



Ontario  
College of  
Teachers

Ordre des  
enseignantes et  
des enseignants  
de l'Ontario



# LIVRET UN

## L'étude de cas à l'intention des éducateurs



# Table des matières

<b>Table des matières.....</b>	<b>i</b>
<b>Éclairer les normes et l'exercice de la profession par l'étude de cas .....</b>	<b>1</b>
<b>Décision partagée .....</b>	<b>5</b>
<b>Est-ce bien difficile d'enseigner aux enfants en difficulté? .....</b>	<b>9</b>
<b>Le mors aux dents .....</b>	<b>13</b>
<b>Abandonner le navire .....</b>	<b>17</b>
<b>Guide d'animation : Utiliser la méthode d'étude de cas .....</b>	<b>22</b>
<b>Annexe I – Normes de déontologie de la profession enseignante.....</b>	<b>25</b>
<b>Annexe II – Normes d'exercice de la profession enseignante .....</b>	<b>26</b>
<b>Annexe III – Cadre de formation de la profession enseignante.....</b>	<b>27</b>
<b>Annexe IV –L'étude de cas et les normes : faire le lien avec les normes d'exercice .....</b>	<b>29</b>
<b>Annexe V – L'étude de cas et les normes : faire le lien avec les normes de déontologie.....</b>	<b>31</b>

Vous pouvez reproduire ce document, entièrement ou en partie. Veuillez en mentionner la source :  
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006. Une version imprimable de ce document  
est disponible sur le site web de l'Ordre à [www.oct.ca](http://www.oct.ca).



# Éclairer les normes et l'exercice de la profession par l'étude de cas

## Normes et cas

Le présent document fait état de cas où des enseignants de diverses régions de la province se sont trouvés devant un dilemme dans l'exercice de leur profession. Ces enseignants ont participé à des ateliers provinciaux de rédaction de cas sur les normes d'exercice qui ont été organisés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Après avoir pris connaissance du type de cas, ces enseignants ont discuté de leurs expériences en classe et se sont penchés sur les diverses situations dans lesquelles ils se trouvent au travail. Ils ont rédigé leurs cas et fait le point sur les subtilités et les aspects complexes de leur travail en classe et dans les écoles de la province.

Lorsqu'on étudie des cas, que ce soit en lisant ou en rédigeant des scénarios basés sur la réalité ou en discutant de tels scénarios, on peut mettre la recherche et l'apprentissage dans le contexte de l'exercice de la profession. On intègre ainsi les expériences vécues des enseignants au programme de pédagogie pratique en y greffant les cas qu'ils ont rédigés. Les cas témoignent de la façon dont on applique les normes d'exercice au quotidien dans les écoles de la province. Pour les enseignants, la rédaction d'un cas portant sur un problème survenu dans l'exercice de leur profession permet de faire comprendre à leurs collègues les difficultés qu'ils ont éprouvées et amène ces derniers à se pencher sur leur propre travail lors des discussions et des séances de rédaction (Whittaker, 2002).

En lisant les cas, vous vous retrouverez dans les classes et les écoles de la province que vous avez bien connues en tant qu'élève, enseignant ou membre engagé de la collectivité. Vous reconnaîtrez les élèves, leur style d'apprentissage, les conflits auxquels ils font face et les moyens que prennent les membres de l'Ordre pour régler diverses questions d'apprentissage et

d'enseignement. Derrière les cas présentés, on devine la présence des *Normes de déontologie de la profession enseignante*, des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et du *Cadre de formation de la profession enseignante*, soit des documents fondamentaux de l'Ordre, car ils sont à l'image des expériences que vivent les enseignants dans l'exercice de leur profession. Les réflexions des enseignants, à la recherche de moyens de relever les défis auxquels ils font face, confirment la présence de ces documents à l'arrière plan. Les cas présentés font état de la profession enseignante. Ils illustrent la complexité et l'importance des influences contextuelles et tracent le portrait des éducateurs professionnels. Mais par-dessus tout, vous entendrez les voix de professionnels dévoués à la recherche du meilleur moyen de mettre en oeuvre les principes sur lesquels reposent les normes. Pour la confidentialité, le lieu de l'action, le sexe et le nom des personnes et autres détails ont été modifiés.

## Images des enseignants

La vision que l'on a des enseignants en Ontario s'articule autour des *Normes de déontologie de la profession enseignante*, des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et du *Cadre de formation de la profession enseignante*. Ces documents décrivent les connaissances, les compétences et les valeurs que possèdent les enseignants ontariens et qu'ils veillent à préserver. Ils décrivent également divers modes de perfectionnement professionnel continu.

Les consultations menées auprès des enseignants de la province ont généré plusieurs images des membres de la profession qui sont maintenant en évidence dans les documents mentionnés précédemment. En effet, les *Normes de déontologie de la profession enseignante*, les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et

le *Cadre de formation de la profession enseignante* présentent les éducateurs sous différentes facettes :

- intervenants réfléchis
- apprenants autonomes
- personnes à l'esprit curieux et critique
- partenaires prêts à collaborer
- chefs de file en matière d'éducation
- membres de la collectivité
- décideurs moraux
- penseurs holistiques.

Ces images illustrent l'importance de réunir les connaissances personnelles et pratiques dans le but d'améliorer l'apprentissage tant de l'enseignant que de l'apprenant.

Le recueil de cas présente un large éventail de situations réelles qui ne sont pas toutes des stéréotypes de dilemmes dont il est facile de se sortir. Vous prendrez connaissance des doutes, de l'exaspération et des échecs d'enseignants qui s'efforcent de régler diverses questions. La frustration exprimée à l'occasion pourrait vous surprendre, mais vous reconnaîtrez que, dans chaque cas, l'enseignant avait à cœur de régler la situation et s'est engagé à faire mieux la prochaine fois. Tous les participants à l'atelier s'étaient engagés à utiliser les principes sur lesquels reposent les normes pour régler une situation s'étant produite en classe, une situation qui, peut-être même vingt ans plus tard, suscitait encore l'intérêt du rédacteur.

En examinant les ressemblances ou même les disparités entre les images de l'enseignant dépeintes dans les cas et celles véhiculées par les normes, vous constaterez que les normes peuvent favoriser l'épanouissement et le perfectionnement professionnels. L'étude de cas encourage ce genre de réflexion professionnelle.

L'enseignement est une profession complexe. Les enseignants adaptent et modifient constamment leurs actions en fonction des besoins de leurs élèves, de la nature de la collectivité et des attentes du curriculum. Ce travail requiert des

connaissances précises et dépend d'un grand nombre de facteurs contextuels. Les enseignants réagissent de façon professionnelle aux circonstances dans lesquelles ils se trouvent et leur exercice de la profession témoigne, à bien des égards, du respect et de l'intégration des normes. Les *Normes de déontologie de la profession enseignante*, les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et le *Cadre de formation de la profession enseignante* reconnaissent l'influence considérable du contexte sur l'enseignement. L'analyse de la profession par les cas permet de cerner les nombreuses influences contextuelles qui contribuent à préciser l'identité et les actions du personnel enseignant.

### **Éclairer les normes à l'aide d'expériences d'enseignement**

La démonstration des connaissances, des compétences et des valeurs requises pour exercer la profession fait partie intégrante des normes. Les cas fournissent des moyens concrets de comprendre les normes de la profession enseignante. En recueillant des expériences vécues à l'aide de divers outils tels que des vidéos tournées en classe, des bulletins d'information, des communiqués envoyés aux parents, des portfolios d'apprentissage ou des cas, on encourage l'étude de l'exercice de la profession. Grâce à ces ressources, les enseignants peuvent faire le point sur la dynamique du milieu où ils évoluent quotidiennement. Ces outils permettent aux enseignants de jeter un regard franc sur l'exercice de leur profession et de poursuivre leur apprentissage en la matière. Le présent recueil de cas n'est qu'un des outils servant à examiner et à mieux comprendre les normes.

Les cas relatant des expériences d'enseignement permettent de rapprocher le côté pratique de la profession et les aspects théoriques de l'enseignement qui guident les professionnels. Les normes sont les assises théoriques de la profession enseignante en Ontario. Les cas fournissent des exemples précis ou réels de la façon dont on applique les normes. Ils favorisent le réexamen, le

recadrage et la réanalyse de l'exercice de la profession.

En lisant les cas et en en discutant, nous vous encourageons à réfléchir aux normes. Vous pouvez porter un jugement, consulter des experts et des collègues et amorcer une discussion sur le travail de vos pairs. Vous pouvez dresser la liste des avantages, des risques et des résultats possibles d'une action proposée et mettre à l'essai une myriade de solutions. Cet exercice de réflexion et de remise en question vous préparera aux dilemmes que vous devrez résoudre tôt ou tard sur la scène professionnelle. L'étude de cas stimule la réflexion sur la façon dont vous exercez votre profession. Elle vous amènera à repenser aux conversations ou aux scénarios qui vous rappelleront que les normes sont un outil pédagogique et constituent le prolongement d'une vision de l'exercice de la profession. Schon a qualifié ces situations de «stage réflexif» (1987).

Les ateliers de rédaction de cas ont réuni des praticiens qui ont découvert, en étudiant les types de cas, en rédigeant des cas et en faisant part de leurs expériences, les aspects les plus gratifiants de leur vie professionnelle. Un des participants a déclaré :

*Quand on prend connaissance des cas d'autres personnes, on se met à leur place, on perçoit la situation comme elles l'ont perçue. C'est quelque chose que les enseignants doivent souvent faire. Les cas m'ont été utiles, car ils m'aideront à déterminer la marche à suivre quand je me trouverai dans les mêmes situations (Feiner, 2002).*

Les cas étudiés ont amené les enseignants à faire un examen critique et les ont aidés à comprendre les normes d'exercice de la profession.

### **Recueil de cas sur les normes**

L'Ordre prépare actuellement un recueil de cas écrits par des enseignants ontariens portant sur les normes. Ce recueil s'inscrit dans le cadre d'une

stratégie clé d'intégration des normes et de révisions périodiques. Une des caractéristiques fondamentales de ce document est qu'il fait des normes un cadre de référence pour l'examen de l'exercice de la profession et des activités de recherche. Les questions de réflexion, les notes bibliographiques et les commentaires qui accompagneront le recueil encourageront le dialogue parmi les membres de l'Ordre.

Le recueil de cas sur les normes fera partie d'une trousse d'information sur les normes provinciales préparée par le comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation de l'Ordre. Cette trousse fera mieux connaître les normes, en facilitera la compréhension et permettra de les intégrer davantage au travail quotidien des enseignants. On espère qu'une discussion sur les normes permettra aux enseignants de les mettre en oeuvre de façon concrète, variée et continue en ayant recours aux divers outils disponibles. et aux dossiers d'exercice.

Les cas présentés dans le présent livret ont été validés par des centaines de membres de l'Ordre. Ce faisant, on a recueilli des renseignements sur le lien entre les cas et les normes et déterminé la pertinence et l'importance des cas axés sur les normes pour les membres de la profession. Les activités suivantes ont permis aux enseignants de discuter des cas :

- cours menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école
- cours menant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision
- cours de formation initiale à l'enseignement
- séances de perfectionnement professionnel
- groupes de discussion lors d'ateliers de rédaction de cas
- ateliers de discussion de cas à l'intention des représentants des conseils scolaires de district
- conférences sur l'éducation
- cours d'études supérieures en éducation.

