

Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle :

Se raconter

Un projet de reconstruction
et de théorisation de récits de pratique



Printemps 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**



Remerciements

Merci...

À Justine Gosselin-Gagné, Rola Koubeissy et Gabrielle Morin pour leur participation au projet,

À Marie-Claire Légaré pour la révision linguistique,

et

Au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour le soutien financier.

Introduction

Le contexte de la recherche

Les effectifs scolaires québécois sont plus que jamais diversifiés au plan ethnoculturel, linguistique et religieux. Actuellement, près du tiers des élèves du système scolaire sont issus de l'immigration de 1^{ère} ou de 2^e génération, ces derniers n'étant pas les seuls porteurs de cette diversité. Au Québec, c'est à Montréal que cette réalité est la plus prégnante. Les écoles de la métropole sont ainsi appelées à se mobiliser au quotidien et à s'adapter aux besoins que suscite ce pluralisme en termes d'intégration et de vivre-ensemble, soit les objectifs d'une éducation interculturelle tels que formulés dans la Politique du MEQ de 1998. Les pratiques qui visent à prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse demeurent néanmoins à géométrie variable, selon la capacité ainsi que la volonté de chaque milieu. Cette réalité est, en partie, liée à la formation inégale reçue par les différents membres du personnel scolaire à cet égard.

Le projet de recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, mené par Geneviève Audet¹, professeure à l'Université du Québec à Montréal, nous avons demandé à des enseignantes et des enseignants, ainsi qu'à d'autres actrices scolaires de discuter de leur pratique auprès d'élèves en contexte de diversité ethnoculturelle. Ils ont été invités à raconter un événement vécu il y a quelques années ou récemment qui mettait en scène un ou une enfant issu.e de l'immigration qui a constitué un défi à relever dans leur carrière. Un des objectifs poursuivis par ce projet fut de mettre en lumière le savoir expérientiel de ces acteurs scolaires afin de le réinvestir en formation initiale du personnel enseignant maîtres ainsi qu'en formation continue. Nous espérons que ce recueil, en plus d'être mis à profit par différents formateurs du champ de l'éducation en contexte de diversité, permettra de poser un jalon supplémentaire dans la quête d'un système scolaire ainsi qu'une société plus justes et équitables envers toutes et tous.

¹ Cette recherche, qui s'intitule «Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle: se raconter. Un projet de reconstruction et de théorisation de récits de pratique d'enseignants», est codirigée par Gina Lafortune ainsi que Maryse Potvin, elles aussi professeures à l'Université du Québec à Montréal.

Merci aux enseignant.e.s et aux autres participantes :

**Cynie, François, Gigi, Julie, Laura, Maggie, Marie-Christine, Marie-Ève,
Marjo, Mélanie, Sophie, Stéphanie et Véronique**

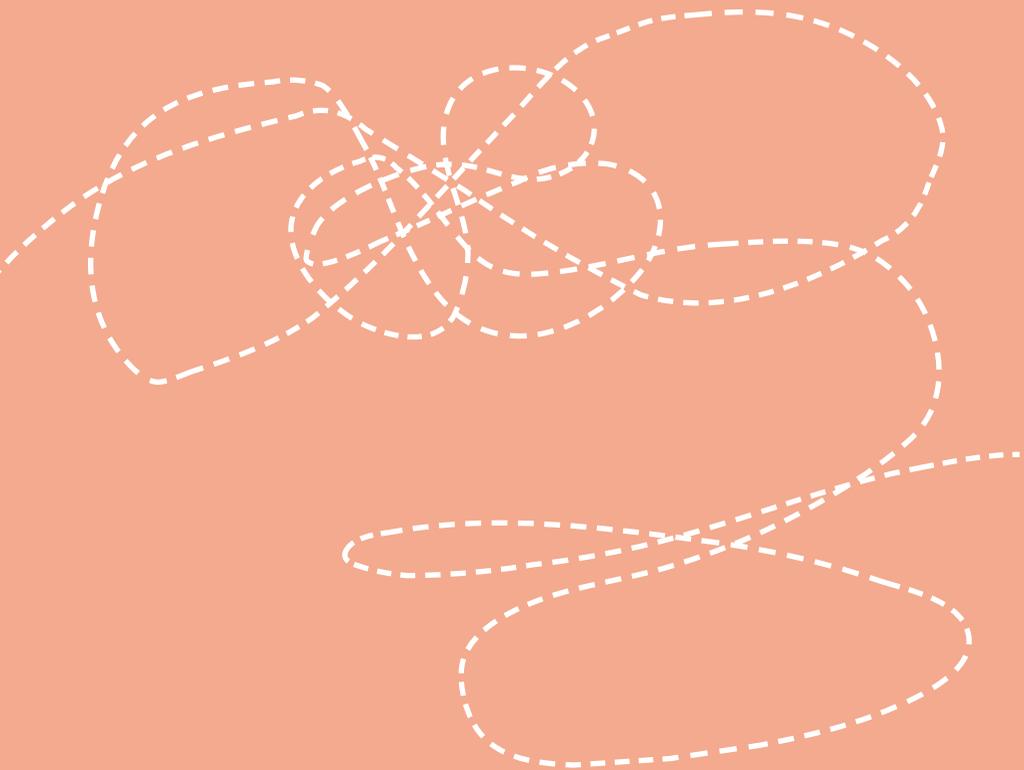
Merci de votre dévouement auprès des élèves issu.e.s de l'immigration!
Vous faites une différence dans leur vie!

Table des matières

<i>Cynie – L'importance de bâtir un lien</i>	12
<i>François – La patience et la foi</i>	28
<i>Gigi – Un parcours ardu</i>	36
<i>Julie – Mais d'où viennent-ils ?</i>	44
<i>Laura – Le panier de bonbons</i>	54
<i>Maggie – Apprendre à lâcher prise</i>	66
<i>Marie-Christine – Une arrivée difficile</i>	74
<i>Marie-Ève – Apprendre à s'appivoiser mutuellement</i>	82
<i>Marjo – Trouver sa place et s'émanciper</i>	96
<i>Mélanie – Prendre le temps de s'adapter</i>	110
<i>Sophie – Un parcours migratoire à connaître</i>	122
<i>Stéphanie – Apprendre en français, c'est possible !</i>	132
<i>Véronique – Le contrôle de l'accent !</i>	146

Récit de Cynie

Sean Michael est un élève de 3^e année (2^e cycle du primaire), né au Québec. Sa mère est antillaise, en provenance de Saint-Vincent, mais n'est pas nouvellement arrivée. Sean Michael est l'aîné d'une fratrie de trois enfants ; sa langue maternelle est l'anglais. Selon l'enseignante, il éprouve des difficultés sur le plan scolaire et comportemental. Elle voudrait travailler avec sa mère pour le soutenir, mais celle-ci ne collabore pas.



L'importance de bâtir un lien avec mes élèves, indépendamment de la relation avec les parents

Je suis Cynie. Je suis enseignante de 1^{re} année, mais avant j'ai été enseignante de 3^e année pendant trois ans. Avant ça, j'ai enseigné au secondaire pendant un an et demi, dans un milieu anglophone. J'ai un bagage assez diversifié, mais malgré ça, je me suis toujours sentie comme une nouvelle enseignante chaque fois que j'ai dû changer de niveau, à cause de nouveaux contrats ou des fermetures de classes (vu que j'étais toujours l'enseignante la moins ancienne, à l'époque). Je vous raconte une situation qui met en scène un nouvel élève de l'école. C'est arrivé l'an passé, quand j'étais en 3^e année. Le garçon, Sean Michael, est né ici. La maman, qui est anglophone, est immigrante de Saint-Vincent, une île qui se trouve dans les Caraïbes. Il ne semblait pas y avoir de papa dans le portrait. Sean Michael, c'était l'aîné de trois enfants. Sa langue maternelle, c'était l'anglais. Sa famille ne venait pas tout juste d'arriver au Québec.

Sean Michael est arrivé en octobre dans ma classe, comme un cheveu sur la soupe ! À ce moment, la mère n'a pas voulu nous dire de quelle école il venait. Je lui ai posé des questions pour savoir s'il y avait une raison qui expliquait pourquoi il avait déménagé en plein milieu de l'année. Elle m'a répondu : « Je pourrais ne même pas en parler. Ça ne vous regarde pas, de toute façon ! Tout va bien, il a de bonnes notes ! Pas besoin de savoir ! C'est pas vos affaires ! Moi, j'ai déménagé et on passe à autre chose. » Je me suis dit : « Ce n'est pas de mes affaires. Bon OK... ». Je lui ai demandé : « Est-ce que votre enfant a des difficultés ? » Elle m'a répondu : « Ah non, non, non ! Il réussit dans tout. 70 % en math, 70 % en français. Il n'y a aucun problème ! » Donc, je n'ai pas insisté là-dessus, mais je trouvais ça bizarre.

Sean Michael est arrivé sans crayons, sans cartables, sans rien. J'ai eu beau écrire à la maman : « Est-ce qu'il peut ramener ses choses de son ancienne école ? Il a quand même commencé l'école en août... » La mère ne semblait pas vouloir coopérer donc, je me suis arrangée. On a une personne responsable à l'école qui offre des vêtements ou des effets scolaires aux nouveaux arrivants qui n'ont pas les moyens. Même s'il n'était pas nécessairement un nouvel arrivant, il a eu droit aux services qui sont pensés pour les immigrants récents. Donc, cette personne responsable m'a offert quelques trucs. Du jour au lendemain, le sac de Sean Michael était rempli de choses, mais je n'ai même pas eu un « Merci » dans l'agenda de la part de la mère. À la rencontre de parents, j'ai essayé de lui passer un message en lui disant : « Je me suis rendu compte qu'après un mois, votre enfant n'avait pas encore de choses pour travailler à l'école. » Et la maman m'a dit « oui, oui, oui », comme si c'était à moi de m'en occuper de toute façon... que puisque c'est moi l'enseignante, je dois tout fournir. Physiquement, Sean Michael n'avait pas l'air

négligé. Il avait de beaux vêtements, mais rien à manger. Donc, j'ai aussi demandé à la technicienne en éducation spécialisée¹ (TES) de l'école d'avoir un lunch gratuit pour lui, le midi. Il a eu un repas chaud chaque midi pendant un an et la maman a osé me demander : « Est-ce que ce sera ça jusqu'en 6^e année ? »

Sean Michael ne semblait pas vraiment avoir une relation étroite avec sa mère, de ce que j'ai pu comprendre. À la rencontre de parents, au début de l'année, je l'ai juste rencontrée pour lui dire « Bienvenue à l'école ! » et j'ai trouvé madame nonchalante ! Elle ne me regardait pas. Je trouvais aussi que le garçon n'avait pas de relation positive avec sa mère. Elle ne parlait même pas à son fils pour lui dire : « Tu es content d'être ici ? » Il n'y avait aucune interaction. Dès ce moment, j'ai trouvé qu'il y avait un problème à ce niveau-là.

Ensuite, ça allait, mais Sean Michael était réticent à mes tentatives de créer un lien avec lui. Pas moyen d'avoir une approche avec lui ; il était toujours fermé ! Je me suis dit : « OK, mais moi, c'est mon rôle de créer une relation avec cet enfant-là. » Je ne savais pas comment y arriver, mais je peux dire que j'ai essayé. Des fois, je lui faisais des sourires, mais il n'y avait pas de sourire en retour. Je disais « bonjour ! », mais il n'y avait pas de « bonjour » en retour. Je me demandais : « Est-ce qu'il va finir par s'ouvrir ? » Je faisais des blagues aux autres élèves. J'aime jouer avec mes élèves à la récréation. Ça donne un peu l'idée de qui je suis comme enseignante ! Là, il me regardait. Je pense qu'il trouvait ça différent, le genre d'interactions que j'avais avec mes élèves, contrairement à ce à quoi il était habitué. Il avait l'air d'avoir envie de jouer, mais il ne jouait pas. Il avait toujours une sorte de retenue. Des fois, je voyais un sourire en coin, mais je voyais son visage redevenir normal, neutre, pour ne pas que je voie qu'il souriait un peu. Il ne voulait pas !

Honnêtement, durant les premières semaines où il est arrivé dans ma classe, je n'avais pas le goût d'établir un lien avec lui. Quand je lui disais « allô bonjour ! » et qu'il levait les yeux au ciel et ne me répondait pas... Puis, au fur et à mesure, je me suis rendu compte qu'il avait un niveau de 1^{re} année alors que la maman m'avait dit qu'il avait 70 % dans tout. Il n'était pas capable d'écrire une phrase en français ni de faire une simple addition avec un petit peu d'échanges ou de retenue. Il n'y arrivait pas ! Le dénombrement qu'on fait en mathématiques en 1^{re} année, c'était vraiment limité. À un moment, j'ai même fait exprès de lui faire passer un test sans qu'il sache que c'était un test de niveau 1^{re} année — donc des acquis qu'il aurait déjà dû avoir — et il a obtenu une note de 58 %. Là, j'ai su qu'il y avait un problème. J'étais un peu étonnée de la situation et je ne savais pas à qui en parler quand je me suis rendu compte de cela. Quand on commence notre carrière en enseignement, on se demande à qui on peut parler de ces choses-là.

Dès l'arrivée de Sean Michael dans ma classe, j'en ai tout de suite parlé à la direction parce qu'en octobre, les examens arrivent bientôt. Le premier

¹ La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

bulletin est fin novembre. Je me demandais comment j'allais faire pour évaluer un élève en si peu de temps, mais surtout un élève avec de si grandes difficultés d'apprentissage ! De plus, il était difficile d'approche et refusait de travailler à la minute qu'il ne comprenait pas quelque chose. Parfois, il pouvait devenir agressif et lancer son pupitre ou d'autres objets qu'il avait sous la main. Donc, mon autre préoccupation était ma sécurité et celle de mes élèves. Les premières rencontres de parents aussi sont toujours fin novembre ce qui veut dire que la remise de notes est mi-novembre. Mais j'ai comme l'impression qu'à ce moment-là, la direction s'est dit : « Ah, Cynie, elle est bonne ! Elle va se débrouiller ! » Je n'ai pas vraiment eu de soutien. La direction m'a dit : « Oh non, non ! Donne-lui du temps, tu vas voir. Toi, tu es bonne avec les élèves. Tu as toujours de bonnes relations avec tes élèves. » Puis, ils m'ont renvoyé comme si de rien n'était et je suis retournée dans ma classe avec mes affaires.

J'étais en pleine période d'examen et je me suis dit : « Je veux juste regarder son écriture, sa calligraphie... » Pour un enfant de 3^e, je trouvais sa façon d'écrire bizarre. J'ai fait un test par hasard que j'ai trouvé sur internet pour savoir son niveau, puis j'ai vu qu'il n'arrivait pas à atteindre les objectifs de 1^{re} année. C'est vraiment ce que j'ai fait par instinct et j'ai eu ma réponse à ça. Quand je suis retournée voir la direction, j'ai dit : « Écoutez, j'ai fait un examen de 1^{re} année. Voilà la note ! » C'est à ce moment qu'ils ont commencé à me croire. Au début, ils pensaient peut-être que j'étais en train de divaguer et me disaient : « Donne-lui du temps, il vient d'arriver ça fait deux semaines ! Tu ne le connais pas ! » Mais quand ils ont vu les résultats, ils ont vu que sa calligraphie était illisible. À ce moment-là, la direction était plus ouverte à lui offrir des services en orthopédagogie donc, j'ai rempli un formulaire.

J'ai appelé la maman de Sean Michael plusieurs fois, mais elle ne répondait pas. Quand, je l'ai appelée en masquant mon numéro, elle a répondu. Je pense qu'elle évitait l'école. C'était très difficile d'établir un lien avec elle, honnêtement. Je sais qu'on l'appelait souvent, car il y avait des situations de bagarres et la TES tentait de régler des conflits avec d'autres élèves. Cette dernière aussi m'a dit qu'elle n'arrivait pas à la rejoindre. La mère ne parlait pas français donc, quand je la voyais, je parlais en anglais et je savais que c'était difficile. Pour les leçons, à cause de la langue, de son manque d'intérêt et de son détachement face à ses enfants, je n'en demandais pas plus à faire à la maison.

Un jour, au mois d'octobre, j'ai demandé à Sean Michael de faire quelque chose à l'ordinateur pour un projet. Il n'arrivait pas à écrire ce qu'il voulait écrire en français, du moins, à faire une phrase qui se tient. Il a comme eu le syndrome de la page blanche et j'ai dit : « Malheureusement, il va falloir que tu termines ton travail avant la période libre de jeux parce que ce travail, il compte pour le bulletin qui s'en vient bientôt. » Alors, il s'est arrêté. Il ne voulait plus rien faire. Il est resté immobile. J'ai eu beau lui parler... J'ai enlevé la chaise sur laquelle il était assis, mais il est resté au même endroit. Il ne parlait plus. Il s'est vraiment bloqué. J'ai appuyé sur le bouton... parce que

dans l'école on a un bouton d'urgence quand on a besoin d'aide. Deux TES sont venues dans la classe, mais ça n'a pas fonctionné. Elles n'ont pas réussi à le ramener. Puis, sorti de nulle part, il a levé le bureau avec l'ordinateur dessus et il a tout jeté par terre. Il a fait une crise. Je me suis dit : « Qu'est-ce qui se passe ? » Au début, il était au ralenti. Il était immobile. Il avait vraiment les yeux qui ne clignaient plus. Les autres élèves, qui étaient aussi dans la classe, ne comprenaient pas. J'essayais de les calmer. Quand j'ai vu le bureau à l'envers, je suis sortie de la classe et j'ai dit : « Tout le monde, allez devant votre casier TOUT DE SUITE ! » Tous les élèves sont sortis en courant et se sont assis devant leur casier. Ils ne comprenaient pas trop ce qui se passait.

Quand il a levé la table, j'ai d'abord songé à la sécurité de mes élèves. J'étais inquiète que l'un d'eux puisse être blessé. La première chose que je me suis dite c'est : « OK, les enfants, il faut les mettre dans un endroit sécuritaire. C'est une situation d'urgence ! On sort et on s'assoit devant son casier ! » Pourquoi les assoir ? C'est pour éviter qu'ils courent partout dans le corridor parce que moi, je dois gérer l'enfant qui est en crise dans la classe. J'ai pensé à des trucs de camps de jour. Il faut toujours s'asseoir pour prendre le métro, avant de prendre l'autobus... Ça évite de les perdre de vue. Donc, ça, c'est les choses que j'ai intégrées au même moment. Puis, j'ai réfléchi. Dans ces situations-là, tu veux faire du mieux que tu peux — comme si tu aimais vraiment l'enfant en crise — mais c'était difficile parce que je n'avais jamais eu de bonne relation avec Sean Michael. J'ai eu beau faire semblant, du moins essayer, mais à ce moment-là, il n'y avait toujours aucune relation entre nous. Alors, c'était difficile pour moi de savoir comment le calmer parce que je me suis rendu compte que je ne le connaissais pas vraiment.

J'essayais de lui parler, de faire un retour... J'ai eu beau aller le voir, descendre le ton de ma voix, mais il n'y avait vraiment rien à faire. Il était dans sa bulle. C'est sûr qu'il n'y a pas de façon miracle. On fait du mieux qu'on peut dans ces situations-là, mais il était trop tard. Sean Michael est parti en courant dans le couloir et il a déclenché l'alarme de feu. À ce moment, moi, je ne savais pas que c'était lui qui l'avait déclenchée. Deux minutes plus tard, tout le personnel et tous les élèves sont sortis dehors, sans manteaux. Au moins, on n'était qu'en novembre, mais il faisait froid. On est sorti et j'ai appris que c'était Sean Michael qui avait fait ça. J'étais gênée, mais je ne pouvais rien y faire ! C'est juste que cette année-là, il y a eu trois déclenchements d'alarme de feu provoqués par d'autres élèves ; on était donc un peu fatigué que ça arrive toujours.

Après l'alarme de feu, moi, j'ai fait comme d'autres... Je me suis dit : « Il ne me parle pas, mais tant qu'il ne me dérange pas, je le laisse tranquille. » Il faut dire qu'il est arrivé un peu avant la période des examens et des bulletins alors, j'étais stressée. Je n'avais pas trop le goût de m'investir auprès de lui pour le moment. D'octobre à fin novembre, je l'ai laissé un peu de côté. Avant les Fêtes, quand je permets aux élèves d'apporter des collations spéciales, j'ai vu qu'il n'avait jamais rien alors que ses amis en avaient toujours. Une fois, un ami avait un sac de croustilles. Il a demandé à Sean Michael :

« Est-ce que t'en veux ? » Il a pris des croustilles à deux mains comme s'il n'en avait jamais mangé de sa vie. Là, j'ai compris que lui, il n'avait jamais de collation spéciale chez lui, c'est sûr ! Ça m'a un peu traumatisée !

Les enfants commençaient un peu à le juger : « Bien, voyons, il est bizarre ! Il ne parle pas avec nous, il ne joue pas avec nous. » À un moment, il a commencé à se bagarrer avec d'autres amis à la récréation. C'est ce qu'il faisait tout le temps et il avait beaucoup de problèmes à ce niveau-là. Moi, j'étais décidée à trouver ce qu'il aimait pour qu'on puisse en discuter et que je puisse me rapprocher de lui. Avec l'expérience, j'ai compris que quand les enfants sont fermés comme ça, il faut aller les chercher par leurs intérêts. C'est toujours ce qui fonctionne : s'intéresser à eux, leur poser des questions. Qu'est qu'ils font ? Qu'est qu'ils aiment faire la fin de semaine ? Leur musique préférée ? J'ai l'avantage d'écouter de la musique assez jeune encore. Des fois, durant les récréations, je mets mon cellulaire avec une petite radio, puis les enfants me suivent dans la cour d'école et là, ils disent « Ah, ma prof est cool ! » ou encore, ils sont fiers de dire « Regarde, c'est ma prof ! ». Je savais que Sean Michael était fier quand je faisais ça. Il me regardait du coin de l'œil même s'il faisait semblant de faire autre chose.

Puis, du jour au lendemain, je me suis rendu compte qu'il aimait beaucoup dessiner. On suscite toutes de l'intérêt comme enseignante, mais de façons différentes. Il faut le prendre à notre avantage. Quand tu sais *quelque chose* sur un élève, tu l'utilises soit pour l'aider, soit pour le calmer. Tu as tellement de chapeaux en tant qu'enseignante qu'il faut trouver tes forces et les mettre un peu partout. Je le voyais souvent dessiner lors des périodes de transition ou après la collation. Le matin, mes élèves ont 15 minutes pour la collation, mais s'ils ont fini, je les laisse dessiner ou faire de jeux calmes à leur pupitre. Lui, c'était toujours des feuilles qu'il allait prendre pour dessiner alors, j'ai compris : « Ah, lui, il aime le dessin ! » Je faisais toujours un peu le tour sans trop lui montrer d'intérêt parce que j'avais compris qu'il n'aimait pas ça. S'il voyait que je le regardais, il me regardait et il ne bougeait plus ou il cachait sa feuille. Donc, il fallait vraiment que je jette un coup d'œil sans qu'il me voie. Je voyais qu'il dessinait bien ; surtout les mangas, c'était son style. Donc, j'avais acheté des livres à 50 sous à la bibliothèque et il était content. Il recopiait les images de mangas dans les livres. Il aimait ça !

Quand j'ai compris que c'était ça, sa force, j'ai utilisé le dessin. Comme il ne savait pas écrire en français, quand les élèves devaient écrire quelque chose, je lui disais : « Raconte-moi une histoire en commençant par les dessins. Tu vas faire le contraire ; commence par les dessins et après, tu vas écrire ce que tu peux écrire. » D'un coup, il s'est mis à dessiner. Puis là, il est venu me poser une première question : « Comment faire *telle chose* ? » C'était la première fois qu'il me parlait en quatre semaines, pour savoir comment écrire quelque chose. Je suis restée un peu stupéfaite, mais je lui ai dit : « Voilà ! Tel mot est à sa place. » Tranquillement, il a commencé à venir me voir pour me demander des choses simples ou pour me dire : « Moi, j'aime *telle chose* ! » Après, il allait s'asseoir sans attendre que je dise : « Ah oui ? » Il venait me

voir juste pour partager des choses avec moi. J'avais l'impression qu'il souffrait tranquillement, mais c'était toujours des phrases un peu spontanées comme : « Moi, j'aime *telle affaire!* » J'essayais vraiment de trouver un lien à faire à chaque fois, mais ce n'était pas évident. Je me demandais encore comment j'allais m'y prendre pour établir une relation avec lui.

Quand j'ai compris qu'il aimait le dessin, je me suis dit : « Bon, pars en vacances de Noël et on va voir comment ça va être après. » Souvent, les enfants grandissent en deux semaines et reviennent plus matures. « Peut-être que ça va changer puis qu'il y aura un déclic à son retour. » C'est sûr que, quand il est revenu, il a fallu rebâtir la relation parce que bon, en deux semaines, c'est normal... mais tranquillement, je revoyais des petits sourires cachés ou des intérêts. Je pense qu'il avait aussi compris que j'aimais la musique et que ça lui plaisait. J'ai commencé à prendre le dessus à ce moment-là, car avant, c'était la rentrée, le bulletin et j'avais eu plein de choses à gérer. C'est dommage, mais c'est comme ça ! J'avais quand même 23 autres élèves à gérer alors, il fallait que j'y aille par priorité.

Sean Michael avait un niveau de 1^{re} année. J'avais beau essayer de lui donner ce qu'il lui fallait, je ne répondais pas à ses besoins. Il devait avoir autre chose. Alors, j'ai demandé un plan d'intervention. Lorsque j'ai montré les examens à la direction, le 18 % dans des examens de 3^e année, ils ont dit : « OK, on va faire un plan d'intervention. » On l'a fait en janvier, à notre retour des vacances du temps des Fêtes. Après avoir établi son plan d'intervention, ses examens étaient beaucoup moins volumineux et il avait le droit de se faire expliquer chaque question. Il avait plus d'outils pour l'aider, mais malgré ça, il n'a pas réussi son année. En mathématiques, ça allait bien. Il avait des 65 %-70 %. J'étais fière parce qu'il parlait quand même de 18 % à 65 %. Mais en français, c'était trop lourd. En français, il faut connaître les sons, des trucs de 1^{re} année, mais il ne maîtrisait pas ça. La correspondance graphème-phonème, ça n'allait pas du tout. Même quand je disais « Écrivez au son VA-LÉ-RIE et si y'a pas le E à la fin, ça ne me dérange pas. », lui, il n'y arrivait pas. Quand il parlait, c'était très lourd, c'était du franglais. Au moins, il avait des amis anglophones. Quand ils venaient dans la classe, je les entendais parler et je les laissais faire parce qu'au moins, il socialisait. C'était déjà ça. Je me disais : « Comment il a fait pour se rendre là ? » Je ne sais pas comment il a fait pour réussir sa 2^e année. J'ai l'impression qu'il était en échec dans l'autre école et que la maman a essayé de se sauver avant que ça paraisse pour recommencer ailleurs, en faisant comme si tout allait bien. Mais ça l'a quand même rattrapé.

À un moment, j'ai commencé à bien le connaître. Donc, quand je savais que c'était des tâches plus difficiles, je m'assois avec lui. Au lieu de le laisser aller comme les autres, j'ai compris qu'il avait besoin de plus d'accompagnement. Il se sentait rassuré du fait que je commence avec lui. Je lui disais : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? Quelles sont les consignes ? Est-ce que tu peux faire le numéro un ? Va le faire et reviens me voir après ! » Au lieu de l'envoyer faire les six numéros d'un seul coup, comme les autres, on y allait une

étape à la fois. Je faisais beaucoup de modelage et je l'assistais beaucoup. Ça a changé notre dynamique. Puis, à cette époque, j'ai fait le cours d'enseignement efficace qui met l'accent sur l'importance du lien élèves-enseignant. D'instinct, j'avais déjà commencé à travailler ce lien avant le cours, mais c'est alors que je me suis rendu compte que rien ne vaut la relation qu'on établit avec nos élèves. Sais-tu pourquoi il y a des enfants avec qui c'est plus facile que d'autres ? Avec certains, la chimie se fait instantanément et quand ils s'en vont à la fin de l'année, on a envie de pleurer. Il y a d'autres élèves auxquels on s'attache moins, puis c'est normal ! Dans la vie, on rencontre des gens à qui on s'attache et des gens à qui on s'attache moins.

