaires

Question d'attitude

- BORDER, L. L. B. et N. V. N. Chism, (Éds.) *Teaching for diversity: New directions for teaching and learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- CHISM, N. V. N. «Taking student social diversity into account» dans W. J. McKeachie et G. Gibbs (Éds.) *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (9^e éd., pp. 223 à 237), Lexington (Massachusetts), DC Heath & Co, 1994.
- CRAWFORD, M. et R. Chaffin, «The reader's construction of meaning: Cognitive research on gender and comprehension» dans E. A. Flynn et P. P. Schweickart (Éds.), *Gender and reading: Essays on readers, texts, and contexts* (pp. 3 à 13), Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1986.
- DAVIS, B. G. «Learning styles and preferences» dans B. G. Davis (Éd.), *Tools for teaching* (pp. 185 à 192), San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- GOEBEL, B. A. et J. C. Hall, «"Who are all these people?" Some pedagogical implications of diversity in the multicultural classroom» dans B. A. Goebel et J. C. Hall (Éds.), *Teaching a "New Canon"? Students, teachers, and texts in the college literature classroom* (pp. 22 à 31), Urbana (Illinois), National Council of Teachers of English, 1995.
- MCKEACHIE, W. J. «Learning styles can become learning strategies» dans *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), 1 à 3, 1995.
- STERNBERG, R. J. «Thinking styles: Keys to understanding student performance» dans *Phi Delta Kappan*, 71 (5), 366-371, 1990.

Causes d'inquiétude

- DELISLE, J., J. Galbraith, et P. Espeland, (Éds.) *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*, Minneapolis, Free Spirit Press, 2002.
- FRIEND, M., W. Bursuck, et N. Hutchinson, *Including exceptional students: A practical guide for classroom teachers*, Scarborough (Ontario), Allyn & Bacon, 1998.
- HUTCHINSON, N. L. *Teaching exceptional children and adolescents*, Scarborough (Ontario), Allyn & Bacon, 1999.
- JOHNSON, K. et C. Figley, *Trauma in the lives of children: Crisis and stress management techniques for counselors, teachers and other professionals*, Alameda (Californie), Hunter House Publications, 1998.
- NEIHART, M., S. M. Reis, N. M. Robinson, et S. M. Moon, (Éds.) *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, Austin, Prufrock Press, 2002.
- ROGERS, K. B. *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*, Scottsdale (Arizona), Great Potential Press, 2002.
- WALKER, S. Y. et C. Pernu, *The survival guide for parents of gifted kids: How to understand, live with, and stick up for your gifted child*, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 2002.
- UNGAR, M. *Strengths-based counseling with at-risk youth*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2006.

Changement d'attitude

- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. *The standards for educational and psychological testing*, Washington DC, publié par les auteurs, 1999.
- BERLINER, D. C. et B. J. Biddle, *The manufactured crisis : Myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Redding (Massachusetts), Addison-Wesley Publishing Company, 1995.
- CAMPBELL, D. T. et J. C. Stanley, «Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching» dans GAGE N. L. (Éd.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*, Chicago, Rand McNally, 1963.
- EARL, L., N. Watson, B. Levin, K. Leithwood, M. Fullan, N. Torrance, et autres. *Watching & learning 3: Final report of the external evaluation of England's national literacy and numeracy strategies*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 2003.
- FRAENKEL, J. R. et N. E. Wallen, *How to design and evaluate research in education* (4^e édition), Boston, McGraw Hill College Division, 2000.
- FULLAN, M. *Change Forces with A Vengeance*, New York, Routledge Falmer Press, 2003.
- GARDNER, H. *The disciplined mind: What all students should understand*, New York, Simon & Schuster, 1999.
- KOHN, A. *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann, 2000.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Educator's Handbook*, Toronto, Imprimeur de la Reine, 1998.
- OHANIAN, S. *One size fits few: The folly of educational standards*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann, 1999.
- SCHEURICH, J. J., L. Skrla, et J. F. Johnson. «Thinking carefully about equity and accountability» dans *Phi Delta Kappan*, 82 (4), 293 à 299, 2000.

Remerciements

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario tient à remercier tous les membres qui ont participé à l'élaboration de cette ressource en nous faisant profiter de leur expérience et de leur sagesse.

Les normes d'exercice et de déontologie décrivent ce que sont les réflexions et les gestes significatifs pour les membres de la profession enseignante.



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario