

Explorer les pratiques de leadership

Études de cas pour appuyer les écoles inclusives
Août 2018



Ontario
College of
Teachers
Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario



Steve Sider



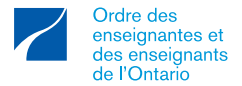
Jhonel Morvan



Jacqueline Specht



Kimberly Maich



Déirdre Smith

Remerciements

Les partenaires du présent projet tiennent à remercier les leaders pédagogiques dévoués qui ont partagé leurs récits sur la pratique professionnelle. De plus, les partenaires souhaitent reconnaître l'expertise des instructeurs du Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD) qui ont formulé les commentaires accompagnant chaque récit contenu dans la présente ressource fondée sur les normes.

L'engagement de ces pédagogues pour le perfectionnement professionnel et le partage de leurs expériences met en lumière la manière dont les normes d'exercice et de déontologie peuvent se manifester dans la pratique. Les expériences vécues par les directrices et les directeurs servent de fondement au questionnement critique, à l'exploration et à la réflexion.

Afin de favoriser la réflexion et un dialogue critiques, les études de cas dans la présente ressource ont été inspirées par les divers contextes et défis auxquels font face les directions d'école dans leur pratique professionnelle.

La présente étude a bénéficié du financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC).



[oct-oeeo.ca/fbfr](https://www.facebook.com/oct-oeeo.ca/fbfr)



[oct-oeeo.ca/tw](https://twitter.com/oct-oeeo.ca/tw)



[oct-oeeo.ca/ig](https://www.instagram.com/oct-oeeo.ca/ig)



[oct-oeeo.ca/li](https://www.linkedin.com/company/oct-oeeo.ca/li)



[oct-oeeo.ca/pifr](https://www.pinterest.com/oct-oeeo.ca/pifr)



[oct-oeeo.ca/yt](https://www.youtube.com/channel/oct-oeeo.ca/yt)

Table des matières

- 1 Introduction
- 2 Normes de déontologie de la profession enseignante
- 3 Normes d'exercice de la profession enseignante
- 5 Structure de la ressource
- 6 Premier cas : D'une direction à l'autre
- 8 Discussion et analyse
- 10 Commentaire sur le premier cas
- 11 Réflexions sur le commentaire
- 12 Deuxième cas : VOUS ÊTES LA PERSONNE QU'IL FAUT - le cas de M^{me} Olivetti
- 14 Discussion et analyse
- 16 Commentaire sur le deuxième cas
- 16 Réflexions sur le commentaire
- 18 Troisième cas : Leçons de leadership de M. Goffi??
- 21 Discussion et analyse
- 22 Premier commentaire sur le troisième cas
- 23 Réflexions sur le commentaire
- 24 Deuxième commentaire sur le troisième cas
- 27 Réflexions sur le commentaire
- 28 Une expérience positive pour Scott
- 30 Discussion et analyse
- 32 Commentaire sur le quatrième cas
- 33 Réflexions sur le commentaire
- 34 Cinquième cas : Un amour difficile - le cas de Sheila
- 36 Discussion et analyse
- 37 Premier commentaire sur le cinquième cas

- 39 Réflexions sur le commentaire
- 40 Deuxième commentaire sur le cinquième cas
- 41 Réflexions sur le commentaire
- 42 Sixième cas : Objection aux protocoles - M^{me} Ross travaille avec le système
- 44 Discussion et analyse
- 45 Premier commentaire sur le sixième cas
- 47 Réflexions sur le commentaire
- 48 Deuxième commentaire sur le sixième cas
- 49 Réflexions sur le commentaire
- 50 Troisième commentaire sur le sixième cas
- 52 Réflexions sur le commentaire
- 53 Septième cas : Défense des droits dans les écoles - le cas de Jennifer
- 54 Discussion et analyse
- 55 Commentaire sur le septième cas
- 56 Réflexions sur le commentaire
- 57 Huitième cas : Transitions et colères - le cas de Zola
- 59 Discussion et analyse
- 60 Commentaire sur le huitième cas
- 62 Réflexions sur le commentaire
- 63 Réflexions supplémentaires
- 65 Bibliographie
- 66 Ressources sur les normes de déontologie

Introduction

Explorer les pratiques de leadership par les études de cas est une ressource fondée sur des cas qui a été élaborée en collaboration par l'Université Wilfrid-Laurier, l'Université Brock, l'Université Western, l'Université Memorial et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (l'«Ordre»). Elle a été conçue pour faciliter le questionnement professionnel se rapportant aux pratiques de leadership inclusif dans le domaine de l'éducation, en explorant les expériences des directrices et directeurs d'école. Au fur et à mesure qu'ils se servent de cette ressource, les utilisateurs sont invités à réfléchir à leur propre pratique professionnelle en s'appuyant sur les cas, les commentaires qui accompagnent chaque cas et les questions supplémentaires contenus dans le présent document.

Le programme de formation à l'enseignement et les cours menant à une qualification additionnelle (QA) représentent des contextes importants dans lesquels cette ressource peut être utilisée. Les cours menant à une QA constituent des forums professionnels indispensables pour les questionnements relatifs aux pédagogies et processus inclusifs, les normes d'exercice et de déontologie,

ainsi que pour l'approfondissement des connaissances liées aux croyances, aux suppositions, aux préjugés et aux valeurs.

Les cas contenus dans la présente ressource ont été rédigés par des chercheurs d'universités canadiennes en se basant sur des entretiens avec des directrices et directeurs d'école; ils sont conçus pour faciliter les discussions sur l'inclusion.

Nous espérons que cette ressource servira de catalyseur pour approfondir le questionnement professionnel et la réflexion dans les nombreuses dimensions liées à la création de milieux d'apprentissage inclusifs pour tous.

Les normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante représentent une vision collective de la pratique professionnelle, guident les décisions et actions éthiques, et communiquent les responsabilités et engagements professionnels de la profession enseignante. Ces normes peuvent servir de pivot supplémentaire pour expliquer les cas contenus dans la présente ressource.

Normes de déontologie de la profession enseignante

Les quatre normes d'exercice de la profession enseignante ([Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006a](#)) présentent un cadre de questionnement sur les pratiques intrinsèques de l'exploration des pratiques pédagogiques inclusives.

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

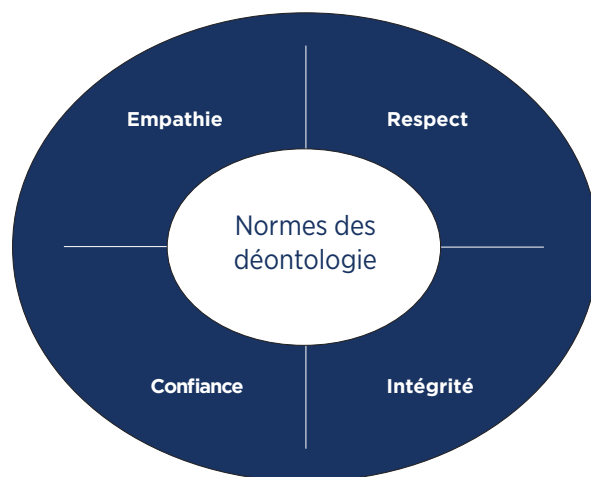
La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de *respect*. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect des valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité,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



Normes d'exercice de la profession enseignante

Les cinq normes d'exercice de la profession enseignante ([Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006b](#)) fournissent un cadre interrelié pour l'exploration et l'amélioration des connaissances, des compétences et des pratiques pédagogiques.

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. Les membres encouragent les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs de la société canadienne.

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. Les membres y réfléchissent et en tiennent compte dans leurs décisions.

Pratique professionnelle

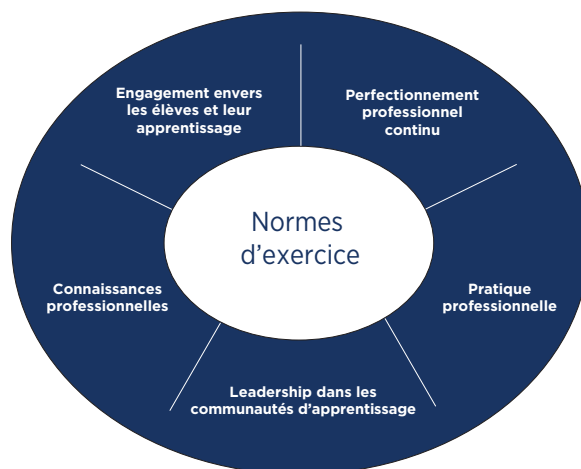
Les membres de l'Ordre s'appuient sur leurs connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Ils ont recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des 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.

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.

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.



Structure de la ressource

Le format de la présente ressource a été conçu pour appuyer le questionnement critique et le dialogue professionnel. La ressource est structurée en quatre parties :

- Cas issus de la pratique
- Discussions sur le cas
- Commentaires sur le cas
- Réflexions sur les commentaires



(D. Smith, 2017)

Cas issus de la pratique

Les huit cas présentés par écrit dans la présente ressource reflètent les expériences des directrices et directeurs d'école. Ces cas mettent en lumière les difficultés inhérentes à la création de milieux d'apprentissage inclusifs; ils encouragent un examen critique des pratiques qui appuient ou servent d'obstacles à l'inclusion. L'exploration de ces cas peut contribuer à guider les mesures de leadership et les pratiques pour créer et maintenir des milieux d'apprentissage inclusifs.

Discuter du cas et l'analyser

Pour appuyer la discussion et l'exploration de chaque cas, un ensemble de questions est présenté après chaque cas. Ces questions ont pour objectif d'encourager les lecteurs à examiner de façon plus approfondie le cas et de mieux comprendre les pratiques pédagogiques permettant d'appuyer l'inclusion.

Commentaires sur le cas

Des pédagogues expérimentés se sont questionnés sur chaque cas et ont présenté leurs points de vue sous la forme de commentaires écrits. Ces commentaires permettent aux lecteurs de réfléchir au cas sous d'autres angles et de le réexaminer selon différents points de vue, améliorant ainsi leur compréhension des complexités intrinsèques du cas.

Réflexions sur les commentaires

Pour appuyer un questionnement plus approfondie, des questions de réflexion suivent chaque commentaire sur le cas. L'objectif est d'encourager les lecteurs à examiner de façon critique le commentaire et à le soumettre à leur questionnement, et à cerner des idées pouvant améliorer les connaissances et pratiques professionnelles.

Premier cas : D'une direction à l'autre

En grande partie, un leadership scolaire solide repose sur le travail d'équipe. Cela peut apparaître évident dès le début d'une initiative. Ce n'est pas la même chose que de donner l'ordre d'apporter un changement et de donner des instructions sur la marche à suivre. Certains diraient qu'il faut regrouper son équipe autour de soi. Cependant, vous n'êtes pas le centre d'intérêt et vous n'avez pas à dire aux autres quoi faire. Il faut susciter l'enthousiasme pour le plan de développement et inspirer vos collègues dans votre milieu scolaire. Le leadership signifie travailler en tant que membre d'une équipe et non être dans une position d'autorité. Le leadership est un engagement à aller de l'avant sur le plan professionnel et émotif.

En tant que directrice ou directeur d'école, il est important de réfléchir à la culture et au milieu d'apprentissage de l'école. Le sens de l'initiative, le travail d'équipe et le leadership sont visibles dans notre école. Le personnel de l'école compte de nombreuses personnes

exemplaires et chaque nouveau membre est un ajout précieux à notre équipe. Selon moi, il est essentiel que les directrices et directeurs d'école qui commencent à travailler dans une nouvelle école soient informés sur l'histoire de l'école et cherchent à obtenir ces renseignements auprès de la direction sortante. Voici un exemple qui vous fournira plus d'informations et une mise en contexte.

L'an dernier, nous avons accueilli une élève qui amorçait sa première année scolaire dans le jardin d'enfants. Ses parents nous avaient informés qu'elle avait des besoins particuliers et



qu'elle nécessiterait des soins supplémentaires. Lorsque l'élève est arrivée, nous avons réalisé qu'elle avait un handicap grave et qu'elle avait besoin d'un soutien physique supplémentaire important, en particulier pour se changer et sur le plan de l'hygiène en général. Notre communauté scolaire inclusive a accueilli la nouvelle élève et nous sommes demeurés fidèles à notre responsabilité éthique de lui fournir des espaces accessibles appropriés pour protéger sa dignité et son intimité.

Toutefois, nous avons découvert que nous ne disposions pas d'un espace nous permettant de répondre aux besoins de cette élève ou de futurs élèves ayant des besoins similaires. Notre équipe avait de nombreux obstacles à surmonter. En collaboration, nous avons décidé d'installer une table pour qu'elle puisse se changer dans la toilette accessible. Avec le recul, je réalise que notre plan était insuffisant, mais c'était le mieux que nous pouvions faire à ce moment. Nous avons réalisé que la pièce était trop petite et que les autres élèves ayant des besoins particuliers avaient aussi besoin d'utiliser cette toilette.

Peu après, nous avons appris qu'une extension allait être ajoutée à notre école pour remplacer nos locaux mobiles. Cette extension allait inclure trois salles de classe, une salle de ressources, deux toilettes sans élément particulier d'accessibilité et une salle de rangement comprenant un évier. La salle de rangement était assez grande pour ranger des produits de nettoyage et tous les autres articles nécessaires à l'entretien de notre école, mais notre concierge avait un autre plan.

Ce dernier nous a approché pour nous faire part de son idée : il proposait de convertir la nouvelle pièce de rangement en une pièce plus spacieuse et mieux adaptée pour accommoder

l'élève qui avait besoin d'espace supplémentaire. Nous savions tous deux que sa charge de travail augmenterait considérablement si nous donnions suite à cette conversation, car il lui faudrait plus de temps pour transporter les fournitures à travers l'école. Cependant, il était plus que disposé à mettre en œuvre ce nouveau plan pour le bien de l'élève. C'était une excellente idée et c'est exactement ce nous avons fait. La nouvelle salle de rangement qui avait été prévue est devenue la pièce de l'élève, avec une toilette accessible, un espace de rangement pour son équipement personnalisé et une nouvelle table réglable pour se changer. Nous avons réussi en tant qu'équipe grâce à cette première initiative.

Le concierge a réalisé que le soutien offert à un élève ayant des besoins particuliers est la responsabilité de toute la communauté scolaire. Il a compris l'importance de prioriser d'autres personnes et qu'un sacrifice personnel est souvent nécessaire pour faire la différence dans la vie des personnes qui n'ont pas nécessairement le même degré d'influence sur leur situation. C'est le genre de personne qu'il est. Bien que l'élève ne puisse communiquer verbalement, ses sourires et son attitude positive montraient son appréciation. Nous nous sommes tous sentis plus heureux que l'élève reçoive des soins adéquats. Cela démontrait que chacun de nous avait un rôle à jouer pour créer une culture scolaire positive, bienveillante et éthique. C'est le genre de personnes que nous sommes, non seulement en tant que professionnels, mais également en tant qu'êtres humains.

Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....
.....

2. Décrivez votre vision d'une équipe mise en place à l'école pour appuyer tous les apprenants.

.....
.....
.....

3. Quels types de connaissances, d'expériences et ou d'expertises les membres de la communauté scolaire qui ne sont pas des pédagogues pourraient-ils apporter pour appuyer les élèves ayant des besoins particuliers? Donnez un ou deux exemples tirés de votre propre expérience ou qui vous semblent plausibles.

.....
.....
.....

4. Expliquez comment ce cas reflète les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO).

.....
.....
.....

Discussion et analyse

5. Comment une école peut-elle planifier la transition initiale d'un élève ayant des besoins particuliers? Quels sont les divers éléments (p. ex., la personne à appeler en premier), les étapes, les membres de l'équipe et les rôles concernés? Décrivez autant d'éléments que possible et créez un graphique présentant le point de vue de l'équipe de leadership de l'école, si possible.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Commentaire sur le premier cas

Premier cas : D'une direction à l'autre

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Les thèmes qui ressortent de ce cas sont liés à plusieurs éléments du *Cadre de leadership de l'Ontario* (Institut de leadership en éducation, 2013) pour les directrices et directeurs d'école. Ce cas peut être évalué sous l'angle des cinq domaines de leadership suivants : *établir les orientations, nouer des relations et renforcer la capacité des gens, mettre au point l'organisme pour appuyer les pratiques souhaitées, améliorer le programme d'enseignement et assurer l'imputabilité*. Nous avons ajouté des questions de réflexion se rapportant à chacun de ces cinq domaines afin de permettre une exploration plus approfondie de ce cas.

Établir les orientations

Comment les mesures prises dans ce cas s'inscrivent-elles dans la culture de l'école?

Comment pouvez-vous mettre à profit les expériences dans ce cas afin d'établir une vision pour l'école avec les intervenants?

Nouer des relations et développer la capacité des gens

Comment la direction s'est-elle assurée de prendre en considération équitablement toutes les idées avancées dans le processus de prise de décision?

Qui peut aider la direction à mettre le personnel au défi d'explorer de façon critique des pratiques qui appuient l'apprentissage de tous les élèves?

Mettre au point l'organisme pour appuyer les pratiques souhaitées

Comment la direction aurait-t-elle pu encourager une prise de décision collaborative pour appuyer l'apprentissage de tous les élèves?

Quels obstacles auraient pu nuire à l'idée proposée par le concierge et quelles mesures la direction aurait-elle pu prendre pour soutenir cette décision auprès de tous les intervenants?

Améliorer le programme pédagogique

Comment la collaboration entre le personnel hors de la classe appuie-t-elle le programme pédagogique?

Assurer l'imputabilité

Comment le plan proposé par le concierge est-il un exemple d'imputabilité inclusive à l'égard de tous les élèves?

Quelles stratégies une direction d'école peut-elle utiliser pour promouvoir la responsabilité collective et l'imputabilité pour l'apprentissage et le bien-être de l'élève?



Réflexions sur le commentaire

1. Discutez la façon dont le commentaire tente de mettre en lumière les enjeux fondamentaux et les pratiques enchâssés dans ce cas.

.....
.....
.....

2. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

Deuxième cas : VOUS ÊTES LA PERSONNE QU'IL FAUT - le cas de M^{me} Olivetti

Toutes les quelques années, on retrouve un ou deux enseignants dans notre école avec lesquels il est difficile de travailler et de s'entendre. J'ai parfois entendu le personnel définir ces enseignants comme étant d'«éternels insatisfaits».

Cette année, on retrouve un de ces enseignants parmi notre personnel. Elle s'appelle M^{me} Olivetti et son cas est vraiment représentatif. J'ai rarement observé une enseignante aussi passionnée qui connaît le curriculum comme le revers de sa main. Bien que son travail lui tienne vraiment à cœur, elle ne semble pas intéressée à s'entendre avec les autres enseignants ou avec le personnel de soutien, et elle ne semble pas intéressée à établir des relations positives avec ses élèves. Je ne doute pas qu'elle se soucie d'eux, mais elle est tout simplement différente dans sa manière de le manifester. M^{me} Olivetti se soucie de ses élèves par les liens qu'elle établit avec le curriculum, son expérience, sa mise en œuvre de stratégies

pédagogiques affinées et sa gestion de classe, qui démontre un des plus hauts niveaux de compréhension que j'ai eu l'occasion de voir.

Elle a également tendance à élever la voix. Parfois, nos élèves du primaire croient qu'elle est en train de leur crier après. Par exemple, l'autre jour, je me suis rendu à sa classe de jardin d'enfants pour ramener un élève qui revenait d'un rendez-vous. Je m'apprêtais à cogner à la porte de sa classe, lorsque j'ai entendu sa voix...

«Je te l'ai déjà dit, c'est le temps de ranger ça!» Je pouvais l'entendre clairement à travers la lourde porte fermée de sa classe. Avec gêne, j'ai attendu avant de cogner. «Allez, allez, allez», hurlait-elle, alors que je l'imaginai en train de faire de grands gestes circulaires qui accompagnaient vraisemblablement ses directives. Je l'ai vu et entendu en action à plusieurs reprises. Cette année, plusieurs élèves de sa classe ont des besoins particuliers, notamment de mutisme sélectif et d'incapacité à lire les imprimés.

Roddy, qui se trouvait à côté de moi, était l'un de ces élèves. Il retournait en classe après l'un de ses nombreux rendez-vous avec la thérapeute. Me rappelant la raison pour laquelle j'étais là, j'ai cogné. Fidèle à elle-même, M^{me} Olivetti a ouvert la porte avant que j'ai fini de cogner, faisant entrer Roddy dans la classe en lui disant quoi faire. Puis, elle m'a fait un signe de la tête et est venue me rejoindre dans le couloir, en gardant un œil sur sa classe pendant que l'éducatrice de la petite enfance s'occupait de la classe avec son même degré d'expertise. Nerveux (elle n'est pas ma plus grande admiratrice), je l'ai salué et je lui ai demandé ce que je pouvais faire pour l'aider.

«Qu'est-ce que vous allez faire avec cet enfant?», m'a-t-elle dit. Je savais ce qu'elle allait me dire ensuite. «Cette semaine, je vous ai appelé pour obtenir de l'aide avec les crises de Roddy, lorsque son comportement devient problématique, par exemple, lorsqu'il lance des livres aux autres élèves ou saute sur le dessus des étagères de la classe. De plus, il ne sait pas lire. Il ne sait pas comment écrire son nom. Son cas est beaucoup trop complexe pour qu'il soit dans cette classe.»



Pendant que je réfléchissais à ma réponse, j'ai décidé de prendre un risque auquel j'avais pensé récemment. J'ai répondu doucement et respectueusement : «M^{me} Olivetti, nous avons discuté de nombreuses stratégies et Roddy est inscrit sur toutes les listes de référence qui existent. Mais je me demande, est-ce que vous vous êtes déjà demandée s'il avait besoin de votre aide pour des choses beaucoup plus importantes que les lettres?» Quelques secondes se sont écoulées, puis j'ai continué : «De vous. Il a besoin de vous. Il a besoin de vous beaucoup plus qu'il a besoin de toute autre personne dans ce bâtiment. Vous êtes la seule force stable dans sa vie d'enfant de 4 ans. C'est de vous dont il ne peut se passer.»

Dès que j'ai dit cela, son attitude a changé du tout au tout. Après cela, elle est devenue l'une de mes défenseuses les plus ardent parmi le personnel. Nous avons également remarqué des changements importants et positifs dans l'attitude et le succès scolaire de Roddy. Je me suis efforcé de faire comprendre à M^{me} Olivetti que nous allions travailler ensemble pour résoudre le problème. Je pense également que, pour la première fois de sa carrière, elle a vraiment compris à quel point elle est importante, en particulier dans la vie de nos élèves complexes qui ont des besoins particuliers. Bien sûr, à l'école, il ne s'agit pas uniquement d'écrire des mots. À l'école, il faut dispenser aux enfants un enseignement complet et protéger la dignité de tous les élèves et pédagogues dans le milieu scolaire. Cette situation a constitué une précieuse expérience d'apprentissage professionnel pour moi, et cela me donne de l'espoir et de la confiance que les éternels insatisfaits peuvent changer.

Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....
.....

2. Décrivez comment vous soutiendrez des modèles et mentors positifs qui favorisent l'inclusion en milieu scolaire.

.....
.....
.....

3. Décrivez une situation où il était clair, à vos yeux, que vous ou un membre du personnel étiez la bonne personne pour un élève à un moment précis.

.....
.....
.....

4. Si vous utilisiez ce cas dans le cadre d'un entretien et que vous demandiez à la personne interviewée «Qu'allez-vous faire pour aider cet élève?», quelles réponses voudriez-vous recevoir?

.....
.....
.....

Discussion et analyse

5. Que vous enseigne ce cas sur le développement de l'empathie et la façon dont vous pouvez modeler l'empathie auprès des membres de votre personnel?

.....
.....
.....

6. Quels stéréotypes ou stigmatisations observez-vous dans ce cas (par exemple, les «éternels insatisfaits»)?

.....
.....
.....

7. Pourquoi le directeur a-t-il cogné à la porte de la classe de jardin d'enfants?

.....
.....
.....

Commentaire sur le deuxième cas

Cas : VOUS ÊTES LA PERSONNE QU'IL FAUT – le cas de M^{me} Olivetti

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Une des choses les plus difficiles à comprendre est la façon de maintenir des relations cordiales lorsque vous occupez un poste hiérarchique à l'école. Toutefois, lorsque le problème est lié à l'attitude d'une personne, comment pouvez-vous amorcer un dialogue sur la nécessité de modifier les pratiques pour mieux appuyer l'apprentissage des élèves? Vous devez faire attention de ne pas vous montrer trop critique. Un nouvel administrateur pourrait être fort hésitant à aborder ces questions avec l'enseignante ou l'enseignant. Il doit prendre position et chercher à comprendre l'intégrité de la personne. Quelle approche adopteriez-vous en tant que directrice ou directeur? Des conversations courageuses seront nécessaires pour aborder les points de vue de l'enseignante ou de l'enseignant. Comment pouvez-vous faire face à ce type de situation si l'enseignant est votre ami ou si vous êtes directrice ou directeur intérimaire parmi vos pairs?

Dans le cas ci-haut, la discussion était surtout axée sur les besoins de l'élève, plutôt que sur une

analyse critique des stratégies de l'enseignante (p. ex., crier). Il est important de reconnaître que la situation comporte une part de risque. De plus, le récit ci-haut évoque une approche qui semble reposer sur les rapports de force dans cette école. Si vous croyez que tous les élèves peuvent apprendre et que vous favorisez une mentalité axée sur la croissance, alors une culture de confiance émerge et des conversations courageuses peuvent avoir lieu. Il ne faut pas humilier ni jeter le blâme pour aborder de telles actions; l'objectif est de se développer en tant que communauté.

Passer du rôle d'enseignant au rôle de directeur d'école n'est pas une chose facile. Vous ne saurez pas toujours ce qui doit être fait simplement parce que vous êtes un directeur. Pour éviter d'être déçu, il est utile d'avoir un mentor solide pour apprendre et évoluer dans ce nouveau rôle. Ce cas aurait pu se conclure d'une autre façon et des réactions inattendues auraient pu se produire. Le message n'est pas toujours accepté, et lorsqu'il ne l'est pas, quelles sont les prochaines étapes?

Comment faire cette transition et comprendre la façon d'aborder et d'appuyer les besoins des enseignants? Il est important de connaître votre personnel et d'être conscient de tout facteur personnel qui pourrait influencer la manière dont vous faites face aux situations. En vous demandant continuellement de quelle manière vous pouvez appuyer votre personnel, vous incarnez l'empathie.



Réflexions sur le commentaire

1. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

2. Discutez du rôle du directeur tel que perçu dans ce commentaire.

.....
.....
.....

3. Cernez les messages centraux véhiculés dans ce commentaire.

.....
.....
.....

Troisième cas : Leçons de leadership de M. Goffi??

Assis à l'avant dans mon tout premier cours du PQD, je n'arrivais pas à en croire mes oreilles. Pendant que M. Goffi, l'instructeur du programme, donnait sa leçon de leadership, je me suis demandé s'il plaisantait.

Vous envisagez de faire les premiers pas pour devenir une directrice ou un directeur d'école? Je peux vous parler un peu de ce rôle. En fait, j'aimerais vous en parler. Je sais que vous voulez avoir la certitude que vous serez capable d'appuyer tous les élèves de votre école. On retrouve effectivement des groupes diversifiés et complexes d'élèves dans nos classes. C'est un défi, mais un défi qui en vaut vraiment la peine. Avant que vous décidiez de vous lancer et de relever ce défi, vous devez comprendre que ce serait une erreur de penser que tout dépend de vous.

Cette première leçon est fondamentale. Vous ne pouvez pas créer une école inclusive seul. Vous ne pouvez pas y arriver sans la coopération

entière des enseignantes et des enseignants. Métaphoriquement parlant, vous devez vous assurer que les bonnes personnes entrent dans votre bateau. Lorsque les responsabilités deviennent écrasantes, vous devez pouvoir faire confiance à ces personnes et avoir la certitude que vous pouvez aller de l'avant ensemble. Il n'est pas vraiment important de savoir quelle personne est en contrôle, car si vous tirez tous dans des directions différentes, le bateau ira là où le vent le porte.

La deuxième leçon est que vous ne pouvez pas rester assis à votre bureau. Vous devez vous déplacer dans l'école, allez dans une classe, regardez à l'intérieur pour voir ce qui s'y passe. Vous rencontrerez peut-être une personne dans le couloir, un élève par exemple, et vous serez là au bon moment pour lui. Vous aurez peut-être un effet magique sur cet élève. Vous devrez peut-être rencontrer certains élèves quatre ou cinq fois par jour, en vous rendant dans

leur classe pour voir comment ils se portent. La création de ce petit lien peut suffire pour empêcher certains élèves de s'effondrer.

Ce que j'ai découvert jusqu'à présent dans mes rôles de leadership dans les écoles est que les élèves ne sont pas différents d'une école à l'autre. C'est pourquoi ces leçons se transmettent aussi bien. Vous ne nouerez pas une relation étroite avec la majorité des élèves dans vos écoles, mais vous développerez des relations importantes avec une petite minorité d'entre eux, et ces relations ne seront pas différentes d'un endroit à l'autre. Certains des élèves auront des besoins particuliers, y compris des troubles d'apprentissage, des PEI, des problèmes de comportement et des besoins d'apprentissage importants. On retrouve de ces élèves partout, en grand nombre. Certains d'entre eux ont des besoins importants. Les qualifications d'éducation de l'enfance en difficulté sont excellentes, car elles vous permettent d'apprendre la base, ainsi que la législation et le fonctionnement de l'éducation de l'enfance en difficulté; mais en fin de compte, tout repose sur les aptitudes interpersonnelles. Ceci est la troisième leçon et elle n'est pas moins importante que les deux premières.

Ensuite, certaines situations peuvent se produire dans vos interactions avec des familles «compliquées», des familles «saines» et des familles qui se trouvent entre ces deux extrêmes. Voici des exemples :

- Lorsqu'un enfant est membre d'une famille très «compliquée», cela pourrait avoir d'importantes conséquences sur l'élève.
- Lorsqu'un enfant est membre d'une famille «saine» qui est d'un grand soutien, les choses fonctionnent habituellement très bien.
- Lorsque la famille se retrouve entre ces deux extrêmes, le résultat peut aller d'un côté comme de l'autre. Lorsque l'école essaye de faire avancer l'élève et que la famille travaille AVEC elle, alors les choses fonctionnent habituellement très bien dans ce cas également.



- Lorsque la famille est «compliquée» et que l'école essaye de faire avancer l'enfant, mais que la famille tire dans la direction opposée, cela mène habituellement à des désaccords. Il n'y a rien de pire qu'une famille «compliquée». Vous devez vraiment trouver une façon de faire participer ce type de famille. Vous ne pouvez rien faire sans la famille. Il faut adopter une position stratégique dans de tels cas, sinon la famille pourrait vous faire perdre un temps précieux. Vous devez vous protéger, et protéger votre temps, car vous êtes responsable d'une école entière et vous avez plusieurs autres responsabilités.

reste, appliquez ces leçons. Vous aurez peut-être l'impression d'être seul dans votre bateau, sans direction, mais vous n'êtes pas à la dérive, nous sommes nombreux à faire la même chose. À l'instar des pédagogues, des directions d'école et du personnel des écoles, nous pouvons faire front commun et relever l'important défi de l'inclusion, et même le relever avec brio.

Voici un excellent exemple d'apprentissage par les pairs. Dans ce cas-ci, l'apprentissage est assuré par les directrices et directeurs d'école expérimentés auprès des personnes qui joueront bientôt ce rôle. Lorsqu'une famille «compliquée» demande presque toute votre énergie et que vous vous demandez comment accomplir le



Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....

2. Quels éléments sont *sous notre contrôle* en tant que leaders scolaires, et quels éléments sont *hors de notre contrôle*? Réfléchissez au cas et à la façon dont ces éléments reflètent nos propres expériences. Avez-vous déjà été dans une situation où il était clair, à vos yeux, que vous ou un membre du personnel étiez la bonne personne pour un élève à un moment précis? Veuillez expliquer.

.....
.....

3. Analysez de façon critique le langage qu'emploie l'instructeur du cours et la façon dont il caractérise les familles et les élèves dans le présent cas.

.....
.....

4. Comment les stratégies proactives, dont faire sentir sa présence, appuient-elles les élèves, les pédagogues et les familles dans votre milieu scolaire? Expliquez en détail.

.....
.....

5. Comment pouvons-nous nouer des relations positives avec les familles «compliquées» qui ont des enfants avec différents besoins?

.....
.....

Premier commentaire sur le troisième cas

Cas : Leçons de leadership de M. Goffi??

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Ce cas favorise une longue réflexion et discussion.

Je ne suis pas convaincu de la pertinence de la métaphore du bateau. Je préfère comparer cette expérience à un voyage en motocyclette à travers le pays, avec une carte routière. Les directrices et directeurs d'école décident de leur destination. L'aventure est le plus important, et non la destination. Vous pouvez vivre des expériences extraordinaires en cours de route, qui peuvent être à la fois négatives et positives. Parfois, vous devez changer de route, mais cela rend le voyage plus emballant.

Le thème de l'établissement de relations éthiques avec les élèves, les familles et le personnel ressort de ce cas, selon moi. Chaque élève a la capacité d'apprendre et de réussir si les bonnes conditions sont satisfaites sur le plan de l'apprentissage et de la réussite. Les professionnels ont la solution pour créer les conditions idéales. La gentillesse, la compassion et l'amour doivent guider vos interactions avec tous les élèves.

Les pédagogues sont chanceux d'avoir la vocation pour leur profession. Parfois, les pédagogues sont l'élément le plus stable dans la vie de leurs

élèves. Tous les élèves ont besoin d'amour, d'être compris et d'être entendus. Il est important de traiter chaque élève avec gentillesse et respect. Voici une importante question à vous poser en tant que pédagogue : «S'il s'agissait de mon enfant, comment aimerais-je qu'il soit traité?» Les pédagogues doivent servir les élèves.

Il est très important de saluer les élèves en leur disant bonjour ou en leur faisant un sourire. Pour de nombreux élèves, vous êtes le modèle le plus stable dans leur vie et tous les élèves doivent sentir qu'ils font partie de la grande famille de l'école. Parlez avec vos élèves, écoutez ce qu'ils disent et soyez attentif à leurs actions, en essayant d'abord de les comprendre, plutôt que d'être compris par eux. Il est important d'être en mesure de comprendre leurs expériences et de développer votre sens de l'empathie pour leurs situations personnelles.

Il n'est pas question uniquement de votre relation avec les élèves. Il faut apprendre à connaître et à accepter chaque élève, chaque famille et chaque membre du personnel, et bâtir une relation de respect mutuel et de confiance avec eux. Ceci ne peut être accompli que si vous êtes visible et présent. Un des moyens que j'utilise pour y

parvenir est de prendre des marches dans l'école avec cette intention.

L'altruisme est une composante essentielle de la création d'une communauté, tout comme le service à la clientèle et la satisfaction. Pour bâtir une communauté, vous devez travailler en équipe et savoir que vous n'êtes pas seul, puisque vous pouvez dépendre d'un réseau de soutien composé de collègues de confiance et de valeur.



Réflexions sur le commentaire

1. Explorez la vision du directeur qui ressort de ce commentaire.

.....

.....

.....

2. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....

.....

.....

3. Explorez de façon critique les métaphores que vous observez dans votre propre pratique pour transmettre des messages sur l'enseignement.

.....

.....

.....

4. Discutez de la façon dont le langage peut favoriser l'inclusion ou entraîner l'exclusion.

.....

.....

.....

Deuxième commentaire sur le troisième cas

Cas : Leçons de leadership de M. Goffi??

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Ce cas soulève de nombreux questionnements sur la pratique professionnelle. J'ai cerné cinq questions différentes pendant que je lisais ce texte. Chaque question est abordée par une réflexion écrite. Ce sont mes réponses au cas.

Première question : Quelles leçons essentielles avez-vous tirées de ce cas?

Le cas est conçu de manière à illustrer quatre leçons clés. Il est impossible de tout faire seul dans une école et il est important de s'entourer d'une équipe fiable. Permettez à tous de développer leurs forces et faites confiance aux personnes qui les entourent. Cela permet d'établir des objectifs communs et de s'assurer que toutes les personnes vont dans la même direction. En tant que directrice ou directeur d'école, il est important d'assurer une présence à l'école. La personne occupant ce poste doit être visible et communiquer avec le personnel et les élèves sur une base régulière, selon leurs besoins. Il est également essentiel de bien comprendre les relations humaines. Il est impossible de nouer des relations étroites avec tous les élèves. Toutefois, certains élèves ayant

des besoins particuliers ont besoin d'une plus grande attention. Il est essentiel de protéger votre temps et de ne pas laisser une minorité de gens monopoliser votre énergie. Des stratégies doivent être mises en œuvre pour bien communiquer avec les familles, y compris les familles complexes, afin de bien travailler avec elles.

Deuxième question : Dans un poste de leadership à l'école, quels éléments sont sous votre contrôle et lesquels sont hors de votre contrôle? Pensez au cas et à votre expérience.

Membres du personnel : Le cas met l'accent sur l'importance d'avoir un groupe de personnes qualifiées. Toutefois, en tant que directeur d'école, vous n'êtes pas responsable de la sélection du personnel. Les ententes collectives font en sorte que vous devez travailler avec des personnes qui se retrouvent dans votre école peu importe leurs forces et leurs besoins, et la dynamique du groupe. Cependant, avec beaucoup de travail, il est possible de bâtir une équipe qui travaille ensemble et qui a des objectifs communs. Cela demande beaucoup

d'ouverture, de communication, de soutien et d'honnêteté. Les dynamiques entre les membres du personnel et la culture scolaire sont des choses qui peuvent changer. Vous devez d'abord comprendre les interactions existantes, puis mettre en œuvre des stratégies pour apporter les changements voulus. En tant que nouveau leader, il est important de comprendre cette culture.

Élèves : L'école ne choisit pas ses élèves, y compris les élèves qui ont des besoins particuliers. Certains élèves demandent beaucoup de soutien pour réussir et ont des besoins importants (p. ex., sur le plan académique, affectif, social et physique). Assurez-vous d'utiliser les ressources disponibles pour répondre aux besoins de chaque élève et de mettre en place les conditions nécessaires à la réussite de chaque élève.

Dynamiques familiales : Je le répète, il est impossible de contrôler le milieu familial de l'élève. Certaines familles doivent relever de nombreux défis, mais vous devez apprendre à connaître la famille et nouer des relations de travail positives pour garantir le succès des élèves. La communication est la première étape pour établir ces liens et la direction d'une école a une influence sur cela.

Troisième question : Que pensez-vous de certains termes utilisés dans ce cas, par exemple «famille compliquée»?

Bien que cette expression décrive la façon dont certaines situations peuvent avoir une incidence sur la quantité de travail d'une direction d'école, elle peut laisser une impression négative aux familles. Nous aimerions croire que toutes les personnes ont de bonnes intentions et veulent ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants. Il est

important de nouer des relations ouvertes et de soutien avec ces familles, en les écoutant et en communiquant avec elles de manière efficace. Les familles «compliquées» sont souvent dépassées par les besoins de leurs enfants et ne savent pas vers qui se tourner. Ces familles ont eu à se battre sur plusieurs fronts pour obtenir de l'aide pour leurs enfants. Par conséquent, il est important de les rassurer et de nouer avec eux une relation de collaboration.

Quatrième question : Comment les stratégies proactives, comme assurer une présence, appuient-elles les élèves, les pédagogues et les familles dans votre milieu scolaire?

Appui aux élèves : En étant présent, vous pouvez apprendre à connaître les élèves. Il devient ensuite possible de mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour les appuyer et déployer les ressources requises pour répondre à leurs besoins. De plus, si vous connaissez bien les élèves, il est plus facile d'intervenir en cas d'incident. Chaque élève est unique et il est nécessaire d'adopter une approche personnalisée.

Appui à tous les membres du personnel : En étant présent, vous pouvez savoir ce qui se passe à l'école. Une fois qu'une vision commune a été établie, il est important de fournir le soutien requis aux membres du personnel, afin que ces derniers puissent adopter cette vision et réussir. De plus, il est indispensable de reconnaître les efforts de chaque membre du personnel et de célébrer ses réussites. La seule façon d'y parvenir est d'écouter ce qui se passe à l'école. Quelques minutes suffisent pour remercier et féliciter les gens, et cela a un effet à long terme extrêmement positif sur l'atmosphère de l'école.

Appui aux familles : Être présent vous permet de garder le contact avec les parents lorsqu'ils se présentent à l'école et d'apprendre à les connaître. Cela facilite les communications, qui sont plus naturelles lorsque des situations plus complexes se produisent. Être présent signifie également prendre le temps d'appeler les gens lorsque tout va bien et amorcer le dialogue de cette façon, afin de démontrer que le développement de l'enfant vous tient à cœur. Il est indispensable de célébrer les réussites de toutes les personnes.

Cinquième question : Comment peut-on nouer des relations de collaboration avec les familles pour aider l'élève dans son apprentissage?

D'abord, je suis en désaccord avec l'énoncé selon lequel les familles «compliquées» peuvent prendre tout votre temps.

Vous ne pouvez pas choisir d'ignorer les besoins d'un élève parce que les communications avec sa famille sont difficiles. Vous devez plutôt apprendre à connaître cette famille, afin de bâtir avec elle une relation positive et d'explorer différentes solutions possibles pour appuyer l'élève dans son apprentissage. Vous n'êtes

pas uniquement responsables d'élèves faciles à gérer. Ce sont les élèves plus complexes qui ont le plus besoin de nous. Il est important d'écouter la famille et de cerner les points qui vous permettront de bâtir une relation de collaboration. Cela pourrait vous demander un grand investissement de temps et d'énergie. Il est également essentiel de communiquer régulièrement avec ces familles pour éviter les malentendus.

Réflexions sur le commentaire

1. Explorez les questions soulevées dans ce commentaire et discutez de l'importance de chaque question pour votre propre pratique professionnelle.

.....
.....
.....

2. Analysez de façon critique la façon dont les apprenants sont caractérisés dans le présent commentaire.

.....
.....
.....

3. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

Quatrième cas : Une expérience positive pour Scott

M^{me} Jackson était assise à son bureau et regardait la plaque sur sa porte à demi ouverte. Elle y lisait : «M^{me} Jackson, directrice adjointe». Elle a soupiré, se demandant à elle-même en silence pourquoi elle avait choisi cette voie.

Sa journée à l'école secondaire Hatfield avait été remplie d'interactions avec les enseignants, les élèves et leurs familles, et elle avait ajouté trois rendez-vous avec des équipes scolaires à son agenda pour la semaine prochaine; elle s'était occupée d'un vol important dans les casiers le jour précédent; elle avait supervisé le débarcadère des autobus; et elle avait travaillé sur un rapport qu'elle préparait sur les résultats d'une initiative qu'elle avait dirigée plus tôt dans l'année pour appuyer les apprenants de langue anglaise en prévision de l'examen provincial de littératie. Tout cela avant 9 h 30.

Tandis qu'elle essayait de se concentrer à nouveau sur son rapport, elle a entendu un petit bruit et n'a pas pu s'empêcher de regarder. Levant les yeux de son ordinateur portable,

elle a aperçu Scott en train de marcher dans le couloir. «Pourquoi est-il encore hors de sa classe?», s'est-elle demandée, craignant presque la réponse. Elle a continué de l'observer. Il s'est penché, il a ramassé des ordures et les a jetées dans la poubelle. M^{me} Jackson a jugé qu'il était temps d'intervenir et est sortie de son bureau pour parler à Scott. «Scott, peux-tu venir ici, s'il te plaît?», a-t-elle dit avec un ton sérieux.

Scott a regardé derrière lui, puis il a regardé M^{me} Jackson. Elle a immédiatement reconnu son air perplexe, un mélange de confusion, d'anxiété et le sentiment de ne pas être à sa place.

«Scott, viens dans mon bureau, s'il te plaît», a-t-elle répété. Il a courbé l'échine, mais il l'a suivi. Une fois dans son bureau, M^{me} Jackson a pris le téléphone et a appelé la maison de Scott. C'était un numéro qu'elle connaissait bien. Scott a continué de regarder le plancher.

«Bonjour, M^{me} Stephenson? C'est M^{me} Jackson de l'école secondaire Hatfield. Scott est dans

mon bureau.» Il y a eu une pause pendant que la mère de Scott répondait à l'appel. «Non, il n'y a pas de problème, disait M^{me} Jackson. Je voulais juste vous appeler pour vous dire que Scott a fait quelque chose aujourd'hui qui a égayé ma journée. Je suis fière de lui. Laissez-moi vous raconter ce qui s'est passé...»

M^{me} Jackson hochait de la tête, souriait et riait pendant qu'elle discutait avec la mère de Scott. La conversation terminée, elle a raccroché et s'est tournée vers Scott, qui ne savait pas ce qui allait se produire ensuite. «Scott, tu peux retourner en classe avec cette note pour ton enseignant. Je sais que certaines de tes autres visites à mon bureau n'ont pas aussi bien été. Mais aujourd'hui, je veux te remercier d'avoir pris soin de notre école, ce qui est une chose que nous apprécions ici. Je te souhaite de passer une bonne journée.»

M^{me} Jackson s'est rassise dans sa chaise en regardant Scott sortir dans le couloir, la tête relevée. Elle est demeurée dans sa chaise même après le départ de Scott, se sentant paralysée, presque assommée, par ce qu'elle avait entendu. Elle a réfléchi au type d'élève qu'était Scott. Il était en 10^e année. Parfois, il obtenait à peine la note de passage dans ses classes. Plusieurs de

ses cours étaient des cours appliqués et il avait reçu de l'aide de l'un des enseignants-ressources qui avait accepté des accommodements pour l'aider avec son trouble d'apprentissage. Au cours des mois et années antérieurs, M^{me} Jackson avait coordonné de nombreuses réunions d'équipes scolaires pour établir des plans de soutien à l'apprentissage pour Scott. Il était loin d'être l'élève le plus difficile dont elle était responsable. En fait, il était un de ces élèves qui passent souvent inaperçus, ne causant aucun problème, mais provoquant occasionnellement une enseignante pour être envoyé au bureau de la direction. Mais ce jour-là, c'est le commentaire de la mère de Scott à la fin de l'appel qui a étonné M^{me} Jackson : «Merci d'avoir appelé, a dit la mère de Scott. Cet appel est le premier que je reçois d'une enseignante, de la direction ou d'une personne de l'école pour m'informer sur une bonne action de Scott.»

M^{me} Jackson a hoché la tête, puis elle s'est redressée sur sa chaise et a commencé à coucher ses pensées par écrit sur son ordinateur à propos de l'expérience qu'elle venait de vivre. Elle a laissé tomber son rapport pendant un instant afin de célébrer son élève et les progrès positifs accomplis sur le plan des communications entre la maison et l'école.



Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....
.....

2. Comment l'école pourrait-elle faire les choses différemment dans le cas de Scott? Comment les écoles appuient-elles les élèves qui sont discrets?

.....
.....
.....

3. Comment les administrateurs scolaires peuvent-ils favoriser des communications positives avec les parents et les tuteurs et tuteuses dans les situations similaires? Comment les stratégies proactives, dont faire sentir sa présence, appuient-elles les apprenants, les pédagogues et les familles dans votre milieu scolaire?

.....
.....
.....

4. Quelles stratégies utilisez-vous pour alimenter les conversations entre élèves?

.....
.....
.....

Discussion et analyse

5. Comment les programmes de l'école appuient-ils une culture scolaire saine lorsque les perceptions du personnel diffèrent des décisions de la direction touchant les apprenants?

.....

.....

.....

6. Si vous étiez M^{me} Jackson, quelles pensées écririez-vous à la suite de cette interaction? Quel suivi effectueriez-vous?

.....

.....

.....

Premier commentaire sur le quatrième cas

Cas : Une expérience positive pour Scott

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Ce cas met en lumière l'importance d'observer les apprenants, de célébrer leurs réussites et de reconnaître leurs actions. Imaginez-vous fréquenter une école pendant dix ans sans que votre famille ait reçu un seul message positif vous concernant. En lisant et en réfléchissant à ce cas, un certain nombre de concepts et de questions me sont venus. J'ai choisi d'explorer ce cas en fonction de ces concepts et questionnements, qui révèlent les éléments que je valorise dans les relations d'enseignement et d'apprentissage.



- Quel effet le commentaire de la mère de Scott aura-t-il sur l'apprentissage de l'élève et l'engagement de la famille auprès de l'école?
- Qu'est-ce qui doit se produire dans cette école pour que chaque élève soit vu, valorisé et respecté?
- Comment une culture inclusive, conciliante et positive peut-elle être adoptée dans une école et protéger tous les élèves?
- Quel élément doit-être présent dans la culture d'une école pour garantir que tous les apprenants sont traités de façon éthique?

Réflexions sur le commentaire

1. Explorez les dimensions clés associées à une culture scolaire inclusive mises en lumière dans ce commentaire.

.....

.....

.....

2. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....

.....

.....

Cinquième cas : Un amour difficile – le cas de Sheila

«Peu importe ce que tu dis ou fais, tu ne peux pas m'empêcher de t'aimer.»

Ces mots résonnaient dans la tête de Sheila.

«Est-ce vraiment ce qu'il a dit?», s'est-elle demandé.

Regardant autour d'elle dans la classe, elle n'en croyait pas ses yeux. La salle avait été complètement saccagée. Il ne restait aucun livre sur les étagères. Les bureaux avaient été renversés. Le tableau blanc avait une grande déchirure. Du papier, des tablettes, des affiches et des étuis à crayons étaient éparpillés sur le sol.

Sheila était sous le choc.

Directrice de l'école, Sheila avait déjà été témoin des emportements de Johann en deuxième et troisième année. Souvent, ces crises avaient été suivies par des excuses sincères de Johann, tant à ses enseignants qu'à ses camarades de classe. Les parents de Johann avaient

rencontré Sheila à plusieurs reprises, ainsi que l'enseignant-ressource en éducation de l'enfance en difficulté et de nombreux autres enseignants. Ils étaient confrontés à des crises de colère similaires à la maison et avaient emmené Johann voir le médecin de famille. Toutefois, ils ne jugeaient pas que la situation était assez grave pour chercher à obtenir une aide médicale supplémentaire.

Les parents de Johann souhaitaient vraiment travailler avec l'école et le conseil scolaire. Johann se trouvait sur une liste d'attente pour une évaluation psycho-éducative complète, mais cette évaluation avait été retardée en raison des autres cas complexes prioritaires qui occupaient le psychologue du conseil scolaire. En outre, on avait consulté le spécialiste du comportement du conseil scolaire pour aider à élaborer un plan pour le comportement de Johann. Bien que Johann n'ait pas été officiellement diagnostiqué comme un enfant en difficulté, le plan prévoyait une gamme d'accommodements

et de soutiens. Parmi les éléments du plan, Johann devait visiter régulièrement Sheila (il l'accompagnait souvent pendant la récréation) et l'enseignant-ressource en éducation de l'enfance en difficulté, en particulier lorsqu'il se sentait anxieux et avait besoin de parler. L'espoir était que ce plan aiderait Johann à gérer ses émotions de manière plus efficace. Pour aider Johann avec ses problèmes de comportement, les enseignants et les aide-enseignants avaient déjà déployé certains efforts, dont des incitatifs, des punitions et des points. Malgré tous ces efforts, son comportement inapproprié avait persisté.

Et ceci venait de se passer. Il avait détruit presque toute la pièce. Un plan de sécurité n'avait jamais été élaboré, car le comportement de Johann n'avait jamais atteint une telle envergure. Heureusement, l'enseignante avait évacué la pièce sans trop de difficultés.

Comme Sheila se penchait pour ramasser des papiers, elle a entendu une voix derrière elle :

«Peu importe ce que tu dis ou fais, tu ne peux pas m'empêcher de t'aimer.»

C'était Johann.

Il est parti avant qu'elle ait eu le temps de se retourner.

Sheila a arrêté de ramasser les papiers et s'est assise par terre. Elle avait dit cela à Johann à plusieurs reprises, dans la cour d'école, dans son bureau, lorsqu'elle était responsable du débarcadère des autobus et lorsqu'elle marchait dans sa classe.

«Est-ce que je le pense réellement?», s'est-elle demandée.

Cela lui semblait vrai et reflétait très certainement la valeur importante qu'elle accordait aux relations solides et saines. Regardant les dommages qui avaient été causés, elle savait qu'elle devrait bientôt répondre aux appels inquiets des familles et personnes chargées de la garde des enfants, et que le niveau d'intervention (et de paperasse) augmenterait. Elle s'est vraiment questionnée pour savoir si elle pensait réellement ce qu'elle avait dit à Johann.

Sheila a respiré profondément, puis elle est sortie de la classe et s'est dirigée vers son bureau, où Johann l'attendait en silence. Elle s'est dit avec résolution que tous ces objets pouvaient être réparés et remis en état, mais que cette relation était toujours là.



Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....

2. Quels types de soutiens sont offerts par les conseils scolaires aux directrices et directeurs d'école confrontés à des besoins comportementaux complexes? Quels types d'agences externes peuvent être consultés dans des cas comme celui-ci?

.....
.....

3. Quelles mesures la directrice aurait-elle pu prendre pour appuyer l'élève et sa famille avant cet incident en particulier?

.....
.....

4. Comment l'enseignante de Johann aurait-elle pu réagir à cet incident en particulier? Que peut faire la directrice pour appuyer l'enseignante?

.....
.....

5. Comment les familles, les personnes chargées de la garde des enfants et les tutrices et tuteurs risquent-ils de réagir à cet incident? Comment la directrice pourrait-elle parler de l'incident aux familles, aux personnes chargées de la garde des enfants et aux tutrices et tuteurs des autres enfants et faire un suivi à long terme?

.....
.....

6. Quelles étapes la directrice devrait-elle suivre après l'incident?

.....
.....

Premier commentaire sur le cinquième cas

Cas : Un amour difficile – le cas de Sheila

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Des incidents sont appelés à se produire et, en tant que pédagogue, il est essentiel que vous mainteniez l'empathie et la compassion au premier plan de tout ce que vous faites.

Peu importe le nombre de plans d'urgence qui auront été mis en place, des situations inattendues se produiront toujours. Maintenir de bonnes relations et avoir une attitude positive, de même que la résilience et la souplesse de s'adapter aux circonstances changeantes, est essentiel pour composer avec les imprévus.

En même temps, vous devez tenir compte de la manière dont vous allez aborder les besoins des enseignants, des élèves de la classe, des parents et de l'élève concerné après l'incident. Quels sont vos plans actuels et futurs?

La politique de l'école exige davantage qu'une simple documentation et cela peut être intimidant pour les nouvelles directions d'école. Il est important de comprendre et de mettre en œuvre sur une base quotidienne toutes les dimensions de la politique à l'école. Notamment, il faut tenir compte de la manière dont vous utilisez l'évaluation et la reconnaissance de vos acquis, de même que le type de soutien

psychologique qui est en place, y compris les programmes de mentorat.

Un vrai leader s'assure que la législation est respectée, tout en travaillant sur la culture ou le climat qui règne à l'école. La réflexion sur le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD), tel qu'il existait au début des années 2000, est une composante législative sur laquelle on a beaucoup insisté. Je crois que cette composante peut être utile aux participants du PQD qui souhaitent régler des problèmes et réfléchir à des cas similaires, car ils peuvent ainsi acquérir de l'expérience et prendre les mesures nécessaires.

La santé et la sécurité sont d'autres éléments importants à prendre en considération, en plus de favoriser des relations de travail positives. La valeur que vous accordez aux émotions et à la validation des émotions des personnes impliquées, la connaissance de votre philosophie personnelle concernant la façon de réagir aux situations et votre connaissance des ressources et services disponibles sont des exemples de la façon dont vous pouvez y parvenir.

Une action immédiate, comprenant des décisions claires prises rapidement, peut aider à désamorcer les situations explosives.

Dans de telles situations, vous devrez discuter avec votre personnel et avec les élèves dans la classe, en plus de tenir une réunion sur la santé et la sécurité.

Il pourrait être utile de revoir les protocoles qui ont été mis en place et de cerner toute lacune dans les politiques et procédures. Il est également essentiel de déterminer les intervenants qui doivent être informés dans de telles situations, notamment le conseil scolaire et le coordonnateur de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Tous les intervenants impliqués seront affectés par les incidents traumatisants qui se produisent, alors il est crucial que des soutiens soient mis en place pour toutes les personnes.

Les directrices et directeurs d'école doivent pouvoir consulter des mentors, voire des mentors non officiels sélectionnés parmi leurs anciens collègues, et les appeler pour obtenir du soutien. Ils doivent réfléchir de façon critique avec un allié ayant un regard critique. Il est important de comprendre le système et votre responsabilité dans celui-ci, et savoir quelles personnes doivent être informées. Il est également essentiel de savoir quelles situations documenter et le type de documentation requise.

Ce type de situation peut être traumatisant pour un enseignant, ce qui démontre l'importance de disposer de nombreux soutiens. Le soutien

des collègues peut prévenir la stigmatisation de l'enseignant si la situation est hors de son contrôle. Un soutien devrait être offert pour nettoyer la salle de classe afin que l'enseignante ne soit pas tenue de la nettoyer seule, ce qui pourrait lui causer un traumatisme supplémentaire.

Le vrai leadership, qui repose sur la combinaison des mots et de l'action, est nécessaire pour garantir que des décisions claires soient prises avec empathie et protègent la dignité des individus concernés. Il est important que la direction d'une école soit toujours en mesure d'établir des liens holistiques avec le *Cadre de leadership de l'Ontario* (Institut de leadership en éducation, 2013). Cela implique d'aborder les problèmes sous-jacents qui ont provoqué l'incident et de déterminer la manière dont l'élève sera appuyé à son retour à l'école et dans la classe. À quoi ressemblerait cette conversation? Quelles stratégies de communication sont en place pour garantir que l'information est disséminée de la meilleure façon possible, en préservant la dignité de toutes les personnes concernées? Cela peut comprendre des séances d'information avec les intervenants essentiels et la constitution d'un cercle de restauration avec les familles et enseignants, afin de réintégrer l'élève dans la classe.

Réflexions sur le commentaire

1. Explorez la vision de la direction formulée dans ce commentaire.

.....
.....
.....

2. Discutez de l'incidence possible de cette vision pour une école inclusive.

.....
.....
.....

3. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

Deuxième commentaire sur le cinquième cas

Cas : Un amour difficile – le cas de Sheila

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Ce cas est complexe et ne peut être résolu avec une seule recette magique. Des situations comme celle-ci se produisent souvent dans les écoles.

Les enseignants et les directions d'école doivent nouer et favoriser de bonnes relations avec leurs élèves.

Les rôles principaux des directions d'école sont de gérer et de prévenir des situations. La directrice ou le directeur de l'école est souvent la personne qui règle les problèmes. Si le comportement d'un élève est un danger pour lui-même et pour les autres, la direction doit disposer d'un plan d'urgence détaillé, qui présente au personnel des stratégies pour gérer

les crises comme celle-ci, et préserver la sécurité de toutes les personnes concernées : l'élève en crise, l'adulte et les autres élèves autour de lui.

Ce plan doit également comprendre une stratégie détaillée de prévention, qui souligne ce qui peut être fait pour éviter les crises. Notamment, une formation peut être offerte au personnel, un agent d'intervention qualifié peut être utilisé et il est possible de communiquer et de collaborer avec la famille de l'élève, son médecin et les autres intervenants à l'extérieur de l'école.

Après une expérience traumatisante, la direction doit s'assurer que des soutiens sont mis en place pour les enseignants et la communauté scolaire, et qu'une stratégie de réhabilitation du comportement est utilisée avec l'élève. Si l'élève est autiste, les obstacles à la communication peuvent rendre la situation encore plus difficile. La direction doit également déterminer la meilleure façon d'expliquer la crise aux autres élèves dans la classe. Enfin, ce cas soulève la question suivante : quel est le rôle de l'école?



Réflexions sur le commentaire

1. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

2. Explorez la vision de la direction de l'école dans ce commentaire et déterminez en quoi elle est différente ou similaire à celle de la direction dans le premier commentaire.

.....
.....
.....

Sixième cas : Objection aux protocoles – M^{me} Ross travaille avec le système

L'annonce a été entendue dans tous les couloirs de l'école élémentaire Butler : «M^{me} Ross, veuillez venir au bureau».

Tandis que M^{me} Ross, directrice de l'école Butler, marchait d'un bon pas vers le bureau, elle s'est mise à penser à la réunion de l'équipe scolaire vers laquelle elle se dirigeait.

Il y a trois ans, Sam Stevens était en sixième année. En général, ses aptitudes académiques se comparaient à celles de la plupart de ses pairs. Il avait des défis d'apprentissage à relever, mais rien qui exigeait plus qu'un soutien supplémentaire de temps à autre de la part de l'enseignant-ressource en éducation de l'enfance en difficulté. Puis, son monde a basculé. Au début du mois d'octobre, la violence a détruit sa famille et Sam a été retiré de chez lui et placé dans une famille d'accueil. Les choses ne se sont pas bien passées et il a perdu le contrôle. Il est devenu violent.

L'école a essayé de lui fournir un soutien.

D'abord, l'enseignant-ressource en éducation de l'enfance en difficulté le rencontrait quotidiennement. Puis, l'école a eu recours à un conseiller qui le rencontrait sur une base hebdomadaire. Enfin, l'école a fait appel à un spécialiste du comportement pour une période prolongée d'observation et de soutien. Cependant, rien ne semblait fonctionner et le comportement agressif de Sam empirait tandis que l'hiver battait son plein. Le personnel voulait désespérément soutenir Sam, mais ses actions le mettaient, lui et ses camarades de classe et enseignants, de plus en plus en danger.

M^{me} Ross a pensé à certaines des décisions difficiles qu'elle avait aidé à prendre. Le comportement agressif de Sam ayant empiré, elle a communiqué avec son agent de supervision et a défendu avec acharnement l'idée d'un placement spécialisé dans la classe commune de son école pour les élèves ayant des problèmes importants d'anxiété et des problèmes dans leur milieu. L'agent de

supervision ne voulait pas l'autoriser. M^{me} Ross s'est rappelée de leur conversation comme si elle avait eu lieu hier.

«Il n'est pas question de placer cet élève dans cette classe, avait dit l'agent de supervision. Notre conseil scolaire la réserve aux élèves de 7^e et 8^e année qui ont des problèmes d'anxiété. Le comportement violent de Sam va les rendre encore plus anxieux!»

M^{me} Ross était catégorique : «Non, ce n'est pas ce qui va se produire. Il n'y a que cinq élèves dans sa classe. Il y a deux aides-enseignants et M. Nevel est un enseignant remarquable. De plus, en demeurant dans notre école, il pourra garder le contact avec ses amis et être intégré aux classes lorsqu'il sera prêt, s'il se sent prêt. Sam doit rester ici».

En fin de compte, l'agent de supervision a accepté à contrecœur le point de vue de M^{me} Ross. C'était la meilleure chose qui pouvait arriver à Sam. Il a passé le restant de sa 6^e année dans la classe spécialisée. Son comportement agressif s'est estompé. Son aptitude à la lecture s'est améliorée. De temps à autre, M. Nevel intégrait des histoires sociales à la classe pour aider Sam avec son anxiété et sa situation

familiale. Ces stratégies et les interactions et l'apprentissage offerts dans ce milieu spécialisé ont renforcé la confiance de Sam avec l'aide de M. Nevel. Il est demeuré dans la même classe et M. Nevel a continué d'être son enseignant en 7^e et 8^e année. À l'occasion, il était intégré à d'autres classes dans l'école. De plus, la situation familiale de Sam s'est améliorée dans sa famille d'accueil et cette stabilité a semblé accélérer ses progrès à l'école.

Tandis que M^{me} Ross marchait vers la bibliothèque en cette belle journée de mai, elle pensait à sa réunion à venir avec M. Nevel et le personnel de l'école secondaire Central, et ce qu'ils prévoyaient faire pour la transition de Sam vers la 9^e année. Elle s'est demandée ce qui pourrait faciliter le plus possible la transition de Sam. De quels soutiens aurait-il besoin? Quels éléments du programme seraient nécessaires en 9^e année?



Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....
.....

2. À quoi pourrait ressembler la transition de Sam vers la 9^e année? L'école élémentaire a-t-elle bien préparé l'élève pour une transition vers une classe régulière à l'école secondaire? En plus de la transition vers l'école secondaire, l'élève est confronté à quels autres types de transition?

.....
.....
.....

3. Selon vous, qu'est-ce qui a aidé Sam dans la classe spécialisée?

.....
.....
.....

4. Quels types de conversations et d'appuis doivent être mis en œuvre pour appuyer la transition d'un élève ayant des besoins particuliers de l'école élémentaire à l'école secondaire?

.....
.....
.....

5. Ce cas est-il un exemple d'éducation inclusive? Pourquoi ou pourquoi pas? Quels types d'obstacles systémiques (p. ex., politiques, procédures, pratiques) peuvent limiter l'inclusion?

.....
.....
.....

Premier commentaire sur le sixième cas

Cas : Objection aux protocoles – M^{me} Ross travaille avec le système

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Les aptitudes de leadership de la directrice étaient évidentes à la façon dont elle a défendu l'élève de manière décidée au sein de la hiérarchie existante. Le cas met en lumière la manière dont les hiérarchies peuvent être collaboratives et s'appuyer sur la réciprocité, et mettre l'accent sur l'importance des relations dans la direction d'une école, tant à l'échelle du système qu'à l'échelle de l'école.

La directrice a été capable de manœuvrer en tenant compte des exigences du conseil et d'établir un dialogue collaboratif et constructif mettant le bien-être de l'élève au premier plan.

Bien que la directrice ait eu recours à des stratégies d'intervention externe pour Sam, le cas n'aborde pas ce qu'elle aurait pu faire pour établir un lien avec Sam. Avant d'approcher son agent de supervision, M^{me} Ross avait déjà eu recours à plusieurs stratégies qui avaient échoué, mais je me demande si elle a tenu compte de toutes les options possibles dans cette situation et si elle avait atteint la limite de son appui à Sam.

Si M^{me} Ross avait eu une relation plus personnelle et plus profonde avec Sam, aurait-elle pu trouver d'autres façons d'intervenir? Je me demande si M^{me} Ross s'est effectivement rendue dans

la classe pour observer l'interaction entre l'enseignant et Sam. Ce sont certaines des questions qui me sont venues en tête en lisant ce cas.

Dans le cas de Sam, la directrice a trouvé une solution qui pouvait être facilement mise en œuvre dans son école, et elle s'est battue pour qu'elle soit acceptée, car elle savait qu'il s'agissait de la meilleure solution pour Sam. Quelles sont les implications de la transition de Sam compte tenu de son expérience dans l'école de M^{me} Ross?

Ce cas illustre l'importance de la planification des transitions. Cela m'a fait réaliser comment, en tant que leaders, nous prenons souvent des décisions et imaginons des solutions qui aident les élèves dans leurs situations actuelles, mais qui ne favorisent pas nécessairement leur bien-être. Par exemple, comment Sam vivra-t-il sa transition de l'école élémentaire à l'école secondaire? L'école a-t-elle été en mesure de remonter à la source du bien-être de Sam et de déterminer des stratégies pouvant être utilisées ou mises en œuvre à sa sortie de l'école élémentaire?

Même si Sam était autorisé à se joindre à une autre classe autonome, ses camarades de classe actuels pourraient-ils se joindre eux aussi à cette

nouvelle classe avec lui? Même si c'était le cas, il n'est pas certain que ces éléments relationnels fonctionneraient pendant la prochaine étape de l'éducation de Sam. Il est important d'examiner les éléments qui ont permis à Sam de réussir sa transition à l'école élémentaire. Nous savons que la situation s'est calmée lorsque Sam a été placé dans une classe autonome. Sa situation familiale s'est stabilisée. Son comportement s'est adouci. Ses relations et ses amitiés solides avec des adultes ont été importantes. Sur le plan cognitif, nous savons qu'il va bien et qu'il est au bon endroit.

Dans des cas comme celui-ci, il est important de tenir une réunion pour discuter des éléments de transition qui doivent être réalisés, en tenant compte du fait que Sam est désormais dans un bon endroit.

L'égalité des voix est cruciale. En tant que leader, une direction d'école doit être en mesure de prendre du recul et d'écouter les personnes assises autour de la table, en tenant compte des voix discordantes de manière à ce que tous se sentent valorisés et soient convaincus que Sam va bien se porter. Sam a-t-il son mot à dire dans

les décisions qui le concernent? Et sa famille d'accueil? Comment peut-elle être impliquée dans le processus pour garantir le succès de sa transition?

La direction doit pouvoir se passer de jargon et transmettre des informations aux parents dans une langue qu'ils pourront comprendre. Il est naturel d'être occupé par les éléments logistiques et opérationnels, mais l'expérience humaine est l'angle le plus important à prendre en considération. La direction de l'école doit défendre les intérêts de tous : l'élève, la famille et le personnel. Il incombe également à tous les participants de faire des observations concrètes, tant positives que négatives, afin de comprendre entièrement la situation donnée.

La culture est-elle un élément à considérer? Sam a-t-il des origines autochtones qui permettraient à un aîné de l'aider à aller de l'avant? Il y a parfois des obstacles culturels qui sont inconnus des leaders, mais qui doivent être pris en considération.

Réflexions sur le commentaire

1. Discutez des éléments essentiels d'une planification efficace des transitions.

.....

.....

.....

2. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....

.....

.....

Deuxième commentaire sur le sixième cas

Cas : Objection aux protocoles – M^{me} Ross travaille avec le système

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

Lorsqu'on examine les relations dans ce cas, on peut voir comment les normes de déontologie sont incarnées. Bien qu'il ait d'abord été réticent, l'agent de supervision a appuyé le placement de Sam en faisant preuve d'ouverture, de confiance et de respect envers la connaissance qu'avait M^{me} Ross de l'élève. En défendant l'élève et en proposant un placement novateur dans l'école, M^{me} Ross a démontré qu'elle se souciait de l'élève et qu'elle était engagée envers son bien-être physique et émotif et sa sécurité.

Les réflexions de la directrice concernant son expérience avec Sam sont importantes à prendre en considération dans la planification de sa transition vers la 9^e année. M^{me} Ross a déjà défendu les intérêts de Sam et a pris un risque en recherchant des options pour lui fournir un milieu d'apprentissage sécuritaire. Le terme «influence» est important dans le présent contexte, car la directrice a eu une influence importante. Les directions d'école font face à des situations diverses. En tant que direction d'école, vous pouvez oublier l'influence que vous pouvez avoir.

Cette directrice comprend que chaque élève est unique et qu'il est indispensable d'élaborer des programmes et des plans qui respectent

les besoins individuels des élèves. Selon moi, l'innovation et la créativité sont essentielles pour rechercher les meilleures solutions à des cas uniques et pour accéder à des ressources variées. Lors de l'élaboration du plan de transition de Sam, la direction devra s'appuyer sur la collaboration et le processus de prise de décision pour profiter de l'expertise de chaque collègue.

La croyance des pédagogues voulant que tous les élèves méritent d'être traités équitablement et avec respect est évidente dans ce cas. Une grande importance est également accordée à la recherche, par les pédagogues, des meilleures solutions aux dilemmes ayant une incidence directe sur le bien-être des élèves. La directrice peut envisager de collaborer avec la direction de la nouvelle école et l'équipe de transition pour mieux comprendre certaines des nouvelles politiques et procédures que Sam devra respecter, et déterminer s'il aura des défis à relever dans sa nouvelle école. Ce serait une bonne idée de collaborer avec Sam et sa famille d'accueil, ses autres enseignants, son tuteur, les agences communautaires et la nouvelle direction pour comprendre et réunir de nombreuses perspectives afin qu'un plan approprié soit mis en œuvre.

Parfois, vous devez vous mettre dans la position du parent, du fournisseur de soins et du tuteur, et vous demander comment vous aimeriez que votre enfant soit traité à l'école s'il avait des difficultés d'apprentissage?

Suivre Sam dans sa nouvelle école est une bonne façon de guider les pratiques pour les plans de transition que vous élaborerez à l'avenir. La collecte de données et l'adaptation des mesures qui pourraient ne pas bien fonctionner dans ce scénario seront bénéfiques pour l'élève. Cela le convaincra qu'il est important et lui garantira que l'école s'engage à lui fournir le meilleur milieu d'apprentissage possible dans lequel il peut se développer.



Réflexions sur le commentaire

1. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....

.....

.....

2. Explorez les façons dont les éducateurs peuvent respecter, honorer et comprendre les nombreux points de vue de toutes les personnes concernées dans le processus d'apprentissage.

.....

.....

.....

Troisième commentaire sur le sixième cas

Cas : Objection aux protocoles – M^{me} Ross travaille avec le système

Commentateur du cas : Guillaume-Racine

J'ai retenu des leçons essentielles en examinant ce cas. D'abord et avant tout, la situation de Sam était extrêmement difficile, mais la directrice n'a jamais abandonné. Aucun enfant ne doit être abandonné. Une direction d'école responsable ne peut jamais dire : «On ne peut pas les sauver!»

Je voyais que la directrice faisait la promotion d'une approche progressive, en faisant l'essai d'une stratégie d'intervention, en l'évaluant et en la remplaçant par une autre pratique au besoin. La directrice a été très créative en recherchant une solution efficace pour régler le problème de Sam. Bien que la classe autonome soit réservée aux élèves du cycle intermédiaire, la directrice jugeait qu'elle pouvait être un milieu idéal pour Sam. Dans de telles situations, il est nécessaire de suivre les progrès, d'évaluer l'efficacité et de poser des questions. C'est une approche plus réaliste et pratique qu'une approche théorique.

En lisant ce cas, j'ai réfléchi à des moyens d'assurer avec succès la transition de Sam vers l'école secondaire et de prévenir les obstacles à son inclusion. D'abord et avant tout, il est essentiel que les deux directions se rencontrent pour discuter clairement du profil de Sam et de ses besoins particuliers, et pour cerner les services disponibles et un programme d'études. On doit explorer des stratégies qui favorisent une transition en douceur et une atténuation des

obstacles, ce qui peut comprendre l'examen des enseignants choisis et l'élaboration d'horaires de classe appropriés. L'inclusion ne signifie pas d'accepter les individus dans un milieu qui existe déjà. Il s'agit de créer un nouveau milieu, un milieu meilleur pour tous.

Visiter l'école secondaire avec Sam à la fin de sa 8^e année pourrait l'aider à se familiariser avec son nouveau milieu. Pendant cette visite, il pourrait voir sa nouvelle classe, marcher dans l'établissement, consulter son nouvel horaire et examiner sa nouvelle routine. Présenter Sam à la nouvelle direction, à la secrétaire, au concierge et à l'enseignant-ressource pourrait également l'aider à se sentir plus à l'aise. Il est aussi indispensable que l'école lui offre une consultation médicale avant le début de l'année scolaire (p. ex., diète, sommeil et médicaments si Sam prend des médicaments). Au besoin,



il pourrait être utile pour l'école d'obtenir un rapport psychologique pour valider le diagnostic et mettre en œuvre des recommandations.

Au début de l'année scolaire, Sam pourrait profiter d'un accueil chaleureux et personnalisé de la part du personnel. Le jumeler à un camarade de classe pourrait l'aider à se sentir moins seul. La création d'un système d'accompagnement par un pédagogue à son entrée et à sa sortie de l'école pourrait également s'avérer utile. Il pourrait être bénéfique de placer Sam sous la tutelle d'un membre du personnel, tel qu'un enseignant ou un entraîneur de soccer.

Plusieurs choses pourraient être utiles à Sam lorsqu'il aura effectué sa transition vers l'école secondaire. Le personnel possédant de l'expérience dans l'enseignement de l'enfance en difficulté pourrait élaborer des stratégies d'apprentissage ainsi que des approches différenciées et individualisées personnalisées selon les besoins de l'apprenant. Des consultations régulières pendant une longue période de temps pourraient donner à Sam les outils dont il a besoin pour composer avec son

anxiété. En comprenant son état d'esprit, c'est-à-dire ses attentes, ses besoins, ses craintes et ses sources d'anxiété, et en comprenant sa perception de l'éducation à l'école secondaire, le personnel serait en mesure de discerner les faux problèmes des problèmes réels, et de rechercher des solutions pour Sam. La mise en œuvre d'un suivi pourrait permettre à la direction de l'école de suivre les progrès de Sam. Ce système pourrait consister en une étude de cas et une rencontre avec le tuteur de Sam ou la Société d'aide à l'enfance au besoin.

Il est essentiel de fournir du soutien au personnel, notamment un personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté ou un aide pour la classe, et de définir les responsabilités et les tâches de ce personnel (p. ex., niveau, intensité, fréquence).

Il faut établir une voie de communication entre les intervenants pour faciliter la transition et l'inclusion. Cela peut comprendre des échanges réguliers avec les enseignants pendant la première session pour se tenir informés des progrès de Sam et pour s'assurer qu'il est heureux dans sa nouvelle école.

Réflexions sur le commentaire

1. Discutez des dimensions clés des plans et processus de transition efficaces.

.....
.....
.....

2. Explorez la philosophie du leadership qui est communiquée implicitement dans ce commentaire.

.....
.....
.....

3. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

4. Réfléchissez de façon critique au langage employé dans le commentaire.

.....
.....
.....

Septième cas : Défense des droits dans les écoles – le cas de Jennifer

«Excusez-moi, M. Sanderella?»

La voix douce mais forte de Jennifer s'est fait entendre à l'arrière de la classe.

M. Sanderella a levé les yeux de son bureau et a rapidement regardé les visages de ses élèves en mathématiques académiques de 9^e année. Son regard a rapidement été attiré par la main levée de Jennifer, qui était assise dans la dernière rangée près de la fenêtre.

M. Sanderella n'était pas content qu'on lui pose une question avant le début de la classe. Il avait passé beaucoup de temps à se préparer pour cette classe en particulier. Il enseignait habituellement les classes de mathématiques au cycle supérieur et il savait que cela allait lui demander plus d'efforts d'enseigner en tenant compte des divers besoins d'une classe de 9^e année. Il avait même travaillé sur un plan de classe, ce qu'il ne faisait jamais avec ses classes de 11^e et 12^e année, mais le chef de son département l'avait encouragé à le faire.

«Oui?» a répondu M. Sanderella, en redirigeant son regard vers la liste des présences.

«Hum, je n'arrive pas à voir à partir d'ici.»

M. Sanderella a rapidement levé les yeux de sa

liste. «Vraiment?, a-t-il dit. Nous n'avons pas encore commencé, alors il n'y a rien à voir pour le moment. Ne t'en fais pas, tout va bien se passer.»

Jennifer n'avait pas dit son dernier mot. «M. Sanderella, vous avez vu mon plan d'accommodement, n'est-ce pas? Je dois être assise en avant afin que je puisse voir le tableau blanc.»

M. Sanderella était gêné. En effet, il avait vu le plan d'accommodement, mais il ne l'avait pas lu. Il ne voulait pas commencer cette classe de cette façon. Cherchant à se racheter, il a répondu : «D'accord, réglons ce problème tout de suite. Est-ce que tu peux te rendre au bureau de M^{me} Semple et m'obtenir une copie de ce rapport? J'y jeterai un coup d'œil à ton retour». Il s'est rassis dans sa chaise et a commencé à prendre les présences.

Quelques minutes plus tard, M^{me} Semple, une des directrices ajointes de l'école, a cogné à sa porte en compagnie de Jennifer, qui avait les larmes aux yeux mais restait déterminée. M. Sanderella a levé les yeux. «Oh là, s'est-il dit. Ce n'est pas comme ça que je voulais commencer l'année.»

Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....
.....

2. Comment la directrice adjointe peut-elle appuyer l'élève et l'enseignant à l'avenir?

.....
.....

3. Quelles interactions la directrice adjointe pourrait-elle avoir avec les familles, les personnes chargées de la garde des enfants et les tutrices et tuteurs à la suite de cet incident?

.....
.....

4. Quelles ressources la directrice adjointe pourrait-elle transmettre à l'enseignant pour l'appuyer dans son apprentissage professionnel de l'éducation inclusive?

.....
.....

5. Quelles mesures peuvent-être prises à l'avance pour faciliter les transitions des élèves ayant des PEI ou des besoins particuliers? Comment un administrateur scolaire peut-il appuyer un enseignant lorsque celui-ci doit intégrer un enfant ayant des besoins particuliers, qu'ils soient complexes ou non?

.....
.....

6. Quel est le rôle de l'enseignant-ressource dans cette situation? Comment les rôles de la directrice adjointe et de l'enseignant-ressource se complètent-ils pour appuyer l'élève et l'enseignant?

.....
.....

Commentaire sur le septième cas

Cas : Défense des droits dans les écoles – le cas de Jennifer

Commentateur du cas : un instructeur du PQD

L'enjeu primordial qui ressort de ce cas est l'inefficacité des communications entre les divers intervenants (p. ex., élève ou enseignant). On observe souvent des obstacles aux communications efficaces dans les grandes écoles. Selon mon expérience, ce type de situation arrive très souvent, malheureusement.

Un des rôles principaux de la direction d'une école est d'élaborer un plan de réunion qui permet des communications efficaces entre le personnel. Par exemple, les services d'orientation doivent toujours indiquer aux enseignants les élèves ayant des besoins particuliers dans leurs classes. Il est également essentiel que les services d'orientation fournissent une liste de stratégies bénéfiques pour chacun de ces élèves afin que les enseignants puissent les mettre en œuvre et en faire le suivi. Les séances d'apprentissage professionnel devraient être obligatoires pour garantir que le personnel est formé et possède les outils nécessaires pour servir chaque élève de la meilleure façon possible.

Ce cas met également en lumière l'importance de la planification des transitions. Il est également

essentiel de consulter les dossiers des élèves avant le début des classes et de tenir compte des demandes et des besoins des élèves dans la mesure du possible. De toute évidence, cela n'a pas été fait dans ce cas. Le personnel devrait savoir si un élève de 9^e année suit un cheminement théorique ou appliqué. Les classes doivent être prévues à l'avance et comprendre un plan de transition entre les classes, et l'enseignant doit recevoir un classeur de ressources.

En ce qui me concerne, ce cas a également démontré l'importance de créer un climat positif à l'école et un esprit collectif parmi le personnel, conformément aux normes d'exercice de la profession enseignante. L'enseignant semblait n'avoir aucune empathie pour l'élève. L'absence de professionnalisme et de leadership de sa part était évidente. L'élève a dit expressément qu'elle ne pouvait pas voir depuis l'endroit où elle était. Il était clair qu'elle avait une déficience visuelle. Pourtant, l'enseignant a blessé les sentiments de l'élève et a refusé de lui fournir des accommodements même si elle disposait d'un PEI.

Je ne suis pas certain que demander à la directrice adjointe d'accompagner l'élève à la classe était la meilleure approche. Selon moi, ce n'était pas très professionnel, et cela aurait pu miner l'autorité de l'enseignant auprès de ses élèves. Je pense qu'une approche plus efficace aurait été de renvoyer l'élève à sa classe et de discuter de la question avec l'enseignant en privé après la classe. La façon dont les situations comme celles-ci sont traitées dépend de l'organisme, de l'équipe qui est en place, de l'élève ayant des besoins particuliers et des services d'éducation de l'enfance en difficulté disponibles.

Réflexions sur le commentaire

1. Explorez des stratégies pour créer un «climat positif à l'école» et un «esprit collectif».

.....

.....

.....

2. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....

.....

.....

Huitième cas : Transitions et colères – le cas de Zola

Je suis directeur d'une école élémentaire de langue française depuis quatre ans. Comme notre école possède un excellent programme en langue française, nous recevons des élèves qui proviennent de partout dans la communauté. Chaque automne, nous nous retrouvons avec une liste d'attente comptant plus de 25 noms. Les transitions sont un thème très important dans notre école. Chaque année, nous tenons deux ou trois réunions pour discuter des enjeux touchant les différentes transitions. La dernière de ces réunions met habituellement l'accent sur un petit groupe d'élèves à risque qui se retrouveront bientôt en 9^e année. L'an dernier, la classe de 8^e année comprenait un certain nombre d'élèves qui avaient différents défis à relever sur le plan des besoins d'apprentissage et des problèmes comportementaux.

Un de ces élèves, Zola, avait un profil fort complexe. Il avait immigré de la République démocratique du Congo en passant par la Belgique, où il avait passé deux ans avant de venir

au Canada. Il est arrivé à notre école alors qu'il était en 7^e année, pendant la première semaine de décembre. Ses premières semaines à l'école ont été difficiles. Il s'est plaint qu'il s'ennuyait de ses amis et de sa famille élargie. Il n'aimait pas la température. Ses interactions avec ses pairs étaient difficiles, car il parlait peu l'anglais. Il avait même eu des accrochages importants avec quelques enseignants.

En 7^e année, il a été envoyé à mon bureau à plusieurs reprises en raison d'altercations pendant la récréation. Une fois, alors qu'il était dans mon bureau, j'ai pris le temps de parler avec lui, en français, du parcours qui l'avait mené au Canada. Je lui ai demandé de me pointer sur la carte les pays où il avait été avant de venir au Canada, et il a démontré beaucoup de fierté en faisant cela. Parfois, je remarquais des changements dans son comportement. Après plusieurs observations, j'ai commencé à établir des liens avec ce que son enseignant de mathématiques de 7^e année m'avait dit à son

propos à quelques reprises pendant la période de décembre à mars de l'an dernier. Il avait souvent remarqué une élévation ou un abaissement de son humeur. Cela m'a incité à organiser une réunion avec sa famille afin de mieux comprendre ce qui se passait. Les parents de Zola ont confirmé que pendant son séjour en Belgique, il avait commencé à avoir des troubles de comportement, mais qu'ils ne s'inquiétaient pas, car ils pensaient que cela était causé par son mal du pays. Je leur ai offert de chercher une aide professionnelle pour Zola et de rechercher des services qui pourraient l'aider à s'engager davantage dans son apprentissage à l'école. Sa famille était très hésitante au début, mais après plusieurs réunions et appels téléphoniques, ils ont réalisé que les intérêts de Zola me tenaient à cœur. Ils ont accepté de suivre les processus de l'éducation de l'enfance en difficulté de notre conseil scolaire, ce qui a mené à la création d'un PEI pour Zola au début de la 8^e année.