C'est beaucoup plus facile d'enseigner à des enfants quand on a créé un lien. Quand il n'y en a pas, il faut le trouver, le bâtir. Tout le monde n'a pas la patience de chercher. On peut se dire : « Bon, il ne veut pas parler. On va le laisser en arrière. » Ça arrive qu'un de nos élèves ne veuille pas parler, mais je trouve que c'est important d'être persévérant. Peut-être que Sean Michael ne le dira jamais, mais un jour, il va se rappeler de moi. Il va se dire : « Y'a une prof qui avait pris le temps de s'intéresser à moi. » On a tous un enseignant dont on se souvient parce qu'il avait pris le temps avec nous. Des fois, lorsqu'on revoit nos élèves plusieurs années plus tard, ils nous disent : « Vous avez changé ma vie ! » Moi, je les regarde avec les yeux pleins d'eau. On ne s'en rend pas toujours compte parce qu'on rentre chez nous après le travail, mais ils parlent de nous à la maison. Le lien qu'on développe avec nos élèves, c'est important !

En trouvant son ancienne école, on a appris que Sean Michael n'avait pas été scolarisé pendant plusieurs semaines l'année d'avant. Je ne sais pas pourquoi, mais la maman l'avait gardé six ou sept semaines à la maison. Ce n'est pas elle qui nous l'a dit d'ailleurs, c'est la Direction de la protection de la jeunesse² (DPJ). Alors, on a fait un suivi avec l'autre école. Ils nous ont expliqué comment il était et on a comparé. On a compris que c'était peut-être pour ça qu'il était arrivé en octobre, sans nous dire d'où il venait. Avant d'arriver à mon école, Sean Michael avait déjà un dossier à la DPJ pour négligence parentale. C'est là que je l'ai appris. J'ai l'impression qu'il ne reçoit pas beaucoup d'attention et d'amour de la part de sa maman. Tous les soirs, après l'école, il est envoyé à un centre de devoirs où vont les jeunes. Lui, il est là jusqu'à huit heures parce que je pense que la mère veut qu'il soit avec elle le moins longtemps possible dans la soirée. Elle vient le chercher à huit heures et il rentre. J'imagine qu'il mange et qu'après, il va se coucher. Puis, le lendemain, c'est la même chose : il va à l'école puis de quatre à huit, il va au centre avec son petit frère. C'est ça tout le temps, c'est la même routine.

Le responsable du dossier à la DPJ était toujours à nos rencontres. Un jour, il y a eu une rencontre avec la direction, la psychoéducatrice et la maman. Elle a été convoquée. Je pense, compte tenu du suivi, que la maman n'a

² La Direction de la protection de la jeunesse et une organisation dont le but est d'assurer la protection des enfants et des adolescents si leur sécurité ou leur développement est compromis.

pas le choix de se présenter à cette réunion, surtout qu'il s'agissait de résultats de son enfant. C'est de la négligence quand tu ne te pointes pas aux rencontres à l'école et que ton enfant a moins de 40 % dans toutes les matières. Des fois, il avait des 18 %, mais je devais mettre un 40 %, ce qui veut dire que le 40 % était beaucoup plus élevé que la note qu'il avait réellement. Lors de cette rencontre, j'ai dit à la mère: « Je ne veux pas dire que votre enfant n'est pas capable, mais je crois que ce serait bien qu'il soit appuyé par vous à la maison pour qu'il s'implique dans ses devoirs, dans ses études et dans ses apprentissages en classe. Sans vous, il ne peut y arriver seul. » J'essayais de trouver le moyen d'amadouer la maman, aussi. Malgré tout, ses résultats se sont dégradés et la mère ne l'aidait pas davantage.

Au niveau social, ce n'était pas évident non plus. Il fallait vraiment travailler sur le comportement de Sean Michael. Les bagarres avec d'autres élèves se passaient souvent au dîner ou à la récréation ; il lançait souvent des insultes parce qu'il était toujours en mode protection. Quand un élève lui disait quelque chose, il commençait à l'attaquer. Il ne parlait pas beaucoup et c'était souvent ses poings qui réagissaient. Les autres élèves lui disaient souvent: « Qu'est-ce que tu fais? Tu détruis notre classe. T'es nul! » Ça créait d'autres problèmes et ça venait déstabiliser mon climat de classe. Pour moi, le respect, c'est vraiment important. Alors, il a fallu retravailler le climat et le respect après son arrivée. C'était important pour moi que les autres élèves ne voient pas Sean Michael seulement comme un élément perturbateur. Comme enseignante, il faut l'expliquer aux élèves. J'ai pris la peine de parler une fois avec mes autres élèves, pendant que Sean Michael était hors de la classe avec la psychoéducatrice. Je leur ai dit: « On ne sait pas ce que notre ami vit ici, mais à partir de maintenant, on ne réplique pas, car ça ne fait que l'enrager davantage. » Je l'ai fait avec un ton strict et sérieux pour leur faire comprendre que là, je n'accepterais plus aucune insulte envers lui et aucun commentaire négatif. À ma grande surprise, ils n'ont rien dit! Je crois qu'ils avaient déjà compris que la situation était hors du commun et que ce garçon était bien différent pour diverses raisons. Je savais que les élèves voulaient me défendre en disant: « Bien voyons, ça ne se fait pas avec Madame Cynie! » Ça, je le comprenais, mais il ne fallait plus dire ça, car lui se fâchait davantage. Il devait se sentir nul quand les autres élèves disaient qu'il était fou. Il faisait semblant de ne rien entendre et ne bougeait pas, mais en fait, il entendait tout ce qui se disait, les insultes. Je voulais donc que ces choses-là cessent, car ce genre d'intimidation continuait lors des récréations ou après l'école. Sean Michael n'avait qu'un seul ami dans l'école et lorsqu'il se chicanait avec lui, il ne fonctionnait plus et il ne pouvait plus travailler ni écouter les consignes des adultes. C'est comme si je m'adressais à un robot sans batterie! Une fois, une TES a dû le sortir de force à l'extérieur et il est resté crispé comme un mannequin que l'on retrouve dans les magasins. C'était perturbant à voir!

Il fallait travailler sur la communication avec Sean Michael, car il n'y en avait tout simplement pas. Des fois, quand on est nouveau prof, on se dit que

ça ne marche pas parce qu'on ne se croit pas compétent et qu'on ne veut pas aller chercher de l'aide. Il ne faut pas penser comme ça. Au contraire, il ne faut pas hésiter. Moi, je ne suis pas gênée. Je vais voir les autres pour dire: « J'ai essayé plusieurs choses dans la classe et ça ne fonctionne pas. » Il ne faut pas hésiter à aller voir les TES ou les autres ressources et demander de l'aide rapidement. Ça, je tiens à le dire: rapidement! J'ai beaucoup travaillé avec la psychoéducatrice et ça m'a aidée. Chaque mercredi, si Sean Michael avait passé une belle semaine — du moins qu'il n'avait pas fait de crise et qu'il avait fait des efforts — la psychoéducatrice l'amenait à un dîner récompense avec elle. Une autre fois, je lui ai donné un privilège à l'ordinateur parce que je savais qu'il aimait beaucoup ça et que c'est ce qu'il faisait chez lui, jouer à l'ordinateur. Il faut écouter nos élèves et jouer au détective pour savoir ce qu'ils aiment. Sean Michael était content d'aller à l'ordinateur ou d'avoir un petit jouet avec lequel il pouvait jouer. Ça le motivait à travailler davantage. La feuille de route m'a aussi vraiment aidée. C'est sur ça que je me basais pour cibler les deux éléments qu'il devait travailler (ex.: le comportement et l'effort). Donc, quand il réussissait ou qu'il faisait des efforts, il avait un vert ou un jaune, mais quand il avait des rouges, j'allais le voir pour lui dire: « Si tu as cinq "rouges" cette semaine, tu ne pourras pas aller au dîner récompense avec la psychoéducatrice. » C'était un incitatif pour lui, car il aimait cette récompense. Je pense que la maman ne regardait même pas la feuille de route alors, je lui montrais lors des rencontres de parents. C'était des preuves pour la psychoéducatrice et moi. Lui, des fois, il demandait à voir la feuille. Je pense que ça le motivait et ça lui donnait un cadre de référence pour savoir où il en était avec sa possibilité de récompense.

Tout au long de l'année, Sean Michael a eu des problèmes de comportement. Puis, environ en mai, ça s'est estompé ; il était mieux dans notre groupe. Il commençait à avoir trois ou quatre amis. Quand il jouait et faisait des travaux d'équipe, les amis l'encourageaient, car il était quand même bon aux sports et en dessin. Donc, il avait de bonnes qualités au niveau artistique et non académique et les autres le remarquaient. Ça a aidé. Après, on a travaillé avec la psychoéducatrice au niveau de stratégies pour apprendre « comment mieux exprimer ses émotions ». Quand il était fâché, je lui demandais d'aller s'asseoir dans un endroit isolé. Il y avait un endroit dans le corridor entre deux casiers où il pouvait aller s'asseoir et se calmer. Je savais où il était, mais je savais que ça ne servait à rien de lui parler. C'est sûr qu'au début, je ne le connaissais pas. Je prenais une grosse voix et ça le braquait davantage. Avec lui, ce n'était pas l'approche à avoir, alors qu'avec les autres, je monte un peu le ton puis ils arrêtent tout de suite. Lui, c'était une autre façon et il a fallu que je m'adapte à sa réalité.

Je voulais que lui aussi, il puisse passer une bonne année. Je n'essayais pas d'avoir une relation fusionnelle comme j'avais avec d'autres avec qui ça s'était fait naturellement. Je ne cherchais pas à ce qu'il me regarde avec des étoiles dans les yeux comme certains. Je voulais faire en sorte qu'il se sente au moins à l'aise et en sécurité dans la classe, puis qu'il veuille apprendre

certaines choses pour avancer un peu. Je voulais créer un minimum de lien avec lui pour qu'il se sente bien dans la classe et qu'il me fasse confiance. Il était très réticent, mais vers la fin, j'ai senti que la confiance s'était installée. C'est un des rares élèves avec qui je n'ai pas réussi à créer de relation concrète. C'était juste le minimum là, mais au moins, à la fin, il ne me faisait plus de crise, ne criait plus, ne cassait plus rien dans ma classe. Pour moi, c'était suffisant. J'étais heureuse de voir que, tranquillement, on se rejoignait, qu'il voyait qu'on aimait les mêmes choses et qu'on avait des intérêts en commun. Je crois que l'intérêt, c'est la clé pour pouvoir briser ce silence-là ou cette relation non existante et du moins, créer un lien. Ça peut être par un dessin, par un sourire ou par une poignée de main spéciale que ça fonctionne et d'autres fois, non. Mais il faut vraiment chercher et ne pas abandonner. Des fois, tu as envie d'abandonner, surtout quand ça dure plusieurs semaines. Après l'alarme de feu, je me suis dit : « Ça ne va jamais marcher, je ne vais pas y arriver ! » Mais finalement, je dirais que vers la semaine de relâche et jusqu'en juin, il s'est ouvert. Ça a pris du temps — c'est presque quatre mois plus tard — mais j'y suis arrivée.

Au fil du temps, j'ai eu l'impression que Sean Michael vivait un genre d'abandon émotif de la part de sa mère. Je n'ai pas vu le soutien de la maman quand je l'ai rencontrée aux rencontres de parents et lors de la rencontre du redoublement. En mai, on savait déjà qu'il allait redoubler sa 3^e année. J'ai demandé à la direction d'organiser une rencontre. Je me suis assise avec la mère, le travailleur social de l'école et la DPJ. Je ne voulais pas être seule avec la maman pour lui expliquer qu'en 3^e année, c'est important de consolider les apprentissages et les acquis. Les acquis de Sean Michael étaient de 1^{re} année et encore là, pas toujours. Donc, c'était important de lui en parler. Je m'attendais à un refus de sa part, mais j'ai dit à la direction : « Je veux être capable de m'exprimer. Je veux pouvoir lui parler moi-même. » Tu sais, peut-être qu'entre immigrants...³ Je ne voulais pas qu'elle sente que c'est la direction qui lui parle. C'est moi le professeur, c'est moi qui ai les enfants dans ma classe, je sais ce qui est bien pour eux. Ma direction a accepté. En lui parlant, je lui ai présenté des preuves. Je lui ai montré les examens que j'avais fait passer à Sean Michael en lui disant : « Ça, c'est des examens de niveau 1^{re} année et regardez les résultats ! » Au début, elle n'était pas d'accord avec notre décision de lui faire redoubler son année, mais après une heure et demie, elle a accepté de signer la feuille.

3 Je suis une enseignante issue de l'immigration. Je trouve que j'ai une ouverture beaucoup plus facile auprès des parents immigrants parce que souvent... J'ai eu un autre élève dans la même situation. Elle disait toujours aux autres professeurs : « Ah, mais c'est normal ! Vous n'aimez pas mon enfant, vous êtes raciste. Vous êtes des blancs, vous êtes racistes ! » Mais devant moi... Je ne peux pas être raciste, on est de la même couleur toi puis moi ; ça ne marche plus ton argument de « je suis raciste, je n'aime pas ton enfant ». On est pareil, on vient du même milieu... ou du moins, d'un pays chaud... peu importe. J'ai cette façon-là de toujours aller chercher quand les parents... quand ils sont un peu sur la défensive... qu'ils ne veulent pas et qu'ils pensent qu'on les juge. Je dis : « Écoutez-moi, je comprends. Moi aussi, j'ai des parents qui viennent d'autres milieux qui ont immigré comme vous. Ma mère aussi était monoparentale puis je m'en suis bien sortie. Je suis enseignante, aujourd'hui. Il y a moyen pour votre enfant de se reprendre. » Donc, j'ai cet avantage-là, je trouve, de sensibiliser autant les enfants, mais les parents aussi. Il y a une confiance qui se fait des fois. Dès qu'ils me voient à la première rencontre, ils font : « Ah, elle est comme une des nôtres ! » Ils ne me le disent pas, mais je le sens dans le regard que je ne suis pas différente d'eux autres et qu'ils vont croire mes propos plus facilement. Pas parce que je suis supérieure ou que je suis une classe différente. Je suis comme eux, mais c'est jusque que moi, mon travail, c'est que j'enseigne. Je suis là pour leur enfant. Je donne des solutions, mais il faut qu'il y ait un travail qui se fasse autant avec l'enfant qu'avec le parent.

Je me sentais un peu coupable par rapport au redoublement. Ça m'a fait de la peine, mais il était en situation d'échec. Je me disais : « Est-ce que si j'avais fait l'effort d'avoir cette relation au lieu d'avoir attendu après le temps des Fêtes... » Il y a eu un bon six ou sept semaines pendant lesquelles j'aurais pu m'investir davantage. J'ai eu un sentiment de culpabilité, mais en même temps, j'ai compris qu'en enseignement, on ne peut pas sauver tous les enfants. On est des humains nous-mêmes, on a nos propres bagages qu'on amène tous les jours au travail. On vit des choses dans nos vies personnelles. Je trouve que c'est un travail difficile. Tu arrives à l'école et tu dois mettre ton masque d'enseignante, mais c'est un peu comme si tu devais laisser tes émotions à la porte. Tu entres dans la classe et *let's go*, c'est parti ! Avec des enfants comme Sean Michael, il faut savoir qu'on ne peut pas tous les sauver, mais il faut faire notre travail dans le respect. Je crois qu'il faut travailler sur soi. Au bout du compte, avec Sean Michael, je me suis dit : « J'ai fait du mieux que j'ai pu ! ». Son enseignante actuelle a dit qu'elle va tout faire pour que cet élève puisse avoir les ressources adaptées dans une classe spécialisée l'année prochaine. Je souhaite que l'on puisse faire un classement pour qu'il puisse vivre des succès.

J'ai choisi de raconter cette histoire-là parce qu'elle m'a marquée. Je n'avais jamais vu un enfant aussi insensible, aussi fermé. C'était la première fois que je faisais autant d'efforts pour ne pas abandonner. Je me suis dit que j'allais trouver un moyen de passer à travers ou du moins, d'établir une relation avec lui. Ça a vraiment été un travail constant donc, j'étais fière de ne pas avoir abandonné. C'est une fierté de ne pas avoir lâché. Je le vois en fin de compte... et cette épreuve me l'a aussi confirmé. Je le savais déjà, mais l'effet enseignant — la relation avec l'élève — c'est tellement important ! Non seulement pour l'élève, mais aussi pour les autres enfants dans la classe. Les crises, ça vient créer de l'insécurité dans une classe ; tout le monde est affecté par ça. Donc, le lien est important pour l'élève, mais pour le climat de classe aussi. Et même quand Sean Michael n'était pas avec moi parce que souvent, ça explosait au dîner... Il fallait aussi qu'il crée des liens en dehors de la classe, avec les profs d'éducation physique, de danse...

Quand je le croise aujourd'hui, il ne me dit plus « bonjour » dans le corridor. C'est correct, il y a d'autres enfants qui font la même chose, mais je sens quand même le respect dans ses yeux quand il me regarde. Je ne sais pas à quoi il pense, mais je ne ressens pas nécessairement qu'il a de la rancune. Là, il est dans la classe d'une collègue en 3^e année. C'est drôle parce qu'on a fait un décloisonnement, elle et moi. Moi, je n'aime pas les arts plastiques alors, je lui ai dit : « Donne-moi tes élèves en éthique et prends les miens en arts plastiques. » Quand il m'a vue, il y a eu un moment où on s'est regardé et il y a eu malaise. Je ne sais pas... Il n'a pas dérangé pendant le cours ; ça a bien fonctionné, mais quand je passais près de son équipe pendant l'activité, il ne parlait plus. Je me suis dit : « OK, c'est comme l'année passée. » À un moment, il a levé la main pour aller boire de l'eau. Je savais qu'il n'allait pas faire de bêtises. Avant, il allait aux toilettes et partait courir dans l'école.

Mais là, j'avais confiance, je savais que ça allait être correct. Je lui ai dit : « Tu sais où aller » et il m'a répondu « Oui, oui ! ». J'ai dit : « Je te fais confiance, tu reviens dans cinq minutes » et il est revenu à temps. Quand il est rentré, je lui ai fait un signe de pouce pour dire : « OK, je t'ai vu. Continue ton travail. » Mais sans plus.

Si c'était à refaire, j'attendrais moins. S'il était arrivé en septembre et pas en plein milieu des révisions, ça aurait été différent. Il est arrivé à un mauvais moment de l'année. Je devais me concentrer sur ce qui était pressant avec mes autres élèves. J'aurais aimé le faire plus rapidement, mais aujourd'hui, je fais attention ; je réagis plus vite et je sais que de hausser le ton, ça ne sert à rien. Ça, c'est un peu grâce à lui. Ce sont des choses que j'ai adaptées. Maintenant, mon intervention est plus douce et ils réalisent eux-mêmes que ce n'est pas utile de crier, que ce n'est pas une façon d'agir. J'utilise beaucoup la logique dans mon enseignement. Je veux que les enfants prennent conscience et trouvent pourquoi ils ne peuvent pas faire telle chose. Il y a toujours une raison très logique derrière. Je les avertis et leur explique pourquoi c'est comme ça. Ils sont au courant des conséquences. C'est important de toujours expliquer nos attentes clairement, même pour une transition ou un simple déplacement à la bibliothèque. Je ne le faisais pas avant, car je croyais que c'était acquis, mais là, je sais qu'il faut répéter.

J'essaie toujours de créer des liens avec mes élèves, mais c'est sûr qu'avec des enfants comme Sean Michael... Il y en a que c'est plus la danse, du parascolaire. J'ai été prof de hip-hop au secondaire donc, mes capacités, mes bagages antérieurs m'ont servi en enseignement. Par exemple, à un moment, j'ai eu des défis avec une autre élève. Donc, j'ai créé un cours de trois midis par semaine dans la classe en spécifiant que c'était un privilège. C'est elle que je visais, mais je ne lui disais pas. Donc, quand elle faisait des efforts, je lui disais : « Regarde, tu es sur la feuille des gens qui pourront participer à l'activité de danse du midi. » Elle est venue avec deux amies et ça a créé un lien tout d'un coup.

Mon premier conseil à des enseignants qui vivraient une situation similaire à celle que j'ai vécue avec Sean Michael serait de ne pas paniquer. La deuxième chose, c'est d'aller chercher de l'aide rapidement, auprès de la TES ou de la psychoéducatrice, si c'est possible. Il ne faut pas se dire que c'est parce qu'on n'est pas assez compétent qu'on a besoin d'aide. Je dirais aussi de ne pas aller voir la direction tout de suite, car leurs tâches sont très chargées. Quand ce sont des petites choses... Il faut y aller quand on a un dossier déjà bien monté. Il ne faut pas aller les voir pour leur dire : « Aujourd'hui, avec mon élève, il est arrivé telle chose et là... » Ils ont plein de choses à gérer. Alors, quand on s'assoit avec la direction, il faut avoir un plan concret, garder un journal de bord et dire : « Bon, voyez ça, c'est ce qui a été fait. Ça ne fonctionne pas, même avec ça. » Il faut surtout que tu documentes des comportements. C'est peut-être difficile parce que ce n'est pas comme un examen où là, il y a la date et une note, mais il faut avoir un journal de bord et noter quelques phrases pour documenter. Pas un roman, mais des idées précises.

Devant les parents, il faut avoir l'air crédible. Si on ne peut pas dire précisément ce qui est arrivé, il y a des parents qui vont dire « C'était quand ? » ou « Mon enfant a fait ça, vraiment ? » Quand on a un journal de bord, on peut leur dire : « Oui madame, regardez ! » Tu leur présentes tes notes et là, ils vont te faire confiance. Et c'est aussi important de laisser des traces quand on demande de l'aide parce que ça permet un meilleur soutien de la part de la direction et des autres intervenants. Lorsque tu expliques certaines choses aux parents, des fois, ils peuvent être fermés, mais quand la direction est déjà au courant, ça solidifie les arguments et ça donne l'impression qu'on travaille en équipe. Je conseillerais aussi d'essayer d'entrer en contact le plus possible avec les parents. J'utilise *Classe Dojo*⁴. Je sais quand les parents prennent le message ou pas alors, j'ai des preuves que j'ai essayé de les contacter et de les rejoindre. Ils ne peuvent pas dire que je n'ai rien fait. Moi, j'ai fait mon travail. Après, c'est leur décision de ne pas entrer en contact avec moi ou de ne pas répondre à mes messages. Il faut aviser les parents par rapport à ce qui se passe en classe et à l'école, mais il faut vraiment essayer et pas juste une fois. Il faut réessayer quand ça ne fonctionne pas. Quand on appelle à 11 h 12, lors d'une récréation, il faut être conscient que les parents travaillent peut-être. Il faut être compréhensif. Nous, on ne peut pas répondre à 9 h 14. On peut aussi écrire un courriel pour rejoindre certains parents.

Je conseillerais aussi à de futurs enseignants de créer un lien avec les enfants, puis trouver leurs intérêts. Ça ne se fait pas tout de suite. Il faut être observateur. Moi, je suis comme Inspecteur gadget les premiers jours pour essayer de savoir de quoi les élèves parlent. Je les écoute pendant que je fais un peu de correction. Je tends l'oreille sans leur montrer. Il faut être à l'affût des questions et de ce qui se passe indirectement, que ce soit parce qu'on les regarde quand ils ne s'en rendent pas compte... Moi, j'aime ça me mettre derrière la classe. Je vois tout ce qui se fait et se passe. Et à la récréation, même de voir qui parle avec qui, qui joue avec qui... On apprend beaucoup à la récréation, car ils nous oublient complètement. Je fais des équipes de classe dans ma tête et je me dis : « Lui pourrait bien aller avec elle. » On apprend beaucoup en les observant. C'est comme un travail de chercheur être enseignant.

Pour travailler en milieu pluriethnique, je pense qu'il faut s'intéresser aux autres. Il y a 25 ans, j'ai grandi dans un milieu homogène où il n'y avait pas beaucoup de personnes d'origines diverses. Je trouvais qu'on ne s'intéressait jamais vraiment à moi. Me demander ce que j'ai fait en fin de semaine au chalet... Moi, le chalet, ça ne me disait rien. On n'en a pas de chalet nous, on ne va pas faire de ski la fin de semaine. Pendant la fin de semaine, on est allé à la fête d'un cousin puis on a bu du cola. Alors, je trouve que c'est important de questionner les enfants sur ce qu'ils ont fait. S'ils ont des religions différentes, on peut demander : « Qu'est-ce que vous faites, vous ? Comment ça se passe ? » Juste de demander : « Ce que tu portes, est-ce que c'est un vê-

⁴ *Classe Dojo* est une application utilisée pour favoriser la communication parents-enseignant.e.s.

tement traditionnel ou est-ce que ça porte un nom ? » Ils sont tellement fiers de nous en en parler, de partager ce qu'ils connaissent et de nous enseigner des choses. Ils pensent qu'on connaît tout, mais non on ne sait pas tout et on veut apprendre d'eux. Donc, c'est un échange et on apprend des enfants aussi. Dans un milieu comme celui-là — où il y a beaucoup de problèmes socioéconomiques —, il faut trouver une façon de chercher le positif et des choses dont ils sont fiers de parler. S'ils veulent te parler de tel plat, c'est que c'est délicieux. Il faut écouter et prendre cinq minutes pour faire la conversation. C'est important la causerie. Avec les plus vieux, je pensais que c'était un petit peu bébé, mais non, c'est important les laisser parler, même en 6^e année. Je trouve ça important dans ce milieu-là de leur montrer qu'on s'intéresse à eux.

Un autre conseil, si c'est possible, c'est de créer une relation avec les parents parce qu'il y en a plusieurs qui le souhaitent. Ils sont venus ici avec beaucoup d'espoir que leur enfant réussisse ; ils ont tout misé là-dessus. Donc, il ne faut pas penser que c'est tous les parents qui ne font pas les efforts qu'il faut et qui sont comme la maman dans mon histoire. Il y a une mère qui m'a dit : « Écoutez madame, je ne parle pas très bien français, mais j'aimerais tout faire ce que vous me demandez à la maison. Avec son frère, on va s'arranger pour qu'il étudie les mots de vocabulaire. » Donc, il faut créer une alliance, un lien avec les parents et il faut le faire rapidement, si possible. Par courriel ou lors de la rencontre de parents, il faut leur demander leur contact. Et moi, je fais l'effort d'écrire en anglais lorsqu'il le faut et sur Classe Dojo, ce qui est bien, c'est que ça peut être traduit en plusieurs langues ; 61 langues, je pense. Je le vois les parents qui traduisent dans d'autres langues. C'est comme un Facebook, mais pour la classe ; ils cliquent sur j'aime pour dire « j'ai vu le message ». Moi, j'adore ça ce système ! Il y a des parents qui ne veulent pas s'inscrire, mais je les pousse. Cette année, je viens d'avoir mon dernier parent qui s'est inscrit, après cinq mois. Toute la classe est inscrite. Je ne sais pas s'il lit les messages, mais au moins, je peux le rejoindre. Ils aiment beaucoup ça, surtout en 1^{re} année. Souvent, les parents sont un peu « insécures ». Des fois, c'est le premier enfant qui va à l'école. Là, ils savent ce qui se passe, je leur transmets les informations concernant les activités, les sorties... Je leur écris : « On a besoin de pantalons de neige, de linge de rechange ... » Ils sont au courant de ce qui se passe. Pas tous les jours, mais une fois par semaine ou aux deux semaines, j'écris un message important qui couvre toute la semaine.

Jusqu'à aujourd'hui, la direction ne m'a jamais reparlé de cette situation avec cet élève. Je pense qu'elle se dit : « Cynie, elle est bonne ; elle va se débrouiller ! » C'est un peu « passé en douce » parce que je ne suis pas retournée voir l'équipe de direction à ce sujet, mais elles ne sont jamais venues me revoir pour me demander : « Puis, ça va ? » Tu sais, je n'ai pas l'air d'une fille en dépression. Je suis toujours joyeuse et expressive, même si je ne suis pas bien. Je le cache, c'est dans ma personnalité. Des fois, c'est un désavantage parce que personne ne prend la peine de savoir comment je vais. Je suis trop

dynamique. On me dit que c'est une force, mais des fois, j'aimerais qu'on me demande si ça va bien. Ça ne se fait pas parce que j'ai cette personnalité-là d'être toujours de bonne humeur. Ils se disent : « Elle est toujours à son affaire, bien organisée. » Mais des fois, non. Y'a des journées où ça ne va pas bien, c'est difficile. Je ne suis pas organisée et je me demande si, vraiment, je suis faite pour être enseignante. J'ai des questionnements de la sorte même si je le cache.

Récit de François

Lee est un élève d'origine chinoise de six ans. Il est arrivé au Québec depuis trois mois avec ses parents. Son frère de huit ans fréquente la même classe d'accueil que lui, au 1^{er} cycle. Son enseignant remarque rapidement qu'il éprouve de la difficulté sur le plan social, comportemental et scolaire. Il fait appel aux parents pour soutenir l'intégration et la réussite de Lee ; ceux-ci acceptent de collaborer.

La patience et la foi

L'histoire que je raconte se déroule cette année; elle est donc toujours en cours. J'ai décidé de raconter la situation la plus récente et la plus compliquée que j'ai vécue. Au début de l'année, cet élève, qui s'appelle Lee, est arrivé dans ma classe. Il venait de Chine et était au Québec depuis trois mois. Il avait six ans. Il était donc parmi les plus jeunes de ma classe d'accueil 1^{er} cycle. Avant d'arriver au Québec, il fréquentait une garderie en Chine. Il n'était donc jamais allé à l'école. Son frère de huit ans est dans la même classe que lui.

Dès le début de l'année, j'ai remarqué que Lee était différent des autres; il ne suivait aucune règle. Son frère n'agissait pas comme lui. À ce moment, je me suis dit que Lee avait certainement un trouble non diagnostiqué comme un déficit d'attention ou un trouble d'opposition avec provocation. C'est mon expérience, mon jugement à moi, qui me faisait croire qu'il avait peut-être un trouble. Chaque enfant est unique et les élèves sont tous différents. Le comportement de Lee me préoccupait.

Lee ne marchait pas, il courait. Il ne demandait pas la permission pour sortir et faisait ce qu'il voulait, selon son humeur. Il bousculait ses pairs, leur crachait au visage. Il jetait les choses qu'il trouvait par terre et dans la poubelle. Avec le temps, je me suis trouvé face à plusieurs problèmes à la fois: un problème d'intégration, de comportement, de rendement scolaire, de communication (l'enfant ne parlait que mandarin). Quand je voyais son père venir le chercher au service de garde à la fin de la journée, j'avais l'impression qu'il n'avait pas d'autorité sur son fils. Lee courait et nécoutait pas. Son père lui disait « Viens! », mais Lee ne venait pas. Il criait et continuait de faire des petites bêtises. Plus tard, j'ai compris que mon jugement envers l'autorité du père était erroné, mais je vous expliquerai pourquoi plus loin.

Les difficultés avec Lee étaient tellement flagrantes que, même à l'extérieur de la classe, les gens le remarquaient. Dès les premières semaines, on a commencé à parler de lui dans l'école parce qu'il donnait des coups violents avec ses pieds et avec ses poings. Ce n'était pas quelque chose de facile. Au contraire, c'était sérieux! En classe, les autres élèves commençaient à me dire: « Monsieur, Lee a fait telle chose! » Pendant la récréation, c'était pareil. Mes collègues commençaient aussi à m'en parler: « Ah, ton élève, Lee, il fait ci, il fait ça! » On lui collait tous les problèmes du monde parce qu'il s'était fait une « réputation ». Je me suis dit: « Si cet élève-là continue comme ça, je pourrais trop perdre dans ma carrière. » Je n'ai pas aimé ça. J'aurais pu fermer les yeux et laisser aller ça, mais j'ai décidé de ne pas le faire. J'ai décidé d'agir et de considérer cette situation-là comme un défi à relever.

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.

Dès la deuxième semaine, j'ai rencontré le papa pour comprendre ce qui se passait avec Lee. Je voulais savoir s'il prenait des médicaments, s'il agissait de la même façon avant d'arriver au Québec, etc. C'était important pour moi d'être très transparent et je pense que ça a calmé le père. J'ai réussi à créer un lien avec lui et à le convaincre qu'il fallait travailler ensemble. Je lui ai dit : « J'ai besoin de vous, de votre implication pour aller plus loin avec votre enfant sinon, je ne pourrai rien faire. Votre fils, il bouge trop et il donne des coups. Il pourrait avoir des problèmes. Votre implication est très importante pour moi. » Le père de Lee m'a dit : « On vient de s'installer au Québec. En Chine, on disait qu'il bougeait trop et dès qu'il faisait quelque chose, on le punissait tout de suite. » À ce moment, j'ai eu l'impression qu'à la garderie qu'il fréquentait en Chine, il a été puni de façon très, très sévère et qu'il se disait qu'il devait être sur la défensive.

Au début de l'année, j'ai demandé rapidement l'aide d'une technicienne en éducation spécialisée (TES), mais cela n'a pas bien marché. À mon avis, il n'avait jamais rencontré de TES ou d'intervenants de ce genre auparavant. Des fois, on le retirait de la classe, mais juste le fait que la TES vienne travailler avec lui, il n'a pas aimé ça. Je pense qu'il voyait ça comme une punition. Je pense aussi qu'il n'a pas aimé le fait d'être perçu comme différent des autres élèves. Et son mécontentement s'est traduit par des coups violents que Lee a donnés à la TES. Il a été agressif avec elle. Dans cette situation, j'ai dit à la TES : « Bon, il va travailler juste avec moi parce que je suis son enseignant et il me connaît. » Je sentais que c'était à moi de créer une culture de confiance et un lien avec lui. Alors, je me suis dit : « On va laisser les TES pour plus tard, pour réduire un petit peu le facteur de frustration. » Une autre chose qui ne m'aidait pas en classe, c'était que Lee avait tendance à aller vers son frère quand il avait un problème. En plus de le mettre en retard, je voyais aussi que des chicanes de la maison se reproduisaient. Cela affectait beaucoup le climat de l'apprentissage. Parfois, je me dis que si son frère n'avait pas été là, j'aurais peut-être pu aider Lee davantage.

Cela m'a mené à réaliser que le vrai problème, c'était que je ne connaissais pas assez mon élève. À partir de ce moment, j'ai décidé de l'observer minutieusement pour comprendre ce que j'étais en train de vivre avec lui. Avec mes collègues, on a formé un comité, une équipe d'analyse incluant la directrice, la psychoéducatrice, etc. À un moment, on a rencontré les parents de Lee pour discuter. On leur a demandé de nous raconter le parcours migratoire de la famille pour comprendre son histoire et savoir s'il avait vécu d'autres difficultés auparavant. Tout semblait correct, sauf que j'ai compris que la mère s'absentait fréquemment. Quand la famille s'est installée ici, après deux mois, la mère est rentrée en Chine. Lee est donc resté avec son père et son frère. Ça s'est répété à plusieurs reprises durant l'année. Quand sa mère était là, il s'améliorait un peu, mais quand elle était absente, je voyais la différence dans le comportement de Lee. Je l'ai dit aux parents. Par exemple, il est souvent venu à l'école en pyjama quand sa mère n'était pas là. Je regardais ses vêtements et quand il arrivait en pyjama, à moitié endormi et

en retard, je comprenais très bien quelle était partie. Ça m'a aidé de mieux connaître son histoire et de comprendre qu'ils venaient juste d'arriver au Québec et que sa mère s'absentait souvent pour aller en Chine.

Pendant la rencontre, le papa nous a suggéré de crier pour que Lee comprenne. Il nous a dit : « Vous devez crier pour attirer son attention. » J'ai dit : « Non, on ne pourra pas faire ça. On va attendre un peu. On va lui laisser un petit peu de temps pour voir ce qu'on va faire. » Les élèves d'accueil ont le droit de rester deux années dans cette classe. Donc, vu que Lee était très jeune, on a décidé qu'on allait un peu diminuer les attentes scolaires, mais on a quand même dit aux parents qu'il devrait être évalué en classe pour voir s'il progressait. Puis, avec les recommandations de la psychoéducatrice et le consentement des parents, Lee a commencé à faire des demi-journées les lundis et les mardis. Ça a duré trois semaines. L'idée, c'était de le calmer un peu parce qu'il disait que c'était très difficile pour lui de revenir à l'école après la fin de semaine. En classe, on a prévu un bac où il mettait ses toutous et ses jeux pour éviter de déranger les autres. Il avait le droit de jouer, de dessiner, de colorier, selon ses centres d'intérêt, quand il en ressentait le besoin. Il n'était pas obligé de suivre le même rythme que les autres élèves de la classe. Quand il frappait quelqu'un, on appelait son père pour qu'il vienne le chercher et on lui donnait une suspension d'une ou deux journées. On a décidé tout ça avec la direction, la psychoéducatrice et les parents. Ça n'a pas duré longtemps. En quelques jours, Lee nous a dit qu'il ne voulait plus être différent des autres et qu'il aimait venir à l'école. Il n'était pas content les jours où on le retirait, soit quand il était suspendu ou pendant les demi-journées de lundi et de mardi. C'était très intéressant parce qu'on aurait pu penser qu'un enfant, à cet âge-là, voudrait rester à la maison pour jouer, mais c'est lui qui demandait de venir à l'école. Le fait de le retirer deux demi-journées, ça calmait la classe et ça me calmait moi, mais ça n'a pas fonctionné pour Lee parce qu'il aimait l'école.

Avec le temps, je me suis dit : « Pourquoi ne pas essayer autre chose avec cet enfant-là ? » J'en ai parlé avec la directrice et je lui ai demandé qu'on le réintègre toute la journée. J'ai compris qu'il y avait quelque chose à l'école qui l'attirait. J'ai essayé de trouver le moyen de le motiver encore plus. Je me suis aussi dit qu'il fallait attendre un peu, que c'était une question de temps. Mes collègues me disaient : « Ah, toi, tu es très patient ! » C'est important d'être patient. Dès le début, j'aurais pu faire appel à un TES quand c'était difficile, mais je ne pense pas que ça aurait réglé le problème. Alors, j'ai essayé autre chose. J'ai essayé d'appivoiser Lee avec la lecture. Je dis « appivoiser » parce que c'était comme un petit chat qui griffe. Il avait besoin d'affection, au début, pour se calmer, pour apaiser ses peurs. Moi, je le voyais comme ça. Je le prenais dans un coin pour lire des albums qui l'intéressaient parce que j'ai vu qu'il aimait ça. J'utilisais la lecture pour la gestion de ses comportements. Puis, il a commencé à lire et à acquérir des compétences qu'il n'avait pas au départ. En classe, nous avons donc mis en place un système. Je voulais que ses pairs sachent que Lee avait certains besoins et qu'il n'était pas méchant.

Donc, j'ai décidé de le garder dans la classe, de mettre au courant les élèves du fait qu'il avait besoin de plus de temps qu'eux et qu'il avait le droit de colorier pendant que les autres travaillaient, par exemple. Ça, ça m'a beaucoup aidé dans la gestion de la classe.

Lee a fini par se calmer et par s'adapter à son milieu graduellement. Ce qu'on fait en classe ne l'intéresse pas toujours alors, il se retire pour aller dessiner. Je le laisse faire, je suis flexible. Il peut se déplacer sans permission, mais maintenant, il le demande même en français: « Est-ce que je peux aller boire de l'eau? Est-ce que je peux prendre ma boîte à lunch pour manger? » Au début, c'était juste en mandarin parce que la langue le freinait beaucoup. Il est en retard en français, mais il apprend et je pense que ça va venir assez vite parce qu'il progresse bien dans les autres matières. Aussi, maintenant, il cohabite mieux avec les autres élèves. On a développé et cultivé un climat pacifique dans la classe et quand il se passe quelque chose, il se fâche moins parce qu'il peut s'exprimer en français. Avant, il parlait et expliquait beaucoup de choses en mandarin, mais moi, je ne comprenais pas. C'était frustrant pour lui. Je prenais mon cellulaire pour traduire ou bien j'allais chercher un autre élève qui parle la même langue, mais je perdais énormément de temps. Lorsqu'il se passe quelque chose, je dois l'écouter et comprendre parce que le problème ne s'en va pas par lui-même. Maintenant, je pense qu'il a confiance en moi et que c'est pour ça qu'il m'écoute. Dès le début de l'année, il a vu que j'étais là pour lui et que j'agissais pour son bien. Une fois, il a fait une crise. Il était par terre et se débattait, mais dès que je suis arrivé, je lui ai dit: « Lee, viens avec moi! On va dessiner. » Il s'est relevé, il est venu calmement et la crise a arrêté.

Pendant l'année, j'ai beaucoup insisté pour qu'il comprenne pourquoi je lui donnais des conséquences. Je pense qu'en Chine, on ne lui expliquait pas pourquoi il était puni. Dès qu'il faisait quelque chose, il devait rester dans le coin sans comprendre. Ça prenait énormément de patience de ma part au détriment du temps d'enseignement. Cependant, comme je suis à l'accueil, je sens que j'ai une certaine flexibilité et que je peux me rattraper dans le temps d'enseignement. Dans ma classe, il y avait plusieurs élèves asiatiques donc, quand je voulais lui expliquer quelque chose, je cherchais quelqu'un qui parlait sa langue maternelle pour qu'il comprenne pourquoi il avait cette conséquence-là. Si je lui demandais d'aller dans le coin, par exemple, il fallait qu'il sache que c'était pour se calmer et qu'après, il pouvait revenir à sa place.

Tout au long de l'année, j'avais la foi que Lee allait progresser et il a progressé. Pour moi, c'était important d'être patient. C'est une de mes valeurs dans mon rôle d'enseignant. Je pense que la patience joue un rôle important. Dans le cas de Lee, j'ai le sentiment que c'était surtout une question de maturité. Avant et après Noël ou avant et après la semaine de relâche, il y a des choses qui se passent. C'est souvent une question de temps; ça ne change pas du jour au lendemain. Au début, j'étais découragé, mais je me suis dit qu'il ne fallait pas que je me décourage et que je devais faire quelque chose. J'ai

toujours cette image-là d'un adulte et d'un enfant qui montent un escalier; moi, je tiens l'élève par la main et il marche avec moi, mais c'est moi le responsable, pas lui. C'était à moi d'accompagner Lee pour le tirer vers le haut. Cependant, je n'ai pas joué sur l'amitié: je ne suis pas l'ami de mes élèves. Je suis là pour les aider, pour les guider, pour leur donner des stratégies.

Avec Lee, il fallait chercher à réduire les problèmes un à la fois parce qu'au départ, il y avait des enjeux au niveau de l'intégration, du comportement, du rendement scolaire, de la communication, etc. Donc, j'y suis allé petit à petit et j'ai été patient. Comme j'ai dit, il y a eu un « avant et après Noël » et un « avant et un après la relâche ». J'ai attendu qu'il s'améliore; c'est arrivé graduellement. Avant, il frappait tout le monde, mais présentement, c'est seulement les autres élèves de la classe. Aussi, au début, il frappait tous les jours alors que maintenant, c'est une fois par semaine. Il pousse parfois les autres élèves et il est encore impulsif, mais moi, je le vois comme une progression. Quand ça arrive, on se trouve des trucs à faire ou des choses à compléter. Il obtient des étoiles lorsqu'il a de bons comportements. Aussi, je n'appelle plus son papa pour venir le chercher quand il se passe quelque chose. S'il pousse, je discute avec lui. Il dessine et écrit des lettres d'excuses. Je pense aussi que maintenant, son idée de l'école est différente, plus positive qu'avant, parce qu'on ne lui donne pas des conséquences extrêmes quand il fait quelque chose qui ne convient pas.

J'ai choisi de raconter cette situation parce que c'est récent, c'est frais dans ma mémoire, mais aussi, parce qu'elle m'a permis d'essayer plusieurs nouvelles choses et d'apprendre chaque jour. Par exemple, j'ai maintenant un dictionnaire visuel en mandarin et j'ai tenté d'apprendre des mots dans cette langue pour parler à Lee et le calmer. Quand je dis un mot en mandarin, je le vois sourire. Il rit: « M. François parle le mandarin! » Moi, je suis content quand il est content; ça fait partie des liens que je tisse. Dans ma classe, je ne dis jamais: « Attention, il faut parler seulement français! » Je ne veux pas que les élèves voient le français comme étant une langue qu'on leur impose.

Ce que j'aimerais aussi dire avec ce récit, c'est que le travail d'enseignant, c'est un travail d'équipe et de collaboration. Le premier conseil que je donnerais serait de communiquer avec les parents. L'implication et le consentement des parents, c'est important; on ne peut pas aller très loin quand ils ne sont pas d'accord. Des fois, ils cachent de petites choses alors c'est important de communiquer avec eux et de créer un lien. Après ma première rencontre avec le père de Lee, on s'est envoyé plusieurs messages et on a beaucoup communiqué. On a formé une alliance et ça a marché.

Le travail d'équipe avec les collègues est, lui aussi, très important. Sans la direction, sans la psychoéducatrice, sans tout ce monde-là, je n'aurais pas pu réussir. Il faut parler avec ses collègues, car eux aussi, ils observent des choses et, selon leur angle d'analyse, ils ont d'autres pistes à explorer. Jusqu'à aujourd'hui, on se parle chaque vendredi - ou quelque chose comme ça - pour voir où en est la situation. Il faut faire appel aux ressources qui nous

entourent, mais il faut aussi chercher à travailler directement avec l'élève d'abord. Peut-être que, dans le cas de Lee, c'était une erreur de commencer par la TES. Je pense que, dans cette situation, ce n'était pas la bonne décision. Mais il faut essayer des choses pour voir ce qui fonctionne et ce qui aide dans un cas n'aidera pas nécessairement dans un autre cas.

En tant qu'enseignant, il faut aussi accorder une grande place à la flexibilité et à la patience pour voir le fruit du travail. Dans le cas de Lee, je me suis fait un plan et je l'ai exécuté, un pas à la fois, mais il n'y avait rien de garanti. Mes collègues, et même la directrice, me disaient : « Tu t'attends à ce qu'il s'améliore après Noël ? » Je leur ai répondu : « Oui, il va s'améliorer ! » Je ne me suis pas basé sur quelque chose de « solide » pour affirmer cela, mais j'avais la foi que cet enfant-là allait réussir. Même quand les indicateurs sont minimes, on le sait quand un élève progresse. Par exemple, prenons un élève qui a beaucoup de difficultés lors des dictées. S'il fait cinq erreurs maintenant au lieu de dix erreurs comme avant, il s'améliore. C'est certain que tout l'investissement avec Lee, ça a pris du temps. C'est ce qui m'inquiétait le plus, tout au long de l'année, de ne pas avoir assez de temps pour combler les besoins de tous les élèves de ma classe. Parfois, je me demande si les autres auraient progressé plus rapidement si Lee n'avait pas été là... Mais voilà, c'était la réalité de mon groupe cette année !

Un autre conseil que je donnerais serait de s'ouvrir au monde, de remettre en question ses pratiques, son expérience et son jugement professionnel. Oui, j'ai de l'expérience, mais il faut traiter chaque élève comme étant unique. Il ne faut pas tenir son expérience pour acquise, mais essayer de comprendre chaque situation pour pouvoir intervenir. Il faut prendre tous les détails au sérieux. Dans la profession enseignante, il faut d'abord observer et bien documenter. Est-ce que l'élève est à moitié endormi ? Qu'est-ce qu'il mange ? Plus on a avancé dans l'année, plus j'ai compris qui était Lee, qui étaient ses parents, avec qui il jouait, ce qu'il mangeait, etc. Avant, il mangeait tout le temps du chocolat, mais plus maintenant. Le fait de s'attarder au moindre détail fait une grande différence dans notre métier. Il n'y a pas un cas qui se répète. On observe et après, on se documente sur les moyens qu'on peut employer pour la gestion de la situation. Il faut aussi développer une équipe d'analyse avec ses collègues et baser son jugement sur des données solides. Les enseignants sont comme des thérapeutes. On fait des plans... On trace un circuit pour l'élève et on regarde ce qui n'a pas fonctionné et ce qui a fonctionné. Il y a beaucoup de remises en question, mais il faut considérer les cas difficiles comme des défis à réaliser. C'est bon de se servir de son expérience, mais quand l'expérience devient un échec, il faut s'en rendre compte. Il faut donc être réflexif surtout que, dans notre profession, quand on fait une erreur, on peut se rattraper.

En conclusion, je pense que, pour travailler en contexte de diversité ethnoculturelle, il faut lire et se documenter sur ce que nos élèves ont vécu et d'où ils viennent. Par exemple, dans le cas de Lee, j'ai cherché à comprendre comment vivent les gens en Chine, comment fonctionnent les garderies ou

les écoles, etc. Ça dépend des élèves, mais je pense qu'il faut se documenter un minimum sur ce qu'ils ont vécu avant d'arriver ici. Ça aide même lors des rencontres des parents pour comprendre le contexte dans lequel ils ont vécu eux aussi et pour faire des comparaisons. Je pense que ça permet aux parents de nous voir comme des gens ouverts par la suite. Il faut donc chercher à connaître le parcours de la famille parce que ça aide les parents à avoir confiance et à créer des liens.

L'année, prochaine, Lee sera encore en accueil. Je ne sais pas s'il sera avec moi ou bien s'il change d'école. Même moi, je ne sais pas si je serai toujours à cette école l'an prochain, mais je trouve qu'il est mieux outillé. L'année prochaine, son frère ne sera sans doute plus avec lui, dans la même classe. Puisqu'ils seront séparés, ça va calmer encore.

Récit de Gigi

Jonathan est un élève de 5^e année (3^e cycle du primaire) francophone et d'origine congolaise. Il est arrivé à l'âge de neuf ou dix ans, laissant sa mère derrière lui pour rejoindre son père au Québec. À son arrivée, Jonathan a été directement intégré en classe ordinaire. Il éprouve des difficultés et son enseignante a le sentiment qu'il est victime de négligence. Elle décide de signaler la situation à la Direction de la protection de la jeunesse.

Un parcours ardu

C'est l'histoire de Jonathan, un élève qui, je pense, venait du Congo. À son arrivée au Québec, il devait avoir neuf ou dix ans. Il était francophone donc, il n'est pas passé par une classe d'accueil¹ et est directement allé en classe ordinaire. Cette histoire s'est passée il y a environ dix ans. À ce moment-là, j'enseignais en 5^e année. En venant s'établir au Canada, Jonathan avait dû laisser sa mère pour rejoindre son père qui vivait déjà ici. Je pense qu'en quittant son pays d'origine, il a vécu un déracinement assez grave.

Jonathan est arrivé dans ma classe au mois de février ou de mars donc, pas en début d'année scolaire. J'ai alors remarqué qu'il était bien habillé. Je l'ai placé près de moi en classe pour le sécuriser et l'aider à s'adapter. Je me disais : « Il vient juste d'arriver et en plus, sa mère n'est pas avec lui. » Je lui ai aussi laissé du temps parce que, même si ça avait été un élève qui n'avait pas eu de problèmes majeurs, quand on est déraciné comme ça... Il fallait qu'il socialise et qu'il comprenne le fonctionnement de la classe parce qu'une classe, ce n'est pas juste de l'enseignement, c'est la société en miniature. Donc, je lui ai laissé du temps pour s'adapter : « Cette semaine, tu écoutes, tu observes... Tu n'es pas obligé de faire les travaux. Fais ce que tu peux. » Il faut laisser un temps d'adaptation à tous les enfants, surtout quand ils « atterrissent » comme ça dans nos classes. Bien sûr, on ne leur laisse pas trois mois, mais quelques semaines. On ne leur dit pas tout de suite : « Fais le numéro quatre de la page deux ! » C'est sûr que, quand les semaines passent et qu'on voit que ça se dégrade au lieu de s'améliorer, il faut agir rapidement. Il y a des enfants qui viennent d'ailleurs et qui s'adaptent très rapidement tandis que pour d'autres, c'est un peu plus long. Si, après trois ou quatre mois, l'élève n'est toujours pas en mesure de s'organiser, il y a probablement un problème et ça prend un coup de main. Et c'est surtout vrai pour ceux qui « débarquent » en plein milieu d'année. Quand ils arrivent au début de l'année, ils apprennent la même routine que les autres enfants et s'adaptent au même rythme parce qu'il y a des élèves qui changent d'école, qui déménagent. C'est plus difficile quand ils arrivent plus tard dans l'année.

Avant d'arriver au Canada, Jonathan avait été scolarisé — ce qui n'est pas toujours le cas des enfants qui viennent d'ailleurs —, mais il n'avait évidemment pas suivi le même programme qu'ici. Il avait certaines difficultés scolaires et était plus faible que les autres de la classe. En plus, comme il arrivait dans la classe après Noël, c'est sûr qu'il avait des lacunes en français et en maths. Il savait calculer, mais quand on arrivait avec des problèmes, ou les nombres décimaux et les fractions, il était perdu. Il a rapidement reçu le service d'orthopédagogie. Son écriture était belle, mais au niveau de la grammaire, il avait beaucoup de difficulté. Avec du recul, je me demande si

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.

c'était une bonne idée de ne pas l'envoyer en classe d'accueil à son arrivée à l'école. Quoi qu'il en soit, il a reçu beaucoup d'aide de ma part et de celle de l'orthopédagogue. Il a reçu les services qu'il lui fallait, à ce moment-là.

Au tout début, ça allait assez bien. Jonathan faisait ses travaux, mais les choses ont commencé à se gâter au printemps, environ deux mois après son arrivée. Le matin, il arrivait fatigué dans la classe. Graduellement, j'ai remarqué que sa façon d'être vêtu se dégradait et puisqu'il était souvent collé à moi, je constatais qu'il sentait souvent mauvais. Il ne faisait plus ses travaux et j'avais l'impression qu'il était perdu. Quand Jonathan devait faire signer des examens, c'était sa grande sœur qui s'en occupait. À un moment, je lui ai demandé quel âge avait sa sœur et il m'a répondu qu'elle avait 19 ans. Je me suis dit qu'au moins, c'était une adulte, mais j'avoue que je me suis demandé si c'était vrai qu'elle avait 19 ans. Je me suis aussi demandé si Jonathan la connaissait avant d'arriver au Canada ou si c'est ici qu'il avait fait sa connaissance. J'aurais dû le vérifier, mais je n'ai pas pu le faire.

Le père de Jonathan est venu deux fois à l'école. C'était quelqu'un d'articulé qui paraissait bien. Il laissait paraître que tout allait bien, mais je pense qu'il se servait de sa prestance pour camoufler certaines choses. Au début, il nous a menti en nous disant qu'il habitait au même endroit que Jonathan. Il a raconté que c'était la grande sœur qui gardait son petit frère le soir parce qu'il travaillait, mais il ne nous a jamais dit que Jonathan habitait seulement avec elle. Je pense qu'il essayait d'embellir la réalité et qu'il nous mentait, mais on ne pouvait pas le prouver à ce moment. Par la suite, on a su qu'il avait une autre femme avec laquelle il avait peut-être d'autres enfants. Il n'y avait peut-être plus de place pour Jonathan à la maison. Le père ne nous l'a jamais dit ouvertement, mais nous, on sentait que c'était ça qui se passait.

Rapidement, on s'est beaucoup inquiété parce qu'on a remarqué que ça n'allait pas bien et que la situation se dégradait. L'orthopédagogue et moi, on a décidé de faire un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse² (DPJ). On avait l'impression que Jonathan passait ses nuits dehors à vagabonder. On se demandait vraiment ce qui se passait parce que, à son arrivée, il était toujours bien habillé — il portait des chemises propres —, mais après, il portait de vieux vêtements qui semblaient sales. Quand on voit que les vêtements que porte un élève ne semblent pas propres et qu'il arrive le matin fatigué comme s'il n'avait pas dormi, on s'inquiète. On avait aussi peur qu'il se fasse recruter par des gangs de rue parce que c'était une proie facile; il était tellement jeune! J'ai même pensé qu'il prenait de la drogue parce que ses yeux étaient souvent rouges et qu'il était toujours très fatigué. On savait qu'il se passait quelque chose et cela nous rendait vraiment tristes! Nos élèves, c'est comme nos enfants. On ne veut pas qu'il leur arrive de mauvaises choses. C'est pour cela qu'on a fini par faire un signalement, l'orthopédagogue et moi. On ne l'aurait pas fait la première semaine, mais,

² La Direction de la protection de la jeunesse est une organisation dont le but est d'assurer la protection des enfants et des adolescents si leur sécurité ou leur développement est compromis.

quand j'ai vu qu'il n'était pas bien habillé, qu'il ne s'était pas lavé et qu'il avait probablement passé la soirée ou la nuit dehors, je n'ai pas eu le choix. C'est à la suite du signalement qu'on a su qu'il n'habitait pas avec son père, mais avec ses sœurs de 18 et de 19 ans. Finalement, le signalement n'a pas été retenu parce que la DPJ a noté qu'il avait un toit et qu'il mangeait. À l'école, ça nous a frustré parce qu'on savait qu'il y avait quelque chose et on ne se sentait pas pris au sérieux; on était inquiets. Il n'était pas battu, mais on avait l'impression qu'il vivait de la négligence.

Quand il était dans ma classe, il était toujours assis à côté moi. J'ai fait tout ce que je pouvais pour l'aider. J'avais déjà créé un lien avec lui; on se parlait souvent, même s'il n'était pas bavard. Je voyais bien qu'il se passait quelque chose. J'avais l'impression que l'année scolaire allait se terminer et qu'on ne pouvait rien faire. Je me sentais tellement impuissante! J'ai quand même fait tout ce que je pouvais faire avec l'orthopédagogue. On ne l'a pas lâché parce qu'on se doutait qu'il avait besoin de nous. Quand je lui demandais « Comment ça va? », il me disait que ça allait, mais j'avais l'impression qu'il me cachait des choses. Par exemple, il disait qu'il restait au parc jusqu'à neuf heures le soir, ce qui n'est pas nécessairement anormal pour un élève de 5^e année. Mais j'avais l'impression qu'il devait y rester beaucoup plus tard. Les enfants sont brillants et savent quoi dire pour ne pas qu'il arrive quelque chose. Peut-être que Jonathan avait peur de se confier et d'être encore une fois déraciné? J'essayais souvent de le faire parler et de créer un lien avec lui. C'était difficile! Je pense aussi que sa mère devait lui manquer. Je n'ai jamais su comment ça s'était passé quand son père a décidé qu'il allait venir au Canada. Il ne m'en a jamais parlé.

L'année s'est terminée et Jonathan n'est pas revenu à notre école l'année d'après. Je pensais que tout était fini. J'étais triste parce que je ne savais pas ce qui allait lui arriver. Ce que je vivais, ce n'était pas un sentiment d'échec parce que je ne pense pas que dans cette situation-là, on aurait pu en faire plus avec le temps qu'on a eu. C'était plutôt un sentiment d'inquiétude. Je me demandais ce qui allait lui arriver. En septembre, en voyant qu'il n'était pas de retour, on s'est dit, l'orthopédagogue et moi: « Où est-ce qu'il est? Que s'est-il passé? » Je vivais de l'inquiétude et un sentiment d'impuissance. C'était un enfant intelligent avec beaucoup de potentiel. Il n'avait pas de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement. Mais bon, quand on est enseignant, une nouvelle année commence et il faut que ça roule!

Puis, quelques semaines après la rentrée, j'ai reçu un appel du centre jeunesse où il avait finalement atterri. La police avait vu Jonathan traîner dans les rues le soir très tard et avait fait un signalement à la DPJ qui, celui-là, avait été retenu. Jonathan s'était retrouvé dans ce centre jeunesse où il a passé un certain temps. Quand j'ai appris cela, j'ai été un peu insultée. On l'avait fait le signalement l'année précédente! Puis, les techniciens en éducation spécialisée (TES) du centre jeunesse m'ont expliqué qu'ils m'appelaient parce que Jonathan souhaitait passer du temps avec moi. J'étais sa récompense quand il avait de bons comportements. J'étais vraiment surprise! Ça m'a

touchée qu'il veuille me revoir et que le lien que j'avais tenté de créer avec lui pendant quelques mois à peine l'avait marqué. J'avais été sa première enseignante quand il est arrivé au Canada et ça a dû avoir un impact sur lui. Je n'ai donc pas hésité à accepter.

Quand il avait une permission spéciale du centre, Jonathan venait me rejoindre à l'école. Je l'emmenais manger chez McDonald et ça faisait son bonheur. Je lui payais un souper, on passait du temps ensemble puis j'allais le reconduire au métro. Pendant le repas, on se parlait et il était beaucoup plus bavard que quand il était dans ma classe. Il m'expliquait ce qu'il faisait au centre jeunesse et ce qui se passait. Les autres enfants avec qui il était vivaient eux aussi des choses vraiment difficiles : des parents qui les maltraièrent, qui consommaient, etc. On est allé manger ensemble à quelques reprises quand il avait de bons comportements. Les TES me téléphonaient en me disant qu'il voulait passer du temps avec moi et que c'était sa récompense. Puis, à un moment, je pense qu'il a quitté le centre jeunesse et qu'il est allé vivre avec son père et que les choses se sont un peu arrangées pour lui. Est-ce qu'il a revu sa mère ? Je ne le sais pas. Après, je n'ai plus eu de nouvelles de Jonathan.

Si je revivais cette situation aujourd'hui, j'agiserais de la même façon. Je referais le même signalement à la DPJ parce que je voyais qu'il se passait quelque chose. Mon niveau d'inquiétude était assez élevé pour que j'agisse de cette façon-là. Et je pense qu'on est intervenu rapidement, tout en laissant quelques semaines à l'élève pour qu'il s'adapte au début. Les valeurs et les convictions qui m'ont guidée dans cette expérience, ce sont surtout l'empathie, le réconfort et l'écoute. Je pense que tout le côté humain est très important.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce qu'elle m'a marquée et qu'elle sortait de l'ordinaire, mais aussi, parce que c'est un bon exemple de petits gestes qu'on accomplit au quotidien. Dans nos classes, on a environ 26-27 élèves et je pense qu'on ne saisit pas l'impact qu'on a sur eux. Le fait d'aider Jonathan pour faire ses travaux en faisant fi des odeurs — parce qu'honnêtement, des fois, ce n'était pas agréable —, ça nous a permis de créer un lien qui est demeuré après son départ de l'école. Dans le fond, avec du recul, je pense que j'ai peut-être un peu remplacé sa maman pendant ce laps de temps. Le lien qu'on crée avec les élèves est donc vraiment important ! Ce ne sont pas de grandes choses qu'il faut faire, par exemple, simplement dire « Bonjour, comment ça va ? », le matin. Des fois, on leur donne une petite tape dans le dos pour les encourager et on règle les conflits quand il y en a. Il faut instaurer un climat de confiance dans la classe pour que les élèves soient à l'aise de nous parler. Après, les choses viennent par elles-mêmes. Il n'y a pas de recette magique et on ne sait pas ce qui va arriver à l'avance. Il faut essayer des choses et faire ce qu'on pense être le mieux.

Donc, ce ne sont pas nécessairement des gestes extraordinaires qui ont de l'importance. Il faut être soi-même et y aller avec son cœur. C'est le côté hu-

main qui est important ! Le lien enseignant-élève qu'on établit ne s'apprend pas en formation ; ce sont de petits gestes et la chaleur des échanges avec les enfants. Quand tu passes à côté d'un élève pour voir s'il a fait son devoir, ce n'est pas grand-chose de lui demander « comment ça va ? ». On peut aussi prendre quelques minutes avec l'enfant à la récréation pour l'écouter. On n'a pas besoin de sortir nos cartes de crédit et de leur acheter quelque chose. Notre classe, c'est comme une petite famille. De s'intéresser à eux, ça a souvent un grand impact. Si le parent d'un élève est malade, par exemple, on peut prendre de ses nouvelles, aller le visiter à la maison... Ça n'a pas besoin d'être extraordinaire, mais il faut qu'ils sentent qu'ils sont importants, en les valorisant et en soutenant le développement de leur estime de soi.

Je pense aussi qu'en milieu multiethnique, c'est important de s'intéresser aux élèves et à leurs coutumes. Des fois, on a peur des autres ou on a de la retenue, mais il faut aller au-delà de nos préjugés pour se rapprocher des enfants et de leur famille. Quand on travaille avec une clientèle immigrante, je pense qu'on peut avoir beaucoup d'impact. C'est très important de créer un lien avec les familles. Je pense que des fois, c'est plus facile de travailler avec une clientèle immigrante. Ils ont souvent beaucoup de respect pour l'école et les enseignants. Les parents nous disent souvent qu'ils sont venus ici pour le système d'éducation et nous remercient de ce que nous faisons pour leurs enfants.

Je pense aussi qu'en milieu pluriethnique, il ne faut pas avoir peur d'essayer des choses, tout en respectant le programme. Par exemple, quand le nouveau guide alimentaire est sorti cette semaine, j'ai demandé aux enfants de traduire dans les langues qu'ils connaissent le nom des aliments. Et quand ils ne savaient pas comment écrire les mots, il y en avait qui allaient vérifier dans le dictionnaire. Je leur ai dit de demander à leurs parents. J'ai aussi fait l'activité de la « Fleur des langues³ » avec mes élèves. Parmi mes 22 élèves, il y avait 16 langues parlées. Selon moi, ça permet de soutenir leur estime de soi et, en même temps, ça leur fait plaisir.

Pour conclure, j'aimerais aussi dire qu'il faut faire attention à nos élèves qui viennent d'ailleurs et qui sont déracinés. Par exemple, j'ai un autre élève qui est arrivé d'Haïti juste après le tremblement de terre. Une fois, il m'a dit : « Madame, ça tremble... », et là je ne savais pas quoi dire. Je savais qu'il venait de vivre quelque chose. Tout ce que j'ai trouvé à lui dire c'est : « Viens t'asseoir à côté de moi et ça ne tremblera pas... » À ce moment-là, je n'avais peut-être pas une réponse de grande psychologue, mais qu'est-ce que je pouvais faire d'autre ? On est 28 dans la classe et, lui, il dit que ça tremble parce qu'il pense qu'il va y avoir un tremblement de terre tout le temps. Des fois, on ne se sent pas formé pour intervenir, mais je ne pense pas qu'il y ait une formation pour ça. Il faut faire appel à notre jugement professionnel et faire ce qu'on peut parce que les psychologues ne sont pas toujours disponibles et qu'il faut agir rapidement. Nos élèves doivent se sentir en sécurité à l'école.

3 <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>

Comme certains ont vécu des choses vraiment difficiles avant d'arriver, il faut d'abord les stabiliser et après mettre l'accent sur le scolaire. Plusieurs élèves qui viennent d'ailleurs sont très résilients, mais il faut les soutenir. Ça prend un certain niveau de bien-être aux enfants pour réussir. On met beaucoup l'accent sur les taux de réussite, mais quand un élève ne réussit pas, qu'est-ce qu'on fait ? En tant qu'enseignant, il faut soutenir l'élève en faisant du mieux qu'on peut.

Récit de Julie

Ayomide et Tiwa sont deux jeunes garçons d'origine éthiopienne qui ont grandi dans un camp de réfugiés ; ils ont six et huit ans. À leur arrivée au Québec, ils intègrent la même classe d'accueil, au 1^{er} cycle du primaire. La TES estime qu'ils sont négligés et qu'ils manquent d'hygiène. Elle remarque également qu'ils manquent d'habiletés sociales et scolaires, ce qui nuit à leur intégration, selon elle.

Mais d'où viennent-ils ?

L'histoire que j'ai choisi de raconter s'est déroulée il y a une dizaine d'années. C'est celle d'Ayomide et de Tiwa, deux jeunes garçons d'origine éthiopienne de six et huit ans. À leur arrivée, au mois de décembre, ils ont été placés dans la même classe d'accueil¹ parce que leur différence d'âge n'était pas grande. J'étais la technicienne en éducation spécialisée² (TES) de l'école.

Quand il y a de nouveaux élèves, j'essaie généralement d'accueillir les parents et leurs enfants, et de leur faire visiter l'école. Je parle ensuite avec les parents pour recueillir des informations de base sur leurs enfants et leur parler du fonctionnement de l'école au Québec. Le premier matin, Ayomide et Tiwa sont arrivés en autobus scolaire. Ça m'a surpris ! Je m'attendais à ce que les parents les accompagnent parce qu'ils étaient venus faire l'inscription. J'ai alors eu l'impression qu'ils avaient vu d'autres enfants à un arrêt d'autobus et qu'ils les avaient laissés là. Cependant, en fonctionnant de cette façon-là, les enfants auraient pu se retrouver à n'importe quelle autre école. J'ai tout de suite remarqué qu'Ayomide et Tiwa portaient des sandales et des bas en plein mois de décembre. Je me suis dit : « Qu'est-ce que c'est ça ? Pas de bottes, pas de pantalon de neige ? » Puis, jour après jour, j'ai remarqué qu'ils portaient toujours les mêmes pantalons et le même chandail parce qu'il y avait des taches sur leurs vêtements et qu'ils n'avaient pas été lavés. Puis, les taches et les odeurs ont commencé à s'accumuler. Leurs cheveux ne semblaient pas lavés non plus.

Rapidement, l'enseignante a fait appel à moi, d'autant plus qu'elle avait une classe difficile cette année-là. J'ai alors remarqué qu'Ayomide et Tiwa ne savaient pas comment tenir un crayon ni par quel bout le prendre ; ils le tenaient à l'envers. Ils ne savaient pas non plus comment tenir des ciseaux ni comment s'en servir. Ayomide et Tiwa semblaient avoir peu d'habiletés sociales et scolaires. Ils se promenaient partout dans la classe et voulaient sortir pour aller explorer l'école. Tout ce qu'ils voulaient, c'était jouer ensemble. À ce moment-là, je me suis demandé : « Mais d'où viennent-ils ? » J'avais l'impression qu'ils avaient été sous-stimulés.

Les lunchs que les enfants apportaient à l'école étaient, à mon avis, inadéquats. Un jour, ça pouvait être une pile de biscuits secs et l'autre, un contenant de céréales, mais il ne s'agissait pas de repas soutenant. Ce n'était même pas des collations ! Comme les enfants dînaient à l'école, les membres du personnel du service de garde étaient aussi impliqués et avaient constaté que les lunchs étaient inadéquats. Je me suis alors dit que les parents devaient manquer de notions de nutrition ou encore être très démunis. Au

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.

² La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

début, je me demandais comment il était possible que ces enfants soient à l'école comme ça. Je me disais qu'ils n'étaient pas à la bonne place ni dans le bon groupe-classe. On ne répondait pas à leurs besoins parce qu'ils étaient académiquement et socialement trop loin des élèves qui fréquentaient cette classe d'accueil. Mais par la suite, je me suis dit: «OK, mais s'ils ne sont pas avec nous, où est-ce qu'ils vont aller?» Donc, on a essayé de mettre des choses en place. Je sortais les deux enfants en même temps parce que tout ce qu'ils voulaient, c'était jouer et que, dans la classe, ils étaient incontrôlables. En même temps, ça me permettait de donner un répit à l'enseignante. Donc, on faisait des jeux avec des crayons et des ciseaux, des dessins sur un tableau noir, des jeux avec un dé, des casse-têtes, des constructions avec des blocs LEGO, etc. Je me posais plein de questions: «Avaient-ils des problèmes psychologiques? Étaient-ils capables d'apprendre?» Une autre technicienne en éducation spécialisée (TES) était également mobilisée parce que je n'étais pas affectée à temps plein dans cette école. Donc, les jours où je n'étais pas là, elle essayait aussi de travailler avec les enfants. Des fois, elle allait en classe pour soutenir tout le groupe et d'autres, elle sortait Ayomide et Tiwa de la classe pour travailler avec eux et soulager l'enseignante. Cependant, elle ne pouvait pas tout le temps être avec eux. La situation n'était pas facile!

Quand je jouais avec les enfants, je sentais qu'ils avaient beaucoup de plaisir. Mais quand venait le temps de faire des apprentissages de nature scolaire, ce n'était pas évident. Ils résistaient, mais je comprenais parce qu'ils avaient tellement manqué de stimulation. C'était difficile pour eux d'être assis et d'essayer de tenir un crayon. Juste de faire des coloriages, au début, c'était difficile. Ils n'étaient pas rendus là et n'avaient pas le goût de ça. Donc, je m'amusais avec eux en me disant qu'après ces petites périodes de jeux, ils seraient peut-être capables de passer au travers de petites périodes d'apprentissage pour apprendre les sons, les lettres... En plus, ils ne comprenaient pas le français. Donc, au début, je leur parlais souvent en anglais puisque c'était le seul moyen de communiquer avec eux et d'établir un lien, mais je ne comprenais pas tout ce qu'ils me disaient.

Parallèlement à tout ça, dès le mois de décembre, on a essayé de rejoindre les parents parce qu'on a vite constaté les difficultés des enfants. C'était difficile; le téléphone ne fonctionnait pas et on avait peu de retours de leur part. On a ensuite appris que la maman était enceinte et qu'elle s'occupait de la jeune sœur d'Ayomide et de Tiwa à la maison. On comprenait qu'il lui était difficile de se déplacer. On a également compris que le père était analphabète. Donc, quand on envoyait des messages à la maison, il ne pouvait pas les lire. Malgré tout, on a réussi à les rejoindre. Ils sont venus à l'école avec leur petite fille de trois ou quatre ans qui se promenait partout. Elle était surexcitée! Je lui ai donné une poupée et elle est allée s'installer pour jouer.

À ce moment-là, j'ai commencé à discuter avec les parents et beaucoup de choses se sont éclaircies. Je ne me rappelle plus trop comment on a fait, mais on a réussi à communiquer en anglais. Les parents m'ont expliqué qu'à l'adolescence, avant même de se connaître, ils se sont installés dans un camp de

réfugiés avec leur famille respective, en Érythrée. C'est là qu'ils se sont rencontrés et ils y sont restés environ 15 ans. Donc, leurs trois premiers enfants sont nés au camp, puis la petite dernière, au Québec. Là, j'ai compris que la maman n'avait jamais appris à cuisiner. Quand tu es dans un camp de réfugiés, tu te fais nourrir à la cantine. Elle n'avait donc jamais fait l'épicerie. Les parents ne savaient pas non plus comment habiller leurs enfants pour l'hiver avec des manteaux, des bottes, etc. J'ai aussi compris que le papa n'était jamais allé à l'école. La maman avait appris à lire et à écrire en anglais parce que quelqu'un lui avait enseigné au camp, mais elle connaissait seulement la base, à mon avis. C'est ce qui expliquait pourquoi les enfants avaient été sous-stimulés; ils n'avaient pas eu accès à des crayons, à des ciseaux et à des jouets, en plus d'avoir vécu dans des conditions très difficiles. Dans le camp, ils jouaient avec des bâtons et des flaques d'eau, quand il y en avait. De plus, puisque c'était une famille demandeuse d'asile donc, en attente de statut, elle n'avait pas droit à l'aide sociale. J'ai alors compris pourquoi ces enfants-là ne tenaient pas en place. Ils n'avaient probablement jamais vu de jouets de leur vie. Donc, quand ils étaient en classe, c'était comme être dans un magasin de jouets plein de couleurs et de choses stimulantes. De s'asseoir, de tenir un crayon et d'écrire des lettres, on était loin de pouvoir leur demander ça à ce moment-là.

Après que les parents m'ont expliqué leur histoire, je me suis dit qu'il leur manquait de ressources et qu'on ne répondait pas du tout à leurs besoins. On parlait de tellement loin! Au même moment, il y avait eu une vague d'arrivée de familles étrangères dans le quartier. La commission scolaire a alors ouvert une classe pour les élèves en situation de grand retard scolaire dans l'école. C'était vers la fin janvier ou au début du mois de février. Les parents d'Ayomide et de Tiwa étaient d'accord avec la décision d'y envoyer leurs enfants parce qu'ils étaient conscients du fait que ces derniers n'étaient jamais allés à l'école et qu'ils avaient du retard. On leur a alors aussi conseillé de jouer avec des livres à la maison. Le papa nous a dit qu'il ne savait pas lire, mais on lui a répondu qu'il pouvait regarder les images avec ses enfants et leur raconter des histoires de leur pays d'origine, par exemple. On lui a aussi expliqué qu'il pouvait jouer avec les mots, avec les histoires, en inventer, mais que l'important, c'était de passer du temps avec Ayomide et Tiwa. Je ne sais pas jusqu'à quel point ils ont essayé, jusqu'où ils sont allés, mais je sais qu'ils ont fait des efforts. Je sentais qu'ils voulaient vraiment aider leurs enfants.

On n'a pas eu le choix de leur offrir la classe de sous-scolarisation parce qu'ils s'en allaient au 2^e cycle et ils partaient de loin. Ils ne reconnaissaient pas de lettres, ne savaient pas écrire leur nom, ne savaient même pas tenir un crayon... Je les voyais essayer d'écrire avec le côté de la gomme à effacer. Ils avaient tout à apprendre: le fonctionnement d'une fermeture éclair, etc. Il fallait aussi qu'ils intègrent les routines comme se vêtir pour aller dehors et se dévêtir en rentrant. Ils laissaient tout traîner derrière eux. «Il faut que tu accroches tes choses sur le crochet quand tu rentres!» Quand les enfants

arrivent ici en maternelle, on apprend tous ensemble les petites routines de l'hiver — les habits de neige, les bottes —, mais Ayomide et Tiwa devaient tout assimiler d'un coup : les routines du début de l'année, celles de l'hiver... De plus, ils se promenaient partout dans l'école et se perdaient souvent. Ils entraient dans n'importe quelle classe à n'importe quel moment. Je ne suis pas certaine qu'ils avaient appris des routines quand ils étaient au camp de réfugiés comme se brosser les dents ou aller se coucher à heures fixes, etc.

Je crois que la classe pour les élèves en situation de grand retard scolaire a beaucoup aidé Ayomide et Tiwa parce qu'ils ont fait des jeux, ils ont appris beaucoup de vocabulaire, etc. Le fait d'être dans un plus petit groupe avec une jeune enseignante géniale, c'était ce qu'il leur fallait. Elle était un peu folichonne ! Elle portait des chapeaux et créait des personnages. Ça amusait les enfants et je pense que ça les a aidés à apprivoiser l'école. Elle leur lisait beaucoup d'histoires et inventait des personnages. Elle essayait de leur transmettre le plaisir des mots. En plus, Ayomide et Tiwa s'entendaient bien avec les autres élèves de la classe donc, c'était positif. Cette classe, ça nous a aussi permis de leur donner la structure et les services dont ils avaient besoin et, parallèlement, d'offrir des ressources aux parents. La travailleuse sociale m'a dit à un moment : « Julie, ils ne savaient même pas qu'il y avait des commutateurs pour allumer les lumières ! » Donc, le soir il faisait noir dans leur appartement. Comme je l'ai mentionné plus tôt, la mère ne savait pas cuisiner et elle n'avait jamais appris à faire les courses. Elle avait tout à apprendre : le fonctionnement de la cuisinière, tout ! Dans le quartier, il y avait un organisme qui faisait de la cuisine communautaire. L'école a donc essayé de trouver une place en garderie pour la petite sœur d'Ayomide et de Tiwa pour que leur mère ait accès à ce service et qu'elle apprenne à cuisiner en compagnie d'autres femmes.

À ce moment-là, j'avoue que j'étais vraiment découragée et frustrée envers le système. C'est merveilleux d'accueillir ces familles-là, mais on ne tient pas compte du fait qu'elles ont souvent de grands besoins. Les enfants dormaient avec de petites couvertures, mais n'avaient même pas de matelas ; ils dormaient à même le sol. Donc, en collaboration avec le centre local de services communautaires³ (CLSC), on a trouvé des matelas, des draps et des couvertures chaudes parce que c'était l'hiver. Avec des organismes communautaires, on a aussi demandé aux membres du personnel de l'école s'ils avaient des objets à donner à la famille. Des fois, je vérifiais le sac à dos des enfants et je m'apercevais qu'ils avaient volé des jouets à l'école. Je comprenais pourquoi ils faisaient ça, mais toute cette situation nous a demandé beaucoup d'énergie. Finalement, ce sont l'école et le CLSC qui ont dû trouver des ressources pour les enfants et la famille. Le papa cherchait un travail, mais c'est difficile quand tu ne sais ni lire ni écrire. Je trouvais que cette famille-là était laissée à elle-même, comme d'autres familles immigrantes

³ 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.

d'ailleurs, et ça me frustrait. Je pense que ça a été le cas le plus difficile que j'ai vécu parce que les enfants et les parents partaient vraiment de loin et ils avaient de grands besoins. C'était vraiment triste !

À un moment donné, la famille a eu un téléphone à la maison. C'est devenu un peu plus facile de communiquer avec les parents. Il fallait parfois les appeler parce qu'Ayomide et Tiwa avaient des troubles de comportement. Comme ils manquaient d'habiletés sociales, il leur arrivait parfois d'être « violents » ; ils arrachaient les choses des mains d'autres enfants, les poussaient, etc. On appelait les parents, pas pour qu'ils chicanent leurs enfants, mais pour qu'ils soient au courant et que les interventions à la maison soient en cohérence avec ce qui se faisait à l'école.

Quand la fin de l'année est arrivée, Ayomide et Tiwa nous ont donné beaucoup de câlins. J'avais l'impression qu'on avait réussi à créer un lien avec eux. J'ai aussi senti qu'on les avait fait grandir. À la fin de l'année, ils ne se promenaient plus partout dans l'école ; ils étaient capables de rester assis un bout de temps. Ils étaient aussi capables d'accrocher leur manteau et avaient acquis la routine du matin et du soir, par exemple, faire leur sac d'école. Nous n'avions plus besoin d'intervenir à ces niveaux-là ; de petites graines avaient été semées. Ils avaient aussi appris un peu de vocabulaire en français à travers le jeu. Donc, à l'oral, il y avait eu de l'amélioration, mais pas au niveau de la lecture et de l'écriture. J'étais quand même un peu inquiète parce que je me disais qu'ils rentreraient à la maison pour l'été et qu'ils seraient probablement moins stimulés. On avait donc réussi à leur trouver un camp de jour subventionné avec l'aide du CLSC pour qu'ils y passent un bout de temps pendant l'été.

Puis, en juin, la famille a déménagé parce que l'appartement devenait trop petit. Je ne sais pas s'ils sont allés à ce camp d'été, finalement, parce qu'ils habitaient maintenant sur le territoire d'un autre CLSC. J'étais inquiète, mais je me suis dit qu'au moins, avec l'arrivée du bébé, une infirmière irait visiter la famille pour faire des suivis. J'avais aussi l'impression que les parents étaient mieux outillés qu'au départ. On leur avait parlé de l'importance des livres, d'aller à la bibliothèque, de jouer dehors au parc, etc. Je sentais également qu'ils arrivaient à se débrouiller à la maison et à cuisiner des repas simples. J'avais le sentiment que des bases plus « solides » avaient été jetées et qu'ils pourraient construire là-dessus. J'avais l'impression qu'on avait réussi à faire une différence dans la vie de cette famille-là.

Quand l'année scolaire suivante a commencé, j'étais contente parce que j'avais un contact dans la nouvelle école des enfants. C'était un milieu dans lequel j'avais déjà travaillé, dans la même commission scolaire. Je me suis donc permis de faire des suivis, même si je n'avais peut-être pas toutes les autorisations légales, parce que pour moi, c'était un cas de « force majeure ». De toute façon, les parents étaient d'accord. Ils devaient voir que je faisais tout ça pour les aider et non pas pour parler contre eux. Jamais je n'ai senti qu'ils étaient résistants face aux interventions de l'école ; ils nous ont même

souvent remerciés. L'année suivante, la petite sœur d'Ayomide et de Tiwa est entrée elle aussi à l'école. Même si les enfants avaient changé de milieu, quand la mère passait dans le coin, elle s'arrêtait et venait nous voir. J'avais vraiment l'impression qu'on avait réussi à développer un lien avec elle. Des fois, elle venait me voir à mon bureau pour discuter. J'en profitais pour prendre des nouvelles et parallèlement, j'en recevais de la part de la travailleuse sociale qui visitait la famille à la maison. Les enfants étaient encore en classe d'accueil. Ils possédaient maintenant des mots en français et étaient plus disponibles pour les apprentissages, mais la marche était encore très haute pour le rattrapage académique. Heureusement, ils aimaient aller à l'école.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce qu'il y avait beaucoup d'enjeux : l'apprentissage et la stimulation des enfants, les habiletés parentales, le parcours migratoire de la famille, la langue, l'analphabétisme. Tout était à faire, autant du côté des enfants que de celui des parents. Certains parents sont très démunis et partent de très, très loin, mais ils aiment leurs enfants et ont beaucoup de volonté. Dans le cas d'Ayomide et de Tiwa, on sentait beaucoup l'amour des parents envers leurs enfants. Ils se sont mobilisés et ont monté les marches tranquillement. On sentait qu'ils voulaient s'impliquer et ils ne nous demandaient jamais de faire les choses à leur place. Ils ne nous ont jamais dit : « Occupez-vous de nos enfants ! » On avait aussi le sentiment que c'était important pour les parents que leurs enfants puissent aller à l'école. Le père me disait : « Moi, je ne sais pas lire. Je suis content que mes enfants puissent apprendre à lire et écrire. » Il m'a également dit qu'il avait l'intention de retourner à l'école éventuellement. Je sentais qu'ils allaient s'en sortir.

Les principales valeurs et convictions qui m'ont guidée dans le cadre de cette histoire, c'était surtout l'ouverture. Je me disais : « Il se passe quelque chose et il faut essayer de comprendre. » Je sentais qu'il fallait que je m'ouvre à eux et que j'essaie de créer un lien pour pouvoir construire sur ça par la suite. Si tu ne sais pas d'où une famille vient, tu ne peux rien construire avec elle. C'est difficile d'être parent d'élève quand toi-même, tu n'as pas été à l'école. Je pense aussi qu'il faut intervenir avec « plaisir ». Si tu accueilles un parent avec un air frustré parce qu'il n'a pas signé la feuille que tu lui avais envoyée, ça risque de ne pas fonctionner. Je pense qu'il est important d'intervenir sans être rigide. Quand tu vas vers les familles après, tu es capable de les ramener vers toi. Il faut trouver des forces et des qualités aux enfants, des choses qui vont bien en classe et s'intéresser à ce que le parent a à dire. Après, on peut aborder les aspects plus difficiles. Les parents sont les experts de leurs enfants donc, il faut s'intéresser à ce qu'ils pensent et ce qu'ils sont capables de faire. Même s'il était analphabète, le papa d'Ayomide et de Tiwa était capable d'ouvrir un livre avec ses enfants, de tourner les pages ou de raconter des histoires, d'aller jouer au parc ou d'encourager ses enfants.