On a également recueilli des commentaires lors de rencontres informelles dans les écoles. On rédige actuellement d'autres cas dans le cadre d'une série

d'ateliers de rédaction de cas sur les normes provinciales qui constituera un élément secondaire du projet de révision périodique et d'intégration des normes élaborées par l'Ordre. Ce dernier est fier du niveau élevé de participation des personnes ayant assisté aux ateliers sur les normes provinciales et des nombreux commentaires formulés par celles-ci. Ces activités de perfectionnement professionnel se sont avérées très efficaces pour mieux faire comprendre les normes :

*La présentation des normes sous forme de cas peut donner de très bons résultats sur le plan de la sensibilisation aux normes et de la compréhension de celles-ci. Les cas permettent de mettre les normes en contexte et de faire le point sur les moyens d'améliorer l'exercice de la profession. Je crois que les cas peuvent aider les gens à comprendre que les normes sont liées entre elles (Dr Whittaker, juin 2003).*

*Patricia F. Goldblatt, rédactrice  
Agente, Unité des normes d'exercice  
de la profession et d'éducation*

*Déirdre Smith, rédactrice  
Chef, Unité des normes d'exercice  
de la profession et de d'éducation*



## Décision partagée

La scène s'ouvre sur la réunion du comité des affectations du personnel, une réunion qui soulève toujours beaucoup d'intérêt car elle est importante à tous. Nous ne sommes pas ici pour parler de l'achat d'un nouveau canapé pour la salle des enseignants, ni des gâteries de la récréation du vendredi. Nous sommes ici pour parler de la répartition des élèves dans les classes l'an prochain. Je me rends compte plus tard que les gens s'intéressent à la question parce que c'est important pour eux. Je suis encore assez naïf pour croire qu'ils ont la situation à cœur parce que c'est important pour l'école.

Nous sommes à l'école élémentaire St-Amable, une grande école pour les élèves du jardin d'enfants à la 6e année située dans un quartier de classe moyenne inférieure, très diversifié sur le plan culturel. Un grand nombre de nouveaux Canadiens se sont installés dans la région et seuls quelques élèves de ma classe parlent français à la maison. J'adore l'école, sous tous ses angles. Et je ne suis pas le seul. Certaines personnes considèrent que l'école est une «oasis». Même si ce n'est que ma première année d'enseignement, je me vois travailler ici pendant longtemps.

La présidente du comité, Hélène Sauvé, commence la réunion en nous rappelant les faits que nous connaissons déjà, à savoir que nous avons perdu un poste et demi pour l'an prochain et que Marc, le directeur de l'école, nous a demandé de trouver un moyen de composer avec cette perte. Si nous étions au cinéma, une musique douce qui ne présage rien de bon se mettrait à jouer : l'un d'entre nous partirait mécontent à la fin de la réunion et tout le monde autour de la table le sait.

Nous sommes tous au courant des chiffres et peu d'options s'offrent à nous. Le directeur nous a dit que les services de bibliothèque, les postes de conseillers en orientation, les cours de français langue seconde et l'éducation de l'enfance en difficulté n'allaient pas être touchés. Tout dépendra donc de la répartition des élèves dans les classes.

Les membres de l'équipe de la 1re année se sont rencontrés avant la réunion. Nous avons décidé que nous aimerions avoir cinq classes de 1re année. S'il y avait moins de classes, il y aurait trop d'élèves par classe. Je suis le porte-parole de l'équipe lors de la réunion. «Nous estimons qu'il est préférable d'avoir cinq classes de 1re année l'an prochain. Ainsi, il n'y aurait pas trop d'élèves par classe et nous pourrions accorder aux enfants l'attention dont ils ont besoin. Je ne veux pas lancer un débat sur la difficulté d'enseigner à ces élèves par rapport aux élèves d'autres années, mais je crois que nous sommes tous d'accord sur le fait que les élèves les plus jeunes ont le plus besoin du soutien de l'enseignant. Avoir vingt-quatre élèves de 6e année dans une classe, ce n'est pas du tout la même chose que d'avoir vingt-quatre élèves de 1re année. Nous devons également étudier de l'éducation de l'enfance en difficulté, car il n'y a pas de programme à temps plein d'éducation de l'enfance en difficulté pour les élèves de 1re année. Imaginez comment les choses se passeraient dans votre classe si vous étiez dans cette situation. Si vous croyez qu'il est pénible d'enseigner à vos élèves, songez aux difficultés supplémentaires que vous éprouveriez si vous aviez deux ou trois élèves de plus ayant des troubles d'apprentissage.»

Hélène m'interrompt : «Nous ne sommes pas ici pour parler du programme d'éducation de l'enfance en difficulté.»

«Pas précisément, je lui réponds, mais il faut examiner l'incidence du programme sur les classes. Si Alexandre et Simon se trouvaient soudainement dans ta classe demain, penses-tu que cela ne modifierait pas fondamentalement le fonctionnement de la classe?»

Silence. Hélène sait de qui je parle. Alexandre et Simon sont deux élèves bien connus ayant des difficultés. Ils sont dans une classe du cycle moyen en compagnie de cinq autres élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ils sont presque légendaires en raison de leurs troubles comportementaux et de leurs problèmes scolaires.

Leur réputation à l'école est quasi mythique. Je sais que les autres enseignants ont compris mon argument.

«Croyez-vous que des enfants comme Alexandre et Simon éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement à partir de la 2e année? Tous les enseignants de la 1re année ont des élèves comme ces deux-là dans leur classe et il faut consacrer à chacun énormément de temps et d'attention. C'est une des principales raisons pour lesquelles nous devons réduire la taille des classes de 1re année.»

J'ai l'impression que tous les enseignants réfléchissent à mon explication.

«J'aimerais également discuter de la question des tests. Je sais que les classes de 3e année sont parfois plus petites parce qu'on veut bien préparer les élèves à passer les tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Je ne pense pas que nous devrions structurer nos classes en fonction des tests normalisés. Nous devrions tenir compte uniquement de ce qu'il y a de mieux pour les enfants. Toutefois, si nous décidons d'examiner cette question, il ne faut pas oublier que ce que les élèves apprennent en 1re année a une grande incidence sur leurs futurs résultats scolaires. Les notes qu'ils obtiennent lors des tests ne dépendent pas uniquement de la façon dont on les a préparés en 3e année. En fait, je crois que la façon dont on les prépare en 1re année est même plus importante car il s'agit d'une année de formation sur le plan scolaire à la fois en ce qui concerne leurs attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage.»

Des enseignants acquiescent d'un signe de tête. France, dont la classe est à côté de la mienne, lève le pouce en signe d'appui, mais je remarque que plusieurs enseignants évitent de me regarder dans les yeux. Je me demande s'ils m'appuieront. Je me rassois, confiant d'avoir prouvé la nécessité de réduire la taille des classes de 1re année. Quelques secondes plus tard, cette impression est confirmée.

«Ça me paraît raisonnable, dit Christine Gagnon, une enseignante de 2e année ayant beaucoup d'expérience. Je pense que nous devons sans doute former une classe de 4e/5e années.»

Tout de suite après, Geneviève, une enseignante au jardin d'enfants, ajoute : «C'est ce que nous avons pensé. Ça semble raisonnable compte tenu des chiffres.»

Des représentants des autres années acquiescent d'un signe de tête. Il n'y a pas de classe à années multiples dans notre école, car nous avons toujours voulu éviter ce genre de classes. Malheureusement, il semble bien que nous devrions changer notre fusil d'épaule et je suis content qu'elle soit élaborée au cycle moyen. Je pense que ce serait une mauvaise idée de créer une classe de ce genre au cycle primaire.

Pour l'instant, je suis heureux que nous en soyons arrivés à un consensus et que les élèves les plus vulnérables seront protégés. Mon rythme cardiaque ralentit et je me détends.

«Nous devons déterminer qui enseignera la classe à années multiples, déclare Hélène, au bout de la table. Je ne sais pas si quelqu'un est prêt à s'en occuper.»

J'ai une autre poussée d'adrénaline, car je sens que nous sommes sur le point de rouvrir le débat. «Je ne pense pas que nous devrions envisager les choses de cette façon, dis-je en interrompant Hélène. Nous sommes ici pour déterminer ce qu'il y a de mieux à faire pour les enfants, pas pour les enseignants. Supposons qu'on ne sache pas encore quelle année nous enseignerons l'an prochain que nous nous demandons ce qu'il y a de mieux à faire. Si Marc, le directeur, m'attribue les élèves de 6e année l'an prochain, je serai toujours en faveur de réduire la taille des classes de 1re année. Si nous convenons qu'il faut créer une classe de 4e/5e années, d'accord; laissons Marc décider qui s'en occupera.»

Il est trop tard pour réitérer mes préoccupations. Mon moment de triomphe est passé et nous tentons maintenant de déterminer qui s'occupera de la classe de 4e/5e années. Nous avons mis de côté les considérations philosophiques pour passer aux questions personnelles. La réunion s'étire et j'ai le pressentiment que les choses vont mal tourner.

Enfin, Anne, une des enseignantes de 1<sup>re</sup> année, affirme qu'il n'y a pas de quoi faire tout un plat d'une classe à années multiples et qu'elle est disposée à s'occuper d'une classe de 1<sup>re</sup>/2<sup>e</sup> années. Voilà. C'est tout. Hélène demande à tout le monde de voter et presque tous les enseignants acceptent l'idée d'une classe de 1<sup>re</sup>/2<sup>e</sup> années.

Je reste bouche bée. Il y a quelques minutes à peine, la plupart des gens avaient convenu qu'il fallait former cinq classes de 1<sup>re</sup> année. C'est incroyable comme les choses changent vite lorsqu'il y a la moindre possibilité d'un sacrifice personnel.

Après la réunion, des enseignants viennent me voir et me disent qu'ils étaient d'accord avec mes propos, mais ne voulaient pas nuire à leur équipe ou ne voulaient pas être obligés de s'occuper d'une classe à années multiples. Je me retrouve seul, abasourdi et je me demande si cette oasis n'est pas un mirage.

### Enquête de groupe

**Quels sont les faits?** Qui? Quoi? Où? Quand?

**Analyse.** Analysez le ou les problèmes du point de vue des différentes personnes concernées à l'aide des questions et commentaires axés sur la réflexion (Annexe IV et V). Cet exercice doit servir de guide pour chercher, approfondir ou découvrir des informations.

**Évaluation.** Faites une analyse critique des stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer le ou les problèmes.

**Autres solutions.** Trouvez d'autres solutions que celles qui ont été présentées dans le texte. Considérez les risques, les avantages, les conséquences à long et à court terme de chacune des démarches proposées.

**Principes d'action.** Formulez quelques généralisations sur des pratiques exemplaires. N'oubliez pas que les normes d'exercice et les normes de déontologie sont les principes qui doivent guider les actions des enseignants.

**De quoi s'agit-il?** Classez cette ressource dans des catégories plus générales. Les cas complexes évoquent plusieurs thèmes, problèmes et interprétations et comportent de nombreux aspects.

