

2^e livret : Apprendre par l'étude de cas



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

ET

Université Brock

Apprendre à partir
de l'expérience :

Appuyer les pédagogues
débutants et les mentors

Table des matières

Apprendre par l'étude de cas	1
Pourquoi l'étude de cas est-elle une stratégie appropriée pour appuyer l'insertion professionnelle?	2
Pourquoi l'étude de cas favorise-t-elle un apprentissage efficace?	2
Qu'est-ce qu'un cas?	3
Méthode de l'étude de cas	4
Donner le ton	4
Lecture attentive	5
Repérer les faits	5
Déterminer les dilemmes	5
Tenir compte de nombreux points de vue	5
Trouver des solutions de rechange	5
Cerner le concept	6
Faire le lien entre les cas et les normes d'exercice	6
Rédaction de commentaires	6
Faire le lien avec la pratique personnelle	6
Étude de cas : Le cercle de partage	7
Bibliographie	11
Annexe I : Exemple d'un bâtisseur de la collectivité	12
Annexe II : Tableau de discussion	13
Annexe III : Liens avec les normes d'exercice et de déontologie	14

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario Université Brock

Cette ressource est le fruit du partenariat et de la recherche en collaboration entre l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et la faculté d'éducation de l'Université Brock.

Auteurs : Lorenzo Cherubini (chercheur principal), Déirdre Smith (chef de projet), Patricia Goldblatt, Joe Engemann et Julian Kitchen

Remerciements

L'Ordre tient à remercier ses membres qui ont participé à l'élaboration de la présente ressource.

Nous encourageons la reproduction, en partie ou en entier, de ce document. Il suffit d'en mentionner la source et l'année de publication (2008). Une version à imprimer est disponible dans notre site à www.oceo.ca et dans le site de l'Université Brock à www.brocku.ca.

Apprendre à partir de l'expérience : Appuyer les pédagogues débutants et les mentors

2^e livret : Apprendre par l'étude de cas



Apprendre par l'étude de cas

Le présent livret offre de l'information sur l'étude de cas : contexte, stratégies, cas comportant un dilemme précis pour l'insertion professionnelle et observations des participants dans le cadre d'une séance de discussion sur un cas. Le livret vous aidera dans l'étude de cas au moyen d'un protocole structuré. Les étapes énoncées invitent les participants à énumérer les faits, à cerner les problèmes et à sélectionner un problème en particulier à examiner. Dans le cadre d'une discussion, les participants poseront des questions et fourniront des indications en proposant des façons de régler le problème ou de traiter les complexités de la situation en question. Enfin, les normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante servent à mettre en contexte la situation décrite dans le cas.

Pourquoi la méthode d'étude de cas est-elle une stratégie appropriée pour appuyer l'insertion professionnelle?

L'étude de cas est globale, constructive et active. L'intérêt pour l'étude de cas comme stratégie d'enseignement résulte du fait que nous sommes de plus en plus conscients de l'utilité de considérations narratives et tangibles au lieu d'abstractions et de généralisations (Bruner, 1986). La pensée narrative est compatible avec la façon dont les pédagogues structurent leur expérience et acquièrent des connaissances professionnelles (Connelly et Clandinin, 1988).

Les professionnels acquièrent des connaissances par les dilemmes auxquels ils se confrontent, la façon dont ces dilemmes se présentent, ce qui les cause et en essayant diverses approches pour trouver des explications ou des solutions. En offrant une expérience par personne interposée à l'aide de divers cas, les animatrices et animateurs peuvent accroître et renforcer la compréhension des principes inhérents de l'exercice de la profession des pédagogues (Goldblatt et Smith, 2005; Allard et al, 2007).

Pourquoi l'étude de cas favorise-t-elle un apprentissage efficace?

La recherche que l'Ordre a menée a révélé que les capsules rédigées par les pédagogues à propos des dilemmes qu'ils doivent gérer permettent de prendre davantage conscience des nombreux problèmes que le personnel enseignant doit régler chaque jour. Les études de cas appuient la notion que les enseignantes et enseignants savent ce qu'ils doivent connaître (Cochrane-Smith et Lytle, 1999). Quand les pédagogues tissent un lien entre leur expérience et celle décrite dans la capsule, ils sentent que la situation est réelle.

Les études de cas animées par l'Ordre ont permis aux participantes et participants de :

- se préparer pour des situations qui peuvent survenir dans l'exercice de leur profession
- formuler et reformuler les dilemmes
- analyser les problèmes en fonction de différents points de vue
- comprendre comment la théorie s'applique concrètement à la pratique
- amorcer un dialogue avec des collègues au sujet de problèmes cernés dans les études de cas
- réfléchir à l'exercice de la profession
- faire un lien avec leur propre expérience professionnelle
- comprendre l'étude de cas comme un mécanisme permettant d'élaborer davantage sur les problèmes qui y sont reliés, mais qui ne sont pas nécessairement indiqués dans le cas.

En ayant recours aux cas rédigés par des pédagogues et en respectant leur expérience vécue et leurs connaissances, les personnes qui participent aux séminaires deviennent les animateurs de leur propre apprentissage professionnel.

Qu'est-ce qu'un cas?

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

Chaque cas :

- aborde une problématique, 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, à la première personne, des réflexions de l'auteur et de ses moyens de régler un problème
- est ambigu, surtout à la fin du récit, afin d'encourager la discussion et parce que l'enseignement est complexe
- repose sur une théorie, car chacun porte sur un sujet précis
- se penche sur une situation courante dans le domaine de l'éducation
- est présenté sous forme de récit dont le discours est construit autour des observations, des points de vue et des conversations de divers participants
- présente plusieurs façons acceptables de régler les dilemmes.

En tant qu'outil pédagogique, les cas permettent d'être plus conscient des normes, de mieux les comprendre et de les intégrer à l'enseignement.



Méthode de l'étude de cas

Un cas peut servir de catalyseur pour examiner l'exercice de la profession enseignante. Dans une séance d'insertion professionnelle, les participants dressent la liste des faits, soulignent les enjeux, et proposent et évaluent des solutions reposant sur les mesures qu'ils prendraient dans une situation semblable. C'est le point de départ de la discussion. Les participantes et participants analysent également la façon de faire du groupe en écoutant ce que chacun a à dire, en débattant des points de vue et en se demandant : «Comment cela me touche-t-il?». Une fois le débat amorcé, on détermine la façon d'utiliser les renseignements recueillis et les conséquences à court et à long terme sur l'apprentissage des élèves.

La personne qui anime la discussion offre un cadre pour une discussion générale au sujet de la pratique professionnelle. L'animateur écoute, donne des réponses et consigne les idées, les perspectives et les questions des participantes et participants. Il prend aussi part à la discussion et s'y 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 peut préparer des membres du groupe à étudier des situations auxquelles il faut faire face dans l'exercice de la profession. La personne qui anime peut analyser en profondeur les questions soulevées. Elle fournit un cadre théorique comme les normes, ce qui permettra d'établir un lien entre les principes abstraits de l'exercice de la profession et les exemples concrets donnés dans les études de cas.

En utilisant le langage des normes et en s'inspirant d'expériences vécues, les participantes et participants sont davantage confiants et se voient capables de diriger la façon dont ils exercent leur profession. L'expérience commune de l'analyse de cas allie les discussions fondées sur l'exercice personnel de la profession aux principes théoriques qui sous-tendent les normes, estompant ainsi l'écart entre la théorie et la pratique. Elle définit le contexte dans lequel les participants peuvent régler les problèmes et favoriser une culture axée sur la réflexion.

Une animation efficace permet de réfléchir à la nature riche et complexe de l'enseignement et à ses aspects multiples. Par le dialogue et la réflexion, ils parlent de leurs théories, de leurs pratiques d'enseignement et de leurs points de vue. Ainsi découvre-t-on leurs croyances et leurs idées préconçues pour mieux les examiner. Au moyen de discussions conviviales et d'un milieu favorable à l'entraide, de nouvelles perspectives surgissent. Pendant la discussion, les participantes et participants peuvent consigner leurs idées dans un tableau de discussion (annexe II).

Donner le ton

Pendant toute la discussion du cas, l'animateur encourage les membres du groupe à participer. Parfois, le langage corporel peut révéler qu'une personne aimerait prendre la parole, mais qu'elle a besoin d'encouragement. Un animateur efficace crée un climat axé sur le respect et le soutien, dans lequel chacun se sent apprécié et ne craint pas d'être franc ni de révéler ses préoccupations. Certaines activités permettent de rompre la glace et de détendre l'atmosphère; elles aident les participantes et participants à sentir qu'ils font partie du groupe et à éviter qu'ils se sentent isolés.

Lecture attentive

Quand on présente un cas, les participantes et participants sont invités à le lire avec un crayon à la main pour prendre des notes dans la marge et souligner des phrases importantes, des sources de tension et tout autre élément qui les préoccupent, les surprennent ou qui provoquent la réaction des personnages.

Repérer les faits

La personne qui anime invite les membres du groupe à dresser la liste des faits. Cet exercice est important, car il faut que tout le monde comprenne le récit. En examinant le cas de près, on évite les changements d'opinions. Par ailleurs, les personnes qui craignent de fournir des renseignements erronés se sentent plus à l'aise dans une discussion des faits en groupe.

Déterminer les dilemmes

Une fois le contexte, les personnages et les conflits bien cernés, la personne qui anime demande de déterminer les enjeux. Si les participants hésitent à répondre, l'animateur peut former de petits groupes et inviter une personne à faire part du consensus de son groupe au reste du groupe. Les participants (ou l'animateur) dressent la liste des enjeux, soulignent des dilemmes et soulèvent des questions. L'animateur demande aux participants quel enjeu ils aimeraient étudier en profondeur. Il doit les laisser décider où commencer et ne pas imposer son autorité au groupe.

Tenir compte de nombreux points de vue

Il est important d'étudier en profondeur l'enjeu choisi. La personne qui anime pose des questions ouvertes. Elle évite de communiquer des partis pris puisque les questions ne doivent pas diriger la discussion, mais aider à comprendre les éléments du casse-tête. L'animateur stimule la discussion sur les conflits et ses sources de tension soulevés dans le cas, et encourage le groupe à examiner le dilemme sous plusieurs angles. Chaque cas comprend de nombreuses facettes ayant chacune une signification importante.

Trouver des solutions de rechange

Il est important de se concentrer sur le dilemme qui réside au cœur du récit. L'animateur demande aux participants d'évaluer les solutions présentées dans le cas et de trouver des solutions de rechange. Il demande aux membres du groupe de déterminer les conséquences à court et à long terme des solutions proposées. «Que se passerait-il si...?». Ainsi le groupe étudiera-t-il l'incidence à court et à long terme de diverses solutions.

Cerner le concept

La personne qui anime doit demander de quel type de cas il s'agit. Encore une fois, plusieurs réponses sont possibles. Si les participantes et participants discutent du «Cercle de partage» (page 7), ils peuvent suggérer qu'il s'agit d'une mésentente, d'une insécurité, d'un problème de gestion de classe, des styles d'enseignement, de la justice sociale ou du manque d'implication du personnel administratif.

Faire le lien entre les cas et les normes d'exercice

À l'aide des tableaux aux annexes I, II et III, faites le lien entre les normes d'exercice et de déontologie et le cas, ou examinez-le à la lumière des normes dépendamment de leur évidence. Afin d'entamer une discussion au sujet de l'exercice d'Isabelle, la nouvelle enseignante dans «Le cercle de partage», l'animateur demande si les normes sont présentes et si elles servent d'outil de croissance.

Les membres du groupe peuvent utiliser les tableaux en annexe pour déterminer si Isabelle a montré qu'elle connaît les normes ou que les normes peuvent avoir contribué à régler les dilemmes soulevés dans le cas.

Rédaction de commentaires

Les participantes et participants peuvent rédiger un bref commentaire sur n'importe quel aspect du cas.

Faire le lien avec la pratique personnelle

L'étude de cas peut provoquer des discussions sur l'expérience personnelle des pratiques. Ils peuvent également rédiger leur propre cas. Après avoir mis à l'essai les principes d'exercice mis en lumière dans le récit et s'être servi des normes comme cadre de référence, les participants pourraient se souvenir d'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 une prise de décisions éclairées et redonner confiance aux participants sur le plan professionnel (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006).

Étude de cas : Le cercle de partage

L'étude de cas suivante, rédigée par une enseignante débutante, a été utilisée dans le cadre d'un projet d'insertion professionnelle axé sur la collaboration. Le cas porte sur des problèmes que de nombreux enseignants rencontrent pendant leurs premières années d'enseignement.

«On a blessé ma grand-mère avec une bouteille de bière. On l'a amenée à l'hôpital. Elle va bien.»

C'était ma première journée d'enseignement. Je me suis assise dans le cercle avec 23 enfants de 6 ans. Nous avons raconté ce qui s'était passé pendant l'été, tout comme dans chaque autre classe de 1^{re} année de toutes les autres écoles, le premier jour de la rentrée scolaire. Nous appelions cet exercice le «Cercle de partage».

Je me suis vite rendue compte que l'exercice ne serait pas comme celui des autres classes de 1^{re} année ou des autres écoles. J'étais bouche-bée en écoutant cette élève raconter cette histoire épouvantable aussi calmement que si elle parlait d'un voyage à la plage. J'espérais que mon visage ne révélait pas à quel point j'étais bouleversée. Dans ce cercle, je me suis soudain sentie impuissante, inutile et terrifiée avec la réalisation qu'un grand nombre d'enfants dans ma classe provenaient de familles défavorisées.

Lorsque j'ai songé pour la première fois à devenir enseignante, j'ai tout de suite eu des doutes à cause de ma nature. Je craignais d'être trop prise par mes émotions en raison du milieu scolaire complexe qui existe de nos jours et des nombreuses difficultés auxquelles les jeunes font face. De plus, j'avais commencé à enseigner tard dans la vie alors que j'avais déjà une jeune famille. La question de savoir comment concilier mon dévouement envers ma famille à mon dévouement envers mes élèves et à ma vie professionnelle était devenue pour moi un thème récurrent.

Dès la fin de la première semaine, j'ai remis sérieusement en question mon choix de carrière, mes propres compétences professionnelles et ma capacité à comprendre les élèves, et à créer un milieu favorable et sécuritaire. Et ma liste de préoccupations ne cessait de croître. Est-ce que je pouvais quitter l'école à la fin de la journée sans constamment me préoccuper de mes élèves, tant à l'école que dans leur vie privée?

J'ai écouté de nombreux récits de difficultés familiales dans le cercle de partage.

«J'ai été séparé de ma famille», a raconté Paul en dévoilant ses dents qui n'avaient pas été brossées.

«Nous avons de la nourriture pour le dîner, mais maintenant on n'en a plus», murmura sur un ton neutre Julianna, une élève très mince.

Simon avait écrit dans son journal «Je suis fatigué aujourd'hui parce que mon petit frère était malade et m'a réveillé. Il ne peut pas réveiller ma mère». Il m'a alors regardée sans expression, n'attendant aucune réponse.