Ce que j'aimerais dire, avec ce récit, c'est qu'il ne faut pas penser que si les enfants ont des difficultés, cela veut dire que les parents ne font rien et qu'ils s'en foutent. Le jugement négatif est souvent facile envers les parents. On les blâme, mais il faut être prudent. Il y a 56 000 raisons qui peuvent expliquer

pourquoi une mère a déposé son enfant à l'école en trombe un matin. Tu accueilles l'élève et tu en prends soin quand même. Si tu revois le parent, tu peux lui dire « On aimerait que vous rentriez avec votre enfant la prochaine fois que vous venez le reconduire parce que ça peut être dangereux. », mais tu ne peux pas dire que la mère s'en fout et qu'elle est incompétente. Le jugement, ça n'aide personne, ni toi, ni l'enfant, ni le parent. Il faut faire attention à ce qu'on dit. Parfois on entend des commentaires blessants et méprisants sur les parents, comme « cet enfant-là avait juste un petit manteau pour jouer à la récréation et il fait -5 ! », ou « les parents nouveaux arrivants n'ont souvent pas le réflexe de regarder un thermomètre ou d'écouter la météo ». En tant qu'aïdante, c'est important d'essayer d'apporter un éclairage différent et positif sur la situation familiale et ne pas encourager ce genre de commentaires. Il est important de travailler le lien avec les parents.

J'ajouterais qu'il faut faire attention à notre manière d'analyser les situations parce que ça teinte la manière d'agir avec les enfants. Il faut créer un lien avec l'enfant, mais avec les parents aussi, même si des fois, aux premiers abords, ça peut être pénible. Il est important de se rappeler que, même si elles ne sont pas immigrantes, certaines familles vivent des situations difficiles. Il se peut que l'enfant arrive à notre école à un moment où la famille vit une mauvaise période. Ça évite généralement beaucoup les jugements négatifs envers les familles de savoir, par exemple, qu'une mère est à l'hôpital et qu'un père doit s'occuper de ses quatre enfants qui vont dans trois écoles différentes. Le fait d'être au courant du vécu d'une famille permet d'être plus empathique envers elle. Il ne faut donc pas tenir pour acquis que les parents ne sont pas compétents et il faut essayer de les comprendre et de les aider de notre mieux.

Dans le cas de nouveaux arrivants, il faut essayer de connaître leur parcours migratoire, de savoir d'où ils viennent, ce qui s'est passé. Il faut se poser ces questions-là avec beaucoup de cœur parce que ça a un impact direct sur les enfants, sur notre compréhension du vécu de la famille et sur les moyens à employer pour les soutenir. Quand on a invité les parents d'Ayomide et de Tiwa, on ne voulait pas leur dire des choses négatives. Ce qu'on voulait leur dire, c'était que leurs enfants avaient des difficultés et qu'on avait besoin d'eux pour mieux comprendre. Là, les parents se sont ouverts et ont accepté de nous expliquer la situation. Et, graduellement, on a mis les ressources nécessaires pour les soutenir. Mais pour que ce soit possible, il fallait d'abord savoir quels étaient les besoins des élèves et de la famille. Dans le cas d'Ayomide et de Tiwa, au début, on a jugé les parents parce qu'ils ne répondaient pas à nos messages jusqu'à ce qu'on en sache davantage sur leur vécu. Quand on écrit en français à des parents qui ne connaissent pas la langue ou qui ne savent pas lire, comment peuvent-ils nous répondre ? Dans ces cas-là, il faut oublier la communication écrite dans le petit cahier et trouver d'autres moyens d'entrer en contact. Et pour ce qui est des ressources, ce n'est pas nécessairement la responsabilité des intervenants de l'école d'aller porter un matelas chez une famille, mais on peut les guider pour qu'ils trouvent ce dont ils ont besoin.

Le conseil que je donnerais à un enseignant ou à un autre intervenant qui vivrait une situation semblable serait d'être ouvert et de ne pas s'arrêter à une première impression négative d'un enfant qui ne se comporte pas de la façon attendue ou qui a des difficultés d'apprentissage. Il faut élargir son champ de vision pour voir d'autres éléments qui peuvent nous aider à comprendre une situation et sur lesquels on peut construire. Si tu t'attardes seulement aux habiletés sociales ou scolaires qu'un élève n'a pas, tu ne pourras certainement pas faire grand-chose pour lui. Il faut regarder l'ensemble de ce qu'il faut faire pour aider l'élève et sa famille, et ne pas s'arrêter au fait qu'il ne prend pas bien son crayon ou qu'il n'est pas capable d'écrire entre les lignes de son cahier. Dans le cas d'Ayomide et de Tiwa, si on s'était arrêté au fait qu'ils n'étaient pas capables de s'asseoir et d'écouter, et qu'on s'était contenté de les sortir de la classe pour les punir, on serait sûrement arrivé à peu de choses. En plus, on n'aurait peut-être pas pu collaborer avec les parents parce qu'ils ne savaient pas quoi faire, peut-être même qu'ils se seraient braqués contre nous.

Récit de Laura

Rina est une élève de deuxième année du primaire (au 1^{er} cycle), âgée de sept ou huit ans ; elle née en Irak. Sa petite sœur fréquente la maternelle et elle, est née au Québec. Tout semble bien aller pour Rina, jusqu'à ce que ses parents divorcent. À ce moment, l'école remarque que Rina éprouve de plus en plus de difficultés au plan scolaire et social. On tente alors d'entrer en communication avec le père, qui a obtenu la garde de ses filles, mais la collaboration s'avère ardue.

Le panier de bonbons

L'histoire que je vais raconter s'est déroulée il y a environ quatre ans. L'école dans laquelle je travaillais à cette époque était très défavorisée et multiethnique. C'était la première fois que je travaillais dans ce type de milieu. J'étais la directrice adjointe de cet établissement primaire. L'événement dont il est question s'est produit un peu après les vacances de Noël donc, vers la moitié de l'année. Une enseignante est venue m'aborder à propos d'une élève de sa classe pour laquelle elle s'inquiétait. Il s'agissait de Rina, une élève de 2^e année, âgée de sept ou huit ans, née en Irak. Elle avait une petite sœur en maternelle qui elle, était née au Québec. Elle avait commencé l'année en septembre et tout allait très bien au début. Elle avait de très bonnes notes.

En cours d'année, on a appris que les parents de Rina se séparaient. Elle nous a dit que c'était maintenant son père qui était responsable de la maison. Son enseignante a donc décidé de l'appeler parce qu'elle percevait un changement de comportement chez l'élève. Elle était plus renfermée et communiquait moins alors qu'en début d'année, elle était plus souriante et avait des amis. À ce moment, on voyait qu'il y avait des changements et on avait l'impression qu'elle s'isolait. Son enseignante prenait le temps de lui parler et de lui demander « Comment ça va ? », ce à quoi la petite lui répondait : « À la maison, ce n'est plus pareil. Maintenant, c'est papa qui s'occupe de nous. »

En appelant à la maison, l'enseignante a effectivement reçu la confirmation que c'était le père qui avait la garde des enfants et qu'il désirait, lui aussi, la rencontrer pour lui parler de vive voix. Au départ, c'était surtout la mère de l'enfant qui venait à l'école. Lui, on le voyait peu. Avant que l'enseignante rencontre le père, Rina et sa petite sœur ont commencé à porter un voile. À ce moment, les enseignantes de Rina et de sa sœur ont commencé à se parler entre elles et à partager ce qu'elles observaient, chacune de leur côté. La petite en maternelle ne semblait pas être autant affectée que sa grande sœur.

Le rendez-vous planifié entre le père de Rina et son enseignante a finalement été annulé. Entre-temps, les contacts avec la mère ont complètement cessé. On a essayé de la rejoindre, sans succès. Même l'intervenante communautaire scolaire de l'école¹ (ICS) n'y arrivait plus. Je pense que la mère avait changé de numéro de téléphone.

À mon avis, le jour où Rina est arrivée à l'école voilée marque le début « d'une descente aux enfers » dans son parcours scolaire ; elle ne voulait plus travailler, n'avait plus de relations sociales et s'isolait de plus en plus. Puis, ses notes ont chuté. Elle n'était pas seulement voilée sur la tête, mais portait un vêtement qui la couvrait de la tête aux pieds, une robe à manches longues qui couvrait ses chevilles... Elle nous a aussi indiqué que son père lui interdisait de se changer à l'école. Or, sa tenue vestimentaire l'empêchait de courir

¹ Les intervenant.e.s communautaires scolaires sont des personnes dédiées au renforcement du lien école-famille-communauté.

durant les cours d'éducation physique. Il y avait donc des enjeux au niveau de sa réussite scolaire et sociale.

Par la suite, l'enseignante a tenté à de nombreuses reprises de contacter le père de Rina, mais elle sentait qu'il était fuyant. Il est arrivé à quelques reprises qu'il ne se présente pas à l'école alors qu'il devait le faire. De plus, nous étions toujours sans nouvelles de la mère. Rapidement, l'enseignante a fait appel à la direction de l'école pour nous demander de l'aide. Elle nous a indiqué que la petite n'allait pas bien, qu'elle avait des troubles de comportement et qu'elle était vraiment agitée, des difficultés qu'elle n'avait pas notées au début de l'année. On sentait que Rina extériorisait beaucoup de choses qui lui arrivaient. À ce moment-là, nous étions encore plus inquiets que dans les premiers temps parce qu'on sentait que beaucoup de choses s'accumulaient et se cristallisaient de plus en plus au regard des difficultés de l'enfant.

À partir de ce moment, la direction a pris le relais pour tenter de rejoindre le père et pour prendre rendez-vous avec lui, sachant que nous étions toujours sans nouvelles de la mère. Nous avons décidé d'envoyer au père une lettre de convocation officielle stipulant qu'il était attendu à un moment précis et qu'il devait venir. Ça a quand même pris beaucoup de temps avant de réussir à le voir. Nous étions rendus à la deuxième période de bulletin donc, nous étions en fin février ou au début de mars. Le père s'est présenté à cette convocation officielle, rencontre au cours de laquelle il y avait la direction et l'enseignante de Rina. Nous avons aussi invité une technicienne en éducation spécialisée² (TES) parce qu'à ce moment-là, l'élève avait commencé à s'opposer à son enseignante. Comme elle faisait souvent des crises de larmes, les TES de l'école avaient commencé à travailler avec elle.

Lors de la rencontre, nous avons expliqué au père que nous avions observé certaines choses depuis le retour du congé des Fêtes, avec tous les changements qui avaient eu lieu dans la famille, mais surtout, depuis que Rina portait le voile. Nous avons alors été confrontées à la résistance du père. Pour lui, il n'y avait aucun lien entre le fait que sa fille porte soudainement un voile et ses difficultés au niveau social et scolaire. Il accusait même la mère d'en être responsable. À ce moment, j'ai vraiment vécu un choc culturel ou de valeurs. Nous avons clairement une façon différente de voir les choses. Le père nous a dit qu'on exagérerait. Il a ajouté: « Ça ne se peut pas! Ma fille n'est pas comme ça à la maison. Tout va super bien! ».

Lorsque la famille a immigré ici, le père de Rina s'absentait souvent et faisait des allers-retours entre leur pays d'origine et le Québec pour travailler ou autres choses. J'ai l'impression que c'est fréquent chez certaines familles du milieu. De son côté, la mère a fait ce qu'elle pouvait avec ce qu'elle avait comme outils pour s'intégrer dans une société qu'elle ne connaissait pas. Elle ne travaillait pas, ne connaissait pas la langue et n'avait pas de revenus. Donc, quand le père est revenu après plusieurs mois, il a jugé qu'elle avait été

² La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

inapte à s'occuper des enfants convenablement et il a décidé de demander la garde exclusive.

Quand la mère de Rina s'occupait de ses enfants, ça n'allait pas vraiment bien pour elle, sans que ça ait un impact sur eux à l'école. La petite ne portait pas toujours des vêtements propres, mais elle réussissait bien; elle semblait heureuse, elle souriait, elle avait des amis. Quand on appelait la maman, elle nous répondait qu'elle voulait aider, mais clairement, elle manquait de moyens. De notre côté, on l'avait mise en contact avec une intervenante dédiée aux relations école-famille-communauté. Un pont avait donc été créé afin de trouver les ressources pour la soutenir avec des services du quartier: l'aide alimentaire ou vestimentaire, par exemple. On avait fait ces démarches-là. Puis, le père est revenu, après ne pas avoir vu ses enfants pendant un certain temps, et je ne sais pas comment il a fait, mais il a réussi à faire déclarer la mère inapte. Nous avons été surpris parce qu'il est rare que les mères perdent la garde de leurs enfants, à moins de maltraitance évidente. Peut-être y avait-il des informations qui nous échappaient...

Lorsque nous avons enfin pu rencontrer le père, nous lui avons donc expliqué qu'à notre avis, tous ces changements avaient eu un grand impact sur Rina. Nous lui avons également indiqué que sa fille exprimait sa gêne de porter le voile. Elle avait clairement dit à son enseignante: « Je n'aime pas ça, je ne veux pas porter le voile! C'est papa qui me force à le porter. Je ne suis pas capable de courir et de suivre mes cours d'éducation physique. » Nous avons donc osé demander au père pourquoi il tenait absolument à ce que ses filles portent le voile alors que ce n'était pas le cas auparavant. Nous lui avons dit qu'à notre avis, il s'agissait d'un changement important pour elles et qu'il ne semblait pas y avoir d'obligation à porter le voile dans la culture musulmane, surtout à un si jeune âge. Si Rina avait bien vécu la situation, on n'aurait pas demandé cette rencontre avec le père. On se serait tout de même informé pour savoir si la situation familiale avait changé. Il était important que nous sachions que la mère ne s'occupait plus des enfants, mais nous n'aurions pas tenté de le rencontrer à tout prix pour avoir cette conversation. Par contre, étant donné que Rina ne s'adaptait clairement pas à tous ces changements, qu'elle était en réaction et qu'il y avait des transformations au niveau de son comportement, il fallait chercher à comprendre.

On a donc d'abord tenté de savoir pourquoi le père tenait à ce que ses filles soient dorénavant voilées. Il nous a alors répondu: « Si vous avez deux bols de bonbons, est-ce que vous préférez manger le bonbon qui est emballé ou celui qui ne l'est pas? » À ce moment-là, l'enseignante et moi, nous étions abasourdies. S'il avait insisté sur des croyances religieuses ou des valeurs, ça aurait été difficile de débattre face à ce type d'arguments. Ce n'est pas évident de confronter la foi des autres. Mais c'était un argument que je ne comprenais pas et qui me choquait, même. Pour moi, cela illustre une perception complètement différente de l'égalité homme-femme de celle que j'ai. Je lui ai répondu: « Votre enfant n'est pas un bonbon et on ne la consomme pas! »

Rina exprimait des émotions très clairement, disait qu'elle avait de la difficulté à vivre ces changements et lui, il ne voulait pas reconnaître ses difficultés. Cette première rencontre s'est terminée sur un mélange d'émotions et de frustrations de notre part, l'enseignante et moi, sans toutefois qu'il y ait d'agressivité ou de levée de ton. Les discussions sont demeurées cordiales, mais on avait l'impression d'être dans un « cul-de-sac » et que rien n'avait été proposé pour soutenir Rina. Au contraire, son père disait qu'il ne reconnaissait pas les difficultés de sa fille et qu'elles ne pouvaient pas être liées à l'absence soudaine de la mère et au port du voile.

Par la suite, nous nous sommes rencontrés plusieurs fois parce que la situation de Rina ne s'améliorait pas. Il a fallu établir un plan d'intervention pour mettre en place tout ce que l'on pouvait pour la soutenir. Malheureusement, on avait toujours l'impression que la situation était hors de notre contrôle parce que pour nous, tout était lié à la situation familiale. Dans son plan d'intervention, nous avons mis des objectifs pédagogiques donc, des moyens pour soutenir ses apprentissages parce que ses notes étaient en chute libre. On l'a jumelée avec un autre élève avec qui elle se sentait bien. On a aussi travaillé ses relations et ses habiletés sociales. La TES a organisé des récréations animées où elle invitait d'autres petites filles qui étaient voilées pour qu'elles discutent de leurs sentiments à cet égard.

Il a été difficile d'obtenir le consentement du père pour toutes nos interventions. Ne reconnaissant pas les difficultés de sa fille, il ne voulait pas donner son accord pour qu'elle soit suivie par la psychoéducatrice et ne comprenait pas pourquoi on voulait mettre en place un PI. L'enseignante de Rina a passé beaucoup de temps avec elle en récupération pour réviser, mais aussi pour développer une relation privilégiée, un lieu pour qu'elle puisse parler de ce qu'elle vivait. L'enseignante souhaitait que l'école soit un lieu sécurisant pour Rina et que cela devienne un facteur de protection. Cela a été précisé dans le PI. Parallèlement, on a travaillé le côté scolaire. Pour nous, Rina vivait des traumatismes qui agissaient sur elle comme si elle avait des troubles d'apprentissage alors qu'elle n'en avait pas auparavant. On aurait dit qu'elle n'était plus capable d'apprendre. L'enseignante, la TES et moi, nous avons revu son père à la fin de mars. La TES a alors parlé des récréations animées, puis a mis l'accent sur les faits : les notes qui chutaient, l'isolement social, etc. Dès que le père nous dirigeait vers des arguments d'interprétations ou de valeurs, nous revenions sur les faits que nous avons notés, sur des observations claires.

Il était important, à ce moment-là, de prendre nos distances, de nous dissocier de nos émotions, parce que nous risquions d'être confrontés à des chocs culturels ou de valeurs. Nous pouvions prouver ce que nous avançons, c'est-à-dire que les difficultés que nous observions chez Rina étaient attribuables aux changements qu'elle avait vécus en dehors de l'école. Cela nous permettait de dire au père que ses arguments ne tenaient pas la route. Par exemple, nous lui avons expliqué qu'il y a des règles de sécurité à respecter dans un cours d'éducation physique. Je pense que c'était la bonne

approche de revenir toujours aux règles « légales » et sur les impacts associés au fait de ne pas les respecter. À force de discuter avec le père, on a finalement réussi à négocier. Rina pourrait dorénavant porter des shorts avec un grand t-shirt pendant ses cours d'éducation physique, mais il insistait pour qu'elle porte son voile quand même.

On a eu l'impression d'avoir un gain et on en a profité pour en demander toujours un peu plus au père par la suite. Rina nous a dit qu'elle était contente de savoir qu'en éducation physique, elle pourrait se sentir un petit peu comme les autres. Nous avons eu quelques petits gains ici et là pendant le reste de l'année, mais au prix de beaucoup de temps et d'efforts. On sentait tout de même que le père était reconnaissant de tout ce qu'on faisait pour sa fille, même s'il ne l'exprimait pas clairement.

Les autres enfants de la classe ont réagi à tous ces changements chez Rina. Ils la questionnaient, mais je pense qu'elle ne savait pas quoi répondre. C'est sûrement une des raisons qui l'ont amenée à s'isoler. Les autres enfants allaient souvent voir l'enseignante pour lui dire que Rina n'allait pas bien et qu'ils ne comprenaient pas pourquoi elle ne voulait plus leur parler. Ils lui disaient : « Elle est toute seule dans un coin et elle pleure. » L'enseignante essayait alors de recréer des liens, de la faire travailler en équipe, de lui faire vivre ce qu'elle vivait auparavant, mais elle s'opposait et ne voulait plus participer. Donc, c'est sûr que le groupe a été affecté par cette situation. L'enseignante est intervenue auprès de Rina, de façon individuelle, mais aussi, auprès du groupe. En compagnie de la TES, elle a pris le temps de discuter avec les autres élèves une journée où la petite était absente. Les enfants ont pu s'exprimer et on leur a expliqué que les parents font des choix pour leurs enfants, mais qu'en cas de besoin, ils pouvaient toujours demander de l'aide à l'école. Ils ont aussi discuté des moyens qu'ils pouvaient utiliser pour soutenir Rina et qu'il était important de ne pas la stigmatiser. Même si certains de ses comportements étaient difficiles à accepter, il ne fallait pas la laisser tomber. De façon générale, je pense que les enfants ont été capables de la soutenir. Malgré les conflits, ils ne la rejetaient pas.

À un moment donné, la maman de Rina s'est battue pour voir ses enfants. Je pense que ça a beaucoup aidé. La petite nous disait : « Je vois maman ! » On lui a alors dit : « Profite de tes moments avec elle. Peut-être qu'elle pourra t'aider à l'école ? » Il fallait être prudent parce que notre rôle n'est pas de diviser les parents ni d'être des médiateurs en situation de conflit. Il ne faut pas mettre les parents l'un contre l'autre ni placer l'enfant dans un conflit de loyauté. Malgré tout, le père avait toujours la garde des enfants. À quelques reprises, on a essayé de refaire ce genre de lien entre les règles et les lois, et ce qui se passait en classe pour voir quels moyens peuvent être mis en place pour soutenir Rina. À la fin du printemps, il ne l'obligeait plus à porter la longue robe. Elle portait un pantalon et un chandail à manches longues, mais toujours son voile. Tranquillement, on sentait que Rina était apaisée et qu'elle changeait de comportement à nouveau. Je pense aussi que le fait que sa maman soit présente a beaucoup aidé. Rina pouvait finalement porter les

mêmes vêtements que tout le monde; elle pouvait recommencer à courir dans la cour d'école avec les autres. Les récréations animées avaient aussi fait en sorte qu'elle s'était fait de nouvelles amies.

Vers la fin du printemps, nous avons donc l'impression que ça allait mieux au niveau social. On sentait qu'on avait redonné le goût à Rina de venir à l'école, qu'elle était plus à l'aise avec ses pairs. Au plan académique, par contre, ça ne s'améliorait pas beaucoup. Nous avons l'impression que le contexte familial continuait d'avoir un impact négatif sur elle. Son enseignante a donc maintenu les rencontres individuelles et le travail de récupération. Elle lui a accordé beaucoup de temps. L'enseignante me disait souvent qu'elle se sentait impuissante face à cette situation et qu'elle était frustrée parce qu'elle trouvait ça injuste. Elle venait me demander des choses comme: «Penses-tu que j'ai le droit de dire à la petite qu'elle peut enlever son voile et ses vêtements, que je ne le dirai pas à son papa et que je comprends la situation?» Mais on ne veut pas mettre l'enfant en situation de conflit de loyauté. Ce qu'elle vivait, ce n'était pas de la maltraitance et là, inévitablement, elle se serait retrouvée à mentir à son papa. Ce ne sont pas les valeurs qu'on veut enseigner à l'école. Mais je sais que l'enseignante trouvait cela injuste et frustrant et qu'elle mettait beaucoup de choses en place pour soutenir la petite dans ses apprentissages en classe. Elle me disait qu'elle était frustrée que ça ne fonctionne pas parce que cela augmentait aussi sa charge de travail de soutenir autant cette enfant-là. Elle était frustrée de ne pas savoir pourquoi ça ne fonctionnait pas et quels moyens elle devait utiliser pour faire évoluer la situation.

Le rôle de l'école n'est pas de sauver les enfants; c'est de leur donner des occasions qu'ils se sentent bien et qu'ils apprennent. Donc, elle s'est recentrée sur ce rôle-là. Et il ne faut pas oublier qu'il y avait d'autres élèves dans sa classe qui avaient besoin d'elle, eux aussi. Il ne fallait donc pas mettre Rina de côté et ne pas s'en occuper, mais il ne fallait pas non plus oublier les autres. L'enseignante faisait donc la récupération avec Rina et essayait de créer un lien avec elle en lui parlant. Par la suite, elle a un peu lâché prise parce qu'elle ne pouvait plus vivre ces émotions-là constamment. Puisque les principales causes des échecs scolaires de Rina se situaient à la maison, selon elle, elle s'est dit: «Je n'ai pas à me remettre en question. Je fais mon travail de prof, je ne suis pas responsable de son échec scolaire. Je lui ai offert des périodes de récupération, j'ai adapté mon enseignement pour ne pas la surcharger cognitivement et affectivement.» À la fin de l'année, je pense que l'enseignante avait un sentiment de réussite, malgré tout, parce qu'elle avait maintenu la relation et que la petite semblait contente. Elle lui a donné des câlins et elle lui a exprimé son bonheur de pouvoir courir dehors. Donc, l'enseignante se basait sur les paroles de l'élève pour se dire qu'elle avait bien fait les choses.

Nous avons tout de même suggéré au père que Rina reprenne son année parce qu'elle était en fin de cycle et que, de janvier à juin, elle avait été souvent indisponible aux apprentissages. Nous avons donc pris la décision,

en équipe, de lui faire recommencer son année. Évidemment, le père était impliqué dans ce processus décisionnel. À la rentrée, Rina était donc à nouveau en deuxième année. Puis, le père a décidé de déménager en plein milieu de l'année scolaire. On les a donc perdus de vue. Deux ans plus tard, il a cherché à réinscrire ses enfants à l'école, mais ça n'a pas fonctionné à cause de leur nouvelle adresse, il me semble. En changeant Rina d'école, il a dû être confronté aux mêmes problèmes et difficultés, et le nouveau milieu scolaire n'a peut-être pas pris le temps de construire un lien comme nous l'avions fait avec la famille, pour essayer de la comprendre, tout en respectant son point de vue.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce que je pense que l'argument du père — qui m'a demandé si je préférerais manger un bonbon emballé et déballé — ne m'est jamais sorti de la tête. Ça m'a vraiment marquée! Il y a encore des moments où je vois un pot de bonbons et j'y pense. J'ai vécu d'autres situations de chocs culturels ou de valeurs, mais j'ai vraiment été ébranlée et choquée qu'on puisse comparer et associer l'état d'un humain à celui d'un bonbon enveloppé. Je ne viens pas d'un milieu multiethnique. En plus, c'était la première fois que je travaillais dans une école comme celle-là. C'était nouveau pour moi, à l'époque. Ça a été un début un peu intense. J'étais confrontée par ce que je vivais. Au début, j'étais choquée en tant que femme et aussi par le fait que je sentais qu'on ne respectait pas les besoins de Rina en lui imposant de telles choses, mais je ne pouvais pas rester dans cet état d'esprit-là. J'ai donc choisi de mettre l'accent sur l'idée d'égalité des chances de réussite en demandant au père s'il voulait que sa fille ait les mêmes chances que les autres enfants, ce à quoi il me répondait par l'affirmative. Je pense que, ce qu'il fallait, c'était de sortir du choc culturel parce que c'était trop confrontant. J'ai l'impression qu'au Québec, on a un historique où la religion a été très présente et que la rupture a été tellement violente que, maintenant, on réagit très fortement quand on vit ce genre de situation. On porte dans notre histoire cette rupture où l'on s'est débarrassé d'une emprise et quand on se sent confronté à des situations où les gens sont très religieux, c'est parfois difficile. Mais après avoir fait ce constat, si on ne va pas au-delà du choc culturel ou de valeurs, on n'y arrivera pas. Il faut donc insister sur ce qui est essentiel: la réussite de l'élève et le fait de s'assurer qu'il puisse avoir les mêmes chances que les autres à ce niveau-là.

Ça aurait été facile de critiquer le père et d'être rigide, mais ça aurait été dangereux. On aurait pu lui mettre tous les torts sur le dos — le fait qu'il voile ses enfants, qu'il ne reconnaisse pas les difficultés de sa fille, qu'il ait mis la mère de côté — mais ça ne nous aurait avancés à rien. On avait le devoir de chercher la vérité et si on avait à prendre position, il fallait que ce soit basé sur des faits. C'était complexe! Il aurait été plus facile de ne pas aimer le père, mais ça ne nous aurait menés nulle part. Il fallait plutôt trouver des moyens ensemble de soutenir l'enfant pour susciter sa résilience. Quand on n'aime pas un parent, ça teinte la relation qu'on a avec l'élève et ça transparaît dans les activités auxquelles on expose l'enfant. On

lui en demande moins et on devient moins exigeant, mais quand on agit comme ça, on nivelle par le bas.

Alors, il fallait absolument préserver la relation avec le père. Les filles n'arrivaient pas à l'école l'air démuni. Elles étaient propres, avaient des lunchs équilibrés, ne semblaient pas se faire battre, même si elles subissaient un choix qui était contraire à leur volonté. À un moment, on s'est posé la question à savoir si on devait faire un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) parce qu'on sentait que le père ne soutenait pas le cheminement scolaire de Rina et que l'enfant était perturbée par l'absence de sa mère. Mais comme il n'y avait pas matière à ça, je ne pense pas que le signalement aurait été retenu. Le problème avec les signalements, c'est le risque de briser le lien avec les parents et cette relation-là, c'est un facteur de protection pour l'enfant. Donc, il faut la préserver le plus possible. Si on avait fait le signalement, probablement qu'on aurait coupé les liens et qu'on n'aurait plus eu de pouvoir d'influence. Tout ce qu'on aurait pu gérer, ce sont les conflits quotidiens à l'école, mais on n'aurait pas touché au cœur du problème. Dans cette situation-là, on a préféré mobiliser des ressources. Ça n'a pas été facile parce que le père refusait l'aide qu'on lui proposait à l'école (ex. : psychoéducation) ou au Centre local de services communautaires³ (CLSC). La TES a pu travailler avec Rina seulement parce que ce n'était pas une intervention qui demandait l'accord des parents.

Dans ce cas-là, la principale valeur ou conviction qui a guidé mon intervention a donc été l'égalité des chances. Je travaille beaucoup avec *Une école montréalaise pour tous* dont les valeurs sont la justice sociale, l'inclusion et l'égalité des chances. Pour soutenir Rina, j'estime qu'il fallait rester centré sur ces valeurs-là. Il aurait été facile de niveler par le bas et de dire qu'elle vivait beaucoup de choses, mais je pense plutôt qu'il fallait lui montrer qu'elle était capable, malgré les changements qu'elle vivait. Dans ces situations-là, il faut mettre l'accent sur la réussite de l'élève et sur l'égalité des chances. Pour soutenir la réussite de Rina, il fallait faire en sorte qu'elle sente qu'elle faisait encore partie du groupe, lui donner le goût de venir à l'école, l'aider avec des périodes de récupération, tout en expliquant à son père les impacts que certaines de ses décisions pouvaient avoir sur le cheminement scolaire de sa fille.

Ce que je dirais à un enseignant qui vivrait une situation similaire à celle que j'ai racontée, ça serait de ne jamais oublier que la vérité existe des deux côtés quand on vit un conflit de valeurs ou un choc culturel avec des parents. Il n'y a pas nécessairement de position meilleure l'une par rapport à l'autre. En partant avec cette prémisse-là, ça permet de ne pas mettre l'autre dans une position d'infériorité et de demeurer plus neutre, plus objectif. C'est une question très importante d'éthique professionnelle.

³ 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.

L'enseignante de Rina avait vécu des choses difficiles au plan personnel. On est des êtres humains qui travaillent avec des êtres humains. Inévitablement, il y a parfois des situations personnelles qui remontent à la surface. C'est dur pour un enseignant de ne pas transposer son vécu personnel sur sa vie professionnelle, mais il faut rester détaché émotionnellement, maintenir une distance et une éthique professionnelle. C'est difficile parce que certaines situations nous confrontent, comme celle que je viens de raconter. La posture enseignante n'est pas tout le temps facile, mais il faut faire confiance au fait qu'on a étudié dans le domaine et qu'on va se perfectionner tout au long de notre carrière. Il faut avoir confiance en ce que l'on dit aux parents et, en même temps, il faut écouter ce qu'ils ont à nous dire. Il est important de garder des traces de nos observations dans un cahier pour paraître plus crédibles. Ça permet de se repérer dans le temps, par exemple, et aussi, de s'appuyer sur des faits.

J'aimerais aussi dire qu'être enseignant, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances académiques. Tout le soutien au développement social et humain est très important. Pour que tes élèves apprennent, il faut que tu prennes en compte d'où qu'ils viennent et ce qu'ils ont vécu. Sinon, tu risques de perdre beaucoup d'énergie et ils risquent de ne pas réussir. Le rôle d'enseignant, c'est un rôle beaucoup plus large que celui de pédagogue; il faut aussi développer les relations avec ses élèves. Ils ont tous besoin de sentir qu'ils sont importants à nos yeux. Alors, quand tu entres dans ta classe en septembre, ton rôle comme enseignant c'est de créer ces liens-là dès le début.

Aussi, je pense qu'il ne faut pas hésiter à aller chercher de l'aide quand on en ressent le besoin. Que ce soit la direction ou ses autres collègues, il ne faut jamais oublier que tes élèves, ce sont aussi les élèves de l'école. Des fois, on a peur d'être jugé parce qu'on n'est pas capable de trouver une solution. En tant qu'enseignant, je pense qu'on est souvent exposé aux critiques et aux regards. Le sentiment d'impuissance, on l'a tous à un moment ou à un autre, comme dans n'importe quel autre emploi. Mais il faut aller chercher des alliés et ne pas avoir peur de se montrer vulnérable. Tous les enseignants vivent des difficultés, surtout quand ils sortent de l'université.

Un conseil que je donnerais à quelqu'un qui travaillerait dans un milieu multiethnique pour la première fois, ça serait de prendre du recul, de réfléchir et de baisser ses gardes. Quand on est face à des situations qui engendrent des chocs culturels ou des conflits de valeurs, il faut se recentrer sur l'élève et sur sa réussite. Il faut savoir se dissocier de ses propres valeurs. Ça ne veut pas dire de les jeter, mais si toi tu avais été élevé dans un autre contexte, tu aurais fait les choses différemment et tu aurais vu le monde avec d'autres lunettes. La difficulté, c'est que la perception du monde de la personne qui est devant toi est aussi bonne que la tienne, mais il y a un fossé entre vos deux façons de voir et vous devez vous rejoindre le plus possible. Qui sommes-nous pour dire qu'on détient la vérité? On a été élevé dans un système avec un certain mode de fonctionnement, mais d'autres ont été élevés ailleurs, avec d'autres manières de faire. De plus en plus, on parle de

se rattacher à des données probantes. Donc, il est important de s'informer sur la clientèle et sur les principaux enjeux dans l'école. J'ai l'impression que, quand on est informé, on vit des chocs culturels moins fortement et on est moins enclin à porter des jugements parce qu'on comprend davantage certaines situations. S'informer, c'est aussi discuter avec ses collègues.

Je pense donc que, pour travailler dans un milieu multiethnique, il est important d'être ouvert au fait qu'il y a plusieurs façons de voir le monde et de vivre. C'est un travail qu'il faut faire sur soi, graduellement. Il faut se détacher de ses valeurs, de celles de ses parents, et se questionner sur ce qui nous fait réellement peur : est-ce que j'ai peur de perdre ma place, mon identité ? En prendre conscience et le nommer nous aide à garder une certaine distance et à gagner de la confiance. Les différences culturelles amènent des différences au niveau de la pratique. Mais ce n'est pas parce qu'une chose est nouvelle que je ne suis pas compétent. C'est juste différent. En tant qu'enseignants, nous pouvons adapter notre façon de parler aux parents pour transmettre nos attentes clairement (ex. : le suivi que les enfants doivent recevoir à la maison). Au début de l'année, je faisais toujours une rencontre sur ce que je souhaitais dans ma classe. Après, je faisais une autre rencontre pour expliquer aux parents comment ils pouvaient soutenir leur enfant. Ils avaient aussi l'occasion de s'exprimer à différents niveaux. Ça me permettait de créer une petite communauté dans la classe. Ça, j'estime que c'est encore plus important en contexte de diversité. Avec les parents c'est comme avec les enfants : il y a toujours 80 % de la population qui répond à ce qui est mis en place, 15 % qui a besoin d'un peu d'aide et 5 % sur qui tu vas passer beaucoup de temps. Alors, il faut mettre l'accent sur le 80 %, mettre des choses en place pour le 15 % puis aller chercher de l'aide pour le 5 %.

Si j'avais à revivre une situation similaire, je pense que j'insisterais plus rapidement sur les règles et les lois de fonctionnement, au lieu d'essayer de convaincre le père et de dialoguer trop longtemps. On lui donnait une chance que les choses s'améliorent, mais je pense qu'on aurait dû envoyer la convocation plus tôt. En même temps, je ne sais pas si on aurait pu faire différemment. L'enjeu, c'était vraiment de mobiliser le parent et de mettre l'accent sur la réussite et le bien-être de l'élève.

Récit de Maggie

Au moment où se déroule la situation qu'elle raconte, Maggie enseigne la musique depuis sept ans. Pour la première fois, elle travaille dans un milieu multiethnique. Maggie est déstabilisée par le comportement de plusieurs des élèves de ce groupe de 6^e année (3^e cycle du primaire), qu'elle identifie comme étant d'origine arabe. À son avis, ces derniers sont réfractaires à tout ce qu'elle propose. Elle se demande comment les engager et susciter leur intérêt.

Apprendre à lâcher prise

L'histoire dont je vais parler s'est passée quand j'étais spécialiste en musique, il y a une vingtaine d'années. À ce moment-là, cela devait faire environ six ou sept ans que j'étais enseignante. C'était au début de l'année. J'enseignais alors à des groupes de 5^e et de 6^e année dans une nouvelle école pour moi.

J'ai rapidement été surprise du fait que les fêtes religieuses soient autant soulignées dans cette école. Par exemple, on souhaitait aux élèves une «bonne période de Ramadan». Il y avait une très grande ouverture dans l'école. Moi, ça me choquait un peu parce que je trouvais qu'on en faisait trop. J'avais l'impression qu'on laissait la culture québécoise de côté et qu'en agissant comme ça, on n'intégrait pas les élèves. C'était plutôt nous qui devions nous intégrer à eux. Les premiers jours, j'étais vraiment stressée! C'était moi la minorité. J'étais vraiment désespérée et je ne savais pas par quel côté prendre ça. J'enseignais la musique donc, pour moi, la culture était vraiment importante. En tant que jeune enseignante, je mettais beaucoup l'accent sur le programme.

Ce jour-là, à ma dernière période, je suis entrée pour la première fois dans cette classe de 6^e année. J'avoue que j'ai eu un choc quand j'ai constaté la très grande concentration d'élèves d'origine arabe dans ce groupe. Aussi, plusieurs filles étaient voilées. Je dirais qu'il y avait peut-être un ou deux élèves sur 27 qui ne portaient pas de signes religieux. Ça m'a vraiment surprise parce que c'était la première fois que j'étais confrontée à une concentration ethnique si forte. Je ne m'y attendais pas du tout! Il n'y avait donc pas vraiment de diversité dans cette classe puisque la majorité des élèves étaient d'origine arabe.

Dès le début de l'année, les élèves de cette classe-là ont été très réfractaires par rapport à ce que je leur proposais. Il n'y avait rien à faire! Les élèves se rebellaient, surtout les filles. Les gars, leur façon de se rebeller, c'était de ne pas participer. Il y avait peut-être deux ou trois élèves plus neutres, mais c'est tout! Je les trouvais impolis et arrogants. J'essayais toutes sortes de choses, des chansons... Au début, je leur proposais un répertoire plutôt québécois. Cependant, quand j'ai constaté à quel point ils étaient réfractaires, j'ai essayé autre chose, mais ils demeuraient totalement fermés. Ça, c'était vraiment difficile pour moi, surtout parce que ça cela me confrontait au niveau de mes valeurs. Leur façon de rejeter ce que je leur proposais presque agressivement, je trouvais que c'était de la provocation. Pour essayer de me conforter et de paraître plus solide, je me braquais un peu plus chaque fois. Au lieu d'être plus souple, je devenais de plus en plus rigide. Je me disais: «Non, le programme, c'est comme ça et on s'en tient à ça!» C'était ma première réaction qui, je pense, avec du recul, était franchement mauvaise.

En tant que spécialiste, j'allais dans cette école une fois par semaine seulement. Je n'avais donc pas beaucoup d'opportunité de discuter avec les autres membres du personnel pour savoir s'ils vivaient la même chose que

moi avec ce groupe-là. J'arrivais le matin et je préparais ma classe. Le midi, je coordonnais des activités parascolaires et à la fin de la journée, tout le monde était parti. Donc, je n'avais pas beaucoup de temps. C'était dommage parce qu'effectivement, j'aurais aimé bénéficier de leur expérience. Le fait que ce que j'enseignais touchait spécifiquement à des aspects culturels, peut-être que ça faisait en sorte qu'ils étaient encore plus réfractaires face à mon cours. Il faut aussi dire que je n'avais pas l'habitude d'avoir une gestion de classe militaire. J'ai toujours eu une gestion de classe très participative. J'aime ça quand ça bouge.

Je la voyais, l'attitude qu'ils avaient quand ils entraient dans le cours de musique; ça ne leur tentait pas du tout! Une fois, leur enseignante titulaire n'avait pas vu l'heure passer. C'était le moment de la période de musique, mais les élèves ne lui ont rien dit. Ils sont arrivés avec 15 minutes de retard parce que je suis allée les chercher. J'avais l'impression qu'ils s'en foutaient d'avoir perdu du temps de musique! Ça m'avait fait beaucoup de peine! Quoi qu'il en soit, je ressentais une certaine pression et, plus les semaines passaient, plus il y avait une séparation entre eux et moi. J'étais vraiment en train de perdre le contrôle; ça n'allait pas bien.

J'ai alors pensé qu'il faudrait que je trouve le moyen de travailler sur moi pour ne pas « exploser » et demeurer le plus neutre possible. C'était comme s'il y avait seulement leur culture qui avait de la valeur à leurs yeux. Ils m'expliquaient qu'à la maison, ils écoutaient la télévision en arabe seulement et qu'ils parlaient soit arabe, soit anglais. Pour eux, le français, c'était une langue qui leur était imposée et s'ils n'avaient pas été obligés de fréquenter l'école francophone, ils ne la parleraient pas.

Dans le programme que j'avais à enseigner, il fallait que je les amène à chanter, jouer d'un instrument de musique, créer et interpréter des œuvres musicales. Donc, j'ai essayé de leur proposer de la musique américaine parce que je me suis dit que ça plaisait aux jeunes. Ça n'a pas vraiment fonctionné parce que de jouer de la pop américaine avec des xylophones... Ça ne sonnait pas comme à la radio donc, ce n'était pas aussi intéressant pour eux. J'étais donc toujours aux prises avec mon problème. Chaque fois que j'entrais dans cette classe, j'étais confrontée à un genre de rébellion. C'était hyper important pour moi de bâtir les liens enseignant-élève, mais ça ne fonctionnait pas, d'autant plus qu'en tant que spécialiste, je les voyais seulement une fois par semaine. À ce moment-là, je me suis dit qu'il fallait vraiment que je trouve le moyen de renverser la vapeur parce que je m'apprêtais à passer une année difficile en leur compagnie. J'avais beaucoup d'appréhensions et je me demandais constamment comment j'allais m'y prendre.

Je savais qu'il fallait que je passe par leur culture à eux, mais j'avais peur. Je ne connaissais pas leur musique. Je me demandais: « Est-ce qu'il faut que je m'approprie tout ça? Est-ce que je dois commencer à écouter et à apprendre leur musique? Est-ce que c'est ça la solution? » Je craignais d'être maladroite parce que je n'y connaissais rien du tout. C'était des élèves de 6^e année donc,

ils connaissaient déjà beaucoup plus de choses par rapport à leur musique et à leur culture que moi. Je ne savais pas trop par quel moyen m'y prendre.

Puis, vers la moitié ou la fin du mois d'octobre, j'ai décidé de complètement lâcher prise et de changer mon fusil d'épaule. J'ai demandé aux élèves: « Qu'est-ce que vous aimez, vous? Vous allez m'enseigner la musique que vous aimez écouter. Dites-moi ce que cette musique représente pour vous. » Je leur ai alors donné le mandat d'apporter de la musique au prochain cours afin de pouvoir en discuter. Je leur ai aussi dit: « Peut-être que je serai capable de faire des arrangements musicaux pour qu'on puisse interpréter et chanter vos chansons. » Au début, je suis embarquée à cent pour cent dans ça avec eux; je n'ai pas fait de compromis. Je me disais que la situation s'était tellement dégradée qu'il fallait vraiment que je fasse un grand pas vers eux pour essayer de les amener vers moi et ce que je voulais leur enseigner.

Il y avait une sorte de rapport de pouvoir entre eux et moi. Alors, il a fallu que j'accepte le fait de piler un peu sur mes valeurs liées à mon identité parce qu'ils étaient totalement fermés à la musique québécoise et que moi, je devais m'ouvrir à leur culture.

À ce moment-là, ils ont finalement commencé à se mobiliser. Ils m'ont fait connaître leur musique et les filles m'apprenaient comment danser. Puis, quelque chose s'est passé et il y a eu un genre de déclic. J'ai alors réalisé que, parce que j'avais choisi de m'ouvrir à eux, ils ont commencé à être moins sur la défensive avec moi. Ils se rebellaient et me provoquaient de moins en moins. Ils avaient plein de choses à me dire, à me montrer et ils étaient enthousiastes de le faire. À la suite de tout ça, je leur ai proposé de préparer un spectacle de Noël. Je leur ai vendu l'idée en leur disant: « On va présenter de la musique d'un peu partout dans le monde, incluant celle que vous aimez, mais il faut aussi inclure un élément de la culture québécoise dans ce spectacle. » J'ai réussi à leur faire faire un rigodon. Ils ont trouvé ça tellement drôle! On a dansé un *set carré* en changeant de côté et en *swinguant notre compagnie*. Il y a des enseignants qui étaient là à cette époque qui me parlent encore du rigodon avec ce groupe-là. Ça a marqué l'école!

Quand le climat de classe est devenu plus agréable et que ça a commencé à changer, il y a eu beaucoup moins de confrontation. Il fallait aller au-delà du « votre musique, notre musique » ou bien « mes valeurs, vos valeurs ». On est arrivé à se rejoindre, mais pour ça, c'est moi qui ai dû plier la première. Ça a vraiment changé le climat de la classe. Il a quand même fallu que, jusqu'à la fin de l'année, je garde cette attitude d'ouverture. Même quand je leur proposais des choses plus spécifiques, comme de la musique classique, ce n'était pas facile. Il fallait toujours que je m'assure qu'ils se sentent « concernés » en intégrant des éléments de leur culture. Je devais me poser cette question-là à chaque fois que je changeais de thématique.

La plus belle réponse que j'ai trouvée, ça a été de m'adresser à eux et de lâcher prise sur le fait de tout savoir parce qu'au début, j'étais mal à l'aise avec le fait de ne pas connaître la musique arabe. Mais c'est normal de ne pas tout

savoir. Moi, je l'ai fait parce que la situation m'a un peu obligée à le faire, mais je pense qu'en général, c'est bien plus intéressant de travailler comme ça parce que nos élèves sont contents de nous enseigner ce qu'ils savent et ce qu'ils connaissent. Avec du recul, j'ai l'impression que cette façon de travailler — en comparant les différentes cultures — ça ressemble un peu à l'approche Élodil¹ où on compare plusieurs langues. Moi, je l'ai fait avec la musique.

Les convictions et les valeurs qui ont guidé mon intervention, c'était surtout l'importance de créer un lien avec mes élèves et de maintenir une gestion de classe positive et le plaisir en classe. Il fallait qu'on trouve le plaisir : pour eux, c'était le plaisir d'apprendre et pour moi, le plaisir de leur enseigner dans un climat de classe participatif. À la fin de l'année, cette classe-là était comme toutes les autres classes avec lesquelles j'ai du plaisir. Ce n'était plus « la classe arabe ». On avait finalement développé un lien le *fun* et c'est devenu un groupe avec lequel j'ai eu beaucoup de plaisir. Et les élèves en ont eu, eux aussi. Ça, j'en suis certaine ! Ils arrivaient en classe en me disant : « Madame ! Madame ! J'ai quelque chose à vous montrer. »

J'ai choisi de raconter cette expérience parce qu'elle a eu un impact très important sur mon développement en tant qu'enseignante. Avec du recul, j'ai trouvé que c'était une grande évolution dans ma carrière, un beau cheminement que j'ai fait. C'est l'élément déclencheur qui a fait en sorte que je n'ai plus jamais vu la diversité de la même façon. Même si ça fait longtemps, je m'en rappelle très clairement. Ça m'a beaucoup enrichie d'être en contact avec la diversité. Ça a changé ma façon de voir les choses et ma façon d'enseigner aussi. À travers cette expérience-là, j'ai compris beaucoup de choses. Il ne fallait pas renforcer le schisme « Québécois vs Arabes ». Il fallait plutôt avoir une approche de style : « Présentez-moi qui vous êtes. Parlez-moi de vous. » Et moi, après, j'avais l'ouverture nécessaire pour leur parler de culture québécoise. Il a fallu passer par tout ce processus-là.

Cette situation a aussi changé ma façon de concevoir l'immigration et la diversité. Ça m'a permis de me poser plein de questions, d'être curieuse. C'est comme si avant de l'avoir vécue, je n'avais pas ressenti le besoin de me poser toutes ces questions parce que je travaillais surtout dans des écoles où il y avait peu ou pas de diversité ethnoculturelle. Par la suite, quand j'ai travaillé dans une autre école multiethnique, j'ai vécu une expérience positive. Ça m'a donné le goût d'aller suivre des cours à l'université, de me poser plus de questions, de lire et de m'ouvrir plus pour savoir comment on enseigne en contexte de diversité parce que je crois que ce n'est pas la même chose que de travailler dans des milieux homogènes. Quand on enseigne les arts, les repères culturels sont omniprésents et il faut toujours y faire référence. Les repères très québécois, ça n'intéresse pas nécessairement les élèves d'emblée. C'était donc important de revoir ma façon d'enseigner, surtout à cette époque-là. Je n'ai pas eu le choix. En d'autres mots,

¹ <https://www.elodil.umontreal.ca/>

si je restais campée sur mes positions, je sacrifiais les apprentissages et la qualité de l'enseignement.

Il fallait donc que j'accepte de changer quelque chose, mais ce n'était pas évident. À cette époque-là, il n'y avait pas les compétences, c'était des objectifs à atteindre ; c'était beaucoup plus encadrant. C'était peut-être ça, aussi, qui faisait en sorte que j'avais peur de sortir du cadre parce qu'il y avait tellement d'objectifs, de sous-objectifs. Maintenant, évaluer si l'élève est capable de discriminer des sons, on peut le faire avec n'importe quelle musique. Et c'est vrai dans les autres matières aussi. Si tu prends la compétence « communiquer » ou « lire », tu peux réussir à passer les contenus du programme même si tu travailles de façon plurilingue. Mais ça, ça prend de l'ouverture et du lâcher-prise. Et moi, ça m'a permis d'atteindre mes objectifs et d'enseigner à mes élèves ce que je devais leur enseigner. C'était un « passage obligé », mais, malgré tout, ça ne m'a pas empêchée de faire mes évaluations et mes bulletins. J'ai enseigné mon programme, mais d'une autre façon. Et je n'ai pas perdu le contrôle au niveau de la gestion de classe. Je suis demeurée l'enseignante et eux, les élèves, tout en ayant beaucoup de plaisir.

J'ai eu beaucoup de travail à faire sur moi. Cette expérience-là m'a vraiment transformée. Ça m'a demandé beaucoup de recul pour être capable de changer mon approche avec mes élèves. Je crois qu'en tant qu'enseignante, il faut être capable de s'analyser de façon réflexive. Il faut se demander : « Pourquoi ça me fait autant d'effet ? ». Moi, je ne me considérais pas comme étant raciste, mais c'est vrai que ça m'a confrontée à plein de choses. Il a fallu que je réfléchisse et que je me positionne parce que je ne pouvais pas ignorer l'effet que cette situation-là avait sur moi. Ça me « sortait des pores de la peau » et je suis certaine que les élèves s'en rendaient compte. En tant qu'enseignante, tu ne peux pas l'ignorer. Il faut que tu en prennes conscience et après, que tu décides ce que tu fais avec ça. Je me rappelle d'avoir dit des choses « graves » au début de cette expérience-là, comme : « Ah non, je ne suis pas faite pour enseigner dans un milieu comme ça ! ». La situation me confrontait de partout, autant dans ma façon d'enseigner que ma façon d'être, dans mes valeurs québécoises très ancrées de fille qui n'avait jamais été en contact avec l'immigration avant d'arriver à cette école. Avec du recul, je suis contente d'avoir vécu cette expérience parce qu'après, j'ai trouvé beaucoup de plaisir à enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle.

Ce que je dirais à un enseignant qui vit une situation similaire à celle-ci, ça serait d'être à l'écoute. Je lui dirais : « À moment, arrête tout. Assieds-toi avec eux pour discuter. Demande-leur de te parler d'eux et ouvre-toi pour mieux les connaître. Sois curieux de ce qu'ils aiment. Pose-leur des questions et parle-leur de toi aussi. » C'est comme ça que le lien se crée, quand les élèves sentent que tu t'intéresses à eux. Même si tu en as 500, il faut qu'ils sentent que tu t'intéresses à eux et que c'est pour ça que tu es là. Ça, c'est la base de tout et ce n'est jamais du temps perdu ou mal investi. Peu importe que tu sois spécialiste ou titulaire, il faut prendre le temps de se connaître, de partager de bons moments. Je pense aussi qu'il faut aimer ses élèves. Ils le sentent

quand on les aime et après, ils ne veulent pas nous décevoir. Je dirais également à un enseignant qui vit une situation similaire qu'il faut être capable de l'analyser: « Qu'est-ce qui vient me chercher autant? De quoi j'ai peur? Est-ce que c'est de perdre mon identité? ». Tu ne perds pas ton identité, tu es en train d'enseigner.

Finalement, ce que je dirais à un enseignant qui travaille pour la première fois en contexte de diversité, ça serait de s'informer sur la clientèle et sur le milieu. Ce que je trouve intéressant c'est que, même si ça s'est produit il y a une vingtaine d'années, je pense qu'un enseignant — qui a vécu dans un milieu plus homogène — pourrait se trouver confronté exactement de la même manière que moi, je l'ai été. Tu sais, tu peux avoir 20 ans d'expérience comme tu peux 20 fois un an d'expérience. Quand tu restes campé sur tes positions et que tu décides de ne pas bouger, tu n'avances pas.

Récit de Marie-Christine

Juan est un élève arrivé au Québec depuis deux ans. Il est en classe ordinaire, en 1^{ère} année (1^{er} cycle du primaire), malgré qu'il ait l'âge d'être en 2^e année. Il a un petit frère qui ne fréquente pas encore l'école. Le parcours migratoire de la famille a été difficile. Elle est venue du Venezuela par voie terrestre, un périple semé d'embûches. L'enseignante de Juan trouve qu'il s'oppose beaucoup, de façon passive ou agressive. Elle se demande comment intervenir auprès de lui.

Une arrivée difficile

L'histoire que je vais raconter, c'est celle de Juan, un élève arrivé au Québec il y a à peine deux ans. À ce moment-là, il avait un petit frère qui n'allait pas encore à l'école. Le parcours migratoire de la famille a été très difficile. En fait, ils ont pratiquement marché du Venezuela jusqu'au Québec. Ils ont pris quelques fois l'autobus, mais c'est tout. Pendant leur parcours, ils ont manqué de nourriture. Je sais qu'ils ont dormi dehors, mais je ne sais pas s'ils ont dormi dans la jungle. Juan était tout petit quand il a marché du Venezuela jusqu'ici.

À son arrivée à l'école, l'année dernière, il était en classe d'accueil¹. Ce n'était pas un de mes élèves, mais je l'ai quand même côtoyé dès son arrivée, notamment parce que je parle espagnol. Aussi, j'aide souvent les techniciens en éducation spécialisée² (TES) de l'école à faire certaines choses. Je suis très active parce que ça fait longtemps que je travaille dans le milieu.

L'année dernière, un matin du mois d'août, Juan ne voulait pas sortir de l'autobus. Il pleurait et faisait une crise. Je suis donc allée le voir et je lui ai parlé en espagnol. J'ai essayé de comprendre, tout en douceur, ce qui se passait. Il m'a dit qu'il voulait être à la maison. Il parlait de sa mère et disait qu'il était inquiet que ses parents ne soient pas avec lui. Ce n'était pas trop clair. Après lui avoir parlé, je l'ai amené au bureau de la TES. Je lui ai donné un toutou et j'ai essayé de le calmer, puis je suis allée le reconduire dans sa classe d'accueil. Je suis restée un peu avec lui et après, je l'ai laissé avec son groupe. Je pense qu'il y avait quatre enfants, au début de l'année, dans cette classe-là. L'enseignante n'était donc pas débordée.

Juan était un petit garçon qui restait toujours en retrait. Il ne voulait pas participer, mais il restait là, tranquille. Cette année-là, c'est arrivé à quelques reprises que j'intervienne avec lui de cette façon-là. Éventuellement, il a fini par apprendre un peu le français. Quand je le voyais dans les corridors, je lui parlais : « As-tu besoin que j'attache tes souliers ? » Je faisais attention à lui. Je pense que nous avons créé un lien avant qu'il devienne mon élève. Je sentais qu'il était fragile et qu'il était souvent en détresse. Je suis allée quelques fois dans son cours de musique parce qu'il ne participait pas. Je me suis assise à côté de lui pour essayer de comprendre ce qui se passait. J'ai tenté quelques petites interventions, mais il demeurait en retrait. Il pleurait beaucoup. Il faisait des crises aussi; des grosses crises et il s'opposait souvent. Si on le laissait ne rien faire, il ne faisait rien. Il faisait donc de l'opposition passive.

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.

