

Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle :

# Se raconter

Un projet de reconstruction  
et de théorisation de récits de pratique



Automne 2021

UQÀM | Chaire de recherche sur  
les enjeux de la diversité  
en éducation et en formation  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Université du Québec à Montréal

  
CENTRE D'INTERVENTION  
PÉDAGOGIQUE  
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

Centre  
de services scolaire  
Marguerite-Bourgeoys  
Québec 

**Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle :**

# **Se raconter**

**Un projet de reconstruction  
et de théorisation de récits de pratique**



## Récit de Marie-Ève

Georges est un élève de classe d'accueil du préscolaire. Il est né en Afrique et est arrivé au Québec très récemment. Sa famille semble démunie sur plusieurs plans. Georges, ses parents et sa fratrie ont vécu dans plusieurs camps de réfugiés avant d'arriver au Québec. Son enseignante soupçonne qu'il ait été témoin de violence et qu'il en ait vécu directement. Il agit lui-même de façon agressive auprès de ses pairs, un comportement qui l'inquiète. Il éprouve aussi des difficultés scolaires, mais ne semble pas avoir de trouble d'apprentissage.

## Apprendre à s'approprier mutuellement

L'élève dont je vais parler s'appelle Georges. Cette année-là, j'enseignais au préscolaire en accueil<sup>1</sup> dans une école où je n'avais jamais travaillé auparavant. J'avais une expérience dans d'autres écoles multiethniques. Ma classe avait été ouverte pendant l'été parce qu'il y avait beaucoup de nouveaux arrivants dans le milieu. Souvent, en accueil au préscolaire, il y a des élèves qui sont nés ici, mais cette fois-ci, il n'y avait que des enfants qui étaient arrivés au Canada très récemment. Georges était l'un d'eux. Ce petit garçon était né en Afrique. Sa famille et lui avaient vécu dans trois ou quatre camps de réfugiés avant de venir au Canada. Ils avaient donc dû se déplacer souvent et on m'a dit qu'à chaque fois, ils avaient été expulsés de façon violente. Je pense que Georges avait vu et vécu des choses qu'un enfant ne devrait jamais vivre.

Dans cette famille-là, il y avait plusieurs adultes et j'avais de la difficulté à comprendre qui était le parent de qui. Leur histoire familiale m'a semblé difficile à saisir au départ. Il y avait deux adultes, le papa et la maman, et une grande sœur qui était la mère de la nièce de Georges. Je pense qu'elle avait environ 20 ans et que c'était en fait les parents de Georges qui s'en occupaient même s'ils étaient ses grands-parents. Il y avait aussi un grand frère au secondaire, qui devait avoir 14 ou 15 ans, et un bébé de trois ans, en plus de Georges qui en avait cinq. Ça m'a pris un certain temps avant de comprendre que la grande sœur était en fait la mère de la nièce de Georges qui était, elle aussi, dans ma classe. Je n'ai jamais eu d'information concernant le père de la petite. Donc, c'était sa nièce, mais je pense qu'ils étaient plutôt élevés comme frère et sœur. Quand il y avait des rencontres à l'école, ce sont les parents de Georges qui venaient pour elle également.

À mon avis, l'immigration au Canada n'avait pas été planifiée. J'avais l'impression que les parents de Georges étaient totalement dépassés par tout ce qu'ils avaient vécu et qu'ils n'avaient pas pu expliquer aux enfants ce qui se passait. Bref, je sentais que tout le monde était déboussolé dans cette famille-là. Dès notre première rencontre, j'ai senti qu'ils avaient besoin d'aide pour surmonter des traumatismes. Ils n'exprimaient aucune émotion et répondaient de façon très vague et peu détaillée à mes questions. J'ai aussi tout de suite senti qu'ils avaient de grands besoins financiers. La famille recevait des prestations d'aide sociale. Il a fallu faire beaucoup de choses pour les aider. L'intervenante sociale, la psychoéducatrice et moi étions impliquées. À la rentrée, nous avons organisé une fête pour souligner le début de l'année. J'ai alors remarqué que Georges cachait du fromage et des carottes dans ses poches au lieu de les manger. Je lui ai donc fait des signes pour qu'il com-

<sup>1</sup> La classe d'accueil est un modèle d'organisation des services de soutien à l'apprentissage du français. Ces classes sont composées d'élèves allophones provenant de différents pays qui doivent acquérir les bases du français (à l'oral, en lecture et en écriture) afin de pouvoir par la suite poursuivre leur parcours scolaire en classe ordinaire.

prenne qu'il pouvait manger et que je remplirais un sac de nourriture pour qu'il le ramène à la maison. À ce moment-là, il a commencé à engloutir tout ce qu'il voyait comme s'il avait manqué de nourriture. Ça m'a marquée !

Lorsque j'ai rencontré les parents de Georges, en début d'année, je trouvais qu'ils ne démontraient pas d'émotion. Ils avaient l'air « neutres ». Ils parlaient français, mais lui, pas du tout ; il parlait une langue africaine. C'est un enfant qui n'avait donc jamais entendu parler français, ce dont on a l'habitude en classe d'accueil. En plus de ne pas comprendre la langue, il semblait aussi vivre une incompréhension globale de ce qui se passait autour de lui. Georges, tout comme ses parents, ne démontrait pas d'émotion et semblait neutre, lui aussi. Il avait toujours le même regard, toujours le même air dans le visage. Je ne pouvais donc décoder aucune émotion chez cet enfant-là. Puisqu'il avait grandi dans un camp de réfugiés, j'avais l'impression qu'il avait été habitué à passer ses journées à se promener, à jouer avec les autres enfants, à manger avec ses parents et à dormir. Pour moi, c'était un enfant qui devait ne jamais avoir eu de cadre ou de structures. Les règles, ça ne lui disait absolument rien ! Il ne semblait pas connaître le matériel qu'on a en classe. Il n'avait jamais tenu de crayon, de bâton de colle ou de ciseaux dans ses mains. Tout semblait nouveau pour lui. Il était également plus petit que les autres physiquement et au niveau de la motricité globale, il avait de grandes difficultés. Il adorait danser, mais n'avait aucune coordination. Lui faire comprendre comment se mettre à quatre pattes en pliant ses genoux, par exemple, cela a été très difficile. On aurait dit qu'il ne comprenait pas son corps. Mais dès qu'il avait compris et qu'il y trouvait un intérêt, ça allait mieux.

En maternelle, ça arrive souvent que, pendant la causerie, des enfants se lèvent spontanément pour aller quelque part dans la classe, surtout les premières semaines. Généralement, les enfants comprennent qu'ils doivent demeurer assis et ça cesse rapidement. Dans le cas de Georges, ça a pris au moins deux mois. Pendant ce temps-là, à n'importe quel moment, il pouvait se lever et aller dans la cuisinette, par exemple. C'était difficile de le ramener avec le groupe. Il résistait beaucoup, mais pas avec des mots. Lorsqu'il devait faire une activité dans un cahier, il pouvait aller sur n'importe quelle page et la barbouiller ou la déchirer. Si je demeurais à côté de lui, il faisait un peu ce que je lui demandais, mais dès que je m'éloignais, il recommençait à faire n'importe quoi. Je pense qu'il ne savait pas quoi faire. Souvent, quand on faisait des ateliers qui incluaient des blocs ou des objets à compter, il finissait par les lancer partout. Des fois, il allait tout simplement se cacher en-dessous de sa table de travail.

Avec les adultes, il ne manifestait pas de comportements violents, mais avec les autres enfants, il appliquait la loi du plus fort. Lorsqu'il désirait un jeu, il l'arrachait des mains de ses pairs. Il les poussait, les frappait ou leur crachait dessus. Aux récréations, les enfants sortaient à l'extérieur et Georges finissait toujours par se battre avec d'autres. Dans l'autobus aussi, il arrivait toutes sortes de choses. Georges se bataillait avec les autres et leur prenait des choses. Il pouvait se lever et aller tout simplement frapper

un autre enfant, parfois même en utilisant des objets. Il n'était pas en crise quand il faisait ça. Certains enfants, quand ils sont en crise, ne voient plus rien et frappent partout, mais ce n'était pas le cas de Georges. J'avais l'impression qu'il provoquait les autres dans le but d'obtenir quelque chose. Ses comportements violents n'étaient pas faciles à prévenir, mais j'arrivais à les contrôler assez « facilement ». Parfois, j'avais l'impression que c'était sa façon à lui de jouer, qu'il avait été habitué comme ça. Je me disais que c'était peut-être comme ça qu'il avait appris à dire : « Hey ! Est-ce qu'on joue ensemble ? » ou bien « Hey ! Je veux ça. Je suis plus fort que toi donc je vais l'avoir ». Je pense qu'il frappait les autres parce qu'il n'était pas capable d'exprimer ses émotions. À un moment, on craignait beaucoup pour la sécurité des autres enfants. Lorsqu'ils recevaient des coups de la part de Georges, ils ne comprenaient pas. Les élèves de ma classe venaient tout juste d'arriver, eux aussi. Certains n'avaient pas été habitués à socialiser avec d'autres enfants parce qu'ils n'avaient pas fréquenté de garderie. Georges n'était pas le seul à avoir vécu des choses difficiles avant d'arriver donc, les relations sociales étaient un peu chaotiques dans la classe. Certains élèves reproduisaient les comportements violents de Georges. Ils devaient penser que c'était ce qu'il fallait faire.

J'essayais parfois de faire du renforcement positif avec lui, sans succès. Quand je lui donnais des conséquences, que je lui retirais du temps de jeu par exemple, c'était sans succès. Je pense qu'il ne comprenait tout simplement pas. Ça lui a pris un mois avant de comprendre qu'il devait rester assis pendant son temps de réflexion et que s'il n'obtempérait pas, il y avait une conséquence. Une fois, je me suis même dit que j'allais lui donner une plus grosse punition, qu'il allait être retiré pendant tout le temps de jeu, mais ça n'a eu aucun impact. Les autres enfants auraient pleuré, mais pas lui. Je me demandais vraiment ce qu'il comprenait de tout ça. En classe, je fonctionne avec un système d'émulation « vert-jaune-rouge » parce que je pense que c'est facile pour les élèves d'accueil d'en saisir le fonctionnement. Presque à chaque jour, Georges avait un « rouge » et des fois, un « jaune », mais jamais un « vert ». Je me suis dit que j'allais fonctionner comme ça avec lui jusqu'à ce qu'il comprenne. Je pense que ses parents n'étaient pas au courant de tout ça parce qu'à mon avis, ils ne regardaient pas vraiment l'agenda. Souvent, je constatais la pile de communications envoyées à la maison qui s'accumulaient dans l'agenda. Quand il se passe quelque chose en classe, j'écris toujours aux parents pour qu'ils soient au courant. Je leur dis aussi que la conséquence, elle est à l'école, mais qu'ils peuvent faire un retour avec leur enfant quand il a un « rouge ». Avec Georges, pendant un moment, j'écrivais pratiquement tous les jours, mais je ne pense pas que ses parents regardaient parce que je n'avais jamais de retour. J'avais essayé d'autres stratégies avec eux : des appels téléphoniques (sans réponses ni rappels), des demandes de rencontre (souvent sans réponse ou avec réponse positive, mais ils ne venaient pas du tout ou pas le bon jour ou la bonne heure).

Comme j'ai dit plus tôt, il y avait également la nièce de Georges dans ma classe. Avec elle, je n'avais pas vraiment de difficulté. Pourtant, pour elle aussi tout était nouveau, mais, selon ses « parents », elle avait hâte d'aller à l'école. Certains de ses comportements me rappelaient parfois ceux de Georges, mais elle avait le désir de plaire et de se faire féliciter, ce que je ne sentais pas chez lui. Selon ses « parents », elle voulait même devenir enseignante plus tard. Donc, même si elle ne comprenait pas le français, elle levait toujours la main pour participer. Lorsqu'il y avait des activités, elle voulait que je lui apprenne comment faire. Je sentais qu'elle avait le désir de s'améliorer. Elle faisait souvent appel à moi pour l'aider alors que Georges ne semblait pas intéressé. Pourtant, ils avaient vécu ensemble. Donc, je me disais qu'ils devaient avoir une histoire plus ou moins similaire. Elle ne semblait pas avoir été frappée ou vécue de violence physique, contrairement à Georges qui avait des cicatrices et des marques qui n'étaient pas récentes sur le corps. Elle venait me faire des câlins, recherchait mon approbation et tentait d'entrer en relation avec les autres enfants. C'était une enfant beaucoup plus souriante et elle paraissait plus ouverte que lui. Parfois, elle faisait même un peu de discipline auprès de son oncle. Lorsque j'essayais d'expliquer un comportement à ne pas faire, on aurait dit qu'elle lui répétait dans sa langue sur un ton fâché qu'il ne fallait pas faire ceci ou cela. Parfois, elle lui donnait même une petite tape derrière la tête.

Tout comme moi, mes collègues expérimentées à qui je demandais des conseils ne savaient pas comment intervenir. Quand j'en parlais à la direction, elle me disait : « Il vient d'arriver, laisse-lui le temps ! » Pendant ce temps-là, il frappait tout le monde. Quand je demandais de l'aide auprès de mes collègues, on me disait souvent que le problème de Georges était qu'il ne parlait pas français. Les intervenants semblaient ne pas savoir quoi faire même si on était dans une école en milieu pluriethnique et donc, habituée avec la diversité. Ça a pris beaucoup de temps avant qu'il y ait des gens qui puissent intervenir auprès de lui. On me proposait de lui demander de parler de ses émotions à travers le dessin, mais il ne savait pas dessiner. Pour qu'il s'exprime, j'ai essayé plusieurs choses, comme parler en gestes et signes, mimer, identifier des images des différentes émotions, lire des albums sur les émotions, mais ça ne fonctionnait pas. J'avais l'impression qu'il ne reconnaissait même pas ses propres émotions. On a aussi utilisé des pictogrammes, mais on aurait dit qu'il était complètement indifférent. La communication était donc très difficile.

Les parents de Georges sont venus me rencontrer au début de l'année, à la rencontre de parents en groupe. Ensuite, ils ne sont venus qu'à une des rencontres que j'avais proposées. Je soupçonnais que la famille vivait peut-être un syndrome de stress post-traumatique étant donné l'absence d'émotion positive ou négative que je percevais. Je me disais que, chez un enfant de l'âge de Georges, ce n'était pas normal. Je sentais que les parents ne voulaient pas trop nous donner de détails. Il fallait les comprendre et les respecter. Je pense qu'ils avaient vraiment besoin de soutien psychosocial. C'est sûr qu'à

mon avis, ils avaient besoin d'en parler, mais ce n'était pas de mon ressort ou de celui de l'école. Nous n'avions pas les ressources pour offrir une thérapie aux parents ou du soutien à domicile. Lors de notre rencontre individuelle en fin septembre, j'ai quand même réussi à en savoir davantage. Selon les parents de Georges, il avait envie de venir à l'école, même lorsqu'il faisait froid. Ils m'ont aussi dit que c'était depuis leur arrivée ici qu'ils avaient constaté ses comportements agressifs. J'ai demandé aux parents s'ils lui avaient déjà parlé de l'école, mais ils m'ont répondu qu'il ne parlait pas beaucoup à la maison et qu'il ne s'exprimait pas sur ce qu'il vivait. Je leur ai donc recommandé d'avoir une discussion avec leurs enfants pour leur expliquer les raisons de leur venue au Canada, qu'ils avaient immigré dans l'espoir d'une vie meilleure. Le papa avait été directeur d'école avant d'atterrir dans un camp de réfugiés. Je pense qu'il en était très fier. Il m'avait aussi dit qu'il souhaiterait peut-être retourner aux études. Puisque je savais qu'il ne travaillait pas pour le moment, je lui avais proposé de venir en classe pour faire des activités. Je me disais que c'était une chance à saisir pour le valoriser en tant que chef de famille et de participer à la société. Finalement, il n'est pas venu. Je pense qu'il avait trop de besoins à combler avant de s'engager dans quelque chose de nouveau.

Par la suite, quand on fixait une date pour se rencontrer, les parents de Georges avaient tendance à venir, mais pas le bon jour ou pas à la bonne heure. Ça semblait difficile pour eux de respecter l'horaire qu'on avait déterminé. Je n'ai pas le sentiment qu'ils faisaient de l'évitement, mais je pense qu'ils avaient tellement d'espoir en venant ici que c'était difficile pour eux de concevoir que leur enfant ne fonctionnait pas bien à l'école. Je pense qu'ils étaient déçus que ça se passe si mal. Je sais qu'ils avaient aussi de la difficulté avec leur garçon au secondaire. Je ne sais pas comment tout ça avait été expliqué aux enfants, mais je pense vraiment qu'ils s'attendaient à ce que tout aille bien, vite et facilement, et qu'ils ont été encore plus déstabilisés quand ils ont réalisé que ce n'était pas si facile. J'ai l'impression que tout ça, c'était un grand choc pour eux.

À partir d'octobre, et à différents moments de l'année scolaire, les parents d'autres élèves de la classe ont commencé à s'inquiéter des comportements violents de Georges. Ils m'appelaient et me disaient : « Mon enfant me dit qu'il se fait frapper ! » Je les ai donc invités pour tenter de les rassurer et pour leur expliquer qu'on prenait les choses en mains. J'ai aussi invité les parents à faire des activités en classe pour qu'ils puissent constater le tout par eux-mêmes. Trois ou quatre parents ont répondu à l'appel. Par après, tous ceux qui sont venus n'ont plus jamais écrit de plaintes au sujet de Georges. Je pense qu'ils ont constaté à quel point c'était un enfant démuné. Certains m'ont dit : « Pauvre enfant ! Quand les vêtements de mon fils ne lui feront plus, est-ce que je pourrai les lui donner ? » Il y a eu un élan de solidarité. Et comme je ne voulais pas mettre la famille de Georges mal à l'aise, je recueillais les dons et je les mettais dans le sac à dos de Georges pour qu'il puisse les ramener à la maison.

De mon côté, chaque fois que je le pouvais, je remplissais un petit sac de nourriture pour que Georges l'amène chez lui. Dans ma classe, j'instaure toujours la tradition d'amener une boîte de beignes pour souligner la fête des enfants. Je lui disais : « S'il en reste, tu les apporteras à la maison. » Je sentais que ça le sécurisait beaucoup. Dès que j'avais des surplus de nourriture, je les envoyais chez lui. À Noël, on a vraiment mis le paquet avec eux : les cadeaux, les paniers de Noël. Quand il y avait des activités, l'école payait toujours pour Georges. J'avais l'impression que c'était un enfant qui avait vécu de gros manques. Je sentais aussi qu'il avait été victime de violence physique. À un moment, j'ai remarqué qu'il avait des marques sur le visage qui ressemblaient à des brûlures. Il avait aussi de grosses cicatrices sur le visage, les bras et les jambes. Toutes ses marques semblaient être cicatrisées depuis longtemps. Je n'ai pas vu de marques apparaître après son arrivée. Ses parents ne nous ont jamais expliqué ce qui s'était passé, mais j'étais persuadée que Georges avait vécu de la violence physique à un moment ou à un autre.

Au mois de novembre, je me disais que, malgré les difficultés de Georges, c'était beaucoup trop tôt pour faire une évaluation. Je n'avais pas l'impression que c'était un enfant qui avait des difficultés ; il avait été sous-stimulé et il y avait un blocage. Il n'a jamais tenu de crayon, fait de casse-tête, dessiné, colorié, découpé ou fait de pâte à modeler. Je sentais que ses difficultés étaient émotionnelles. Je voyais qu'il avait des capacités physiques et mentales normales, dans les normes du développement d'un enfant de cinq ans, mais qu'il n'était pas disponible aux apprentissages. La dimension affective peut influencer, voire bloquer carrément un enfant sans qu'il ait un trouble d'apprentissage. Donc, même s'il avait rencontré l'orthopédagogue, je ne pense pas qu'il aurait pu faire grand-chose pour lui. Ça aurait probablement été une perte de temps.

À partir du mois de novembre, la psychoéducatrice et moi, nous avons rencontré une travailleuse sociale du centre local de services communautaires<sup>2</sup> (CLSC) qui était affiliée à l'école. Elle était censée s'impliquer auprès de la famille, mais son poste a été aboli en raison de coupures budgétaires. Il n'y a eu aucun suivi pour trouver quelqu'un d'autre. On l'a appris, comme ça ! Ça a été un coup dur parce que nous avions mis beaucoup de choses en place. Georges et sa famille commençaient tout juste à s'ouvrir. L'intervention avec la travailleuse sociale est donc tombée à l'eau. De toute façon, je pense que, culturellement, c'était difficile pour la famille d'accepter de l'aide pour des problèmes de nature psychologique et familiale, même si on leur avait assuré que l'intervention avec la travailleuse sociale était confidentielle.

2 Le centre local de services communautaires (CLSC) est un organisme public offrant des services de première ligne en matière de santé et de services sociaux dans son installation, mais aussi à l'école, au domicile ou en milieu de travail.

À l'école, il y avait une intervenante communautaire-scolaire<sup>3</sup> (ICS). Quand, j'essayais d'entrer en contact avec les parents et que je n'avais pas de réponses, je sollicitais son aide. Elle faisait parfois le lien et elle s'assurait que les enfants ne manquent pas de vêtements ou de nourriture. Cette intervenante était très impliquée et un lien s'était développé. L'ICS connaissait la famille et comprenait bien sa réalité ; je pense que les parents lui faisaient confiance. C'était plus facile de passer par elle pour communiquer avec les parents de Georges parce que j'avais souvent de la difficulté à les rejoindre, comme je disais plus tôt. En classe, quand il y a quelque chose à remettre ou à faire signer d'urgence par les parents, je mets un post-it sur l'agenda et j'avertis les enfants. Puis, si malgré cela, je n'ai pas de réponse, je parle avec l'ICS qui, elle, communique via l'application *WhatsApp* avec les parents. C'est donc souvent comme ça que je m'y prenais pour communiquer avec les parents de Georges. C'est elle qui avait réussi à obtenir la majorité des informations concernant la famille et son parcours, même s'ils ne se confiaient pas beaucoup. Plus tard, les parents se sont ouverts davantage à moi, mais m'ont dit les mêmes choses qu'à l'ICS. C'est pour cette raison, entre autres, que nous étions déçues que ça ne fonctionne pas avec la travailleuse sociale parce qu'on espérait qu'ils se confieraient à elle et qu'on saurait mieux comment les soutenir.

Vers le mois de décembre, la psychoéducatrice et moi, nous avons aussi tenté de créer un pont avec le centre de pédiatrie sociale du milieu. Normalement, ils ne prennent pas en charge les enfants d'âge scolaire parce qu'il y a trop de demandes, mais nous avons profité du fait que Georges avait un petit frère de trois ans. Cela a permis à toute la famille d'avoir accès à des ressources, comme des activités de stimulation pour enfants de deux à quatre ans. La psychoéducatrice et moi, nous sommes allées au centre de pédiatrie sociale avec la famille pour une rencontre. Nous avons alors déterminé que les enfants pourraient y aller un avant-midi par semaine pour faire des activités de stimulation plutôt que d'être en classe parce qu'il y avait des bases à établir qui n'étaient pas déjà acquises. Les parents étaient d'accord. C'est finalement aussi tombé à l'eau parce que le déplacement en hiver était trop compliqué pour eux.

Tous les intervenants qui gravitaient autour de Georges sentaient qu'il avait un blocage, mais qu'il était très intelligent, très intuitif. Comme tout était nouveau, il semblait chercher à comprendre. Quand je le regardais, j'avais l'impression qu'il analysait tout. Il se plaçait souvent en retrait comme s'il essayait d'interpréter ce qui l'entourait. Lors des causeries, il se mettait toujours plus loin que les autres. Je le laissais faire ; je respectais son espace et ses limites. J'avais l'impression que, tranquillement, nous étions en train de nous apprivoiser l'un et l'autre. Lorsqu'il faisait un pas vers moi, j'essayais de me rapprocher moi aussi. En enseignement, on a toujours des objectifs en tête, mais je me demandais quels seraient des objectifs réalistes à

3 Les intervenant.e.s communautaires scolaires sont des personnes dédiées au renforcement du lien école-famille-communauté.

atteindre dans ce cas précis. J'avais déterminé que mes principaux objectifs, c'était d'abord de l'aider à communiquer et à se sentir en sécurité; ça n'a pas été facile de les définir et de les cerner. Pendant plusieurs mois, j'y suis allée par essais-erreurs. Quand je constatais que ce que je lui demandais était un peu trop difficile, je modifiais mes attentes et je m'adaptais au fur et à mesure. Ça a été un grand défi dans mon enseignement de fixer des objectifs réalistes et de lui faire vivre des succès. À la moindre chose qui fonctionnait bien, j'essayais de faire du renforcement positif, mais il fallait parfois que je cherche beaucoup pour en trouver. Dès qu'il y avait quelque chose de positif, je le soulignais. J'étais également convaincue que, dès qu'il s'ouvrirait, il serait capable de parler français et de comprendre le monde qui l'entourait.

Au début de l'année, ma stratégie c'était de tout faire pour qu'il s'engage dans sa tâche en classe, mais, après un moment, je me suis dit que j'allais respecter son rythme. Je lui demandais de faire des choses qu'à mon avis, il aurait dû apprendre quand il était beaucoup plus jeune: réaliser des petits casse-têtes, mettre des formes dans des trous, etc. Puis, tranquillement, j'ai augmenté le niveau de difficulté. Au début, il a vraiment fallu que je revienne à des apprentissages d'enfant d'un an et demi ou deux ans. Ça a été vraiment très long avant que je voie une progression. Je dirais que de septembre à fin décembre ou début janvier, je ne savais pas ce qui allait arriver avec Georges. Qu'est-ce que je pouvais faire ?

Puis, il y a eu un déblocage. C'est arrivé vers la fin du mois de janvier. Un matin, il est entré dans la classe et il a commencé à parler. Avant, il ne semblait jamais reconnaître son prénom écrit, mais ce jour-là, il me l'a montré sur le tableau. Je l'ai tout de suite félicité. Pour lui faire reconnaître son nom, j'avais l'habitude lui montrer la lettre G. Je faisais toujours le lien. Ce matin-là, après la collation, Georges a pris un livre et il m'a dit: «G, comme moi.» Là, j'ai compris qu'il reconnaissait cette lettre-là. Après, on a fait des activités où les enfants devaient lever la main pour participer et il a respecté la consigne, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. Même les autres élèves étaient surpris. À ce moment-là, plus personne n'a parlé et on l'a écouté. Il parlait bien, mais sur un ton «autoritaire»; il avait un regard sérieux, une voix forte et un ton presque fâché. Quoi qu'il en soit, j'ai cherché à comprendre si le déblocage était lié à quelque chose qui s'était passé à la maison. On a questionné Georges et sa nièce pour savoir s'il y avait eu des changements, mais ils nous ont dit que non. À l'école, je cherchais à savoir s'il y avait eu quelque chose de spécial, mais je n'ai rien trouvé là non plus. Je pense seulement qu'il y a des enfants pour qui c'est comme ça: ça débloque d'un coup. Ça m'est arrivé avec d'autres élèves, mais pas à ce point.

La plupart du temps, les interactions de Georges avec les autres étaient surtout physiques, mais à partir du moment où il a débloqué, j'ai été capable de lui demander certaines choses et il me répondait. Il n'employait pas de grandes phrases, mais nous avions des interactions verbales. Si je lui demandais ce qu'il avait aimé dans sa journée, je lui donnais des choix et il me répondait. C'était tout le contraire du début de l'année! J'ai l'impression

qu'avant tout ça, il ne comprenait pas qu'il pouvait s'exprimer sur ces choses-là. J'ai donc beaucoup travaillé ça avec lui, puis c'est venu petit à petit. Tranquillement, il a réussi à me communiquer ses besoins. Il me tapait sur l'épaule et me montrait ce qu'il voulait. À partir de ce moment-là, il a commencé à s'exprimer beaucoup plus en classe et à vouloir participer aux activités. La plupart du temps, ça allait quand même bien, même si c'était souvent plus difficile pour lui quand c'était nouveau. Il a aussi commencé à comprendre le système d'émulation. À ce moment-là, Georges faisait tout pour être dans le vert. Il était capable de dire que le jaune, c'était limite ou que le rouge était inacceptable. Je pense qu'il a tellement observé longtemps qu'il a fini par comprendre comment ça se passait. Il a donc commencé à avoir davantage envie de s'impliquer, de s'engager en classe. Il a même commencé à me faire des câlins et à sourire quand il trouvait quelque chose de drôle.

Tranquillement, vers la mi-mars, Georges a même commencé à rire aux éclats parfois. Je sentais qu'il était vraiment plus ouvert, que c'était plus facile de communiquer, mais seulement avec moi. Cette année-là, je suis partie en congé de maternité vers la mi-avril. Donc, je n'ai pas vu ce qui s'est passé après mon départ. J'avais souvent des rendez-vous de suivis et dès que je m'absentais, il passait des journées horribles. Il lançait des choses, avait des comportements violents. Souvent, quand je revenais, il me disait qu'il n'était pas content que je me sois absentée. Je ressentais beaucoup de culpabilité. Je me disais que cet enfant-là aurait eu besoin d'une enseignante qui aurait été là toute l'année, qui ne s'absente jamais. Je me sentais responsable de son bonheur et de son sentiment de sécurité. Quand est venu la fin du mois mars, j'étais très inquiète parce que j'allais le quitter. Il connaissait déjà la psychoéducatrice. Je me disais qu'il fallait trouver le moyen qu'il développe un lien fort avec un autre adulte significatif de l'école. Donc, elle venait souvent dans la classe pour faire des activités. Elle passait aussi beaucoup de temps avec les enfants en dehors de la classe quand ils attendaient l'autobus, par exemple. Quand je suis partie en congé de maternité, on ne savait pas à quoi s'attendre. On se disait que ça pouvait aller d'un côté comme de l'autre, qu'il pouvait poursuivre sa progression ou régresser. C'était une préoccupation constante pour moi. En lui annonçant mon départ, il n'a eu aucune réaction, il était peu démonstratif. Je ne savais même pas s'il comprenait.

Avant mon départ, je harcelais la direction pour qu'on trouve quelqu'un à l'avance pour me remplacer, mais en raison de la pénurie d'enseignants, ça a été difficile. La personne qu'on a trouvée, c'était quelqu'un qui sortait de l'université et qui n'avait jamais travaillé en accueil ou au préscolaire, mais elle était très ouverte à ça. Elle est venue dans la classe deux ou trois journées avec moi pour voir comment ça se passait. J'ai discuté avec elle du cas de Georges pour qu'elle puisse mieux comprendre son comportement. Les échos que j'ai eus, par la suite, c'est que Georges a poursuivi sa progression, mais très lentement. Les comportements violents ont recommencé et il était en conflit avec les autres élèves. On m'a dit qu'il écoutait un peu moins sa nouvelle enseignante. L'année d'après, Georges a changé d'école parce que ce

n'était pas son école de quartier. Il était seulement venu faire sa maternelle en accueil avec nous. Il est donc parti dans une autre école pour faire sa première année. Je ne m'attendais quand même pas à ce qu'il ait beaucoup de facilité en première, mais il n'a pas eu à refaire sa maternelle parce qu'il avait quand même bien réussi à se développer et à apprendre le français. Il était capable de tracer et commençait à écrire son nom avant que je parte. Je pense aussi qu'il comprenait un peu mieux comment fonctionnait l'école et ce à quoi on s'attendait de lui, mais on n'a jamais su ce qui s'était passé par la suite.

Cette histoire-là m'habite encore aujourd'hui et ça a vraiment renforcé mon idée de l'importance de prendre contact avec la famille, de créer des liens et surtout, de ne pas les laisser tomber. Les principales convictions et valeurs qui m'ont guidée pendant l'année, ce sont le bien-être de l'élève et de la famille, la bienveillance et la patience. J'essayais aussi de créer un sentiment de sécurité chez Georges comme je le fais avec tous mes élèves. Je leur dis souvent : « Ça va aller maintenant, c'est correct. » Une autre chose qui a été importante pour moi, pendant cette année-là, c'est d'accepter de ne pas tout savoir. Je me posais beaucoup de questions, mais je n'avais que peu d'informations et de réponses. Il fallait que je respecte le fait que les parents ne veulent pas tout dévoiler sur leur histoire et que je ne sois pas intrusive. Aussi, je sentais que leur vision différente de l'école était différente de la mienne, mais qu'ils valorisaient beaucoup l'éducation. Je pense que, pour la plupart des parents d'élèves en classe d'accueil, c'est comme ça : l'éducation a une grande valeur et ils le vivent comme un accomplissement que leur enfant soit assis en classe, au Canada, ce qui peut parfois mettre de la pression sur l'élève.

Si je revivais la même situation, je ferais certaines choses différemment, surtout que cela fait maintenant plusieurs années que je travaille dans la même école et que j'en comprends mieux le fonctionnement. J'insisterais pour avoir accès plus rapidement à des ressources externes pour la famille. J'ai le sentiment que je comprends mieux certaines choses et que je les applique dans des cas similaires, même si je n'ai jamais revécu un cas aussi « grave ». Maintenant, quand je demande d'avoir accès à des ressources et qu'on me répond « dans une semaine ou deux », je reviens rapidement à la charge et si ça ne fonctionne pas, j'insiste. Je suis parfois même très harcelante parce que j'ai compris que si on ne démontre pas assez de conviction rapidement et qu'on ne met pas l'accent sur l'urgence de la situation, ça peut être très long. Pour moi, maintenant, c'est important de faire un suivi serré et rapproché. Il ne faut pas attendre trop longtemps avant d'agir. Oui, ils viennent d'arriver, mais il faut se poser des questions rapidement à savoir si une situation est acceptable ou non, et prendre des mesures rapidement.

Si un enfant ne parle pas français, ça ne veut pas dire qu'il n'a pas de grands besoins. Maintenant, je suis donc plus rigoureuse dans mes suivis. J'essaie aussi d'informer et d'impliquer le plus rapidement possible la direction ainsi que les différents intervenants de l'école pour avoir du soutien si nécessaire. C'est

sûr que ça aide beaucoup de partager la même vision par rapport à l'importance de soutenir les familles, par exemple. Donc, ce que je dirais à un enseignant qui vit une situation similaire, c'est d'aller chercher des ressources et de s'entourer rapidement de collègues plus expérimentés. Oui, on peut laisser un peu de temps à l'enfant pour atterrir, mais, comme enseignant, on a tous cette intuition et je pense qu'il faut s'écouter. Je pense aussi que c'est important d'agir assez rapidement pour ne pas laisser le climat de classe s'envenimer.

Ce que je dirais à un enseignant qui travaille en milieu pluriethnique pour la première fois, c'est d'être ouvert, à l'écoute, de ne pas juger parce qu'on ne sait pas tout, d'être sensible à ce que les familles ont vécu et de leur tendre la main parce que nous sommes les représentants de l'école québécoise et de la société. On peut avoir un très grand impact sur les familles en tant qu'enseignant et ça laisse des traces sur les représentations qu'elles se feront des Québécois et des enseignants au Québec. Je pense donc qu'il faut être à l'écoute, ne pas juger et ne pas hésiter à proposer de l'aide aux familles. Pour elles, la dignité est importante, même si elles ont tout perdu et qu'elles recommencent à zéro. Il ne faut leur faire sentir qu'elles sont démunies et à la merci de notre aide, mais leur faire comprendre qu'elles ont le droit d'être soutenues. J'aime souvent leur dire que c'est seulement pour un moment et qu'après, elles seront en mesure d'aider d'autres nouveaux arrivants. Je pense que c'est important de rappeler aux parents que cet état est temporaire et qu'on est là pour les aider, mais qu'ils pourront en faire de même par la suite et qu'ils ne sont pas là pour recevoir de la charité. C'est souvent difficile parce qu'ils sont fiers et qu'ils ne veulent pas demander d'aide, alors si on ne l'offre pas, rien ne se passe. Il faut leur permettre de s'ouvrir et de demander sans avoir honte parce que les ressources existent; les ressources pour l'habillement et la nourriture, par exemple, c'est assez facile de s'en procurer à Montréal. Tous les ans, il y a des enfants qui ont des habits de neige trop petits en décembre, mais la famille n'a rien demandé. À ce moment-là, on leur en trouve un et on leur dit qu'on l'a repéré par hasard et qu'on a pensé à eux. La plupart du temps, ils vont l'accepter, mais si on leur demande s'ils ont besoin d'aide ou qu'on attend qu'ils en demandent, ça n'arrivera peut-être pas. Il faut aller au-devant des demandes.

Lorsqu'on enseigne en milieu pluriethnique, il faut donc aussi travailler avec la famille. On aide tout le monde parce que le bien-être de l'élève passe nécessairement par celui de sa famille. Lors des premières rencontres, j'explique toujours aux parents que nous travaillons ensemble, que je suis l'enseignante de l'enfant, mais que je suis là pour eux aussi s'ils ont des besoins. Pour les familles en classe d'accueil, l'école est souvent le premier contact avec la société d'accueil. Dans l'intérêt de l'enfant, il faut aussi aider la famille, parce que si l'enfant progresse, mais que ça ne va pas bien à la maison, il demeurera fragile.

Comme je l'ai dit, pour travailler en milieu pluriethnique, je pense aussi que c'est important de ne pas juger les parents. Parfois, on a l'impression qu'ils négligent leur enfant, mais ce n'est pas parce qu'ils sont moins intel-

ligents ou moins intéressés. Ce sont des effets de contexte. Ils ont souvent plusieurs problèmes. Quand tu te demandes comment tu vas payer ton loyer ou ta nourriture, les problèmes scolaires de ton enfant, ce n'est pas toujours ta priorité. Quand tes besoins de base relèvent du combat de tous les jours, c'est sûr que remplir la fiche de santé de l'école, c'est superflu. Je pense qu'il faut faire attention de ne pas les harceler avec cela. C'est cette vision-là que je tente de faire comprendre et de partager. J'explique souvent aux parents qu'on est la deuxième famille parce qu'on passe beaucoup de temps avec leur enfant. Souvent, au début de l'année, je leur dis : « Je passe plus de temps avec vos enfants qu'avec les miens donc, ils deviennent un peu mes enfants. » Pour cette raison, c'est plus facile lorsque la famille collabore, mais je ne blâme pas les parents de Georges parce que je pense qu'ils n'étaient pas aptes à prendre de grandes décisions et à faire des changements au moment où je l'ai eu dans ma classe.

J'aimerais aussi dire qu'en ce moment, il y a beaucoup d'immigration francophone. Comme ces enfants-là ne vont pas nécessairement en classe d'accueil, il faut aider les enseignants en classe ordinaire pour qui cette réalité-là est nouvelle. Oui, les enfants parlent français, mais ils ont tout de même un bagage d'enfant de classe d'accueil, avec un parcours migratoire. Ça va au-delà des différences culturelles; c'est tout leur bagage qu'il faut considérer. On ne sait pas tout ce que la famille a vécu, combien de temps ça a pris pour prendre la décision de partir, pourquoi ils ont choisi le Canada, etc. La situation peut être beaucoup plus complexe qu'on le pense. Dans une plus grande classe, avec un plus gros ratio, ce n'est sûrement pas toujours facile à gérer.

Pour conclure, j'aimerais dire qu'en classe d'accueil, c'est parfois l'enfant qui nous dicte le programme. Bien sûr, on a un programme à suivre comme enseignant, mais des fois, ce qui est prévu ne convient pas à un des enfants. En accueil, on peut se le permettre parce que le programme permet de s'adapter au rythme de l'enfant. Je pense que, même si c'est déstabilisant, il faut parfois permettre à l'enfant de décider où l'on va parce que lorsqu'il y a un blocage, on ne peut pas forcer les choses; il faut s'adapter.

