

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 Stéphanie

Mohamed est un élève de sixième année (3^e cycle du primaire) d'origine syrienne. À son arrivée, il a fréquenté une classe d'accueil pendant un an et demi puis il est allé au régulier. Son enseignante éprouve de la difficulté à entrer en contact avec lui; elle pense que ses difficultés sociales et scolaires émanent notamment du fait qu'il n'a pas été classé dans le bon niveau. Elle pense que cette situation le frustre et le démotive.

Apprendre en français, c'est possible !

L'histoire que je vais raconter est celle de Mohamed, un élève d'origine syrienne que j'ai eu dans ma classe de sixième année, il y a environ quatre ans. À son arrivée au Québec, il a fréquenté une classe d'accueil¹, mais pas dans son école de quartier. C'est une période qui semble avoir été difficile pour lui. Après un an et demi, on a jugé que sa maîtrise du français était suffisante pour qu'il intègre le régulier. Lorsqu'il a finalement réussi à s'adapter à son milieu, qu'il s'était fait de nouveaux amis, il a donc fallu qu'il change d'école pour rejoindre celle de son quartier.

Au début de l'année, quand Mohamed est arrivé dans ma classe, j'ai eu l'impression qu'il était très fermé. Il ne semblait pas ressentir le désir de créer des contacts avec les autres élèves. Il était beaucoup plus grand et plus mature qu'eux, je dirais. Quoi qu'il en soit, je pense qu'il vivait plusieurs enjeux sur le plan émotif. Cela se manifestait par son isolement, ses expressions faciales et son rare sourire. Avec du recul, je ne comprends pas pourquoi il a été intégré en sixième année régulière. Je pense qu'il aurait pu aller en accueil au secondaire parce qu'il avait l'âge d'aller au secondaire et à mon avis, il n'avait pas les connaissances nécessaires pour intégrer une classe ordinaire de sixième année. Je ne comprends pas pourquoi on lui a fait faire une année de plus au primaire. Je ne veux pas blâmer les gens qui ont fait ce choix parce que c'est tellement difficile de trouver la bonne place pour certains élèves, mais je pense sincèrement que c'était un classement qui n'était pas approprié pour lui. On a pris une mauvaise décision, pour de bonnes raisons, mais à mon avis, il aurait dû poursuivre en accueil au secondaire. Bref, je pense qu'il ne se sentait pas à sa place et que ça ne lui tentait pas d'être dans ma classe de sixième année. Il m'a souvent dit : « Pourquoi il faut que je sois ici, madame ? » Peut-être que ses parents avaient insisté pour qu'il soit au régulier, mais ça, je ne l'ai jamais su.

Comme je le fais toujours, j'ai graduellement instauré mon climat de classe, mais j'avais l'impression que Mohammed m'échappait et qu'il était perméable à mes interventions. Je trouvais son regard fuyant et j'avais l'impression qu'il était passif agressif. À travers mes pratiques pédagogiques, j'essaie toujours de valoriser la langue maternelle de mes élèves, le pays d'où ils viennent... Je trouve que c'est important. Je l'interrogeais donc lui aussi à ce sujet-là, mais Mohamed ne parlait jamais de son parcours migratoire. Les seules informations que j'avais à son sujet, je les avais trouvées dans son dossier. Je savais, notamment, que le parcours migratoire de la famille n'avait pas été planifié.

¹ 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.

Très vite, j'ai réalisé que Mohamed éprouvait beaucoup de difficulté en lecture et en écriture. J'avais clairement l'impression qu'il n'avait pas de trouble spécifique au niveau de l'apprentissage; pour moi, il s'agissait plutôt d'enjeux affectifs liés à l'acquisition de la langue. Chaque fois qu'il devait écrire quelque chose, même si ce n'était pas en contexte de production écrite... Il ne s'appliquait pas du tout pour faire ses travaux. Il ne faisait pas ses devoirs non plus. J'avais vraiment l'impression qu'il n'avait pas du tout envie d'être là et qu'il n'avait aucune motivation.

Mohammed avait aussi tendance à s'isoler. Il y avait d'autres jeunes syriens dans l'école, mais il ne semblait pas réellement vouloir se faire des amis. Le temps a passé puis, tranquillement, au mois de novembre, j'ai constaté qu'il commençait tout de même à tisser de petits liens avec certains élèves de la classe, mais il ne souriait toujours pas beaucoup. Il avait un petit frère de maternelle dont il s'occupait. Il allait le chercher après l'école et ils revenaient ensemble à la maison. Je voyais qu'il avait l'air gentil avec son petit frère, mais il n'avait pas l'air d'interagir beaucoup avec lui. Je pense que Mohammed avait beaucoup de responsabilités à la maison.

Vers le mois novembre, Mohamed a appris qu'il était diabétique. Pendant un cours d'éducation physique, il a perdu connaissance et a été conduit à l'hôpital. À mon avis, ça faisait beaucoup de choses à assimiler en peu de temps pour un jeune de 12 ans: immigrer, changer de pays et d'école, perdre ses amis, apprendre qu'il était diabétique... Quand j'ai su qu'il était «malade», j'ai commencé à le surveiller beaucoup plus et je pense qu'il me trouvait fatigante. Tous les jours, je lui demandais: «As-tu pris ton jus?» J'ai l'impression que ça ne devait pas aider notre relation et aussi, qu'il avait le sentiment que ça le rendait encore plus différent des autres. Dans cette école-là, 99 % des élèves étaient issus de l'immigration donc, la seule différence qu'il y avait, c'est qu'il était plus grand que les autres, mais personne ne l'embêtait. Ce n'est pas que les autres n'étaient pas été gentils avec lui; c'est lui qui n'était pas ouvert. Ils ont compris rapidement qu'il ne voulait pas se faire d'amis.

Au début, je me sentais vraiment très impuissante face à cette situation-là. C'était la première fois que je vivais quelque chose comme cela en 20 ans de pratique. Créer un lien avec un élève, c'est ma force. Je leur demande beaucoup de me parler d'eux, de leur parcours migratoire, de leur langue maternelle. Je m'intéresse énormément à eux donc, je finis toujours par créer un lien avec les élèves. Mais avec lui, j'avais l'impression qu'il n'y avait rien à faire. Il me disait toujours: «Oui, madame! C'est ça, madame!» Je demandais souvent «est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut nous dire dans une autre langue, cette phrase-là, comment on la construit?», mais il était très réticent. Le rôle d'expert que je voulais lui donner, il n'en voulait pas! C'est comme s'il ne voulait pas me donner accès à son ancienne vie parce qu'il jugeait que ça ne me regardait pas du tout.

Les autres intervenants de l'école estimaient que Mohammed avait un problème de comportement et d'attitude. Ils me disaient: «Il est baveux ton élève!» ou «Il est encore arrivé en retard!» Il était plus grand que les autres élèves, maigre et ne souriait jamais. J'ai l'impression qu'ils avaient développé une opinion négative à son égard. Moi, je me disais que ce n'était pas ça, qu'il y avait quelque chose qui faisait en sorte qu'il était malheureux, mais ça m'échappait. C'est vrai qu'il était passif agressif et que parfois, il avait des comportements impulsifs ou violents associés. Donc, je peux comprendre le raisonnement de mes collègues, mais j'étais d'avis qu'il fallait plutôt prendre le temps de comprendre d'où ça venait. Ça n'excuserait en rien son comportement ou son attitude, mais ça expliquerait certaines choses. Je pense que la compréhension des différentes réalités de chacun des élèves, dans une école, ça n'appartient pas seulement à l'enseignant titulaire. C'est l'ensemble de l'équipe-école qui devrait s'y attarder, mais ce n'est pas toujours le cas parce qu'on n'a pas le temps de discuter du cas de chaque enfant. Mais dans le cas de Mohamed, c'est quelque chose que j'ai essayé de mettre en place. J'essayais d'informer mes collègues sur ce qu'il avait vécu et je leur demandais, par le fait même, de faire preuve de patience à son égard.

Au premier bulletin, j'ai rencontré ses parents qui m'ont expliqué que, tous les matins, il disait: «Je ne veux pas aller à l'école! Pourquoi vous êtes déménagés ici? Je ne veux pas apprendre le français!» C'était donc un contexte difficile parce qu'il y avait bel et bien un enjeu émotif derrière tout ça. À mon avis, Mohamed a vécu certains traumatismes. Quand je rencontre les parents, les élèves sont toujours là. Je me rappelle qu'après cette rencontre du premier bulletin, Mohamed était vraiment fâché contre moi à cause de ce que j'avais dit à ses parents. Je leur ai parlé de sa fermeture, de son manque d'intérêt pour les apprentissages et de son grand potentiel, mais de sa fermeture à l'exploiter. Il était présent à la rencontre et semblait penaud face à mes commentaires. Mais surtout, je crois qu'il a compris que sa réussite et son bien-être en classe étaient importants pour moi.

Je ne sais pas s'il y a un lien avec ce que j'ai dit à ses parents, mais tranquillement, sans trop savoir comment, je suis arrivée à percer sa carapace. À un moment, mes élèves devaient réaliser une production écrite et je sentais que Mohamed était en détresse. Je lui ai donc demandé de venir à mon bureau pour lui parler. Je ne sais pas trop ce qu'il s'est passé, mais cette fois-là, il m'a répondu. Je lui ai demandé: «Toi, quand tu étais à l'école en Syrie, est-ce que ça allait bien?» Il m'a répondu: «Oui, madame! Moi, j'étais premier de classe.» C'est la première fois qu'il répondait à une question de ce genre-là, par rapport à son ancienne vie. J'ai été un peu sous le choc qu'il me réponde comme ça. Je lui ai donc dit: «Tu trouves ça difficile d'être en échec, hein?» Il a répondu: «Vous ne pouvez pas savoir à quel point! Je ne suis pas habitué à être en échec.» Donc là, j'ai compris la blessure immense qu'il vivait par rapport à sa performance. Depuis qu'il était au Québec, il n'était pas capable de démontrer qu'il était compétent parce que tout ce qu'on voyait, c'était qu'il échouait en français. En mathématiques, il était super fort, sauf

pour la compétence « Résoudre », évidemment. Souvent, il y avait une partie réussie, mais comme l'accès au texte demeurait difficile en raison de ses lacunes en français, il ne parvenait pas à résoudre la tâche au complet et il ne voulait rien savoir de la démarche que je proposais. Pour moi, ses difficultés en français n'étaient pas attribuables à une question de potentiel; il refusait simplement d'apprendre cette langue. Je pense d'ailleurs que plusieurs élèves vivent ce genre de traumatisme-là et que leur classement est erroné parce qu'on juge mal leurs compétences.

Après avoir eu cette discussion-là avec lui, il était plus ouvert à ce que je lui pose des questions. Ça me permettait de mieux comprendre ce qu'il vivait. J'ai donc pu employer toutes sortes de petits moyens pour tenter de le soutenir en classe. J'ai compris qu'il savait décoder sans problème, mais qu'il n'avait pas accès à la compréhension des textes et qu'il ne voulait pas écrire en français. L'une des premières choses que je lui ai demandées pour l'aider — c'est quelque chose que je fais souvent — c'est d'écrire ses textes en arabe, ce qu'il a refusé d'emblée. Il m'a dit: « Pourquoi vous voulez que je fasse ça, madame? Vous me dites qu'il faut que j'apprenne le français. Pourquoi j'écrirais mon texte en arabe? Qu'est-ce que ça va donner? » Il a fallu que je le convainque qu'au moins, pendant qu'il écrivait en arabe, il mettrait ses idées sur papier.

- « Même si tu écris en arabe, tu me démontres que tu es compétent, que tu es en train d'écrire un texte.
- Oui, mais je pourrais écrire n'importe quoi, vous ne le saurez pas.
- Tu as raison, mais moi, je te fais confiance. Tu m'as dit que tu réussissais très bien quand tu étais en Syrie. Allez, écris-le en arabe et après, tu traduiras ton texte en français. Au début, tu pourras seulement faire des résumés de tes paragraphes en français, si tu veux. »

J'ai donc tenté de le valoriser dans sa langue maternelle, même si je n'avais pas la certitude de sa compétence en arabe. Je lui ai fait confiance. Mon objectif était de réduire sa charge cognitive et de lui donner la chance de démontrer sa compétence. Il était en processus d'acquisition de la langue et je le sentais frustré de ne pouvoir me démontrer sa compétence à écrire. Je me suis dit qu'en lui permettant d'écrire en arabe, il retrouverait ce sentiment d'efficacité personnelle si important pour la motivation. Tranquillement, Mohamed a commencé à prendre plus de place parce que je me suis acharnée. Je me disais: « Ce n'est pas vrai qu'il va demeurer malheureux dans ma classe. Je vais tout faire pour qu'il comprenne qu'il peut devenir aussi compétent en français qu'il l'était en arabe. » C'est le défi que je m'étais lancé avec lui.

Je pense que le fait d'avoir réussi à lui faire nommer qu'il trouvait ça difficile d'être moins performant à l'école, ça a permis un certain déblocage. J'ai été compréhensive face au fait que c'était un élève fort, un expert dans sa langue et que, là tout d'un coup, il se retrouvait en échec. On dirait que le fait de lui avoir permis de le verbaliser, ça a démontré que je le comprenais:

« Tu trouves ça difficile, mais si tu as réussi dans ta langue maternelle, tu vas réussir en français! » C'est vraiment ça qui me permettait toujours de lui rappeler: « Tu ne t'en souviens peut-être pas, mais quand tu as appris à lire et à écrire en Syrie, c'était difficile aussi. Donne-toi la chance et le temps d'y arriver! » J'ai martelé ce message pour qu'il le comprenne et je pense que c'est une des stratégies qui a eu le plus d'impact sur lui.

Par la suite, j'ai continué à insister sur la valorisation de sa langue maternelle, à lui demander: « Est-ce que tu peux nous dire comment ça se dit en arabe? Est-ce que tu connais d'autres mots? » J'ai mis en place toutes les stratégies d'éveil aux langues et de valorisation des langues d'origine, mais il est resté fermé à ce sujet-là. La seule stratégie que Mohammed semble avoir utilisée, c'est d'employer *Google translate*. Il me disait: « Madame, est-ce que je peux écrire un mot sur votre ordinateur pour voir comment ça se dit en français? » Ça lui permettait d'avoir accès à du vocabulaire en français et de déclencher ses idées. C'était la même chose en compréhension de texte. S'il y avait des mots qu'il ne comprenait pas, le fait de les traduire en arabe lui permettait de comprendre davantage. Il ne pouvait pas se servir de cet outil pour les épreuves à sanction, mais tout au long des apprentissages en classe, je lui permettais. Et puisqu'il devait venir à mon bureau pour se servir de l'ordinateur et qu'il me posait des questions comme « est-ce que c'est vraiment ça que ça veut dire cette question-là? », graduellement, il se rapprochait de moi; pas psychologiquement, mais physiquement ou pédagogiquement.

Je pense aussi qu'il a finalement compris que j'étais là pour soutenir sa réussite et pas pour le forcer à apprendre le français. J'ai l'impression que ça lui a permis de progresser parce que ça lui a fait comprendre que je ne voulais rien lui enlever; je voulais seulement bonifier ce qu'il était déjà. Pour moi, la clé, c'était la langue. Il ne voulait pas apprendre le français. Il ne voulait pas s'exprimer dans cette langue et c'est pour ça qu'il ne parlait pas. C'est l'intuition que j'ai eue à force de travailler avec des élèves immigrants. Pour certains enfants, ce n'est pas qu'ils ne peuvent pas apprendre le français, mais ils refusent de le faire. C'est quelque chose d'affectif, d'identitaire. L'acquisition de la langue, c'était donc mon premier objectif avec Mohamed. Je souhaitais également l'aider à s'intégrer à sa société d'accueil en présentant de la musique québécoise et française. Ça lui permettait, en même temps, d'entendre différents accents. Au niveau verbal, il comprenait très bien; c'est l'accès au texte qui demeurait difficile.

Tout au long de l'année, j'ai aussi réalisé que certaines pratiques ne fonctionnaient pas avec Mohamed. C'était un élève solitaire. Pour lui, travailler avec les autres, ça n'allait pas parce qu'il ne participait pas et ne s'appliquait pas à la tâche. Le travail en équipe, où chacun est expert d'un paragraphe et doit en résumer l'idée principale, ça ne fonctionnait pas avec lui². Les mêmes pratiques pédagogiques que je mettais en place avec l'ensemble des

2 <https://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/interactions-orales-et-ecriture/>

élèves, dont celle-ci, ce n'était pas gagnant avec lui. En sixième année, je trouve que pour comprendre un texte, ça aide les élèves de résumer l'idée principale d'un paragraphe et d'en parler. Mais avec lui, c'est quelque chose que j'ai eu à travailler de façon individuelle. Ça, ça fonctionnait.

J'ai aussi constaté qu'en morcelant la tâche, ça lui donnait accès plus graduellement à la compréhension du texte. Ça, c'est une des pratiques concrètes en lecture que j'ai mises en place avec Mohammed. J'ai dû m'adapter parce que généralement, c'est une activité que les élèves font en équipe. Je le forçais quand même à travailler en équipe, tout en sachant qu'il ne s'appliquerait pas et qu'il faudrait reprendre une partie du travail ensemble. Je ne voulais pas croire qu'on pouvait être si fermé à 12 ans. Je me disais : « Même s'il ne participe pas, il entend quand même. » C'était un élève intelligent donc, j'étais certaine qu'il allait chercher des bribes d'informations qui lui permettraient d'avoir accès au texte. Je pense que c'est comme ça que, graduellement, il a un peu regagné confiance en lui.

Pendant l'année, j'ai travaillé avec l'orthopédagogue qui a été très patiente parce que Mohamed ne voulait rien savoir d'elle. Je pense que c'était difficile pour lui d'accepter le fait qu'il ait besoin d'aide individuelle. Elle parvenait donc à l'aider en classe, mais si elle le sortait pour être avec lui exclusivement, il résistait et ne faisait rien. À un moment, nous avons décidé de ne pas le forcer à travailler avec elle hors de la classe. Quand elle venait en classe, elle lui offrait de l'aide, mais de façon indirecte, ce qu'il acceptait. Il y a alors eu une certaine évolution. Il posait davantage de questions et semblait mieux accepter le fait de ne pas savoir quelque chose : « Madame, j'aimerais dire ça, mais je ne sais pas comment. » ou « Je n'ai pas compris cette question-là. » Pour moi, ça a été une grande victoire qu'il accepte le fait de ne pas comprendre quelque chose et de poser des questions.

Tout au long de l'année, l'émotion principale que j'ai ressentie, c'était l'impuissance. Ça ne m'est pas arrivé souvent dans ma carrière. En fait, je crois que c'est la première fois que la diversité des moyens que je mettais en place donnait si peu de résultats. Je me sentais impuissante face à son manque de motivation, à ses échecs répétés et au peu de progression que j'observais. J'ai aussi vécu beaucoup de tristesse. Je me disais : « Pauvre enfant qui, chaque matin, n'a pas envie de venir à l'école ! Il doit être malheureux ! » Personnellement, si ça ne me tentait pas de venir travailler tous les jours, je trouverais ça épouvantable ! Je suis tellement à l'écoute et respectueuse de mes élèves que je me demandais ce que je pouvais faire de plus. Je vivais aussi beaucoup d'émerveillement et de fierté chaque fois que j'avais l'impression qu'il progressait : « Il est venu me poser une question, c'est super ! » Mais mon sentiment d'impuissance a perduré pendant l'année scolaire parce que les avancées qu'il faisait n'étaient pas à la hauteur de ce que je souhaitais pour lui. Heureusement, j'avais une belle classe et les autres élèves avaient beaucoup moins de difficulté. J'avais la conviction que mes pratiques pédagogiques fonctionnaient avec la majorité du groupe donc, je ne me remettais pas tout le temps en cause. Si je me mets dans la peau d'un jeune enseignant qui

commence dans la profession et qui vit un cas comme celui-là sans bagage d'expérience qui lui confirme qu'il fait bien son travail, je pense que ce serait encore plus difficile pour lui. N'empêche que je me demandais tout le temps : « Qu'est-ce que je peux faire de plus pour aider Mohammed ? »

J'ai rencontré les parents au premier bulletin, comme je disais, puis peut-être trois autres fois. C'est drôle parce qu'on dirait que j'ai de la difficulté à me souvenir de la relation que j'entretenais avec eux. Je me rappelle que son papa parlait très bien français, mais pas sa maman. J'ai l'impression qu'ils manquaient de ressources pour s'investir dans le parcours scolaire de Mohammed et pour savoir comment gérer leur fils qui, selon moi, était en dépression. Je pense que c'était une famille où on ne se parlait pas beaucoup.

Je trouve qu'en tant qu'enseignants, on est très peu outillés au sujet du deuil post-migratoire que vivent certains de nos élèves. Comment fait-on pour gérer tout ça ? Quand tu t'intéresses à un élève et qu'il se confie à toi, ça va encore. Mais s'il ne veut pas te parler, qu'est-ce que tu peux faire ? Je sais que Mohammed s'ouvrait un peu plus à l'infirmière qu'il rencontrait régulièrement en raison de son diabète. Il répondait à ses questions parce qu'il comprenait que c'était un enjeu de santé, mais sans plus. Il y avait une psychologue à l'école, mais puisqu'il est demeuré un an seulement, on n'a pas eu le temps de lui donner accès à ce service-là. De toute façon, les psychologues scolaires n'ont souvent pas le temps de faire de suivis individuels ; ils font surtout des évaluations. J'avais proposé aux parents de consulter à l'externe, mais je ne sais pas s'ils l'ont fait. J'ai l'impression qu'avec le diabète, il avait déjà plusieurs rendez-vous réguliers dans le système de santé donc, ça devait faire beaucoup pour eux.

À la fin de l'année, Mohamed répondait aux questions de façon succincte, mais il comprenait ce qu'il lisait et il se donnait la peine de démontrer qu'il comprenait. En fait, je pense que ça a toujours été le cas et que cela a été long avant que je saisisse : « Est-ce que c'est parce qu'il ne comprend pas qu'il ne me répond pas ou parce qu'il ne veut pas répondre ? » Au moins, là, j'avais des manifestations observables du fait qu'il comprenait ce qu'il lisait. Quand l'année s'est terminée, Mohamed était donc en situation de réussite. Par toutes sortes de moyens et d'accompagnements, je suis parvenue à lui faire comprendre qu'il fallait qu'il apprenne le français s'il voulait réussir sa vie au Québec. Quand j'ai rencontré ses parents, je leur ai dit que leur fils avait besoin qu'on lui fasse comprendre qu'il ne retournerait pas en Syrie, en tout cas, pas dans un futur proche. Moi, j'avais dit à Mohamed : « Tes parents ont pris la décision de venir au Québec et si tu veux avoir du succès comme lorsque tu étais à l'école en Syrie, il faut que tu parviennes à réussir ! »

Tout au long de l'année, j'ai maintenu des attentes élevées par rapport à sa capacité à réussir et j'ai mis en place des stratégies autour de cette conviction. J'étais certaine que cet élève-là avait tout ce qu'il fallait pour réussir, même si ses résultats du début de l'année étaient très faibles. Peut-être que, finalement, il n'a pas eu le choix de se conformer à mes attentes et qu'il s'est

dit: «OK, elle est vraiment fatigante! Elle croit que je suis capable? Je vais lui montrer que je suis capable, finalement.» En écriture, il a eu une note assez faible, mais il a réussi quand même. Il était capable de produire des textes. Est-ce que c'est parce qu'il n'avait pas les connaissances au départ et qu'il les a développées dans ma classe ou parce qu'il les avait, mais elles étaient latentes et il ne voulait pas les exposer? Je ne sais pas. L'important, pour moi, c'est qu'il ait réussi. Je pense qu'en fin de compte, mon succès, c'est qu'il ait eu envie de démontrer sa capacité à réussir parce qu'au début de l'année, son attitude laissait présager autre chose. Il me disait: «Je ne suis pas capable, je ne réussirai pas!» Je pense que dans sa tête, réussir c'était avoir 90% et qu'à 65%, ça ne valait pas la peine. Il y avait peut-être aussi des enjeux de fierté par rapport à ses parents, mais ça, je ne le sais pas.

Tout au long de l'année, mon objectif est demeuré sa réussite éducative, surtout que je savais que cet élève avait tout le potentiel pour réussir. Je me disais: «Il faut qu'il obtienne un diplôme. Je ne veux surtout pas qu'il décroche.» Et je souhaitais qu'il s'intègre dans la société d'accueil aussi. C'est ce qu'on souhaite pour nos élèves. On les aide à s'intégrer, mais ça, ça passe par l'acquisition de la langue.

À la fin de l'année, il jouait avec d'autres élèves, même s'il demeurait solitaire la plupart du temps. L'enseignant d'éducation physique et moi, on avait remarqué qu'il était super bon au basket. On a tenté de le recruter dans l'équipe, mais il n'a pas voulu. J'avais donné son nom à l'école secondaire et ils sont venus le rencontrer, mais il disait que ça ne l'intéressait pas. C'est dommage parce qu'on s'est dit que ça pourrait soutenir sa motivation. J'ose espérer que pour lui, ça s'est mieux passé une fois au secondaire, mais je trouve ça quand même difficile de penser qu'encore une fois, il devait changer d'école. Aujourd'hui, il devrait être en secondaire IV, mais je ne sais pas où il est rendu.

Quand je repense à cette expérience, je me dis que j'aurais pu travailler davantage avec la famille, que ça m'aurait aidée ou, au moins, que ça m'aurait permis d'essayer autre chose. Mais sur le coup, je ne l'ai pas fait. Pourquoi? Parce que je sentais que Mohamed ne voulait pas que j'implique davantage ses parents. Comme j'ai dit plus haut, il était fâché après la rencontre du premier bulletin. Il m'avait demandé: «Pourquoi vous avez dit tout ça à mes parents, madame?» J'ai l'impression que ça m'a refroidie. Les deux fois que j'ai invité des parents à faire des activités en classe, ceux de Mohamed ne sont pas venus, mais c'est peut-être lui qui ne voulait pas. Je parlais quand même à ses parents de façon sporadique. Ils recevaient sa feuille de communication mensuelle parce que c'était un élève en difficulté, donc je n'avais pas le choix. Je n'ai pas tenté de créer un lien plus fort avec eux par respect pour lui, parce qu'il ne semblait pas vouloir que ce soit le cas. Je ne voulais pas briser la moindre relation que j'avais bâtie avec lui. Mais aujourd'hui, quand j'y repense — parce que je sais comment l'histoire se termine —, je sais que je n'aurais pas pu briser grand-chose. Si j'avais fait deux pas de recul par rapport à notre relation,

peut-être qu'après, ça m'aurait permis d'aller plus loin. Mais sur le coup, je le sentais trop fragile pour insister là-dessus.

Pendant toute l'année, je n'ai pas vu Mohamed souvent sourire et ça, c'est rare que ça m'arrive. C'est pour ça que j'ai décidé de parler de cet élève-là. Pour moi, ça a été un cas très difficile. J'ai l'impression que, si j'avais réussi à créer un lien avec lui, il aurait réussi davantage. Il y a eu une évolution dans notre relation pendant l'année, c'est sûr. Il venait me parler plus souvent, me posait des questions, mais jamais il ne venait me parler de lui. Malgré tout l'intérêt que je pouvais démontrer comme «qu'est-ce que tu as fait en fin de semaine?», ses réponses étaient toujours très succinctes. Donc, oui, il y en a eu une évolution, mais c'est le seul élève dans ma carrière pour qui je n'ai pas réussi à réellement percer la carapace.

À la fin de l'année, il était gentil avec moi. Il ne me manquait pas de respect et il était moins passif qu'au début, mais nous n'avons pas créé de lien comme avec les autres élèves. J'avoue que mes sentiments face à cette situation étaient très mitigés. Ça m'a fait de la peine de le voir partir sans se retourner, mais en même temps j'étais contente de constater où il était rendu parce qu'il avait cheminé et il finissait son année en réussite. J'étais contente de lui dire qu'il avait réussi ses examens du ministère de l'Éducation. Mais je trouvais ça triste qu'il parte sans que j'aie réussi à créer un lien avec lui. À la fin de l'année, tous les élèves qui aiment leur enseignant lui disent: «Je vais m'ennuyer de vous!» Lui, il ne l'a pas fait. Je me suis dit: «Il faut vraiment que tu sois préoccupé par beaucoup de choses pour ne pas t'attacher à une personne significative qui est là toute l'année avec toi.» J'ai souvent repensé à lui l'année d'après. Je me demandais ce qu'il devenait. Je regardais s'il venait chercher son frère à l'école, mais je ne le voyais pas.

Je trouve donc que c'est un récit intéressant parce que les défis que je me suis lancés avec Mohamed, je les ai tous relevés, mais pas avec autant de succès qu'avec d'autres élèves. Malgré toutes les pratiques pédagogiques que j'ai employées, ça a été très difficile et je ne l'ai pas amené là où je voulais. Il a réussi ses examens du ministère de l'Éducation à la fin de l'année, sans que ça semble le rendre heureux. Je pense que je suis une bonne enseignante, très attentive aux élèves, mais malgré tout, il n'est jamais revenu me voir les années suivantes, alors que tous mes élèves le font de manière systématique. Il est parti à l'école secondaire en classe ordinaire sans regarder en arrière, mais au moins, son attitude a changé. Quant à moi, je ne peux qu'accepter cela. Je crois qu'il dispose maintenant des clés pour réussir et il comprend que l'acquisition d'une langue est un long processus. La balle est dans son camp.

En enseignement, on ne récolte pas toujours les fruits de ce qu'on a semé. Souvent, les résultats se font sentir beaucoup plus tard dans le parcours de l'élève. J'ai l'impression que mes interventions ont fait une différence, qu'il a compris que d'apprendre le français, ça ne se faisait pas au détriment de sa langue maternelle. Je pense que je lui ai fait comprendre que son bagage

était important, mais que le deuil de son ancienne vie a été très long. Le départ de la Syrie, les difficultés à l'école au Québec, tout ça a dû être une grosse blessure pour lui. Je pense que, comme enseignant, il faut s'intéresser à ça. Il faut aller voir au-delà de la carapace qu'un enfant s'est bâti et ne pas se dire: « Il échoue et il a un problème d'attitude! » Il faut tenter de savoir ce qui se cache derrière tout ça. Les enfants immigrants ont un bagage auquel ils ne nous donnent pas toujours directement accès si on ne creuse pas. Il ne faut pas les lâcher et insister.

Le conseil que je donnerais à un enseignant qui vivrait une situation comme celle que j'ai racontée serait, dans un premier temps, de regarder l'ensemble de sa classe et de se centrer sur des pratiques pédagogiques probantes, stimulantes et intéressantes. Il faut voir la classe comme étant un groupe et après, réfléchir à chaque élève en essayant de comprendre pourquoi ils sont comme ça. Dans un groupe, il peut y avoir 70 % des élèves qui vont bien et 30 % à qui il faut s'intéresser davantage. Je pense que les élèves n'arrivent jamais en classe avec la réelle intention de causer du trouble à leur enseignant. À mon avis, il y a toujours quelque chose qui se cache en arrière et je pense que ce qui est le plus payant, c'est d'essayer de comprendre. Quand un élève n'est pas motivé, il y a une raison derrière ça. Ce n'est pas une question de paresse. Je pense donc qu'il faut s'attarder plus longuement à certains de ces élèves-là. Ça ne veut pas dire qu'on y arrive, mais en essayant de comprendre, ça peut nous aider à cibler les enfants qui n'ont pas encore été identifiés avec des troubles spécifiques, par exemple. Tout à coup, on passe de « l'élève est paresseux » à « l'élève est dysorthographique ».

Ce que j'aimerais aussi dire à un enseignant qui vivrait une situation similaire c'est que je pense que des cas comme celui de Mohamed, il va y en avoir de plus en plus dans nos classes. Ça en fait beaucoup sur les épaules, surtout quand on commence dans la profession. Il y a des enfants qui ont vécu des choses vraiment difficiles et quand le milieu familial est lui aussi en détresse, ça rend les choses encore plus complexes. Essayer de comprendre ce que l'élève a vécu, ça donne des pistes d'intervention, même si le fait de savoir qu'un élève a eu un parcours migratoire difficile, ça n'écarte pas la possibilité qu'il soit un EHDAA (élève handicapé et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Ça donne différents angles d'analyse de la situation. Est-ce que l'élève a un trouble spécifique ou est-ce que ce sont des difficultés d'adaptation? Connaître le parcours d'une famille, c'est aussi important parce que ça permet souvent d'être beaucoup plus compréhensif si un enfant n'a pas fait son devoir, par exemple. Il faut se dire que ce n'est pas parce qu'il fait son devoir qu'il va s'ouvrir davantage à toi et réussir. Je pense que dans le cas de Mohamed, mon expérience m'a permis de le faire cheminer justement parce que je lui ai donné un *break* et que j'ai demandé à mes collègues d'en faire autant.

Je dirais à un enseignant qui travaille pour la première fois en contexte de diversité qu'avec chaque élève, il faut semer toutes les graines possibles, même quand le terreau ne semble pas fertile. C'est en s'intéressant à qui ils

sont et en reconnaissant leur bagage qu'on parvient à les faire cheminer, pas en essayant de leur faire apprendre le français de façon coercitive. Quand ça ne fonctionne pas, il faut trouver d'autres chemins. Les moyens peuvent être différents, mais l'objectif demeure le même. Le respect et l'ouverture envers ce que les gens ont vécu, c'est très important. Le respect, c'est une valeur qui m'a toujours guidée dans ma pratique. Je me frustre contre mes collègues qui ne veulent pas comprendre ce que les familles immigrantes vivent ou ont vécu. J'ai horreur d'entendre: « C'est la faute des parents! Ils ne s'impliquent pas assez! » Il faut lâcher prise sur ce sur quoi on n'a pas de contrôle. Il faut se concentrer sur ce que toi, tu peux faire dans ta classe. Et surtout, ne pas juger parce que tu n'as aucune idée de ce qu'ils vivent. Respecter ses élèves, ça veut aussi dire de s'intéresser à leur bagage sans être intrusif; proposer et non imposer. C'est une valeur qui me vient d'Élodil³. Pour moi, c'est important de ne pas dire: « Hey, dis-moi donc comment ça se dit en hébreu! » C'est possible qu'un élève n'ait pas envie de mettre de l'avant ce bagage-là devant toute la classe et c'est correct. Mais peu importe, il faut quand même lui faire sentir que ce qu'il a acquis auparavant, c'est important et qu'on part de ça pour continuer ensemble.

Je dirais aussi qu'en milieu pluriethnique et plurilingue, il faut vraiment s'assurer que nos élèves ont la chance de parler le plus souvent possible. Je pense qu'il faut se munir de pratiques pédagogiques qui font en sorte qu'ils interagissent beaucoup; comme l'exemple que j'ai donné plus haut où chaque élève doit lire un paragraphe puis en parler pour en dégager l'idée principale. Il faut éviter les tâches papier crayon pour donner la chance aux élèves de discuter et de développer leur maîtrise du français. Tant qu'ils ne sont pas capables de s'exprimer clairement, ils ont de la difficulté en production écrite. Pour moi, c'est vraiment la porte d'entrée avec les élèves allophones. C'est en parlant qu'on apprend, mais il faut s'assurer que ce soit significatif et pédagogique, c'est-à-dire que ça va plus loin que de leur demander de nous raconter leur fin de semaine.

J'aimerais aussi dire que ça prend des pratiques pédagogiques à la fine pointe pour parvenir à faire cheminer certains élèves. Malgré tout ce que j'ai lu, malgré ma maîtrise en apprentissages du français en contexte de diversité linguistique, j'ai eu beaucoup de difficulté avec Mohamed. En tant qu'enseignante, je pense qu'il faut tout faire pour comprendre d'où viennent les difficultés de nos élèves. Par exemple, c'est l'acquisition de la langue qui semble poser problème pour certains d'entre eux, mais qu'est-ce qu'il y a en arrière de tout ça? Dans le cas de Mohamed, il y avait certainement des blessures affectives que je ne pouvais pas ignorer. Il ne faut donc jamais faire fi de tout ce bagage et de l'impact qu'il peut avoir sur les élèves nouveaux arrivants. Il faut les prendre où ils sont et les faire cheminer en fonction de ça, en mettant en place des pratiques pédagogiques gagnantes pour la majorité du groupe.

3 <https://www.elodil.umontreal.ca/>

Les stratégies que j'ai mises en place ont fonctionné pour Mohamed, mais à moindre échelle qu'avec d'autres élèves. J'aurais pu me décourager facilement et me dire que cet élève-là, je recommanderais qu'il aille en cheminement particulier au secondaire, mais je ne voulais pas faire ça. C'était un élève qui aurait très facilement pu passer son année dans le fond de classe sans jamais me déranger, mais en demeurant en échec toute l'année, si je n'avais pas insisté parce qu'il n'avait pas de trouble du comportement dérangeant dans la classe. Mais il ne faut pas lâcher nos élèves. Même quand c'est difficile, il faut être persévérant. Nos efforts finissent toujours par porter fruit, même si le résultat n'est pas extraordinaire et immédiat.