2 La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

Cette année, c'est moi qui l'ai eu dans mon groupe, en classe ordinaire. Il avait l'âge pour être en deuxième, mais il a été classé en première année. Quand j'ai vu qu'il était dans ma classe, je savais que c'était un élève difficile. Je me suis dit : « J'espère que ça va bien aller ! » Les premières semaines, ce n'était pas si mal, mais après un certain temps, ça a vraiment dégénéré ; ça ne marchait pas. J'ai vite remarqué que Juan s'était lié d'amitié avec des petits gars un peu dérangeants. J'ai quand même décidé de ne pas les changer de place parce que je voulais qu'il conserve le petit réseau qu'il s'était créé. Pour être honnête, je pensais qu'avec le petit lien que j'avais créé avec lui l'année précédente, ça irait bien. Ça m'a un peu surprise, en fait.

Quand je lui demandais d'effectuer une tâche et qu'il s'agissait de quelque chose qu'il ne voulait pas faire, il s'opposait et il ne voulait pas bouger. Je pense qu'il avait peur que les autres le regardent et se moquent de lui ou quelque chose du genre. Dès qu'on levait le ton ou qu'on se fâchait un peu contre lui, c'était terminé. Cela m'est déjà arrivé de sortir de la classe avec tout le groupe pour le laisser avec la TES parce qu'il ne bougeait plus. Il était comme une statue. Je me disais que de rester là à le regarder, toute la classe, ça n'améliorerait pas la situation et je voulais maintenir la qualité du climat de classe. On sortait donc pour aller faire autre chose, le temps qu'il accepte de suivre la TES. Ça m'est aussi arrivé de demander à la TES : « Peux-tu surveiller mes élèves ? Je vais m'occuper de Juan. » Je voulais maintenir mon lien avec lui donc, il ne fallait pas que ce soit toujours d'autres personnes qui interviennent auprès de lui.

Avant de faire appel aux TES, j'ai quand même tenté quelques stratégies avec Juan. Par exemple, je l'ignorais de façon intentionnelle lorsqu'il refusait de se mettre à la tâche ou qu'il était agité. Quand je voyais qu'il était déstabilisé, j'essayais d'être encadrante avec lui. Je lui disais : « Regarde, tu peux faire comme untel ! » J'essayais de lui donner des consignes très pointues parce que j'avais l'impression que c'était ce dont il avait besoin pour se sentir en sécurité. Après, si ça ne fonctionnait pas, je lui accordais un temps précis pour qu'il se mette à la tâche, mais s'il n'obtempérait pas, il fallait employer d'autres moyens. Et quand ses amis et lui étaient plus dérangeants, j'essayais d'intervenir auprès d'eux pour ne pas que Juan fasse de crises ou qu'il « bloque ». Je me disais que ça aurait été plus facile d'intervenir auprès de Juan s'il avait « explosé ». C'était difficile de savoir quoi faire quand il s'opposait de façon passive parce que je n'avais pas accès à ce qui se passait à l'intérieur de lui. Je me sentais découragée et j'avais l'impression de manquer de ressources. Je me demandais vraiment ce qu'il fallait mettre en place pour que la situation s'améliore.

Les premières fois que j'ai fait appel aux TES, je leur ai dit : « J'ai fait ça et ça, mais il ne veut pas faire ce que je lui demande. Il va falloir qu'il quitte la classe parce qu'il n'écoute pas. » Au début, les deux premières fois, c'est ce que j'ai fait. Mais après, ça ne pouvait pas continuer comme ça. J'ai donc demandé aux TES : « La prochaine fois, j'aimerais que vous interveniez pour l'accompagner en classe. Avez-vous le temps de m'aider parce que je me sens

démunie quand il fait telle chose et je ne veux pas que ça continue ? » Je ne voulais pas qu'ils viennent seulement pour retirer Juan de la classe. Je voulais qu'on trouve des solutions pour qu'il reste avec nous et que la situation s'améliore enfin. Je pense qu'il ne faut jamais refaire une intervention qui ne fonctionne pas car ça ne mène à rien. Une fois, ça va, mais si une deuxième fois, ça ne marche pas, il faut essayer autre chose.

Pendant un moment, j'étais vraiment découragée parce que ça n'allait souvent pas bien. J'ai décidé de consulter la psychologue de l'école dès les premières semaines. Je lui ai dit : « Je sais que tu connais l'enfant et que tu as accompagné la famille l'année dernière. Est-ce que tu peux m'en parler ? » C'est là que j'ai pris connaissance du parcours migratoire de la famille et des difficultés qu'elle avait vécues, mais il a fallu que je m'informe moi-même parce que personne ne m'avait mise au courant. J'ai alors réalisé que la famille avait vécu des choses très difficiles avant d'arriver. Je ne pense pas que tu décides de partir à pied avec tes enfants quand tout va bien. Et même en arrivant ici, ils devaient trouver du travail, un toit, apprendre la langue. Tout recommencer à zéro, c'est vraiment quelque chose ! Donc, c'est sûr que ça a eu un grand impact sur Juan.

J'ai consulté la psychologue pour savoir comment m'y prendre avec lui pour qu'il se sente mieux. Je me disais qu'un enfant ne peut pas faire des crises comme ça, qu'on ne pouvait pas le laisser dans cet état-là. Et moi aussi, je voulais être bien et que ça se passe mieux ! La psychologue m'a expliqué que l'année précédente, certaines choses avaient été mises en place pour aider Juan. L'une d'entre elles était de l'avertir avant les transitions pour le sécuriser : « Bon, là, on va faire ça et après, on va faire ça. » C'était pour l'aider à se préparer. Elle m'a dit : « Avant qu'il entre dans la classe, tu peux lui dire "aujourd'hui, on va faire telle chose." » Des fois, on était en train de faire une activité et ça fonctionnait bien, mais dès que j'annonçais un changement, ça ne marchait plus ; soit il faisait une crise, soit il s'assoit et il ne bougeait plus, soit il se mettait à crier et donc, je ne pouvais pas le garder. J'essayais de lui proposer autre chose ou de lui demander de s'asseoir quelques minutes pour se calmer, mais rien ne s'arrangeait malgré mes efforts. J'étais donc obligée d'appeler la TES pour qu'elle intervienne. Elle venait le chercher et le sortait de la classe. J'essayais plusieurs autres stratégies avant d'en arriver là, mais ça finissait quand même comme ça. Quand il était bloqué, c'était terminé.

Donc, en suivant les conseils de la psychologue, j'ai élaboré une première stratégie d'intervention. Avant qu'il entre en classe, je disais à Juan : « Voici le programme d'aujourd'hui. En premier on va faire ça, en deuxième en va faire ça. Est-ce que tu sens le besoin d'aller t'asseoir en retrait aujourd'hui ? Je vais te faire un petit signe quand on va être prêt à changer d'activité. Est-ce que ça te va ? » Je faisais un petit plan d'attaque avec lui pour combattre son anxiété et il me disait si ça lui convenait. C'était un genre de contrat verbal. S'il me disait « J'ai besoin de quelques minutes », il allait à la table, je démarrais une petite minuterie et quand c'était terminé, je lui disais de se

lever. Quand il arrivait en retard parce qu'il s'était passé quelque chose en dehors de la classe et qu'il avait été pris en charge par la TES, je lui disais : « Les amis sont en train de faire telle chose. Regarde cet ami, il pratique telle activité. Est-ce que tu aimerais que je le fasse une fois avec toi ou est-ce que tu te sens prêt à y aller seul ? » Je prenais vraiment le temps de lui expliquer quelle était la tâche, ce qu'on avait fait, où on était rendu. Ça a porté fruit. C'était quelques secondes, mais ça a vraiment aidé de prendre le temps de valider avec lui quelle était la tâche et s'il se sentait à l'aise de l'effectuer. Je sentais que ça le sécurisait et aussi, que ça lui donnait l'impression qu'il avait une certaine emprise sur ce qu'il avait à faire.

Au mois de septembre, un jour où Juan a fait une crise particulièrement grosse, la TES et moi, nous lui avons dit : « On va être obligé d'appeler ton papa. Tu ne peux pas rester dans cet état-là. » Quand j'ai réalisé à quel point ça avait saisi Juan qu'on parle à son père, j'en ai profité et je lui ai dit : « Je vois que c'est très important pour toi ce que ton papa pense. Il est content quand tu travailles bien. » Par la suite, quand une journée se passait bien, je prenais le temps d'appeler son père pour le lui dire. Je lui avais également expliqué que ce serait important, à mon avis, que nous communiquions davantage : « Est-ce que ce serait possible d'avoir une communication plus régulière ? Chaque fois que ça se passera bien, je vous écrirais un petit message. Qu'est-ce qui serait le plus facile pour vous ? Est-ce que je peux vous envoyer un texto ? » Il avait préféré que la communication continue à travers le cahier. Au téléphone, on se parlait en français, mais je lui écrivais en espagnol parce que c'était sa langue première. De cette façon-là, je m'assurais que le message se rende vraiment et que ce soit positif. Des fois, quand ce n'est pas ta langue, tu ne comprends pas toute l'essence d'un message. Et je savais que la maman ne comprenait pas le français. Je voulais aussi que l'enfant comprenne ce que j'écrivais et qu'il puisse en discuter avec sa famille. Quoi qu'il en soit, j'avais expliqué tout ça à Juan et il était super content ; qu'on dise du bien de lui à son père, ça lui faisait vraiment plaisir. Les parents ne sont jamais venus à l'école. On a toujours communiqué par téléphone ou bien à travers le cahier de communication.

Vers le mois d'octobre, la situation a commencé à s'améliorer. Quand les autres élèves se plaçaient en rang, j'envoyais Juan chercher son cahier de communication. En même temps, ça, lui donnait quelque chose à faire de différent. J'écrivais une petite note et il était super content. Si je sentais qu'il était en train de se désorganiser, quelques minutes avant ou à un moment où je le sentais un peu plus fragile, je l'envoyais chercher son cahier de communication et je lui disais : « Ça va bien aujourd'hui ! On va pouvoir écrire quelque chose à papa dans cinq minutes. » Il repartait en affichant un grand sourire. J'attendais toujours le bon moment. Même si ça ne s'était pas super bien passé pendant tout le cours, je lui disais : « Je vais écrire à papa que pendant 20 minutes, tu as bien travaillé. Je suis vraiment contente de toi ! Au prochain cours, j'aimerais que ça se passe bien toute la période. » Je lui donnais des objectifs à atteindre et on mettait son père au courant. Par exemple, je lui disais : « Bon,

aujourd'hui, si tu es capable de lever ta main et de partager ton idée, je vais l'écrire dans ton cahier. » Ça, ça faisait son affaire. On a travaillé sur des aspects positifs. Ça a marché beaucoup au début puis j'ai senti qu'il n'avait plus tant besoin qu'on écrive tout ça dans son cahier de communication.

On a donc mis plusieurs choses en place et la situation a commencé à s'améliorer. Juan faisait moins de crises. Je sentais aussi que ça se passait mieux avec ses amis. Quand je le sentais un peu plus fragile, j'appelais la TES et je lui demandais de venir faire un tour dans la classe. Elle venait s'asseoir dans le local, mais pas nécessairement à côté de lui. Elle nous accompagnait pendant 5-10 minutes, puis elle repartait. Des fois, je l'invitais en amont pour qu'elle vienne faire un tour au début du cours ou au milieu, pendant cinq minutes. Cette collaboration-là a vraiment été bénéfique. C'est ça le secret : tu ne peux pas y arriver seule avec un enfant chez qui il y a autant d'enjeux au niveau émotionnel.

Par après, Juan s'est pas mal maintenu, je dirais, jusqu'à la fin de l'année, mais il restait quand même fragile. Il y a eu de petites interventions sporadiques — quand il ricanait pour rien avec ses amis, par exemple — mais ça allait bien la plupart du temps. Il faut accorder beaucoup d'attention aux enfants comme lui. Comme je disais, chaque fois que tu les vois dans le corridor, tu leur dis : « Viens, je vais t'aider à attacher tes souliers. » Ou, quand tu les croises dans la cour d'école, tu leur dis : « On va se lancer le ballon une minute. » Ou bien, tu leur fais un compliment : « Il est beau ton chandail ! » Avec des élèves comme lui, il faut créer un lien très fort, peut-être plus qu'avec d'autres. Si je lui dis quelque chose dans la cour d'école, il va venir me voir tandis qu'il n'écouterait pas quelqu'un qu'il ne connaît pas et avec qui il n'a pas bâti de lien. Ça fait toute la différence, c'est certain, parce que les élèves veulent nous plaire. En fait, je pense qu'ils veulent surtout ne pas nous déplaire. Ils ne veulent pas briser ce qu'on a construit ensemble, c'est précieux pour eux.

Tout au long de l'année, j'ai continué à intervenir de cette façon-là avec Juan. Ça demande beaucoup d'énergie un élève comme lui. On pense constamment à la situation et quand on est avec l'enfant, il faut lui donner beaucoup d'attention. Ce n'est pas instantané. On peut avoir l'impression de mobiliser beaucoup d'énergie et se demander si ça va donner des résultats, mais finalement, oui, ça donne quelque chose ! À la fin de l'année, j'avais le sentiment que la situation continuerait de s'améliorer pour Juan, mais je suis consciente du fait qu'il va demeurer fragile. Je pense que pendant quelques années encore, il va avoir besoin de beaucoup de soutien à l'école : de l'appui, des mesures, etc.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce qu'elle est récente et que c'est celle qui m'est venue en tête le plus spontanément. Quand j'ai appris le parcours migratoire de la famille, ça m'a vraiment choquée. Je n'ai pas encore beaucoup de recul par rapport à la situation, mais quand j'y repense... C'est sûr qu'on peut toujours faire mieux. J'aurais pu commencer plus tôt à inter-

venir. Comme j'ai dit plus haut, si j'avais été plus rapidement au courant de son parcours et des interventions qui avaient été mises en place l'année précédente, peut-être que j'aurais fait certaines choses autrement. Si quelqu'un m'avait dit : « Moi, j'ai fait ça comme ça », j'aurais été très ouverte à essayer autre chose parce qu'on ne détient jamais la vérité absolue. Pour lutter contre son anxiété, on aurait pu mettre en place quelque chose d'encore plus précis que le contrat verbal qu'on avait conclu, comme lui faire un horaire, des pictogrammes, mais ce qu'on a fait semble avoir porté fruit. Si la situation avait continué ou avait empiré, j'aurais pu tenter autre chose, surtout au niveau de son anxiété parce que c'était là-dessus qu'il fallait travailler le plus, à mon avis. Je pense que le fait de communiquer avec les parents, ça les rassurait et en même temps, ça avait un impact positif sur Juan. Ce n'est peut-être pas ça, mais c'est intéressant de penser que le fait de réduire l'anxiété des parents pourrait avoir un impact sur celle de l'élève.

Les valeurs et les convictions qui m'ont guidée tout au long de cette situation, c'était le lien d'attachement à développer et la volonté de trouver le moyen pour que Juan se sente mieux. On est là pour les élèves. Mon objectif, c'est qu'ils soient bien. S'ils ne le sont pas, ils n'apprennent pas. Aussi, une valeur qui est importante pour moi, c'est le respect de l'enfant dans ce qu'il est, dans sa différence. Dans le cas de Juan, c'était son histoire, son bagage. Quand je suis en classe, c'est toujours ma règle numéro un. Moi, je suis toujours respectueuse envers les élèves et je m'attends à la même chose de leur part. Jamais je ne vais m'adresser à eux de façon irrespectueuse, mais il faut que ce soit la même chose envers moi et envers leurs pairs. Je ne tolère jamais qu'un élève pointe du doigt un autre ou rie de lui. Ça, ça aide à créer un climat de classe positif. Les enfants n'ont pas peur de lever la main, de poser des questions et de parler en classe parce qu'ils se sentent en sécurité. Jamais je ne vais rire d'eux ou laisser quelqu'un d'autre le faire. Tout le monde a le droit de se tromper et je pense que ça, ça s'enseigne. Un climat de classe respectueux, ça permet d'être bien et d'apprendre tranquillement. Je pense aussi que c'est important de respecter les familles. Bien sûr, elles doivent s'adapter aux façons de faire d'ici, mais on ne peut pas leur demander de le faire en un claquement de doigts ; il faut les laisser s'adapter graduellement.

Le conseil que je donnerais à un enseignant qui vivrait une situation similaire, ça serait de ne pas hésiter à en parler avec des collègues, avec les autres intervenants de l'école, pour avoir d'autres idées. On peut avoir tendance à s'isoler, surtout quand on commence dans la profession. On ne veut pas demander de l'aide pour ne pas se faire juger au sujet de notre gestion de classe, par exemple. Comme je disais tantôt, il faut essayer certaines choses avant d'appeler les TES. Sortir un enfant de la classe, ça ne peut pas être la seule stratégie quand ça ne va pas. Aller discuter avec les collègues, ça aide beaucoup. Ils ont une formation différente de celle des enseignants donc, ils peuvent avoir d'autres idées. On peut aussi faire appel au psychologue, à la direction de l'école ou à la direction adjointe. J'ai discuté du cas de Juan avec la direction adjointe pour la mettre au courant de la situation et de ce que

j'avais mis en place, mais aussi pour savoir ce qu'elle me suggérerait. Donc, ce que j'aimerais dire c'est que, même quand tu as beaucoup d'expérience en tant qu'enseignant, il y a des situations où tu n'y arriveras pas seul. Il faut mobiliser tes collègues et faire appel à leurs services. Je pense que, quand tu as acquis de l'expérience, tu as plus facilement le réflexe et l'habileté de demander de l'aide. Tu hésites moins, tu sais vers qui te tourner et tes demandes sont plus précises. Mais peu importe si tu as de l'expérience ou non, il ne faut pas hésiter à demander de l'aide.

Un autre conseil que je donnerais à un enseignant qui vivrait une situation similaire, ça serait de prendre des notes de la situation, de garder des traces. Ça peut permettre de mieux être aiguillé sur les interventions qui ont été faites et ce qui peut être essayé. Ça permet de cibler l'anxiété, comme dans le cas de Juan, ou de mettre en place certaines mesures pour cibler une autre difficulté. Je pense aussi qu'il faut que tout le monde communique bien les informations qui concernent un élève, sans briser la confidentialité. Chaque intervenant devrait être au courant du vécu des enfants. Ce n'est pas toujours facile, mais je pense que c'est essentiel. Ça permet de comprendre beaucoup de choses pour mieux intervenir. Ça m'a énormément touchée de savoir tout ce par quoi la famille de Juan était passée. Mes enfants ne vivront probablement jamais quelque chose comme ça. Lui, il avait sept ans et avait vécu tout ça ! Connaître le parcours migratoire de la famille a transformé ma perception de la situation, mais ça n'a pas changé les attentes que j'avais envers lui. Tu ne peux pas laisser un élève ne pas faire ce qui est demandé en classe. Par contre, tu peux trouver un chemin différent pour y arriver. Avec certains enfants, on n'a pas le choix ; notre élastique doit être plus long. Les autres élèves de la classe le comprennent généralement bien et ne trouvent pas ça injuste. Dans le cas de Juan, si j'avais su à l'avance toutes les difficultés qu'il avait connues, je l'aurais peut-être accueilli autrement dans ma classe ; par exemple, j'aurais plus rapidement commencé à lui annoncer le programme du jour.

Pour conclure, le conseil que je donnerais à un enseignant qui travaille pour la première fois dans un contexte de diversité ethnoculturelle, ça serait de faire preuve d'ouverture parce que tu rencontres des enfants qui viennent des quatre coins du monde et c'est souvent super riche. Sinon, c'est la même chose que de travailler dans les autres milieux. Il faut s'informer sur les élèves, connaître la clientèle. Je pense aussi qu'en tant qu'enseignant, c'est important d'être encadrant. Il faut avoir des limites bien définies, mais être souple à l'intérieur de celles-ci. Les enfants savent que mon objectif, c'est qu'ils s'amuse. Mais il y a des limites et c'est sécurisant pour eux qu'il en soit ainsi. Certains élèves testent davantage les limites que d'autres, mais finissent normalement par les respecter, même les plus jeunes.

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 ¹ 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-

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.

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 communautaires² (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-scolaire³ (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'ouvrait, 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 veuillent 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.

Récit de Marjo

Xu Chuan est un élève né en Chine. Il est l'ainé d'une fratrie de trois enfants. À son arrivée, il a intégré une classe d'accueil en maternelle et, rapidement, son enseignante a remarqué qu'il éprouvait des problèmes au niveau sociocomportemental. Elle a fait appel à ses parents et à des collègues pour travailler en collaboration dans le but de soutenir l'intégration sociale et scolaire de Xu Chuan.

Trouver sa place et s'émanciper

L'histoire que j'ai vécue s'est déroulée il y a un an. C'est l'histoire d'un petit garçon qui venait de la Chine : Xu Chuan. Il était le plus vieux d'une famille de trois enfants. Xu Chuan est arrivé directement dans ma classe d'accueil¹ après l'arrivée de la famille au Canada. Ils sont arrivés pendant l'été alors, ils n'étaient pas présents lors des journées d'accueil tenues au printemps précédent.

Xu Chuan était un enfant plus grand que les autres élèves de ma classe. On se demandait même s'il avait l'âge pour aller en maternelle ou s'il ne devrait pas plutôt être en première année. Il paraissait exceptionnel par sa motivation à participer et à communiquer avec tout le monde, en chinois, mélangé à un anglais approximatif. Nous ne pouvions pas le comprendre, mais il essayait toujours de nouveau. Son comportement était très dérangeant. C'était très difficile pour lui de suivre les consignes, même s'il voyait bien le comportement des camarades de la classe. Il prenait énormément de place. C'est comme s'il n'avait jamais été socialisé, comme si c'était un enfant qui vivait avec ses parents, seul, à la maison. Il bougeait énormément et de façon plutôt maladroite. Il faisait beaucoup de bruit et demandait toujours de l'attention. Même physiquement, il n'était pas très habile en termes de motricité globale. Il se heurtait contre les murs, il piétinait les gens... Je ne pense pas qu'il voulait le faire, mais ça lui arrivait souvent. Alors, ça prenait beaucoup de concentration, avec l'arrivée de tout le monde en même temps dans l'école, dans une classe d'accueil au préscolaire.

Dès le début de l'année, j'ai rencontré ses parents. Je voulais en savoir un peu plus sur Xu Chuan. Ils parlaient anglais, mais pas très bien. J'ai demandé qu'ils viennent tout de suite parce que j'avais besoin de comprendre cet enfant : « Qu'est-ce qu'il se passe ? Est-ce qu'il a des problèmes de comportement ou de socialisation ? Est-ce qu'il a un problème de développement ? » Je me demandais même s'il avait des problèmes de langage parce qu'il mélangeait les deux langues et la prononciation. Naturellement, je ne savais pas si c'était une prononciation correcte en chinois ou s'il avait un problème, parce qu'il présentait des problèmes multiples, selon moi. Alors, j'ai demandé aux parents qu'ils me rencontrent et ils sont venus. Je sentais qu'il y avait une méfiance envers moi et vis-à-vis l'école. Ils arrivaient de la Chine et c'était leur premier contact avec l'école québécoise, ou avec des institutions, mis à part le milieu de travail du papa. Je voyais tout de suite qu'ils me regardaient comme un fonctionnaire d'État. Ils devaient se demander : « Qu'est-ce que la madame va nous dire ? Qu'est-ce qu'il faut faire ici ? Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire ? Comment il faut agir dans ce pays étranger ? » J'ai demandé aux parents : « Comment va Xu Chuan à la maison ? Est-ce qu'il se développe bien ? Est-ce qu'il parle bien le chinois ? »

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.

J'ai essayé de comprendre si Xu Chuan était un enfant avec un profil normal ou s'il y avait des choses qui pouvaient m'aider à mettre le doigt sur un problème. Les parents m'ont répondu : « Non, tout va bien, tout est normal ! Ça va bien à la maison ! » Je sentais une très grande réserve de leur part, qu'ils n'étaient pas prêts à parler tout de suite parce qu'ils avaient peur d'être jugés. Je me disais que souvent, quand les familles ont connu d'autres systèmes scolaires où l'enfant n'a pas de services comme ici, ils ne veulent pas parler de ses difficultés de peur qu'il soit classé quelque part et qu'il subisse des conséquences négatives de cette étiquette. Je me suis dit qu'ils avaient peur, qu'ils ne voulaient pas parler et qu'ils avaient besoin de me connaître plus et de voir comment j'allais agir avec leur enfant avant de s'ouvrir et de fournir d'autres informations.

Tout le monde regardait Xu Chuan aller dans l'école ; il était comme une locomotive. Il dérangeait tout le monde, pas juste dans ma classe, mais dans les corridors et au service des dîners. Il criait, il faisait du bruit, il n'écoutait pas les consignes... Il se foutait complètement des adultes ! On lui disait quelque chose et il tournait la tête et faisait ses propres choses. C'était la première fois dans ma carrière que je voyais un cas aussi, disons, prononcé. J'ai vu d'autres problèmes, mais lui, il avait comme une combinaison de comportements que je n'avais jamais vus ensemble. Alors, après environ deux semaines, j'ai demandé de l'aide. Une technicienne en éducation spécialisée² (TES) est venue me suivre pendant quelques périodes, ici et là. Elle en avait plein les bras avec lui, elle aussi. On se rencontrait chaque jour pour faire des retours sur les événements et chercher des stratégies ensemble.

Je ne voulais pas communiquer avec les parents tout de suite parce que je sentais que ce n'était pas le moment encore. Je savais qu'ils en avaient beaucoup dans leur assiette ; le papa avait commencé un nouvel emploi et la maman en cherchait un. Ils avaient deux autres enfants à la maison. J'ai su que la grand-maman arrivait bientôt de la Chine pour s'occuper d'eux pour que la maman puisse retourner au travail. Je comprenais que leur vie familiale était très compliquée et je pensais que Xu Chuan devait leur poser beaucoup de défis après l'école, quand il arrivait à la maison. Alors, je me suis dit : « Je vais leur donner du temps. Je vais m'en occuper ici et quand je vais avoir de bonnes choses à leur dire par rapport à leur enfant, je vais les inviter à venir à l'école. »

Il y avait aussi le problème de « Xu Chuan » comme prénom. Personne à part moi ne se rappelait de son nom. Quand quelqu'un voyait comment ça s'écrivait, personne n'était capable de le prononcer. Quant à moi, je l'ai entendu le dire, parce que je demande le nom à chacun des enfants. Il m'a dit « Daniel ». Je lui ai répondu que ce n'était pas ce qui était écrit sur ma feuille. Alors, il m'a dit : « Trop difficile Xu Chuan ! » J'ai compris que ses parents lui avaient donné un surnom comme le font beaucoup de familles chinoises

² La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

pour que ce soit plus facile à prononcer pour nous, les non-Chinois. Alors, au service de garde, les personnes l'appelaient Daniel, mais moi je me suis dit : « Non, essayons avec Xu Chuan parce que c'est une question d'identité. C'est bien lui ; ce n'est pas un imposteur ! Il faut qu'il trouve sa place ici, en tant que Xu Chuan, et non pas en tant que quelqu'un d'autre. »

J'ai un peu travaillé avec les éducatrices pour leur apprendre à prononcer son nom. Parfois, on l'appelait Daniel et parfois on l'appelait Xu Chuan. C'était déjà correct parce qu'au moins, il était reconnu. Je trouvais que c'était important. C'était un enfant qui était super enthousiaste, malgré des difficultés en motricité fine, parce qu'il bougeait trop pour utiliser des crayons et des ciseaux, par exemple. Je pense que ces volets n'avaient jamais été travaillés à la maison ou à la garderie qu'il fréquentait, ce qui est souvent le cas des garçons qui bougent beaucoup. Ce n'est pas parce qu'ils ont des difficultés en motricité fine, mais plutôt parce qu'ils n'ont pas la patience pour s'asseoir et pratiquer. D'un autre côté, il avait un esprit vif ! Il voulait tout savoir et il était enthousiaste par rapport à tout. J'ai remarqué qu'il avait un beau potentiel, qu'il était curieux.

J'ai aussi senti qu'il avait mordu dans le projet migratoire de la famille. Souvent, ce sont les parents qui ont un projet d'immigration et les enfants, selon leur âge, les suivent ou sont opposés au départ du pays d'origine, surtout quand ils sont plus vieux. Ils ne veulent pas ; ils vivent des deuils, ils laissent derrière eux beaucoup de choses, ils sont attachés aux personnes et aux lieux qui composent leur univers. Je pense que Xu Chuan avait son projet à lui. Il allait venir ici, au Canada, et il allait faire sa vie. Je ne sais pas comment je l'ai su, mais je l'ai senti. Il dégageait ça, par sa curiosité, par ses questions. Je ne le sentais pas du tout malheureux. L'inverse est vrai, c'est-à-dire qu'il était souvent trop enthousiaste, à propos de tout. Alors, il y avait de bons côtés, malgré toutes les difficultés que l'école avait avec lui. Il avait un bon potentiel.