Une autre élève pleine d'entrain, Mariska, a raconté à quel point elle était fière parce qu'elle avait mis elle-même le réveille-matin, préparé son lunch et celui de son frère, et était arrivée à temps pour prendre l'autobus. Je pouvais sentir la fierté qui se dégageait

de tout son être alors qu'elle se tenait debout dans le cercle et qu'elle racontait son histoire avec beaucoup d'autorité. Je me demandais «Pourquoi une enfant de sept ans a-t-elle autant de responsabilités?»

Les récits des enfants hantaient mes rêves. Je me tourmentais à propos des difficultés qu'ils devaient surmonter. Et il y avait toujours une voix dans ma tête qui disait «Comment vais-je pouvoir améliorer leurs vies?»

Maintenant, je repense à mon année de préparation en enseignement et je ris de ma naïveté. Je croyais alors que le plus gros défi allait être de me retrouver dans les programmes-cadres de l'Ontario pour la première fois. En réalité, le défi dont personne ne parle, est de trouver une façon d'enseigner le programme à des élèves qui n'ont rien mangé la veille.

Les questions personnelles et professionnelles jaillissaient continuellement dans ma tête : «Ai-je la force nécessaire pour gérer cette première année? Est-ce que je suis trop sensible pour surmonter ces difficultés?»

À la fin d'octobre de ma première année, le programme de mentorat du conseil scolaire a été officiellement mis sur pied. En raison des différences géographiques et de notre horaire chargé, ce n'est qu'après Noël qu'a eu lieu la première réunion avec mon mentor, Joseph. Je ne me sentais pas à l'aise de lui poser des questions sur des points que j'aurais dû maîtriser.

J'aurais voulu lui demander : «Où étiez-vous en août quand j'essayais désespérément de préparer ma salle de classe pour la première fois? Où étiez-vous quand j'avais besoin d'aide pour préparer les premiers bulletins? Où étiez-vous quand j'avais besoin de conseils pour concilier les nombreux nouveaux rôles et les nouvelles responsabilités qu'on attend d'un enseignant débutant?» Mais, je lui ai souri timidement et je lui ai serré la main en lui disant «Enchantée».

Nous avons bavardé brièvement et j'ai fait allusion au fait que la première année permet à l'enseignant de se définir dans sa profession et de devenir membre d'une communauté d'apprentissage. J'étais délibérément vague, essayant de vérifier s'il m'appuierait ou s'il me ferait des reproches pour toutes mes lacunes. J'ai présenté brièvement un ou deux scénarios, en essayant de minimiser les nombreux problèmes auxquels j'étais confrontée quotidiennement.

Mon mentor, l'air plutôt perplexe, trouvait évidemment qu'il était difficile de choisir les points auxquels il fallait accorder plus d'importance.

Comprenez-moi bien, mon mentor était formidable. Ce n'était pas sa faute s'il était dans une école qui était tout à fait le contraire de la mienne. Il était difficile pour lui de comprendre mes problèmes. Il avait le soutien des parents et la plupart de ses élèves vivaient dans des familles traditionnelles. Il avait même des systèmes de soutien additionnels quand les choses allaient de travers.

J'ai écouté ses suggestions, mais je ne pouvais pas mettre sur pied un horaire de bénévoles puisqu'il n'y avait pas de bénévoles. Bon nombre de mes élèves avaient de la difficulté à se concentrer et à accomplir une tâche. Quant à moi, le fait de comparer sa situation à la mienne c'était comme comparer des pommes à des oranges. J'avais le sentiment profond qu'il y avait trop d'élèves et que je ne suffisais pas à la tâche. C'était comme si j'étais en

train de me noyer dans une mer de besoins et d'émotions sans personne pour me lancer une bouée de sauvetage.

En fait, je croyais vraiment que personne ne savait que j'avais besoin d'une bouée. J'hésitais à demander de l'aide parce que je ne voulais pas donner l'impression que j'étais trop faible ou que je n'étais pas prête émotionnellement pour exercer ma profession. Parfois, je pensais que j'allais exploser. Mais quand je me suis confiée, même à mon mentor, on m'a dit : «Essaie tout simplement de t'endurcir».