Lors de notre troisième réunion de transition à la fin de l'année, les paroles de l'enseignante de mathématiques de 8^e année de Zola, M^{me} Brown, m'ont surpris. Après s'être défoulée en parlant des difficultés qu'elle avait connues cette année-là, elle a continué :

«Je suis inquiète pour quelques-uns de mes élèves. Je ne pense pas qu'ils vont obtenir la note de passage. Et si leurs résultats leur permettaient de passer leur année, je ne les recommanderais pas pour le cours de mathématiques académiques de la 9^e année. Zola est le premier de ces élèves. Bien qu'il ait la capacité de comprendre les mathématiques, ses habitudes de travail, son comportement dans ma classe, ses problèmes de concentration et ses aptitudes de communication l'empêchent d'obtenir de bons résultats en mathématiques. Comme vous le savez tous, il a manqué beaucoup de respect envers la



plupart d'entre nous. Ses parents n'ont jamais communiqué avec moi. Ils ne semblent pas s'en soucier. Le cours de mathématiques appliquées de la 9^e année correspond mieux au profil d'apprentissage de l'élève et à son cheminement postsecondaire.

J'ai répondu calmement : «Cela ne semble pas très prometteur, n'est-ce pas?» J'ai continué : «Pourquoi n'avez-vous pas parlé de la situation de Zola pendant nos réunions de transition précédentes?» Je lui ai ensuite demandé si elle avait consulté son PEI depuis la dernière réunion de transition. Avant que j'obtienne une réponse, certains de ses collègues sont venus à sa défense. J'ai marqué une pause, puis j'ai demandé : «Et si Zola était votre fils? Votre neveu? Pourquoi ne prendrions-nous pas du temps pour apprendre à le connaître? Et si... et si...?» La salle est devenue silencieuse et j'ai demandé au personnel de me donner des suggestions sur la façon dont la situation de Zola pouvait être abordée. J'ai ajourné la réunion et tous ont accepté de se rencontrer à nouveau dans deux semaines.

Discussion et analyse

1. Quelles leçons importantes avez-vous tirées de ce cas?

.....

2. Pourquoi pensez-vous que la famille de Zola a hésité à accepter l'offre du directeur de rechercher une aide professionnelle pour Zola afin de l'aider à réussir à l'école?

.....

3. Quelles preuves M^{me} Brown, l'enseignante de mathématiques de 8^e année de Zola, a-t-elle avancées pour recommander le cours de mathématiques appliquées de 9^e année pour Zola? Comment son argument aurait-il pu être présenté différemment?

.....

4. Quel aperçu de la culture scolaire et de ses systèmes de soutien ce cas révèle-t-il?

.....

5. Si vous étiez le directeur dans ce cas, auriez-vous eu une réaction différente pendant la réunion de transition?

.....

6. En tant que direction d'une école de langue française, comment pourriez-vous mettre à profit les ressources disponibles (p. ex., PAL, ALF et PANA) pour appuyer l'élève en question, ainsi que le personnel de l'école?

.....

7. Dans quelle mesure les forces et besoins d'apprentissage de Zola affectent-ils sa transition inclusive vers la 9^e année?

.....

Commentaire sur le huitième cas

Cas : Transitions et colères – le cas de Zola

Commentateur du cas : Marybeth Fortune, professeure adjointe,
Département d'études supérieures et de premier cycle, Université Brock

Une des questions centrales qui m'est apparue dans ce cas était l'absence d'un lien de confiance entre les intervenants, y compris les parents de Zola et M^{me} Brown.

Les parents de Zola ne connaissent pas les protocoles et processus de l'école et, par conséquent, ils n'ont pas confiance en l'école pour prendre des décisions qui appuieront le succès de Zola. Ils veulent ce qu'il y a de mieux pour leur fils, mais pendant qu'ils s'acclimentent à ce système scolaire qu'ils ne connaissent pas, ils continuent d'ignorer les diverses possibilités de soutien que l'école peut leur offrir pour favoriser le succès de leur enfant. Par conséquent, ils se montrent prudents en ce qui concerne les processus de l'école qui, craignent-ils, pourraient étiqueter négativement leur fils. Toutefois, les efforts du directeur pour se mériter leur confiance ont porté fruit, dans la mesure où

un PEI a finalement été élaboré pour Zola.

L'effort délibéré du directeur pour favoriser une relation de confiance avec Zola et ses parents est manifeste et est démontré par sa préoccupation réelle pour le bien-être général de Zola, tant sur le plan de son comportement que sur le plan scolaire.

M^{me} Brown (l'enseignante de mathématiques) ne fait pas confiance au processus du PEI ni aux mérites de la collaboration entre collègues dans le processus de décision. M^{me} Brown a choisi de ne pas partager en temps opportun ses préoccupations concernant le comportement de Zola avec le directeur, ce qui aurait pu permettre d'adopter de meilleures stratégies proactives pour répondre aux besoins scolaires et comportementaux de Zola. Elle étiquète plutôt Zola de problème sur le plan du comportement, ce qui fausse sa perception du potentiel académique l'élève. M^{me} Brown a compromis

la confiance que mettait en elle son directeur, puisque ce dernier réalise que M^{me} Brown a laissé son dédain pour le comportement de Zola affecter son objectivité quant aux aptitudes académiques de l'élève, lesquelles devraient être basées sur les données d'évaluation plutôt que sur son préjugé concernant son attitude.

Voici d'autres enjeux qui ressortent de ce cas :

- La planification des transitions, en particulier dans le cas des différences culturelles, a une plus grande chance de réussite si tous les intervenants travaillent ensemble de façon proactive et collaborative.
- Les besoins comportementaux peuvent avoir une incidence sur les résultats scolaires. Les plans systématiques pour aborder simultanément les besoins comportementaux et scolaires doivent optimiser les chances de réussite des élèves.
- Le renforcement de la capacité des enseignants à comprendre les divers besoins des élèves peut les aider à prendre des décisions sensées sur le plan éducatif. M^{me} Brown ne semble pas comprendre les besoins de Zola.
- Un leadership solide dans toutes les décisions relatives à l'école peut favoriser le succès, même dans des situations difficiles. Il reste du travail à faire pour instaurer la confiance sur laquelle les pratiques inclusives sont fondées. Les pédagogues guidés par l'éthique sont compatissants, ouverts, transparents et des experts de la pédagogie. Ils comprennent leurs responsabilités et s'engagent à répondre aux besoins divers de tous les apprenants.



Réflexions sur le commentaire

1. Explorez les enjeux soulevés dans ce commentaire.

.....
.....
.....

2. Explorez les suppositions formulées dans ce commentaire.

.....
.....
.....

3. Discutez du rôle de la «relation de confiance» dans votre propre pratique professionnelle.

.....
.....
.....

4. Discutez des implications de l'«éducation guidée par l'éthique» présentée dans ce commentaire pour le leadership pédagogique et l'éducation inclusive.

.....
.....
.....

5. Cernez les nouvelles idées ou perspectives présentées dans le commentaire.

.....
.....
.....

2. Un leader inclusif doit...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. En tant que leader pédagogique engagé à fournir des milieux d'apprentissage inclusifs, je...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliographie

- INSTITUT DE LEADERSHIP EN ÉDUCATION. *Le cadre de leadership de l'Ontario : Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario*, 2013, extrait du site : www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes de déontologie de la profession enseignante*, Toronto, 2006a.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes d'exercice de la profession enseignante*, Toronto, 2006b.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Fondements de l'exercice professionnel*, Toronto, 2016.
- Smith, D. Processus d'étude de cas [Diagramme]. Dans, *Explorer les pratiques de leadership : Études de cas pour appuyer les écoles inclusives*, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Toronto, 2017, p. 5.

Ressources sur les normes de déontologie

Les ressources suivantes permettront aux pédagogues d'entretenir des relations professionnelles dans le cadre de leur pratique.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a élaboré les ouvrages pédagogiques suivants pour appuyer le leadership et la pratique éthiques.

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*, vol. 8, n° 3, 2007, p. 299-314.

Cherubini, L., Kitchen, J., Goldblatt, P., et Smith, D. «Broadening landscapes and affirming professional capacity: A metacognitive approach to teacher induction», *The Professional Educator*, vol. 35, n° 1, 2011, p. 1-15.

Cherubini, L., Smith, D., Goldblatt, P.F., Engemann, J., et Kitchen, J. *Apprendre à partir de l'expérience : Appuyer les pédagogues débutants et les mentors [Trousse de ressources]*, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Toronto, 2008.

Ciuffetelli Parker, D., Smith, D., et Goldblatt, P. «Teacher education partnerships: Integration of case studies within an initial teacher education program», *Brock Education*, vol. 18, n° 2, 2009, p. 96-113.

Goldblatt, P.F., et Smith, D. «Illuminating and facilitating professional knowledge through casework», *European Journal of Teacher Education*, vol. 27, n° 3, 2004, p. 334-354.

Goldblatt, P.F., et Smith, D. (Éd.). *Cases for teacher development: Preparing for the classroom*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2005.

Killoran, I., Zaretsky, H., Jordan, A., Smith, D., Allard, C., et Moloney, J. «Supporting teachers to work with children with exceptionalities», *Canadian Journal of Education*, vol. 36, n° 1, 2013, p. 240-270.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Mise en pratique des normes par la recherche professionnelle [Trousse de ressources]*, Toronto, 2003.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Vivre les normes au quotidien [Trousse de ressources]*, Toronto, 2008.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Outil de perfectionnement professionnel axé sur l'autoréflexion*, Toronto, 2010.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Les voix de la sagesse : Apprendre des aînés [DVD]*, Toronto, 2010.

- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Explorer la déontologie dans les relations professionnelles*, Toronto, 2014.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Dimensions éthiques de la pratique professionnelle*, Toronto, 2014.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Fondements de l'exercice professionnel*, Toronto, 2016.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Explorer les Normes de déontologie de la profession enseignante par l'art anishinaabe*, Toronto, 2017.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Explorer les normes d'exercice de la profession enseignante par l'art anishinaabe*, Toronto, 2017.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Cadre de formation de la profession enseignante*, Toronto, 2017.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Consolider la vision : Discours critique sur les normes de déontologie de la profession enseignante*, Toronto, 2017.
- Smith, D. «A dialogic construction of ethical standard for the teaching profession», *Issues in Teacher Education*, vol. 22, n° 1, 2013, p. 49-62.
- Smith, D. «Developing leaders using case inquiry», *Scholar-Practitioner Quarterly*, vol. 4, n° 2, 2010, p. 105-123.
- Smith, D. «Supporting new teacher development using narrative based professional learning», *Reflective Practice*, vol. 13, n° 1, 2012, p. 149-165.
- Smith, D. «Teaching and learning through e-learning: A new additional qualification course for the teaching profession». Barbour, M. (Éd.). *State of the nation: K-12 online learning in Canada*. Victoria, Open School BC, 2012.
- Smith, D. «A dialogic construction of ethical standard for the teaching profession», *Issues in Teacher Education*, 2013, p. 49-62.
- Smith, D. «The Power of collective narratives to inform public policy: reconceptualizing a Principal's Qualification Program», *International Journal of Leadership in Education*, vol. 16, n° 3, 2013, p. 349-366.
- Smith, D. «Fostering collective ethical capacity with the teaching profession», *Journal of Academic Ethics*, vol. 12, n° 14, 2014, p. 271-286.
- Smith, D. «Exploring inter-professional collaboration and ethical practice: A story of emancipatory professional learning», *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 16, n° 5, 2015, p. 652-676. DOI : [10.1080/14623943.2015.1071246](https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071246)
- Smith, D. «Exploring leadership development with supervisory officers through case inquiry», *Reflective Practice*, vol. 16, n° 4, 2015, p. 559-574.

- Smith, D. «Pedagogies for teacher education policy development in Canada: Democratic dialogue in international teacher education: Promising pedagogies, Part C», *Advances in Research on Teaching*, 22C, Emerald Group Publishing Limited, 2015, p. 253-279. DOI : [10.1108/S1479-368720150000022012](https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022012)
- Smith, D., Allard, C., Flett, J., Debbassige, D., Maracle, B., Freeman, K., et Roy, S. (sous presse). *Nourishing the teaching spirit: Collaborative development of Indigenous teacher education additional qualification course guidelines*.
- Smith, D., et Goldblatt, P.F. (Éd.). *Guide de ressources pédagogiques*, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006, Toronto.
- Smith, D., et Goldblatt, P.F. (Éd.). *Exploring leadership and ethical practice through professional inquiry*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009.
- Smith, D., Kelly, D., et Allard, C. «Dialogic spaces: A critical policy development perspective of educational leadership qualifications», *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, n° 4, 2016, p. 393-415. DOI : [10.1080/13603124.2015.1116608](https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1116608)
- Smith, D., et Qua-Hiansen, J. «Democratic dialogue as a process to inform public policy: Re-conceptualizing a supervisory officer's qualification program», *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol. 10, n° 1, 2015, p. 1-32.



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

Fixer la norme pour un
enseignement de qualité

This publication is also available in English under the title
*Exploring Leadership Practices through Case Inquiry:
Supporting Inclusive Schools*

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@oeeo.ca
www.oeeo.ca