**Changement d'opinion.** Quelqu'un ou quelque incident vous a-t-il poussé à changer votre façon de penser? Défendez-vous toujours vos premières hypothèses?

### Réflexions sur le cas

1. Quels sont les faits?
2. L'enseignant se dit «naïf». En tenant compte de ses compétences, de ses connaissances, de son expérience et de son attitude, quel mot utiliseriez-vous pour le décrire?
3. Quel est le principal dilemme? Évaluez la recommandation de l'équipe concernant la réorganisation. Faites une distinction entre les intervenants et leurs préoccupations.
4. Quel rôle Alexandre et Simon jouent-ils dans les négociations?
5. L'éducation de l'enfance en difficulté, les résultats des tests et l'OQRE devraient-ils influencer les décisions des enseignants?
6. Parfois, une décision est sensée en théorie mais pas dans la pratique. Pourquoi la mise en oeuvre de la solution proposée soulève-t-elle de nouvelles questions? Dans ce cas, quels sont les facteurs qui exercent des pressions?
7. Évaluez la solution retenue pour régler le problème. Qui a perdu et qui a gagné? Quelles pourraient être les conséquences à long terme de cette décision?
8. Y avait-il d'autres solutions au problème? Comment l'enseignant aurait-il pu se préparer pour obtenir gain de cause?
9. De quel type de cas s'agit-il?
10. Formulez quelques généralisations sur de bonnes pratiques en matière de prise de décisions en groupe. Formulate some generalizations about good practice in group decision-making.

## Réflexions supplémentaires

1. Quelle norme d'exercice aurait pu guider les décisions prises lors de la réunion? Précisez les éléments clés des normes qui ont une incidence directe sur ce cas.
2. Dans bien des cas, les décisions sont complexes et comprennent plusieurs facettes. Que peut faire un enseignant pour ne pas se retrouver dans ce genre de discussions? Les normes peuvent-elles fournir des éléments de réponse dans une telle situation ou régler ce genre de situation? Comment les normes peuvent-elles aider les enseignants à prendre des décisions dans ce cas?
3. Vous êtes-vous trouvé dans une situation semblable? Avez-vous déjà assisté à une réunion de ce genre? vez-vous dû prendre une telle décision? Étiez-vous satisfait du résultat? Expliquez votre réponse.
4. Consultez les normes de déontologie à la fin du livret. Comment auraient-elles pu aider ou guider les personnes décrites dans ce cas?
5. Dressez la liste des questions touchant l'école qui peuvent être réglées lors de ce genre de réunion. Comment pourriez-vous vous préparer à faire face à une telle situation?

## Lectures supplémentaires

- Allison, D.J. (1988, June). *Ontario directors and American superintendents: A study of contrasting culture sand contexts*. Paper presented to the Department of Educational Administration, University of Alberta.
- Baker, P., Curtis, D., & Beneson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools*. Bloomington, IL: Illinois Association for Supervisor and Curriculum Development.

- Blumberg, A. (1984). *The school superintendent: Living with conflict*. New York, NY: Teachers College Press.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Frick, D.M., & Spears, L.C. (Eds.). (1996). *On becoming a servant leader: The private writings of Robert K. Greenleaf*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haynes, F. (1998). *The ethical school*. New York, NY: Routledge.
- Katz, M.S., Noddings, N., & Strike, K.A. (Eds.). (1999). *Justice and caring: The search for common ground in education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2003). *The Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shapiro, J.P., & Stefkovich, J.A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silver, P.F. (1986). Case records: A reflective approach to administrator development. *Theory Into Practice*, 25(3), 161-167.
- Strike, K.A., & Soltis, J.F. (2004). *The Ethics of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

## Est-ce bien difficile d'enseigner aux enfants en difficulté?

Au cours de ma troisième année d'enseignement, on m'a demandé d'enseigner à une classe d'enfants en difficulté à mon école. Je me suis dit que ce ne serait pas bien difficile. Après tout, il n'y aurait que huit élèves dans la classe et je serais secondée à temps plein par un technicien en éducation spécialisée. L'enseignante que je devais remplacer quittait l'école et la province. Comme je m'y attendais, on m'a offert le poste puisque j'ai laissé entendre qu'il serait sans doute beaucoup plus facile d'enseigner à des élèves en difficulté que de m'occuper d'une classe de 30 élèves. Ce serait un changement agréable de travailler avec un élève à la fois. Après tout, j'avais obtenu une Qualification additionnelle en éducation de l'enfance en difficulté, 1re partie, et j'avais même suivi le cours optionnel sur le comportement. J'étais gonflée à bloc; j'étais prête à tout... à cette époque-là!

En sortant du bureau du directeur de l'école, j'étais heureuse, du moins le semblait-il. Toutefois, j'ai commencé à avoir des doutes presque tout de suite. On m'avait confié une classe à années multiples qui couvrait de la 4e à la 8e année, et dont les élèves avaient des troubles de comportement. J'étais plus petite que nombre d'entre eux. En fait, l'un d'entre eux me dépassait d'une bonne tête et pesait sans doute 15 kg de plus que moi. Jusqu'à maintenant, j'avais enseigné à une classe de 5e année pendant un an et à une classe de 3e et 4e années combinées pendant deux ans. Il est vrai que je ne savais pas à quoi m'attendre, car je n'avais jamais eu d'élèves ayant des troubles de comportement dans mes classes ordinaires. Toutefois, une fois par semaine, je supervisais le repas du midi dans cette partie de l'école. Je patrouillais le corridor. Si ces élèves étaient trop bruyants, je jetais un coup d'œil dans la classe ou si l'un d'entre eux avait besoin de quelque chose, il venait me voir. En règle générale, tous les midis, il y avait un adulte avec le groupe d'élèves ayant des troubles de

comportement. Il était donc rarement nécessaire de me rendre dans la classe. Les autres enseignants avaient souvent des choses à dire au sujet de cette classe. Presque tous les jours j'entendais dire que des élèves s'étaient bagarrés ou qu'il y avait eu une dispute grave pendant la récréation. Les autres enseignants et moi nous nous regardions d'un air entendu. Nous nous disions que les problèmes de ces élèves étaient attribuables à un manque de discipline à la maison ou au fait qu'on leur avait toujours laissé faire ce qu'ils voulaient et que, de toute façon, leur situation était probablement sans espoir. Quand j'y réfléchis maintenant, je dois avouer que l'enseignante et le technicien en éducation spécialisée qui s'occupaient de cette classe à temps plein semblaient toujours plus fatigués que les autres membres du personnel. Je pensais qu'ils étaient fatigués parce qu'ils avaient une vie familiale bien remplie.

Je me rendais compte qu'il me restait beaucoup à apprendre, mais j'étais prête à relever le défi, du moins le pensais-je! Malgré cela, deux choses m'inquiétaient. Que devrais-je leur enseigner et comment pourrais-je intéresser huit élèves de huit à quatorze ans dont les aptitudes scolaires étaient encore plus variées que leur âge?

J'ai réfléchi à la situation tout au long de l'été et j'ai décidé de faire des recherches sur les connaissances qu'une enseignante devrait posséder pour travailler avec une classe d'élèves en difficulté. J'ai rencontré la conseillère en éducation de l'enfance en difficulté, qui m'a remis des articles et des livres à lire. J'ai relu les documents que j'avais étudiés lors du cours sur l'éducation de l'enfance en difficulté, 1re partie, ainsi que les articles que j'avais reçus lors de mes cours de formation d'enseignante. J'étais prête!

Pendant la fin de semaine de la fête du Travail, mes craintes se sont transformées en terreur. Le jour de la fête du Travail, le technicien en

éducation spécialisée m'a téléphoné pour me dire qu'il était tombé d'un arbre et qu'il ne serait pas à l'école la première semaine. Je serais livrée à moi-même. J'en avais mal au ventre.

Qu'est-ce que j'allais faire si les élèves ne m'écoutaient pas ou, pire encore, s'ils se mettaient à courir dans la classe et ne m'obéissaient pas? Comment le fonctionnement de ma nouvelle classe affecterait-il le reste de l'école?

L'école était située dans un quartier de classe moyenne comptant environ 600 habitants. Les élèves des classes ordinaires se conduisaient assez bien. J'aimais beaucoup enseigner dans cette école et le directeur semblait croire que je faisais du bon travail. Les élèves de ma classe ordinaire m'aimaient bien. Les parents m'avaient fait des compliments sur mon style d'enseignement, la façon dont je m'occupais des élèves et les devoirs intéressants que je donnais à leurs enfants et presque tous avaient accepté mon invitation de visiter la classe pendant un jour d'école.

Comme l'école était grande, nous n'avions pas besoin de classes mobiles. Nous avons donc l'impression de faire partie de la communauté scolaire. Les élèves visés par le programme d'éducation de l'enfance en difficulté étaient inscrits à ce programme parce que l'école avait déterminé qu'ils devaient faire partie d'une classe distincte. Notre classe devait leur venir en aide, peut-être même les guérir, du moins c'est ce que l'on en attendait. Je ne partageais pas ces attentes.

C'était le jour de la rentrée et je m'apprêtais à rencontrer mes nouveaux élèves. Une des élèves était atteinte de paralysie cérébrale et avait été diagnostiquée comme «élève ayant une déficience mentale moyenne». À l'époque, on utilisait cette désignation pour les enfants inadaptés. Un autre élève était très intelligent, mais avait été abandonné par sa mère adoptive. Un élève était autiste. Les autres élèves présentaient tous des défis particuliers. Soudainement, le cours d'éducation de l'enfance en difficulté, 1re partie, et le peu d'expérience que je possédais m'effrayaient. Les premiers jours, les élèves se conduisaient bien et semblaient s'adapter à leur

routine. Je devins une sergente-major contrôlant une routine stricte et inflexible. Les élèves devaient me demander la permission pour se déplacer dans la classe, tailler leurs crayons et même mettre un morceau de papier au panier. J'avais peur de leur laisser les mains libres, car je croyais qu'ils profiteraient de moi et que je perdrais la maîtrise de la classe. Miraculeusement, les élèves se montraient coopératifs. La première semaine, mon but était de les tenir occupés. J'espérais que, la deuxième semaine, je pourrais adapter le programme à leurs besoins, si je parvenais à déterminer quels étaient ces besoins! J'ai donc émis des hypothèses en ce qui concerne leurs connaissances, leurs capacités et leurs comportements.

Marie, l'élève souffrant de paralysie cérébrale que l'on avait diagnostiquée comme ayant une déficience mentale moyenne représentait un défi de taille. C'était la seule fille de la classe et les attentes de ses parents ne correspondaient pas à ce que j'avais observé concernant son comportement et ses aptitudes. J'essayai de déterminer ses besoins. Avec du recul, je peux dire qu'elle avait de la difficulté en lecture, en écriture et en mathématiques. Ses parents affirmaient qu'elle pouvait faire des divisions à trois chiffres à la maison, mais je n'étais pas certaine qu'elle pouvait mémoriser les chiffres. Ils soutenaient qu'elle pouvait expliquer la formation d'une île, mais j'avais de la difficulté à lui faire lire une liste de mots extraits d'un livre préscolaire. Comment peut-on adapter un programme aux besoins d'une élève dont le comportement et les actions ne correspondent pas à ceux décrits par les parents? Comment peut-on adapter un programme aux besoins d'élèves qui n'ont pas révélé ce qu'ils peuvent accomplir?

Durant la récréation à la fin de la première semaine, les problèmes ont commencé. Avec les élèves de ma classe ordinaire, je réglais ces problèmes en raisonnant avec eux ou, si le problème était grave, je demandais l'aide du bureau et du directeur d'école. J'enseignais maintenant à une classe d'élèves en difficulté; je devais donc régler des problèmes de

comportement. Dans ce genre de situation, il suffisait d'une brève discussion. Il me fallait généralement une bonne partie de la journée pour recueillir des renseignements sur les problèmes survenus pendant la récréation du matin. Les conflits mettaient habituellement en cause un élève d'une autre classe qui pouvait expliquer la situation assez clairement. Mes élèves étaient en colère. À leurs yeux, celui qui criait le plus fort l'emportait. Il était donc difficile de leur faire comprendre une situation. Ils n'arrivaient pas à voir le point de vue des deux parties. Il fallait toujours qu'une personne ait raison et que l'autre ait tort et, dans la plupart des cas, c'était bien sûr l'autre personne qui avait tort.

J'espérais que les choses allaient se rétablir pendant l'année et, à certains égards, c'est ce qui s'est produit. Toutefois, tout n'était pas si simple. Marie, la seule fille de ma classe, semblait bien s'adapter et faisait des progrès. Mais je ne savais pas comment évaluer ces progrès. Dans une classe ordinaire, une évaluation écrite permet de déterminer ce que les élèves ont appris et ce qui leur reste à apprendre. L'enseignant peut consulter un collègue et planifier les prochaines étapes du programme d'apprentissage. Or, j'étais la seule enseignante de l'école à dispenser un programme d'éducation de l'enfance en difficulté et il n'y avait personne à qui je pouvais parler de façon quotidienne. Comme je n'avais pas beaucoup d'expérience en enseignement, j'avais de la difficulté à déterminer ce qui convenait à mes élèves. J'avais grand besoin d'un mentor.

J'ai rencontré les parents tout au long de l'année, et c'était touchant de les écouter. Je pouvais passer plus d'une heure avec le père ou la mère de chaque élève. Ils me faisaient part des espoirs qu'ils nourrissaient en leurs enfants et me disaient ce qu'ils avaient tiré de diverses expériences au sujet de leur garçon ou de leur fille. La plupart des parents étaient d'un grand soutien, en général, mais certains remettaient en question toutes mes décisions.

Malgré mes meilleures intentions, j'éprouvais un sentiment de culpabilité. J'avais toujours

l'impression que je n'en faisais pas assez. Ce sentiment est bien propre aux enseignants. Je me demandais si je n'étais qu'une gardienne d'enfants ou si j'avais vraiment aidé mes élèves. J'étais débutante et je remettais en question mes moindres gestes.

À force de persistance, je crois que nous avons fait des progrès, mais je crains toujours de ne pas avoir tout fait pour mes élèves. Est-ce bien difficile d'enseigner aux enfants en difficulté? Oui, et je n'ai pas fini de m'interroger sur la question.

## Enquête de groupe

**Quels sont les faits?** Qui? Quoi? Où? Quand?

**Analyse.** Analysez le ou les problèmes du point de vue des différentes personnes concernées à l'aide des questions et commentaires axés sur la réflexion. Cet exercice doit servir de guide pour chercher, approfondir ou découvrir des informations.

**Évaluation.** Faites une analyse critique des stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer le ou les problèmes.

**Autres solutions.** Trouvez d'autres solutions que celles qui ont été présentées dans le texte. Considérez les risques, les avantages, les conséquences à long et à court terme de chacune des démarches proposées.

**Principes d'action.** Formulez quelques généralisations sur des pratiques exemplaires. N'oubliez pas que les normes d'exercice et les normes de déontologie sont les principes qui doivent guider les actions des enseignants.

**De quoi s'agit-il?** Classez cette ressource dans des catégories plus générales. Les cas complexes évoquent plusieurs thèmes, problèmes et interprétations et comportent de nombreux aspects.

**Changement d'opinion.** Quelqu'un ou quelque incident vous a-t-il poussé à changer votre façon de penser? Défendez-vous toujours vos premières hypothèses?

## Réflexions sur le cas

1. Quels sont les faits?
2. Décrivez les connaissances, les compétences, l'attitude et l'expérience de l'enseignante. Comment se prépare-t-elle à ses nouvelles fonctions?
3. Quel est le niveau de connaissances de l'enseignante à l'égard de l'éducation de l'enfance en difficulté et, particulièrement, du programme d'éducation de l'enfance en difficulté offert à son école?
4. Décrivez les éléments contextuels de l'école et de la classe qui ont une incidence sur le dilemme auquel l'enseignante fait face.
5. Comment l'enseignante s'adapte-t-elle à sa classe? Évaluez sa préparation à l'emploi.
6. Quels défis Marie pose-t-elle pour l'enseignante? Où l'enseignante aurait-elle pu trouver des ressources ou un soutien?
7. Quelle est la nature du conflit entre la perspective de l'enseignante et celle des parents de Marie au sujet de cette élève? Y avait-il des possibilités de collaboration? Indiquez comment l'enseignante et les parents auraient pu unir leurs efforts afin de venir en aide à Marie.
8. Quelles sont les questions que pose l'enseignante et qui exigent une meilleure connaissance des principes de l'enseignement? Quelles solutions proposeriez-vous? Quelles normes ce cas illustre-t-il? Quelles normes pourraient guider une croissance future?
9. De quel genre de cas s'agit-il?

## Réflexions supplémentaires

1. Examinez les normes. Lesquelles s'appliquent le mieux à cette situation?
2. Les enseignants débutants se sentent souvent isolés. Comment pourrait-on accorder du soutien à l'enseignante présentée dans le cas?
3. Il semble que l'école et le personnel présentés dans ce cas aient des préjugés tenaces au sujet des élèves visés par un programme

d'éducation de l'enfance en difficulté. Avez-vous observé des perceptions stéréotypées de ce genre concernant un groupe d'élèves dans votre milieu scolaire? Que peuvent faire les enseignants face à cette façon de penser?

4. Cette histoire raconte l'expérience vécue par une enseignante il y a plusieurs années. Comparez la situation décrite à la réalité d'aujourd'hui. Faites le point sur les questions qui persistent et les améliorations à apporter.
5. En tenant compte du rôle que jouent les normes de déontologie dans ce cas, laquelle de ces normes pourrait-on utiliser pour influencer le comportement et l'attitude de l'enseignante?
6. En tenant compte des normes, quel conseil donneriez-vous aux enseignants qui travaillent avec des élèves en difficulté

## Lectures supplémentaires

- Alberta Department of Education. (1996). *Partners during changing times: An information booklet for parents of children with special needs*. Edmonton, AB: Author.
- Anderson, E.M., Clarke, L., & Spain, B. (1982). *Disability in adolescence*. London, UK: Methuen.
- Dunn, K.B. & Dunn, A.B. (1993). *Trouble with school: A family story about learning disabilities*. Rockville, MD: Woodbine House.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kilbourn, B. (1990). *Constructive feedback in teaching: Learning the art*. Toronto: OISE Press.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.



## Le mors aux dents

«Catherine, j'ai besoin de te parler immédiatement ainsi qu'à Paul!», insiste Michèle Fournier, une enseignante enthousiaste et dévouée au jardin d'enfants.

Je me hérise. «Ah non, pas encore une plainte au sujet du manque de peinture rouge et jaune dans les classes du jardin d'enfants!»

C'est la dernière semaine d'août à l'école Saint-Mathieu, une école élémentaire animée située dans un quartier nanti au sud de la ville. Les enseignants sont occupés à rassembler les manuels scolaires, les cahiers, les feuilles et les crayons dont leurs élèves auront besoin. Les parents, qui ont hâte que la nouvelle année scolaire débute, posent de nombreuses questions à la secrétaire. Paul Lachance, le nouveau directeur adjoint de l'école, et moi tentons tant bien que mal d'organiser des entrevues pour combler quatre postes d'enseignants occasionnels de longue durée. Des piles de plus en plus haute de messages téléphoniques, de notes de rappel et de demandes de réunion s'accumulent à l'extérieur de mon bureau.

Michèle persévère : «Catherine, tu voudras sûrement entendre parler du coup de téléphone que je viens de recevoir de la mère d'un élève. En fait, Mme Charest va sans doute t'appeler. Je lui ai dit qu'elle devrait communiquer avec toi.»

Frustrée, je dépose mon stylo et essaye de me calmer, car je dois régler cette situation. Je sais que Michèle ne me dérangerait pas si la question n'était pas importante, mais cette interruption m'agace. Tout semblait rentrer dans l'ordre.

«Michèle et Paul, venez dans mon bureau.»

En s'asseyant, Michèle soupire. «Mon Dieu, je ne sais pas comment je parviendrai à m'adapter à ce garçon!» Elle me fait part de ses préoccupations. «Mme Charest m'a téléphoné parce que son fils Antoine sera dans ma classe. Elle voulait me mettre au courant des problèmes de comportement d'Antoine. Mme Charest dit que son fils n'écoute pas, qu'il n'a peur de rien, qu'il ne peut rester assis pendant plus de deux minutes et qu'il mord! Michèle défile cela tout d'un trait. Mme Charest

ne voulait pas informer l'école des problèmes d'Antoine parce qu'elle craignait que nous n'accepterions pas son fils au jardin d'enfants. Toutefois, son pédiatre et le personnel de la garderie lui ont recommandé de me téléphoner pour me faire part de ces problèmes de comportement.»

Michèle commence à s'affoler. «Ce n'est pas tout. L'an dernier, Antoine a mordu profondément une employée de la garderie. Mme Charest dit que la garderie a dû charger un employé de surveiller exclusivement Antoine. Elle se demande si nous pourrions faire la même chose, car elle ne sait pas comment son fils se comportera dans une classe avec 20 autres élèves de quatre ans. Pourrais-je avoir de l'aide, demande Michèle d'un ton inquiet. Je ne sais pas comment je pourrai protéger les autres enfants.»

Un sentiment d'angoisse s'empare de moi. J'essaie d'ignorer les questions qui m'assaillent. «Qu'allons-nous faire de cet enfant? Le conseil scolaire nous fournira-t-il un assistant à l'enseignement pour s'occuper de lui? Et s'il mord un enfant ou l'enseignante? Peut-on vraiment intégrer un enfant comme Antoine qui constitue une menace?»

À la fois confuse, en colère et craintive, je pense que les parents d'Antoine auraient dû nous aviser de ces problèmes bien avant la fin d'août! On dirait qu'ils font déjà preuve de méfiance envers nous. Mme Charest a avoué à l'enseignante qu'on l'avait obligée de nous parler. Je sais que je vais devoir déployer des efforts considérables pour établir des liens positifs avec les parents d'Antoine tout en établissant clairement les attentes et les conséquences associées au comportement de leur fils.

Soudain, une image me vient à l'esprit. J'imagine la classe de Michèle remplie de petits enfants innocents : des garçons et des filles qui risquent de retourner à la maison avec des marques de coups et des morsures sur les épaules et les bras. Un sentiment d'angoisse s'empare à nouveau de moi. Si les parents des autres élèves de la classe d'Antoine entendent parler des risques que pose

Antoine, ils pourraient exiger des mesures immédiates de ma part, du conseil scolaire et même du ministère de l'Éducation!

La prochaine question de Michèle me tire de ma rêverie. «Catherine, te rends-tu compte que Julie, la petite fille trisomique sera aussi dans ma classe?» J'essaie désespérément de cacher mon angoisse et tente de rassurer Michèle.

Michèle blêmit et se cale dans le fauteuil en courbant l'échine.

«Essaie de ne pas t'en faire Michèle. Je vais téléphoner au conseil scolaire aujourd'hui et demander si nous pouvons obtenir un autre assistant à l'enseignement. Je crois que tu auras besoin d'un autre adulte dans ta classe en tout temps. Dans l'intervalle, mettons Tamara, l'enseignante ressource chargée de l'éducation de l'enfance en difficulté, au courant de la situation. Nous devons tenir une réunion d'équipe avant qu'Antoine ne commence l'école.»

Peu de temps après, je téléphone aux parents d'Antoine pour fixer un rendez-vous. Pendant la première semaine d'école, Paul, Michèle, Tamara et moi rencontrons M. et Mme Charest qui, à contrecœur, commencent à nous renseigner au sujet d'Antoine.

«Antoine est un garçon adorable et intelligent, nous dit Mme Charest. Jusqu'à l'âge de 18 mois, c'était un enfant normal et affectueux puis il s'est mis à mordre sans raison. Il a mordu sa soeur cadette, d'autres enfants, des adultes et surtout des personnes ayant de l'autorité, poursuit Mme Charest. J'ai envoyé Antoine à la garderie à l'âge de deux ans et demi. Il était tellement agressif que je craignais qu'il ne tue sa soeur cadette.»

Je demande à M. et Mme Charest s'ils ont consulté des spécialistes. «Oh oui, répond Mme Charest. Mais j'en ai assez. Personne ne sait pourquoi il se comporte ainsi. Docteur Adjizian, la pédiatre d'Antoine, a conclu qu'il ne souffrait pas du syndrome d'Asperger. Elle croit qu'il souffre d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et conseille le Ritalin. Toutefois, Antoine souffre également d'absence. Le Dr Wong, qui est neurologue, est d'avis que le Ritalin affectera les ante convulsivants.»

«Nous cherchons un autre neurologue, précise M. Charest. Le Dr Wong a de drôles d'idées. Il ne nous croit pas lorsque nous lui décrivons le comportement d'Antoine. Il veut que nous filmions Antoine à la maison pendant une fin de semaine et que nous lui envoyions la bande vidéo. Cela prendrait trop de temps.»

«Avez-vous consulté d'autres agences ou organismes au sujet d'Antoine?», demande le directeur adjoint.

«Oui, répond M. Charest. La garderie a invité le centre de gestion du comportement Southside à s'occuper de notre fils. Des employés de ce centre sont venus à la maison à cinq reprises, puis nous les avons chassés. Nous n'avions plus de vie privée. Je ne permettrai pas à cette agence de s'occuper de mon fils», affirme M. Charest. Son épouse retient ses larmes et cherche à fuir mon regard.

Mme Charest remarque alors mon air perplexe. «Ces employés du centre de gestion du comportement Southside n'ont fait que semer le trouble, explique-t-elle. Ils insinuaient constamment que nous étions la cause des problèmes d'Antoine.»

«Nous avons également collaboré avec l'organisme Soins aux enfants, qui a fait en sorte qu'une personne de plus surveillait Antoine à la garderie en raison de son habitude de mordre les gens. Mais cet organisme ne s'occupera plus de lui lorsque l'année scolaire sera commencée.»

Soudainement, Mme Charest est sur la défensive. Je savais que nous n'aurions pas dû assister à cette réunion, dit-elle. Vous avez déjà décidé qu'Antoine est un méchant garçon. Vous ne lui donnerez aucune chance.»

J'écoutais les parents tout en m'efforçant de ne pas porter de jugement, mais je commençais à me sentir mal à l'aise. «À quoi s'attend-elle de nous?», me demandais-je. Je tente alors d'apaiser les craintes de Mme Charest et de la convaincre que nous ferons tout en notre possible pour qu'Antoine réussisse à l'école. «Toutefois, vous comprendrez que je dois assurer la sécurité des autres élèves. Si Antoine mord l'un d'entre eux, nous le renverrons à la maison.»

Mme Charest prend la parole : «Antoine est notre fils. C'est un garçon remarquable qui peut être très affectueux. Parce qu'il mord, vous pensez que c'est un monstre qui constitue une menace pour les autres enfants. Je ne comprends pas pourquoi vous le renverriez à la maison simplement parce qu'il a mordu quelqu'un.»

Pour ma part, j'estime que son fils est une menace pour les autres enfants et le personnel. J'aimerais bien que les parents décident de laisser Antoine à la garderie, où il bénéficie d'un soutien supplémentaire.

Michèle intervient : «M. et Mme Charest, j'ai observé Antoine l'autre jour à la garderie. C'est effectivement un enfant adorable. Je sais que vous avez à cœur qu'il réussisse au jardin d'enfants. Utilisons un cahier de communication quotidienne. Nous pourrions peut-être discuter au téléphone toutes les semaines des progrès réalisés par Antoine.»

«Accepteriez-vous que la technicienne en éducation spécialisée travaille avec Antoine?», demande Tamara, l'enseignante ressource chargée de l'éducation de l'enfance en difficulté. Elle demande également aux parents la permission de soumettre le cas d'Antoine à un travailleur social. M. et Mme Charest acceptent à contrecœur.

«La Dre Adjizian prévoit effectuer une évaluation pédiatrique d'Antoine en novembre, précise Mme Charest. Il n'est donc pas nécessaire de faire des tests à l'école.» M. et Mme Charest quittent rapidement mon bureau l'air misérable.

Plus tard dans la journée, Paul et moi faisons le point sur la réunion. «Je prévois qu'Antoine sera le plus grand défi que nous devons relever cette année.»

«Peux-tu imaginer comment M. et Mme Charest réagiront si nous leur demandons de ramener Antoine à la maison?», me demande Paul.

Je me demande tout haut comment nous surmonterons les obstacles entourant Antoine et son comportement agressif. Aurons-nous assez d'aide en classe? Et Michèle? Nous fera-t-elle part de ses besoins? Estimera-t-elle que nous l'avons

appuyée? Comment les autres enfants réagiront-ils en présence d'Antoine?

À la fin d'une longue journée à l'école Saint-Mathieu, je suis retournée à la maison. C'est perturbant de se poser tant de questions et de ne guère trouver de réponses.

## Enquête de groupe

**Quels sont les faits?** Qui? Quoi? Où? Quand?

**Analyse.** Analysez le ou les problèmes du point de vue des différentes personnes concernées à l'aide des questions et commentaires axés sur la réflexion. Cet exercice doit servir de guide pour chercher, approfondir ou découvrir des informations.

**Évaluation.** Faites une analyse critique des stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer le ou les problèmes.

**Autres solutions.** Trouvez d'autres solutions que celles qui ont été présentées dans le texte. Considérez les risques, les avantages, les conséquences à long et à court terme de chacune des démarches proposées.

**Principes d'action.** Formulez quelques généralisations sur des pratiques exemplaires. N'oubliez pas que les normes d'exercice et les normes de déontologie sont les principes qui doivent guider les actions des enseignants.

**De quoi s'agit-il?** Classez cette ressource dans des catégories plus générales. Les cas complexes évoquent plusieurs thèmes, problèmes et interprétations et comportent de nombreux aspects.

**Changement d'opinion.** Quelqu'un ou quelque incident vous a-t-il poussé à changer votre façon de penser? Défendez-vous toujours vos premières hypothèses?

## Réflexions sur le cas

1. Quels sont les faits?
2. Décrivez le contexte de cette histoire.
3. Quel est le principal dilemme auquel la directrice de l'école fait face?
4. Tenez compte du point de vue :
  - des Charest
  - d'Antoine
  - des parents des autres élèves
  - de Michèle
  - de Tamara
  - de la garderie
  - du conseil scolaire.
5. À quels processus et diagnostics les Charest ont-ils participé? Comment ont-ils réagi à ce déluge d'informations? Selon les Charest, quels sont leurs droits dans cette situation? Selon vous, quelles sont leurs responsabilités à l'égard d'Antoine et de l'école?
6. Quels risques les parents et l'école prennent-ils? Ces risques sont-ils justifiés?
7. Évaluez les suggestions des enseignants concernant Antoine. Sont-elles appropriées? Consultez les normes. Appuient-elles l'intervention des enseignants?
8. Après la réunion, même en tenant compte des mesures de sauvegarde qui ont été prises, la directrice est perturbée. Quelles sont ses craintes? Pourquoi les éprouve-t-elle?
9. De quel type de cas s'agit-il?

## Réflexions supplémentaires

1. Le personnel de l'école travaille en équipe. Quelles suggestions auriez-vous pour un groupe d'employés d'une école qui travaillent avec des élèves inadaptés et leurs parents?
2. Examinez les normes portant sur le leadership. Comment le personnel enseignant, à tous les niveaux, peut-il se préparer à jouer un rôle de

chef de file et à défendre les intérêts des enfants en difficulté?

3. Une transition peut être difficile pour les enfants, surtout ceux ayant des besoins particuliers. De quelles ressources ou mesures de soutien doit-on disposer pour assurer une transition efficace?

## Lectures supplémentaires

- Finley, P. (1989). *Malaise of the spirit: A case study*. In J. Kleinfeld (Ed.), *Teaching cases in cross-cultural education*. Fairbanks, AK: University of Alaska.
- Friend, M., Bursuck, W., & Hutchinson, N. (1998). *Including exceptional students: A practical guide for classroom teachers, Canadian edition*. Scarborough, ON: Pearson Education Canada.
- Hutchinson, N.L. (1996). Promoting social development and social acceptance in secondary school classrooms. In J. Andrews (Ed.), *Teaching students with diverse needs: Secondary classrooms* (pp. 160–180). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Munby, H., & Hutchinson, N. (1998). Using experience to prepare teachers for inclusive classrooms: Teacher education and the epistemology of practice. *Teacher Education and Special Education*, 21(2), 75–82.
- Reynolds, M.C., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391–398.
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABC's of learning disabilities*. Toronto, ON: Academic Press.

## Abandonner le navire

«Ça y est, c'est la goutte qui fait déborder le vase! Pierre et Émilie se chamaillent, se plaignent l'un de l'autre et créent des tensions parmi le personnel depuis des mois, mais là, ils ont dépassé les bornes!» Karima, la directrice de l'école, hoche la tête en regardant par la fenêtre de son bureau. Il est dix-huit heures en cette belle soirée de juin. Elle devrait être en route pour la maison, mais elle est trop fatiguée pour faire le moindre geste.

Karima se remémore la réunion des enseignants de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années qui vient tout juste de prendre fin. C'était la dernière réunion de planification avant le voyage au Québec que feront les élèves du cycle intermédiaire Mardi prochain. Pendant qu'on discute des derniers détails du voyage, Pierre dit à Karima qu'il ne peut accompagner les élèves de sa classe de 8<sup>e</sup> année au Québec parce qu'il s'est fait mal à un pied en jouant au football avec des amis pendant la fin de semaine et qu'il ne peut marcher toute la journée comme il devrait le faire pendant la visite.

Karima a bien envie de lui dire ce qu'elle pense : «Pierre, je ne comprends pas. Quand tu jouais au soccer avec tes élèves dans la cour d'école tout à l'heure, ton pied ne te faisait pas mal?»

Mais ce n'est pas ce qu'il y a de mieux à faire et elle le sait. Si Pierre croit qu'elle remet sa décision en question, il téléphonera à la fédération. Depuis le début de l'année Pierre dit clairement que ni la directrice de l'école, ni le conseil scolaire ne peuvent l'obliger à participer aux activités parascolaires et que personne ne devrait se sentir obligé de participer à ces activités.

Karima se contente de dire : «C'est dommage, Pierre. Tu vas nous manquer.» En son for intérieur elle est furieuse, mais elle se force à sourire et retourne songeusement à son bureau. «Qu'est-ce qui va se passer maintenant?», se demande-t-elle. Elle trouve vite réponse à cette question. Émilie frappe à sa porte et entre dans son bureau.

«Karima, je peux te parler un moment?»

«Bien sûr Émilie. Assieds-toi.»

«Je voulais d'abord te remercier de m'avoir aidée à préparer ma présentation pour mon cours de maîtrise en leadership dans le domaine de l'éducation. Je te suis reconnaissante des conseils d'experte que tu m'as donnés et du soutien que tu m'as apporté. Hier soir, pendant que je travaillais à ma présentation, je me suis rendu compte que le jour de cette présentation devant le groupe tombe le jeudi soir où je serai au Québec. Je suis vraiment désolée, mais je ne pourrai pas aller au Québec. Je suis sûre que tu comprends.»

Karima est stupéfaite. Elle regarde Émilie sans savoir que dire. Elle a des soupçons, car elle sait que Pierre et Émilie se soutiennent mutuellement. Si l'un d'entre eux refuse de participer à une activité scolaire, l'autre fait de même. Karima est coincée mais décide de tenir sa langue.

«Tu sais Émilie, tu mets l'école dans le pétrin. C'est un peu tard pour trouver une autre personne pouvant superviser les élèves. Le voyage doit avoir lieu Mardi prochain.»

«Je suis désolée, mais je n'y peux rien. Tu sais que j'ai hâte de terminer ma maîtrise.»

Karima occupe le poste de directrice depuis un an. Son école élémentaire est située dans un quartier tranquille. Un grand nombre de mères du quartier ne travaillent pas à l'extérieur de la maison. Par conséquent, il est facile de trouver des personnes pour faire du bénévolat à l'école. Les parents sont toujours prêts à aider les enseignants, mais ils peuvent être exigeants. Certains enseignants sont mécontents parce que des parents font du commérage et critiquent la façon dont des enseignants s'occupent de leurs élèves. Le conseil d'école joue un rôle actif, mais plusieurs de ses membres semblent avoir oublié que leur travail consiste à donner des conseils. Ils n'hésitent pas à demander des services aux enseignants et s'immiscent dans presque tous les aspects de la vie scolaire. Les enseignants acceptant mal cette situation, car ils estiment que les parents jouent un rôle trop important dans la prise de décisions. Lorsque Karima a rencontré l'ancien directeur de

l'école, celui-ci lui a dit que le personnel était compétent et dévoué, mais que les enseignants de 7e et 8e années avaient de la difficulté à travailler en équipe.

Pierre et Émilie enseignent à l'école depuis plus de dix ans. En plus d'être des collègues qui se soutiennent, ce sont des amis. Les deux autres enseignants du cycle intermédiaire, qui enseignent aux élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, travaillent à l'école depuis trois ans seulement, mais ils sont bien aimés du personnel, des élèves et des parents. Il y a des tensions au cycle intermédiaire car, dès le départ, Pierre et Émilie ont dit aux nouveaux enseignants que les élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années seraient traitées comme des élèves du palier secondaire, qu'ils auraient une classe-foyer et qu'ils bénéficieraient d'un programme complet d'autres matières en rotation. Les nouveaux enseignants tentaient en vain depuis trois ans de modifier l'horaire des cours en rotation parce qu'ils croyaient que cet horaire désavantageait les élèves ayant des difficultés scolaires et contribuait aux problèmes de discipline. Il était presque impossible pour ces quatre enseignants de planifier les cours ensemble parce que chaque fois qu'ils amorçaient une discussion, que ce soit sur la façon d'enseigner un cours de langue ou de présenter les notes des bulletins pour les matières en rotation, Pierre et Émilie s'opposaient aux deux autres enseignants.

Les quatre enseignants avaient convenu d'aller au Québec avec les élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, car ce voyage était devenu une tradition et ils savaient que les parents seraient mécontents s'il était annulé. Karima avait dû faire appel à toutes ses compétences et faire preuve d'une patience infinie pour planifier le voyage avec ces enseignants et maintenant...

Depuis septembre, Karima avait dû intervenir plusieurs fois pour atténuer les tensions parmi les enseignants du cycle intermédiaire. Certains parents qui font du bénévolat se sont plaints que Pierre et Émilie sont sarcastiques et qu'ils critiquent les deux autres enseignants devant les élèves. Des parents ont même téléphoné à Karima

pour lui dire que Pierre avait fait un commentaire négatif au sujet d'un des enseignants de 8<sup>e</sup> année pendant un voyage en autobus l'an dernier à destination de Midland. Nous étions mardi. Dans une semaine, plus de 88 élèves partiraient pour le Québec et deux des quatre enseignants s'étaient désistés. Karima réfléchissait encore à la meilleure marche à suivre quand le téléphone sonna. «À cette heure-là, c'est sans doute quelqu'un qui veut se plaindre.» En effet, au bout du fil, la présidente du conseil d'école exigeait la tenue d'une réunion avec les parents des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années pour discuter du fait que deux enseignants avaient décidé de ne pas accompagner les élèves au Québec.

Karima avait beaucoup de mal à dissimuler son mécontentement. Elle se demandait comment la présidente avait été mise au courant de la situation si rapidement puis se rappela que sa fille était dans la classe d'Émilie. C'était la deuxième fois cette année qu'Émilie avait informé ses élèves avant de prévenir la directrice de l'école.

Karima était furieuse et prête à éclater lorsque la présidente commença ses remontrances : «Pourquoi ces enseignants ne peuvent-ils pas apprendre à travailler ensemble? Il ne reste que quatre semaines avant la fin de l'année scolaire et ils ne s'entendent toujours pas. Ils ne respectent pas leur engagement à l'égard des élèves.»

Karima s'efforçait de rester calme et d'apaiser la présidente. D'un ton confiant, elle lui dit : «Laissez-moi faire enquête avant que nous n'organisons une réunion. J'ai besoin d'un peu de temps pour trouver d'autres personnes qui superviseront les élèves. Je vous rappellerai avant jeudi matin et nous tiendrons une réunion vendredi soir.» Karima savait que la présidente était mécontente de sa décision mais qu'elle devrait l'accepter.

Le lendemain, Karima dit à Émilie : «Veux-tu que je demande à ton moniteur si tu peux faire ta présentation un autre jour? Je serai heureuse de lui expliquer ta situation. J'ai déjà rendu ce service à un autre enseignant et j'ai toujours trouvé que les

moniteurs étaient très compréhensifs et accommodants.»

«Non, je préfère faire ma présentation le plus rapidement possible», répondit Émilie en baissant les yeux. Plus tard dans la journée, Karima demanda à Pierre de venir dans son bureau et lui offrit de louer un fauteuil roulant pour l'aider à se déplacer au Québec. Il refusa. Karima téléphona immédiatement à son surintendant pour le mettre au courant de la situation. Il lui conseilla de ne plus discuter avec Pierre et Émilie de leur refus de participer au voyage, car ils pourraient considérer cela comme du harcèlement. Le surintendant dit à Karima qu'il paierait le salaire de suppléants pour superviser les élèves pendant le voyage, mais qu'il préférait que Karima demande à d'autres membres du personnel d'accompagner les élèves au Québec. Il offrit de payer le salaire des suppléants qui s'occuperaient des classes des enseignants choisis, pour superviser les élèves pendant le voyage. Karima lui dit que personne n'avait donné suite à sa demande d'accompagner les élèves au Québec. Avec hésitation, elle accepta l'idée de demander à des suppléants d'accompagner les élèves et remercia le surintendant de son soutien financier.

Mercredi, en fin d'après-midi, Karima rencontra les quatre enseignants du cycle intermédiaire et leur apprit que le conseil d'école tiendrait une réunion d'urgence vendredi soir pour discuter des mesures pouvant être prises pour superviser les élèves pendant le voyage au Québec. Elle leur fit part de la proposition du surintendant d'avoir recours aux services de suppléants. Karima expliqua qu'elle avait reçu plusieurs appels téléphoniques de parents en colère qui se préoccupaient de la sécurité de leurs enfants. Elle avait appris de la secrétaire, mais ne l'avait pas dit aux enseignants, que Pierre et Émilie avaient eux aussi reçu plusieurs appels téléphoniques de parents pendant la journée et que les discussions avaient été houleuses.

Jeudi, en fin d'après-midi, Émilie dit à Karima qu'elle avait changé d'idée et était disposée à

accompagner les élèves. Pierre, quant à lui, ne revint pas sur sa décision.

La réunion avec les parents avait été fixée à vendredi soir. Dans l'intervalle, Karima tenta de trouver des employés disposés à se rendre au Québec avec les élèves. Elle se sentait mal à l'aise de dire aux parents qu'une suppléante allait se joindre aux trois enseignants. Elle se faisait du souci. «Ce voyage va être chaotique. Encore une fois, les enseignants et la directrice vont écoper! Je n'ai pas besoin de ça. Peut-être que l'an prochain, il ne devrait pas y avoir de voyage de plus de 24 heures!»

Même si Émilie avait changé d'idée, la situation demeurait troublante. Les parents des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années étaient furieux qu'il y ait eu tant de changements et estimaient que tous les employés de l'école étaient irresponsables. Les employés, quant à eux, étaient d'avis que la directrice de l'école et les parents avaient exercé des pressions sur eux et qu'ils avaient profité d'eux. Les enfants étaient conscients de la tension qui régnait et les conflits acrimonieux que Karima avait tenté d'éviter minaient le voyage. Les enseignants qui avaient accepté d'accompagner les élèves avaient été entraînés dans la colère de la communauté, qui ne faisait pas de distinction entre eux et les autres enseignants. Karima était misérable. «Quelle façon de finir l'année scolaire!», se disait-elle.

***Épilogue : Le voyage a eu lieu malgré quelques difficultés. En route vers le Québec, après un arrêt pour le lunch, l'autobus est reparti en oubliant un élève à Kingston. Personne ne s'est rendu compte de son absence jusqu'à ce que l'élève téléphone à sa mère, qui a ensuite appelé la compagnie de transport et la directrice de l'école, qui était dans l'autobus. Il a fallu retourner à Kingston chercher l'élève. La directrice a dû s'occuper de cette question à son retour du Québec.***

## Enquête de groupe

**Quels sont les faits?** Qui? Quoi? Où? Quand?

**Analyse.** Analysez le ou les problèmes du point de vue des différentes personnes concernées à l'aide des questions et commentaires axés sur la réflexion. Cet exercice doit servir de guide pour chercher, approfondir ou découvrir des informations.

**Évaluation.** Faites une analyse critique des stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer le ou les problèmes.

**Autres solutions.** Trouvez d'autres solutions que celles qui ont été présentées dans le texte. Considérez les risques, les avantages, les conséquences à long et à court terme de chacune des démarches proposées.

**Principes d'action.** Formulez quelques généralisations sur des pratiques exemplaires. N'oubliez pas que les normes d'exercice et les normes de déontologie sont les principes qui doivent guider les actions des enseignants.

**De quoi s'agit-il?** Classez cette ressource dans des catégories plus générales. Les cas complexes évoquent plusieurs thèmes, problèmes et interprétations et comportent de nombreux aspects.

**Changement d'opinion.** Quelqu'un ou quelque incident vous a-t-il poussé à changer votre façon de penser? Défendez-vous toujours vos premières hypothèses?

## Réflexions sur le cas

1. Quels sont les faits?
2. Quels problèmes la directrice éprouve-t-elle :
  - avec Pierre et Émilie?
  - avec les enseignants de 6e année?
  - avec les élèves?
  - avec la communauté scolaire?
  - avec le personnel?
  - avec elle-même?
3. Tenez compte du point de vue de chacune des parties ci-dessus.
4. Quels facteurs ont une incidence sur la capacité d'agir de la directrice?
5. Quelles compétences la directrice utilise-t-elle pour tenter de régler une situation difficile?
6. Quelles compétences la directrice utilise-t-elle pour concilier les éléments du dilemme?
7. Évaluer l'efficacité de la directrice. Sur quelles normes s'est-elle fondée pour prendre ses décisions?
8. Dans ce cas, quels facteurs exercent des pressions?
9. Quels enjeux déontologiques sont au cœur des questions à l'étude?
10. Évaluer les solutions de Karima en tenant compte de l'épilogue et du cas. Qu'auriez-vous fait dans une situation semblable? Était-il possible de régler tous les conflits et de satisfaire tous les intervenants? Discutez des mesures qu'on aurait pu prendre pour y parvenir.
11. Quel rôle les normes pourraient-elles jouer dans le règlement des conflits présentés dans ce cas?
12. De quel type de cas s'agit-il?



## Réflexions supplémentaires

1. On voit de plus en plus les termes et expressions intervenants réfléchis, équipe scolaire et collaboration dans les documents scolaires. Comment une directrice ou un directeur pourrait-il intégrer ces concepts de façon efficace dans les activités quotidiennes de son école?
2. Les sorties scolaires peuvent poser un grand nombre de défis. Que peut faire une communauté scolaire pour créer des situations qui seront positives pour toutes les personnes concernées?
3. Examinez la norme Leadership et communauté. Y ajouteriez-vous des éléments clés? Tenez compte du point de vue de toutes les parties.
4. Quelles normes illustrent les dilemmes de ce cas? Que vous apprend cette perspective?

## Lectures supplémentaires

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London, UK: Cassell & Co.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6–11.
- Friend, M.P., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Longman.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). *Models of classroom management: Principles, applications and critical perspectives* (2nd ed.). Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
- Mazur, P.J., & Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337–353.

# Guide d'animation :

## Utiliser la méthode d'étude de cas

### Qu'est-ce qu'un cas?

Un cas est un récit détaillé portant sur un dilemme réel. Chaque cas :

- porte sur un dilemme, un conflit ou une source de tension véritable
- place le dilemme en contexte (salle de classe, salle du personnel, cour d'école, milieu de l'éducation)
- fait état des réflexions de l'auteur, à la première personne, et des moyens qu'il prend en vue de régler un problème
- est ambigu, surtout à la fin du récit, afin d'encourager la discussion
- est complexe, car l'enseignement est une profession complexe
- repose sur une théorie, car chaque cas porte sur un sujet précis
- porte sur une situation courante dans le domaine de l'éducation
- est présenté sous forme de narration ou de récit faisant état des observations, des points de vue et des conversations de divers participants
- peut avoir plusieurs bonnes réponses permettant de se sortir du dilemme.

### Méthode d'étude de cas

Le cas est un moyen d'analyser l'exercice de la profession enseignante. Les participants dressent une liste de faits et d'enjeux, et proposent et évaluent des solutions reposant sur les mesures qu'ils prendraient dans une situation semblable. C'est le point de départ. À la lumière des commentaires de collègues, les membres du groupe devraient analyser leurs façons de faire en écoutant ce que chacun a à dire, en débattant des solutions de rechange et des divers points de vue et en se demandant : «comment cela me touche-t-il?» Une fois le débat amorcé, les participants peuvent déterminer comment ils utiliseraient les renseignements qu'ils viennent de recueillir et quelles seraient les conséquences sur l'apprentissage des élèves à court et à long terme.

L'animatrice ou l'animateur ne dirige pas; il écoute, répond et consigne, mais il participe aussi à la discussion et s'y s'intéresse. Le cas est une expérience vécue de façon indirecte, un échange d'idées et une enquête sur l'exercice de la profession et les conséquences des gestes posés. La discussion sur le cas permet également aux membres du groupe d'étudier les situations auxquelles ils font face dans l'exercice de leur profession. L'animatrice ou l'animateur peut analyser en profondeur les questions soulevées par les participants. Il fournit un cadre théorique défini notamment par les *Normes de déontologie de la profession enseignante* et les *Normes d'exercice de la profession enseignante* qui permettra d'établir un lien entre les principes abstraits de l'exercice de la profession et les exemples concrets donnés dans les cas.

En utilisant le langage des normes et en s'inspirant des expériences vécues par leurs collègues, les membres du groupe sont davantage sûrs d'eux et se voient comme des enseignants capables de diriger la façon dont ils exercent leur profession. L'expérience commune de l'analyse de cas marie les discussions sur l'exercice personnel de la profession aux principes qui sous-tendent les normes, éliminant ainsi l'écart entre la théorie et la pratique. Elle définit un contexte dans lequel le groupe peut régler des problèmes et déterminer les mesures à prendre, et favorise une culture d'enquête.

### Animation de la discussion sur le cas

#### Donner le ton

Souriez, faites des signes de tête, encouragez. Appelez les membres du groupe par leur nom. Amenez tous les membres du groupe à participer. Le langage corporel peut révéler qu'une personne veut dire quelque chose mais qu'elle a besoin d'encouragement.

Créez un climat axé sur le respect et le soutien dans lequel les membres du groupe se sentent appréciés et ne craignent pas d'être honnêtes ni de révéler leurs préoccupations. Des activités permettant de rompre la glace et de créer des liens détendent l'atmosphère et font en sorte que les participants sentent qu'ils font partie d'un groupe et qu'ils ne sont pas isolés.

### Lecture attentive

Encouragez les membres du groupe à lire le cas un crayon à la main pour écrire des notes dans les marges, souligner les faits et les facteurs qui créent des pressions et tout autre élément qui les agace ou les surprend ou qui amène les personnes décrites dans le récit à agir.

### Repérer les faits

Demandez aux membres du groupe de dresser la liste des faits du cas. Cet exercice est important, car les participants doivent tous comprendre les événements décrits dans le récit. En examinant le cas de près, on évite que les membres du groupe changent d'opinion. Les personnes qui craignent de fournir des renseignements «erronés» se sentent plus à l'aise lorsqu'on leur demande de présenter des faits.

### Déterminer le dilemme

Une fois le contexte, les personnes en cause et les conflits bien cernés, demandez aux participants de déterminer les enjeux. S'ils hésitent à répondre, vous pouvez former de petits groupes et demander à chacun de nommer une personne porte-parole qui fera part du consensus de son groupe à l'ensemble des participants. Dressez la liste des enjeux, soulignez les dilemmes et posez des questions. Demandez aux participants quel enjeu ils aimeraient étudier en profondeur. Laissez-leur décider où commencer. En tant qu'animatrice ou animateur, vous ne devez pas imposer votre autorité au groupe.

### Tenir compte de plusieurs points de vue

Étudiez en profondeur l'enjeu choisi. Posez des questions ouvertes. Ne communiquez pas vos partis pris. Vos questions ne doivent pas orienter la discussion, mais aider les membres du groupe à comprendre les éléments complexes. Discutez des conflits et des sources de tension du point de vue

de toutes les personnes mentionnées dans le cas. Encouragez le groupe à envisager le dilemme sous plusieurs angles. Chaque cas comprend plusieurs facettes ayant chacune une signification importante.

### Trouver des solutions de rechange

Comme le dilemme est au cœur du récit, c'est sur cet aspect qu'il faut se concentrer. Évaluez la ou les solutions présentées dans le cas. Avancez des hypothèses ou trouvez des solutions de rechange au(x) problème(s) présenté(s) dans le cas. Demandez aux membres du groupe de déterminer les conséquences à court et à long terme des solutions proposées. Que se passerait-il si...? De cette façon, le groupe étudiera l'incidence et les conséquences à court et à long terme de diverses solutions.

### Définir le concept

Demandez aux participants de quel type de cas il s'agit. Dites-leur qu'il peut y avoir plusieurs bonnes réponses. Par exemple, on peut dire que le cas intitulé «Est-ce bien difficile d'enseigner aux enfants en difficulté?» porte sur l'insécurité d'une nouvelle enseignante, la gestion de classe, les stratégies d'enseignement, le soutien accordé par l'école, les connaissances professionnelles, les moyens de bâtir un sentiment d'appartenance à la communauté, etc.

### Faire le lien entre le cas et les principes d'exercice

À l'aide des tableaux situés à la fin du livret, faites le lien entre les normes et la situation décrite dans le cas en tenant compte des normes que l'on peut discerner dans le récit et de celles qui sont absentes. Discutez de la façon dont l'enseignante ou l'enseignant exerce sa profession. Dans quelle partie du récit voit-on la présence des normes et dans quelle partie les normes pourraient-elles être un outil de croissance, de solution ou de célébration? Les participants peuvent faire cet exercice seuls ou en groupes.

### Commentaires

Seuls ou en groupes, les participants peuvent rédiger un bref commentaire sur n'importe quel aspect du cas.

**Faire le lien avec les habitudes personnelles au travail**

Les membres du groupe peuvent discuter de leurs expériences personnelles à la lumière du cas présenté. Ils peuvent également rédiger leur propre cas. Après avoir mis à l'essai les principes d'exercice en étudiant le cas et s'être servis des normes comme cadre de référence, les participants pourraient se rappeler un dilemme auquel ils ont fait face dans l'exercice de leur profession et se pencher sur une nouvelle façon de régler un vieux problème. Cet exercice devrait favoriser la prise de décisions éclairées et redonner confiance aux participants sur le plan professionnel.

# Annexe I

## Normes de déontologie de la profession enseignante

Les Normes de déontologie de la profession enseignante fournissent une vue d'ensemble de la pratique professionnelle. L'engagement envers les élèves et leur apprentissage occupe une place fondamentale dans une profession enseignante solide et efficace.

Conscients que leur position privilégiée leur confère la confiance des autres, les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario assument ouvertement leurs responsabilités envers les élèves, les parents et tuteurs, les collègues, les partenaires en éducation et autres professionnels ainsi que le public. Ils prennent aussi leurs responsabilités en ce qui concerne l'environnement.

### Raisons d'être des Normes de déontologie de la profession enseignante :

- Inspirer aux membres la fierté de la profession enseignante et faire en sorte qu'ils soient dignes et qu'ils respectent ces valeurs.
- Reconnaître l'engagement et les responsabilités éthiques inhérentes à la profession enseignante.
- Conduire les membres à agir et à prendre des décisions de manière éthique.
- Promouvoir la confiance du public vis-à-vis de la profession enseignante.

### Normes de déontologie de la profession enseignante :

#### EMPATHIE

Le concept d'*empathie* comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves. Dans l'exercice de leur profession, les membres expriment leur engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves par l'influence positive, le discernement professionnel et le souci de l'autre.

#### CONFIANCE

Le concept de *confiance* incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté. Les relations professionnelles des membres avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs et le public reposent sur la confiance.

#### RESPECT

La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de *respect*. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement.

#### INTÉGRITÉ

Le concept d'*intégrité* comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale. Une réflexion continue aide les membres à agir avec intégrité dans toutes leurs activités et leurs responsabilités professionnelles.

## Annexe II

# Normes d'exercice de la profession enseignante

*Les Normes d'exercice de la profession enseignante fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante en Ontario. Elles expriment les objectifs et les aspirations de la profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme qui oriente les pratiques quotidiennes des membres.*

### Raisons d'être des Normes d'exercice de la profession enseignante :

- Exposer une vision collective de la profession enseignante.
- Discerner les valeurs, les connaissances et les compétences propres à la profession enseignante.
- Orienter le jugement professionnel et les actions des membres.
- Promouvoir un langage commun pour favoriser une compréhension de ce que signifie être membre de la profession enseignante.

### Normes d'exercice de la profession enseignante :

#### Engagement envers les élèves et leur apprentissage

Les membres se soucient de leurs élèves et font preuve d'engagement envers eux. Ils les traitent équitablement et respectueusement, et sont sensibles aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève. Ils encouragent les élèves à devenir membres actifs de la société canadienne.

#### Leadership dans les communautés d'apprentissage

Les membres encouragent la création de communautés d'apprentissage basées sur la collaboration et y participent. Ils reconnaissent la part de responsabilité qui leur incombe et assument le rôle de leader afin de favoriser la réussite des élèves. Ils respectent les normes de déontologie au sein de ces communautés d'apprentissage et les mettent en pratique.

#### Perfectionnement professionnel continu

Les membres savent que le perfectionnement professionnel continu fait partie intégrante d'une pratique efficace et influence l'apprentissage des élèves. Les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration nourrissent la pratique professionnelle et pavent la voie de l'apprentissage autonome.

#### Connaissances professionnelles

Les membres de l'Ordre visent à tenir à jour leurs connaissances professionnelles et saisissent les liens qui existent entre ces connaissances et l'exercice de leur profession. Ils comprennent les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes. Ils y réfléchissent et en tiennent compte dans leurs décisions.

#### Pratique professionnelle

Les membres de l'Ordre s'appuient sur leurs connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Ils ont recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage. Les membres peaufinent leur pratique professionnelle et cherchent constamment à l'améliorer par le questionnement, le dialogue et la réflexion.

## Annexe III

# Cadre de formation de la profession enseignante

La formation est au cœur du professionnalisme des enseignants. Le Cadre de formation de la profession enseignante décrit et reconnaît la gamme de possibilités de perfectionnement professionnel continu offertes aux membres de l'Ordre.

Le Cadre de formation de la profession enseignante décrit les possibilités de perfectionnement professionnel des membres de l'Ordre. Il vise la croissance personnelle et professionnelle en identifiant des programmes agréés de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel, ainsi qu'une vaste gamme d'autres possibilités de formation. Toutes ces possibilités de formation, conçues pour améliorer l'exercice de la profession et le rendement de l'élève, font partie intégrante du Cadre de formation de la profession enseignante.

Le perfectionnement professionnel revêt différentes formes. Après avoir terminé sa formation initiale à l'enseignement, un membre de l'Ordre peut suivre des cours et des programmes inscrits au Règlement 184/97, pris en application de la Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Ces cours et programmes sont approuvés par l'Ordre et offerts par des fournisseurs inscrits. Lorsqu'un membre réussit l'un de ces cours ou programmes, une mention à cet effet est inscrite sur sa carte de compétence.

Il n'y a pas que les programmes et cours menant à une qualification additionnelle qui permettent aux membres de se perfectionner. D'autres possibilités de perfectionnement professionnel sont offertes constamment aux membres.

Les éducateurs peuvent notamment participer à des activités de perfectionnement professionnel ou les animer, faire du mentorat auprès de leurs collègues, se joindre à des réseaux professionnels, participer à des activités de recherche et lire des ouvrages et articles spécialisés.

Les éducateurs participent aux activités de formation offertes par leurs employeurs, le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation, les associations professionnelles d'intérêt pédagogiques, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants et les organismes professionnels.

En participant à des activités de formation de ce genre, les membres de l'Ordre démontrent leur engagement envers le perfectionnement professionnel.

En élaborant le Cadre de formation de la profession enseignante, l'Ordre répond à son mandat légiféré de «prévoir la formation continue des membres, y compris le perfectionnement professionnel qu'ils doivent suivre pour conserver leur certificat de compétence et d'inscription». Le cadre de formation permet également au public de savoir comment les éducatrices et éducateurs prennent en charge leur formation.

Le Cadre de formation de la profession enseignante :

- reconnaît l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant à poursuivre sa formation;
- met en valeur une gamme d'options pour améliorer l'exercice de la profession et le rendement de l'élève;
- répertorie les programmes et activités de formation agréés ou reconnus par l'Ordre;
- aide l'enseignante ou l'enseignant à dresser une liste de ses expériences de formation et de ses réalisations, à les regrouper, à y réfléchir et à les célébrer;
- confirme auprès de la profession et du public que les membres de l'Ordre ont la possibilité de poursuivre leur formation tout au long de leur carrière.

Le Cadre de formation de la profession enseignante s'appuie sur les principes ci-après.

Le but de la formation est l'amélioration continue de l'exercice de la profession. La formation de l'enseignante ou de l'enseignant est directement liée à celle de l'élève.

Le cadre de formation favorise les activités de formation qui se fondent sur les besoins du système, sur les besoins en matière de croissance et sur les besoins des élèves en matière de formation. Le cadre encourage aussi l'enseignante ou l'enseignant à répertorier ses forces et ses intérêts personnels et à les exploiter dans le cadre de sa formation.

Une formation à l'enseignement fondée sur les normes permet l'intégration de tous les volets de cette formation.

Tous programmes et toutes activités de formation agréés par l'Ordre doivent être conçus pour appuyer les Normes d'exercice de la profession enseignante et les Normes de déontologie de la profession enseignante.

Une formation efficace se fonde sur des principes d'apprentissage.

Le cadre de formation tient compte des priorités personnelles et professionnelles de chaque personne. Le cadre comprend des activités de formation variées, adaptées et accessibles pour les membres de l'Ordre.

L'enseignante ou l'enseignant fait une analyse réflexive de sa formation.

La formation la vie durant est un apprentissage continu pris en charge par les membres de l'Ordre et analysé régulièrement.

Les communautés d'apprentissage favorisent la formation.

Le cadre favorise la collaboration. Il appuie l'engagement continu envers l'amélioration et l'actualisation de l'enseignement comme responsabilité individuelle et collective.

.



## Annexe IV

### L'étude de cas et les normes : faire le lien avec les normes d'exercice

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

Les membres se soucient de leurs élèves et font preuve d'engagement envers eux. Ils les traitent équitablement et respectueusement, et sont sensibles aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève. Ils encouragent les élèves à devenir membres actifs de la société canadienne.

*Dans le cas, j'ai trouvé les exemples suivants «d'engagement envers les élèves et leur apprentissage » :*

#### **Perfectionnement professionnel continu**

Les membres savent que le perfectionnement professionnel continu fait partie intégrante d'une pratique efficace et influence l'apprentissage des élèves. Les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration nourrissent la pratique professionnelle et pavent la voie de l'apprentissage autonome.

*Dans le cas, j'ai trouvé les exemples suivants de « perfectionnement professionnel continue » :*

## Connaissances professionnelles

Les membres de l'Ordre visent à tenir à jour leurs connaissances professionnelles et saisissent les liens qui existent entre ces connaissances et l'exercice de leur profession. Ils comprennent les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes. Ils y réfléchissent et en tiennent compte dans leurs décisions.

*Dans le cas, j'ai trouvé les exemples suivants de « connaissances professionnelles » :*

## Leadership dans les communautés d'apprentissage

Les membres encouragent la création de communautés d'apprentissage basées sur la collaboration et y participent. Ils reconnaissent la part de responsabilité qui leur incombe et assument le rôle de leader afin de favoriser la réussite des élèves. Ils respectent les normes de déontologie au sein de ces communautés d'apprentissage et les mettent en pratique.

*Dans ce cas, j'ai trouver les exemples suivant de « leadership dans les communautés d'apprentissage » :*

## Pratique professionnelle

Les membres de l'Ordre s'appuient sur leurs connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Ils ont recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage. Les membres peaufinent leur pratique professionnelle et cherchent constamment à l'améliorer par le questionnement, le dialogue et la réflexion.

*Dans ce cas, j'ai trouver les exemples suivant de « pratique professionnelle » :*

## Annexe V

# L'étude de cas et les normes : faire le lien avec les normes de déontologie

### **EMPATHIE**

Le concept d'empathie comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves. Dans l'exercice de leur profession, les membres expriment leur engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves par l'influence positive, le discernement professionnel et le souci de l'autre.

### **RESPECT**

La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de respect. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement.

### **CONFIANCE**

Le concept de confiance incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté. Les relations professionnelles des membres avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs et le public reposent sur la confiance.

### **INTÉGRITÉ**

Le concept d'intégrité comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale. Une réflexion continue aide les membres à agir avec intégrité dans toutes leurs activités et leurs responsabilités professionnelles.

*Dans ce cas, j'ai trouvé les exemples suivant des « normes de déontologie de la profession enseignante » :*



Ontario  
College of  
Teachers

Ordre des  
enseignantes et  
des enseignants  
de l'Ontario

Pour en savoir plus :  
Ordre des enseignantes  
et des enseignants de l'Ontario  
101, rue Bloor Ouest  
Toronto ON M5S 0A1  
Téléphone : 416-961-8800  
Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222  
Télécopieur : 416-961-8822  
Courriel : [info@oct.ca](mailto:info@oct.ca)  
[www.oeeo.ca](http://www.oeeo.ca)