En réalité, il y avait plusieurs personnes dans mon école qui souhaitaient m'aider. Marie, l'infirmière, m'avait saluée dans le hall et m'avait dit : «Comment vas-tu, Isabelle? Mon bureau est toujours ouvert pour une tasse de thé.

Lors de ses visites matinales, le directeur adjoint prenait toujours le temps d'amorcer une conversation : «As-tu eu l'occasion de voir le dessin de Daniel sur le mur à l'extérieur du bureau?».

Je répondais «Oui, oui...», en ne le regardant pas dans les yeux et en m'éloignant comme un fantôme. Je sentais que nous étions tous tellement occupés que le fait de m'attarder à discuter des enjeux de la journée nuirait aux besoins scolaires vraiment importants. Et je ne voulais pas être un fardeau pour personne. Je fermais la porte, faisais mon travail et me tournais et me retournais dans mon lit la nuit en réfléchissant aux problèmes qui semblaient n'avoir aucune solution ou, au mieux, des solutions ambiguës.

Puisque j'étais la seule enseignante de 1^{re} année de l'école, j'avais le sentiment que je n'avais pas de collègues avec qui collaborer pour les plans de leçons ou la gestion du curriculum. J'aurais aimé avoir quelqu'un à qui parler et j'ai même songé à accepter l'offre de Marie, mais elle était infirmière et non pas enseignante, et en plus, elle aurait pu croire que j'étais faible.

Alors que ma première année d'enseignement tirait à sa fin, j'avais l'impression d'avoir accompli certains progrès sur les aspects techniques de l'enseignement, mais le conseil qu'on m'avait donné de m'endurcir me dérangeait encore.

La mise à l'épreuve de mon endurcissement s'est produite le dernier mois de l'année scolaire. Sari avait commencé l'année dans une famille d'accueil stable. Elle était heureuse, bien habillée et avait fait beaucoup de progrès sur le plan scolaire. Toutefois, lorsqu'elle est retournée dans sa vraie famille, son comportement s'est détérioré. Elle a perdu sa concentration et a commencé à accuser des difficultés scolaires. Pendant le dernier mois, des signes d'abus possibles étaient évidents. Reconnaisant ma responsabilité légale, j'ai communiqué avec la Société d'aide à l'enfance, mais j'avais le sentiment de la trahir.

J'étais angoissée. Je pouvais à peine discuter de la situation avec le travailleur social de la Société d'aide à l'enfance. Il m'a dit : «Isabelle, essaie de demeurer calme», en me donnant un mouchoir pour essuyer mes larmes. «Tu peux le faire, tu peux essayer de sauver cette enfant d'un foyer potentiellement dangereux et destructeur.»

J'ai réussi tant bien que mal à passer l'entrevue, mais je me sentais à la fois impuissante et furieuse en songeant que les enfants dans ma classe devaient faire face à des problèmes accablants dans leur vie.

Enfin, je suis allée voir ma directrice et je lui ai révélé comment je m'étais sentie pendant toute l'année. J'ai pleuré pendant que je lui ai dit que je n'avais pas voulu admettre à quel point j'étais sensible et que je n'avais pas réussi à m'endurcir. Je me sentais comme un train fou, allant de plus en plus vite, anticipant l'accident au bout de la voie ferroviaire. Lorsque j'ai terminé de parler, j'étais sans voix et toujours en pleurs.

J'ai relevé la tête et j'ai cherché son regard pour trouver une réponse. Je l'admirais parce qu'elle avait toujours semblé si forte, ayant le contrôle de chaque situation dans le milieu difficile de notre école.

Elle m'a souri et elle a fait remarquer que la sensibilité dans cette école n'était pas perçue comme une faiblesse, mais comme une force! Elle m'a confié qu'elle m'avait recrutée parce qu'elle était consciente de ma nature sensible et elle croyait que je répondrais aux besoins culturels et émotifs des enfants de son école. Elle pensait que ma sensibilité serait un atout. Je pouvais difficilement respirer lorsque j'ai entendu ces mots et je me suis sentie plus fière et plus forte. Elle m'a dit que je ne devais pas m'endurcir, mais trouver une façon de me protéger pour ne pas m'épuiser.

En quittant son bureau, j'avais une nouvelle raison d'être. Je savais que je pourrais faire une petite différence dans la vie de ces enfants et j'étais prête m'y atteler.

Analyse du cas

L'analyse de cas suivante sert à approfondir le questionnement entamé avec «Cercle de partage»

Analyse : Analysez les problèmes du point de vue des différentes personnes concernées.

Évaluation : Faites une analyse critique des stratégies utilisées par l'enseignante pour régler les difficultés.

Solutions de rechange : Trouvez d'autres solutions que celles présentées dans le scénario. Tenez compte des risques, des avantages et des conséquences à court et à long terme de chacune des solutions proposées.

Normes : Formulez quelques généralisations sur les façons efficaces d'exercer la profession. N'oubliez pas que les normes d'exercice et de déontologie sont les principes directeurs des gestes que posent les enseignants.

De quel genre de cas s'agit-il? Reliez ce cas à des catégories plus générales. Les cas intéressants, de par leur nature, appartiennent généralement à plusieurs catégories.

Changement d'opinion : Qu'est-ce qui vous a amené à envisager une nouvelle façon de penser? Dans quelle mesure êtes-vous toujours convaincu de la validité de vos anciennes hypothèses? En tant qu'outils d'apprentissage, nous espérons que ces cas permettront aux pédagogues d'être plus conscients des normes, de mieux les comprendre et de les intégrer à l'enseignement.

Bibliographie

- ALLARD, C. C., GOLDBLATT, P. F., KEMBALL, J. I., KENDRICK, S. A., MILLEN, K. J. ET SMITH, D. «Becoming a reflective community of practice», *Reflective Practice* (8)3, 2007, p. 299-314.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, (MA), Harvard University Press, 1986.
- COCHRAN-SMITH, M. «Learning and unlearning: The education of teacher educators», *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 2003, p. 5-28.
- COCHRAN-SMITH, M. et LYTLE, S. L. «Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities», Review of *Research in Education*, 24, 1999, p. 249-305.
- CONNELLY, F. M. et CLANDININ, J. «Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative», *Revue de la pensée éducative*, 22(2), 1988, p. 269-282.
- GOLDBLATT, P. F. et SMITH, D. «Illuminating and facilitating professional knowledge through casework», *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 2004, p. 334-354.
- GOLDBLATT, P. F. et SMITH, D. (sous la direction de). *Cases for teacher development: Preparing for the classroom*. Thousand Oaks, (CA), Sage Publications, 2005.
- MCANINCH, A. R. *Teacher thinking and the case method: Theory and future directions*. New York, Teachers College Press, 1993.
- MERSETH, K. *Cases and case methods in teacher education*. dans John Sikula (sous la direction de), *Handbook of research on teacher education* (2e éd.), New York, Macmillan and the Association of Teacher Educators, 1996, p. 722-741.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Mise en pratique des normes par la recherche professionnelle* (Trousse de ressources), Toronto, 2006.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *VIVRE LES NORMES AU QUOTIDIEN (TROUSSE DE RESSOURCES NO 2)*, TORONTO, 2008.
- RICHERT, A. E. «Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure», *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 1990, p. 509-527.
- SACHS, J. «Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes», *Journal of Educational Policy*, 16(2), 2001, p. 149-161.
- SHULMAN, J. *Case methods in teacher education*, New York, Teachers College Press, 1992.
- SHULMAN, J., WHITTAKER, A. et LEW, M. *Using assessments to teach for understanding: A casebook for educators*, New York, Teachers College Press, 2002.
- SHULMAN, L. S. «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.
- SMITH, D. et GOLDBLATT, P. F. *Guide de ressources pédagogiques*, Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006.

Annexe I

Exemple d'un bâtisseur de la collectivité : Bâtisseur de la collectivité pour les recrues

J'ai été surpris la première journée de classe parce que...	Mon enseignant préféré était... parce que	Je ne m'étais jamais attendu à ce que l'enseignement soit...	Un problème important en éducation aujourd'hui est...	Quand j'aurai du temps à me consacrer, je...
Dans 5 ans, je serai...	Une leçon importante que je devais tirer de l'enseignement était...	Ma formation en enseignement m'a préparé/ ne m'a pas préparé à...	Jusqu'à présent, la personne la plus utile à mon école a été...	parce que... Je crois que je dois... afin de réussir à mon école.
Je ne peux pas encore comprendre...	Les élèves qui... me dérangent	Je suis frustré quand mes collègues...	Ma meilleure expérience à cette école a été...	Quand j'étais élève, je croyais que les enseignants étaient...
L'aide que j'obtiens les mauvais jours vient de...	Je crois que je m'améliore en...	Le conseil que je peux donner à d'autres enseignants débutants est de...	Je prévois...	Mes parents m'ont toujours dit...

(Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2002)

Annexe II

Tableau de discussion : Suivre l'étude de cas

Énumérer les faits	Cerner les enjeux	Tenir compte de nombreux points de vue	Adopter différentes approches	Établir un lien avec les normes
		Enseignants		
		Élèves		
		Parents		
		Direction d'école		
		Personnel		
		Autres		

(Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006)

Annexe III

Normes d'exercice et de déontologie

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.

Voici des exemples d'empathie, de respect, de confiance et d'intégrité dont j'ai pris note dans «Le cercle de partage» :

Les normes de déontologie qui peuvent offrir un soutien ou des conseils aux intervenants dans «Le cercle de partage» sont les suivantes :

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 des citoyennes et citoyens actifs de la société canadienne.

J'ai trouvé les exemples suivants d'engagement envers les élèves et leur apprentissage dans «Le cercle de partage» :

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.

J'ai trouvé les exemples suivants de connaissances professionnelles dans «Le cercle de partage» :

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.

J'ai trouvé les exemples suivants à l'égard de la pratique professionnelle dans «Le cercle de partage» :

Leadership dans les communautés d'apprentissage

Les membres encouragent la création de communautés d'apprentissage dans un milieu sécuritaire où règnent collaboration et appui, 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. Les membres respectent les normes de déontologie au sein de ces communautés d'apprentissage et les mettent en pratique.

J'ai trouvé les exemples suivants de leadership dans les communautés d'apprentissage dans «Le cercle de partage» :

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.

J'ai trouvé les exemples suivants de perfectionnement professionnel continu dans «Le cercle de partage» :

Les normes d'exercice qui peuvent offrir un soutien ou des conseils aux intervenants dans «Le cercle de partage» sont les suivantes :

Les normes d'exercice qui peuvent aider à régler les dilemmes dans «Le cercle de partage» sont les suivantes :

Le présent livret offre de l'information sur l'étude de cas : contexte, stratégies, cas comportant un dilemme précis pour l'insertion professionnelle et réponses des participants à l'égard de l'étude de cas dans le cadre d'une séance de discussion. Le livret vous aidera à étudier un cas au moyen d'un protocole structuré.



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

LiveLife
Learning
Faculty of Education
Brock University

Pour plus de renseignements :
Ordre des enseignantes et des
enseignants de l'Ontario
121, rue Bloor Est
Toronto ON M4W 3M5

Téléphone : 416-961-8800
Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222
info@oeeo.ca

www.oeeo.ca

This publication is also available in English under the title
Learning from Experience: Supporting Beginning Teachers and Mentors.
Booklet 2: Using the Case Method in Induction.