Quelques semaines après la rentrée... parce qu'au début de l'année, on est étourdie... Dès que je suis sortie de la brume du mois de septembre, j'ai commencé à comprendre. J'ai commencé à utiliser des paroles comme : « Tu sais, peut-être que tu faisais ça avant, mais ici, au Canada, on ne fait pas ça. » Parfois, ça marche comme de la magie, car les enfants entendent les parents prononcer ces mots à la maison. Il y avait certains comportements qu'il fallait changer. Par exemple, s'il prenait quelque chose qui n'était pas à lui, il ne reconnaissait pas sa faute. Je lui disais : « Ici, on fait comme ça. Plutôt, on devrait dire : "J'aime beaucoup ton jouet, mais il est à toi, je te le redonne." » Je ne voulais pas dire que tout ce qu'il faisait avant n'était pas bon, mais je voulais lui dire qu'ici, il y a des règles, parce que dans sa tête, il n'y avait pas d'interdits clairs. J'expliquais les règles de classe : « Ici, quand on est assis ensemble au rassemblement, par exemple, tu as les jambes croisées, les mains tranquilles et tu regardes en avant. Ça, c'est des règles ; est-ce qu'à la maison, il y a des règles ? » « Non ! », répondait-il. Après l'entrevue avec les parents, j'ai compris qu'il fallait instaurer un système avec lui pour que ce soit plus

facile pour eux aussi alors, on l'a fait. La TES, la psychoéducatrice et moi, on a préparé des pictogrammes; c'était vraiment bien expliqué. On a demandé à un enfant chinois qui était en sixième année de venir traduire pour lui et il a tout compris. J'ai senti que c'était vraiment le fait d'être conséquente de ma part qui a aidé à changer les choses parce qu'il savait qu'il pouvait essayer encore et encore, mais que ça allait toujours être la même réponse: «Non, tu dois suivre la règle!» C'était très clair! Cet enfant-là avait besoin de constance de la part des adultes.

Puis, il a arrêté de rebondir sur les murs. Je pense que la désorganisation qu'il y avait dans sa tête s'exprimait physiquement; il avait une désorganisation temporelle et spatiale dans son esprit et ça s'exprimait par les mouvements du corps. Il était capable, par après, de faire plus attention à ses mouvements. C'est drôle, mais ça marchait comme ça. Nous avions un système d'émulation positive, alors il a eu des récompenses pour ses bons comportements. Il n'avait pas de conséquences graves, mais il avait des récompenses. Pour lui, c'était une source de plaisir parce qu'il comptait ses petites boules qu'il ramassait et il pouvait avoir une récompense, comme un petit objet de stimulation tactile. Je pense que c'était apaisant pour ses sens.

Quand j'étais seule en classe, après le départ des enfants, je pensais à Xu Chuan et je me disais: «Je l'aime, mais il me fatigue; j'en ai marre! J'ai le devoir de le socialiser. J'ai le devoir d'agir sur l'intégration de la famille, mais je suis morte à la fin de la journée!» Je me disais aussi: «Je suis têtue, je vais trouver une solution!» Je comprenais les difficultés vécues par les parents alors, j'avais de l'empathie vis-à-vis la famille. Je sais ce que c'est, d'immigrer. C'est sûr que je ne sais pas ce que c'est d'immigrer avec trois enfants venant de la Chine, parce que je n'ai pas fait ça. Moi, quand j'ai immigré, j'étais jeune, j'étais seule, mais quand même j'ai vécu de la solitude, la perception d'être jugée et le désir de m'assimiler. Je me disais: «Les parents et moi, on doit se comprendre.» La confiance, c'est le numéro un et la compréhension, le numéro deux. J'avais donc ces deux buts, mes objectifs vis-à-vis tout ce projet d'intégration. Après avoir mis plusieurs choses en place, on a voulu présenter le système d'émulation et tout ce qu'on faisait à l'école à ses parents. On était prêts. Alors, on les a rencontrés au début d'octobre, avant la première communication, je dirais. Après la rencontre avec les parents, ma vision a changé.

Les deux parents sont venus à cette rencontre. Je leur ai présenté le système qu'on avait. J'ai dit: «Voici comment la journée est organisée. L'enfant doit savoir comment ça marche, qu'est-ce qui vient après.» Déjà, tous les jours, ils recevaient un *feedback* dans le calendrier de l'enfant. Il avait des points pour chaque partie de la journée. Le système d'émulation leur a permis de savoir que leur fils vivait des réussites parce qu'on ne communiquait pas tout ce qui n'était pas acquis encore, seulement le progrès. Mon attitude était positive alors, je sentais qu'il y avait déjà un petit peu plus de confiance, un petit peu plus de chaleur entre nous. Je parlais en anglais, naturellement, mais j'ai essayé d'utiliser un anglais qui visait les personnes

qui ne comprennent pas très bien, «un anglais langue seconde». Heureusement, je maîtrise assez bien l'anglais pour pouvoir le faire. Dès qu'il y avait des communications écrites et orales avec les parents, elles se faisaient en anglais. Je n'insistais pas sur le français parce que déjà, en anglais, ils avaient de la difficulté à comprendre.

Alors, on leur a présenté la séquence des activités de la journée. Je leur ai demandé: «À la maison, quand il arrive de l'école, qu'est-ce qui se passe, dites-moi? Est-ce qu'il est autonome? Est-ce qu'il fait des choses tout seul?» Ils m'ont répondu: «Ah non, à la maison, il est très fatigué quand il arrive! Il doit jouer d'abord aux jeux vidéo et après, il a une pratique de piano. C'est une heure minimum par jour. Après, il faut travailler le vocabulaire.» Je donnais des devoirs de vocabulaire à faire à la maison, mais pas à tous les jours. Le vocabulaire que j'assigne à travailler à la maison à tous mes élèves, c'est dix minutes, trois fois par semaine. C'est tout. C'est ce que j'ai expliqué aux parents, mais ce n'était pas leur conception. Leur conception, c'était qu'il faut faire toutes les choses comme on fait la pratique de piano; donc, au moins une heure de vocabulaire par jour. Puis, il avait aussi des cours de chinois. Il devait pratiquer son chinois et l'écriture chinoise tous les jours. Je sentais que l'enfant était fatigué après une journée à l'école où il s'efforçait énormément pour comprendre ce qui se passe autour de lui. Je pense que c'était extrêmement fatigant une journée à l'école pour lui! En plus, il arrivait à la maison et il avait toutes ces pratiques que les parents voulaient qu'il fasse. Alors, j'ai compris que la maman avait un système: «Tu fais comme tu veux, pourvu que tu fasses les pratiques que je te demande.» Je sentais qu'il y avait beaucoup d'insistance de la part des parents et que Xu Chuan ne voulait pas écouter. Alors, il s'était habitué à ignorer quand un adulte voulait qu'il fasse quelque chose. Maman ramassait tout après lui, il n'avait aucune autonomie. Au lieu de viser l'autonomie, on visait plutôt qu'il fasse les pratiques. Je pense que c'était perçu comme plus important que le développement personnel.

Je l'ai compris parce que je posais des questions qui ne faisaient pas peur aux parents. Je leur ai demandé: «Décrivez-moi comment ça se passe à la maison.» J'ai compris que ce que le petit voulait, le soir, c'était de jouer aux jeux vidéo ou juste jouer et que les parents disaient: «Non, non, non! C'est le temps de se coucher.» Mais ce n'était pas facile de le mettre au lit. Alors, il était fatigué en plus. Le matin, il n'était même pas question qu'il s'habille seul ni qu'il se brosse les dents. On lui donnait à manger ce qu'il voulait parce que c'était «donnant-donnant». Lui, il pratiquait le piano, eux, ils lui permettaient de manger des beignes au déjeuner. Alors, toutes ses collations étaient vraiment du même genre; c'était du chocolat, des beignes. Il avait une mauvaise nutrition et souffrait un peu d'embonpoint aussi. Il n'était pas en forme, il ne savait pas courir. Il n'était pas capable d'accomplir les tâches physiques que les enfants de son âge font parce que le côté physique n'était pas développé.

J'ai suggéré aux parents qu'ils utilisent un système avec des pictogrammes pour lui à la maison. Ils semblaient savoir où les trouver sur internet. Il fal-

lait expliquer à l'enfant, en chinois, que « quand tu viens à la maison, tu fais *ci et ça* ». Il fallait aussi couper tout ce qui est très fatigant pour lui. L'enfant a besoin de se développer comme un enfant d'abord, physiquement — avec un peu de joie — et socialement. Socialement, on n'était pas rendu à inviter les amis à la maison parce que ces parents-là étaient en survie. Ils étaient comme dans une petite capsule qui voyage dans l'espace. Mais ils ont écouté. Ils ont pris des photos des pictogrammes qu'on avait dans la classe et ils ont dit qu'ils allaient instaurer quelque chose. Je leur ai conseillé: « C'est très important que l'enfant ait son mot à dire par rapport à ce qui se passe. Ça ne peut pas être tout imposé par les parents. » Ils ont dit: « Oui, comme quoi? » J'ai répondu: « Il faut lui laisser choisir certaines choses comme ce qu'il veut faire en premier et ce qu'il veut faire en deuxième. Ça ne peut pas être tous les jours la même routine qu'on lui impose. Il faut qu'il choisisse des activités qu'il aime faire. Ultimement, il faut qu'il rencontre d'autres enfants et qu'il joue un peu dehors et tout ça. » Ils avaient l'air de comprendre et d'acquiescer, mais j'avais des doutes. Je ne parlais pas chinois, mais de la façon dont ils s'exprimaient, je savais qu'ils ne comprenaient pas entièrement le message.

Après, il s'est passé quelques événements où il a fallu inviter les parents encore une fois. C'était avant le premier bulletin. Xu Chuan avait frappé d'autres enfants à plusieurs reprises dans la même journée. Alors, la conséquence était qu'il ne pouvait pas jouer et qu'il devait faire une réflexion avec une TES. À un moment donné, il a fallu impliquer les parents parce qu'il y avait d'autres enfants qui étaient victimes. On a demandé à Xu Chuan de présenter ses excuses et, vraiment, qu'il change ses comportements. On ne voulait pas que les autres enfants subissent et que lui soit toujours nommé comme le problème de la classe. J'ai invité une interprète à la rencontre, mais à la dernière minute nous avons appris qu'elle n'était pas disponible. Je ne voulais pas non plus avoir un enfant qui traduise parce qu'on parlait quand même de violence. Je ne voulais pas mettre un autre enfant dans cette position-là. Alors, j'ai invité les deux parents. Papa est venu, mais pas maman ; elle ne pouvait pas. Il y avait l'enfant, la TES et la directrice aussi. Je voulais que toutes ces personnes soient autour de la table parce que je ne savais pas s'il fallait faire une évaluation en psychoéducation, par exemple. Je me suis dit que la directrice devait être au courant de la situation. La TES était là parce qu'elle suivait Xu Chuan au quotidien et qu'elle pouvait décrire ce qui se passait. Alors, ce n'était pas juste mes observations et mon jugement, mais aussi ceux d'autres adultes de l'école. Je savais que toutes les personnes allaient se présenter comme empathiques. J'étais confiante que l'équipe qu'on présentait projetait l'image que nous étions plusieurs à vouloir aider leur fils, que nous étions tous bienveillants et qu'il fallait travailler tous ensemble, incluant les parents.

Pendant la rencontre, Xu Chuan s'est excusé. Il nous a expliqué ce qui s'était passé. Il parlait en chinois avec son papa et le papa traduisait. J'avais l'impression que l'enfant ne comprenait pas vraiment pourquoi il frappait. Il le faisait seulement quand l'autre disait quelque chose qu'il n'aimait pas.

Nous lui avons expliqué que la violence n'est pas permise, même lorsqu'on n'aime pas la situation. On a abondamment illustré comment on peut agir dans des situations où quelque chose qu'on n'aime pas se produit. On lui a dit: « On n'agit pas par la violence; on agit par les mots et on demande de l'aide ou on s'exprime. » Nous lui avons dit que nous comprenions qu'il ne sache pas comment s'exprimer et que nous allions lui apprendre des mots pour qu'il se sente à l'aise d'utiliser le langage au lieu des gestes. Vers la fin de la conversation, j'ai senti que le papa commençait à comprendre. J'étais seule avec lui; le petit était allé jouer. J'ai dit au papa: « Vous savez, c'est la structure qui est importante. » « La structure? C'est quoi, la structure? », demandait-il. J'ai répondu en anglais: « *Do you understand 'structure'?* » Il a dit « oui », mais j'ai senti que non. Alors, je suis allée sur *Google Translate* et il y a deux termes qui sont sortis en chinois. Il a dit: « Ahh! » Alors, là, il a commencé à prendre des notes; il en a écrit plein dans son petit calepin, en chinois. Il a fait des liens entre tout ce que j'avais expliqué dans les rencontres précédentes: la routine, les choix, les besoins fondamentaux de l'enfant.

En parlant avec les parents, j'ai compris qu'en Chine, on punissait les enfants en les frappant, mais que depuis une demi-génération, on avait arrêté cette pratique sans la remplacer avec la structure. Je me suis dit qu'ils n'ont rien pour éduquer les enfants parce qu'ils ne peuvent plus les frapper. On peut parler à l'enfant, on peut répéter, crier, exiger, mais on n'a pas de conséquences et on n'a pas de structure. Le mot « structure » a comme éveillé le papa. Il y a quelque chose pour remplacer les coups et ça marche, ça fonctionne. Premièrement, l'enfant doit savoir ce qu'il doit faire et il doit y participer. Il y a une négociation préliminaire avant qu'il arrive quelque chose. Quand le système est mis en marche, il doit fonctionner sans qu'on le questionne. Sur le coup, dans l'action, on n'a pas le temps de questionner chaque règle de nouveau. En classe, il y a des règles et c'est un contrat que tout le monde doit suivre. À la maison, ça devrait être la même chose. J'ai senti que c'est avec *Google Translate* que s'est déclenchée la compréhension chez le papa et un mot en particulier: structure. À ce moment-là, il a dit qu'il allait parler à sa femme. Il est parti avec son calepin et là, j'ai commencé à voir la différence. Je pense que les parents avaient alors des outils en mains.

Avant Xu Chuan, j'avais eu d'autres enfants d'origine chinoise dans ma classe. Souvent, leurs parents me demandaient pourquoi je ne frappais pas leur enfant. Alors, je disais que je ne frappe pas parce que ça ne fonctionne pas, mais aussi parce qu'ici, on ne peut pas le faire. « Oui, mais tu me dis qu'il fait *ci* ou qu'il fait *ça*... », répliquait un parent. Je répondais alors: « Ça ne peut pas marcher, si vous utilisez le châtement corporel à la maison et qu'à l'école, on ne le fait pas. Moi, je ne vais pas le frapper et je ne permettrais jamais à une autre personne de le faire, ni un grand ni un petit; il doit être protégé. C'est comme ça qu'il va développer la confiance envers les adultes et les autres. C'est comme ça qu'il va devenir plus doux avec les autres. » Un parent reprenait: « Oui, mais moi qu'est-ce que je fais? Il ne m'écoute pas. » Alors, tranquillement, on apprend

aux parents que la structure est importante et que l'enfant prend des décisions. C'est un long cheminement à faire avec les parents, à travers celui des enfants.

Vers la période de Noël, à l'école, on a vu que le petit a commencé à changer positivement, à s'autoréguler un peu plus. C'est sûr que le travail qu'on faisait déjà à l'école commençait à porter fruit, mais quand on a commencé à travailler avec les parents, ça a fait toute la différence ! Cet enfant s'est ouvert comme une fleur au soleil. Il apportait des idées dans la classe. Il avait une imagination incroyable ; des idées, des questions... C'était un petit scientifique, un petit philosophe. Et il était drôle, en plus ! C'était le clown de la classe qui faisait rire tout le monde positivement, aux bons moments. Il a commencé à lire en février. C'était un enfant vraiment brillant ! En chinois, il travaillait les symboles et les idéogrammes. Alors, c'est sûr que le processus de lecture lui était familier, mais c'était complètement différent. Je ne pense pas que c'est si transférable que ça entre les deux langues, les idéogrammes. Ce qui était commun, c'est l'idée que, quand on écrit quelque chose, ça signifie des mots. Malgré le peu en commun entre ses deux expériences langagières, il était capable d'apprendre à lire.

Au début de l'année, j'étais découragée tous les lundis et après tous les congés parce que tout était à recommencer. Je pense que Xu Chuan manquait de socialisation en dehors de l'école. J'avais une impression de retour à la case départ parce que le comportement désiré n'était pas acquis. Même si à la maison, les parents commençaient à faire des choses différemment, on vivait quand même dans un autre monde. Xu Chuan a commencé à changer à partir de Noël, mais c'est vers le mois de mars qu'on a constaté des changements importants. Les gens à l'école ont commencé à réagir. Ils disaient : « Qu'est-ce qui se passe ? Il est transformé ! » Il prenait toujours beaucoup de place. Par exemple, dans la cour d'école, il allait demander plein de choses aux adultes. C'était un enfant curieux et je pense qu'il était un peu surdoué, mais qu'il était dans une situation où il ne pouvait pas présenter tout son potentiel. Alors, ça se présentait comme un comportement problématique. Mais, il souffrait aussi d'un manque de socialisation, c'est sûr ! Plus tard dans l'année, on a proposé aux parents d'inviter des enfants à la maison et que lui aussi aille visiter les autres. Je pense que ça s'est fait. Après, il a été inscrit au service de garde. Je pense que ça lui a donné plus de temps pour apprendre le français et jouer avec d'autres amis de façon appropriée. Donc, c'est au printemps qu'on a vu qu'il y avait des changements durables et ce n'était pas juste à l'école. Les parents nous disaient aussi qu'à la maison, Xu Chuan était beaucoup plus facile. Ils n'avaient plus à négocier avec lui. Il savait quoi faire et il a commencé à le faire. On est parti de loin parce qu'au début de l'année, les parents lui achetaient des jouets chaque fois qu'il leur en demandait ; il avait tout ce qu'il voulait.

Xu Chuan a beaucoup gagné en maturité pendant l'année. Au lieu d'être un enfant roi qui fait ce qu'il veut, il a compris qu'il devait prendre ses responsabilités. Cette année, il est en première et je sais qu'il est un des plus forts de sa classe. Son enseignante m'a dit qu'elle le trouve fatigant parce

qu'elle doit l'avertir que ce n'est pas son tour à parler, mais son français est extraordinaire. Il a un accent encore et peut-être qu'il ne connaît pas tout le vocabulaire qu'un enfant francophone connaît, mais ses structures de phrase sont correctes. Je pense vraiment que c'est un enfant surdoué qui avait besoin de structure ; ça lui a permis de sémanciper.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce que le développement de Xu Chuan pendant l'année a été spectaculaire. Il est venu de loin et il a avancé si loin dans l'autre direction. Puis, je suis capable d'identifier le moment où il y a eu le « Ah ! ». C'était comme une bascule. Alors, c'est pour ça que j'ai choisi de raconter son histoire, parce que c'est clair. La seule chose qu'on n'a pas réussi à atténuer, c'est que Xu Chuan est toujours un enfant très compétitif. À la fin de l'année dernière, la prof de musique avait organisé un spectacle de talent d'enfants. Il a joué du piano d'une façon extraordinaire, mais il y a une petite fille, plus vieille que lui, qui a joué encore mieux. Il n'était pas content. Il l'exprimait beaucoup, il boudait. Alors, il a fallu lui dire que son travail est excellent et qu'il n'a pas besoin de se comparer avec les autres, qu'il devrait être content de ce qu'il a fait. Est-ce que c'est dû à des différences individuelles ? Est-ce que la compétition est une influence de la famille ? Est-ce que c'est la structure d'où il vient où il faut vraiment se démarquer comme individu pour exister ? Quant à moi, j'ai enseigné en Chine pendant un été alors, j'ai eu la possibilité de comprendre certains éléments de cette culture. Les enfants m'ont dit : « Ici, il faut être le meilleur qu'on peut sinon, on n'est rien. » Ils sont très nombreux en Chine.

Je pense que les profs qui se dirigent vers l'enseignement en classe d'accueil ont un penchant vis-à-vis la diversité. Peut-être qu'ils ont voyagé, peut-être qu'ils ont vécu un dépaysement, peut-être qu'ils viennent d'ailleurs... Alors, ils ont cette sensibilité-là. Ça aide d'avoir vécu l'immigration et ça aide aussi d'avoir eu un enfant problématique parce que j'ai un fils pour qui le parcours scolaire a été moins facile. Ma valeur principale en tant qu'enseignante, c'est l'empathie. Je crois qu'il faut dire aux parents : « On vous comprend, vous vivez des choses intenses. » Il faut savoir là où ils sont émotionnellement, et la première fois qu'on les voit, ce n'est pas la même chose que la deuxième ou la troisième fois. La relation parents-enseignante se construit au fur et à mesure et en parallèle à ce que nous vivons avec eux, ils vivent d'autres choses. Au fond, leur vie est un trajet. Il faut reconnaître ça, je pense. Par exemple, éventuellement, la maman de Xu Chuan s'est trouvé un travail et la grand-maman est retournée en Chine. Tout ça joue sur la famille. On n'a pas eu besoin de questionner Xu Chuan pour avoir ces informations parce qu'il disait tout à tout le monde, mais normalement, dans toutes les situations, il est important de questionner nos élèves pour savoir ce qui se passe dans leur vie.

Ma première valeur, c'est donc l'empathie. Ensuite, c'est l'esprit critique. Ce qui est important, c'est de savoir analyser la situation, de se poser beaucoup de questions, de réfléchir, de ne pas tenir les choses pour acquises. L'exploration et l'analyse sont deux étapes de cette démarche. Il faut aussi

aller dans le même sens que les parents parce que quand ils nous disent quelque chose, s'ils nous le disent, c'est que c'est important pour eux, mais pour l'élève aussi. Je pense que ce sont des principes de bonne communication. Quand quelqu'un nous dit quelque chose, ça veut dire que pour lui, c'est important. Alors, je n'oublie jamais de me questionner : « Pourquoi veut-il que je le sache ? » Il faut aller là où la personne nous amène à travers son discours. Par exemple, si les parents me disent qu'il faut que l'enfant joue du piano, moi, je leur demande pourquoi c'est si important pour eux qu'il joue. « Pourquoi c'est si important qu'il joue une heure ou deux heures par jour ? » Ils vont peut-être me répondre : « Parce que moi, je suis pianiste. Mon fils va devenir pianiste. » Alors, je ne ferais pas le même cheminement avec cette famille-là que je ferais avec quelqu'un qui me dit : « En Chine, tout le monde joue du piano. » L'émotion ne serait pas vécue de la même manière et le parent n'a pas le même projet en tête non plus. Alors, je pense qu'il faut faire attention à ce qu'on nous dit, aller dans le sens de ce qu'on nous dit et explorer leur compréhension. Si j'avais un conseil à donner à d'autres enseignants, je leur dirais : « Écoutez la personne qui parle devant vous, allez dans sa direction. Posez-vous des questions : "Pourquoi ils veulent communiquer ça ? Vous représentez quoi pour eux ? Vous êtes une personne humaine, un fonctionnaire d'État ou la maîtresse d'école ? Est-ce que vous êtes la gentille madame ? Comment veulent-ils vous influencer par ce qu'ils disent ?" »

La troisième valeur, c'est la communication, car il faut tout faire pour se comprendre, dans n'importe quelle langue. On peut penser qu'un parent a compris alors qu'il n'a pas du tout compris ce qu'on voulait transmettre. Pour moi, il est important de promouvoir l'utilisation du français, mais il est encore plus important de m'assurer que le parent comprenne. Tout se passe au bon moment. Si on essaie d'imposer le français dès le début, à des personnes qui sont en survie, on n'aura jamais leur participation et on va créer une situation dans laquelle il va y avoir de la rancune. J'ai vu des familles dire : « Je ne veux pas venir ici ! On est obligé de s'inscrire dans une école en français, mais on ne veut pas le faire ! » J'ai déjà vu des enfants qui arrivent en maternelle et qui disent : « *I don't want to speak French, I speak English!* » Après, quand on rencontre les parents, ils nous disent : « *We don't want our children to come in a French school, but we have no choice!* » Ce n'est pas en leur imposant une langue qu'on va avoir leur motivation à participer dans notre culture et dans notre société. Une fois qu'ils commencent à apprendre, qu'ils ne sont plus en survie et qu'ils peuvent évoluer dans la société québécoise, on leur dit : « Maintenant, vous avez aidé votre enfant à apprendre le vocabulaire et vous avez aussi appris quelques mots. Félicitations ! » C'est un premier pas. Après, on leur dit qu'il y a des cours de français pour les adultes. Là, ils prennent le feuillet pour s'inscrire à des cours de français. Chaque chose en son temps !

Aussi, parfois, on se dit que les parents devraient tout comprendre, mais on ne fait pas attention à l'individu et à son histoire. Il peut bien avoir sa carte de citoyenneté ou son statut d'immigrant, mais le chemin vers

l'appropriation est long. Les gens disent parfois : « Il me semble que si j'allais vivre dans un autre pays, je ferais si ou ça. », en voulant se montrer plus compétents dans cette situation. L'humilité est une autre valeur importante dans ce métier. On dit aussi qu'on ne peut pas comprendre une personne si on n'a pas marché dans ses souliers. On ne connaît pas la vie des gens. On peut juger les parents et quand on les découvre, on réalise qu'ils ont vécu quelque chose de difficile et de grand et qu'on comprend pourquoi ils traitent leur enfant comme ça. C'est peut-être ça quand je dis qu'il ne faut pas tenir les choses pour acquises. Ça peut sembler très facile à comprendre, mais, au fond, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas visibles pour nous, de prime abord.

Il faut aussi reconnaître les compétences parentales, même si, dans une telle situation, nous agirions autrement. Il faut savoir que ces gens-là vivent avec cet enfant 24 heures sur 24, sauf quand il est à l'école. Ils ont tenté plein de choses avec lui et ils essaient continuellement. Il faut leur parler en reconnaissant le fait qu'ils font beaucoup pour aider leur enfant. Il faut communiquer beaucoup de messages positifs aux parents et éviter de les critiquer pour développer leur confiance. Au début de l'année, je me disais que ces parents n'étaient pas incompetents. Ce sont des gens venus d'ailleurs et il faut travailler avec eux pour réussir à éduquer l'enfant. Je pense que ça m'a aidée à traverser aussi les hauts et les bas qu'il y a eu pendant l'année. Si je les avais jugés, j'aurais pu dire que la famille de Xu Chuan ne s'occupait pas de lui. Maintenant, je comprends que c'est seulement une famille qui manquait de structure, qui pensait que l'enfant est roi et que c'est correct parce que c'est un garçon. C'est sûr que le fait d'être garçon dans une famille chinoise, ça lui donne souvent un statut spécial. Je ne dis pas toujours, mais souvent. Alors, peut-être qu'il profitait de ça en tant que garçon. Et les parents veulent que l'enfant vive un succès ici, au Québec, parce qu'ils ont un projet d'immigration. Ça, je pense que je l'ai communiqué dans mes conversations avec les parents : « Écoutez, votre enfant va avoir beaucoup plus d'influence sur les autres s'il leur fait attention. Il ne faut pas qu'il impose sa façon ou sa personne, mais qu'il fasse attention à ses pairs. Ainsi, il va être aimé et apprécié. Sinon, il peut être marginalisé. » On peut aller dans le même sens que les parents quand on a un objectif commun. Il ne faut pas les culpabiliser.

Un autre conseil pour travailler en milieu pluriethnique : utiliser le site *Google Translate*. C'est tellement merveilleux ! Je l'utilise maintenant dans beaucoup de situations, lors des rencontres avec les parents qui ne comprennent pas très bien le français ou l'anglais. On projette les mots sur le tableau blanc interactif (TBI) et la réaction est immédiate : « Ah ! OK. » Les parents aussi arrivent avec leur téléphone qu'ils utilisent pour les traductions. Ça devient une pratique plus courante maintenant, c'est merveilleux !

Le type de situation que j'ai raconté, tout le monde en vit. C'est inévitable, aujourd'hui, au Québec. Il y a des immigrants qui arrivent de partout, dans toutes les classes, pas seulement dans les classes d'accueil. J'ai des collègues qui reçoivent des enfants immigrants qui parlent assez bien français pour

être en classe ordinaire, mais ils vivent les mêmes situations à la maison et avant d'arriver ici. Ce que je dirais à de futurs enseignants, c'est : « Entrez dans la réalité de la personne qui est devant vous, essayez de la comprendre. Apprenez une autre langue si c'est possible. Vivez un dépaysement, allez quelque part où vous ne comprenez rien et vous ne comprenez pas juste la langue, mais vous ne comprenez pas la culture et pourquoi ça se passe ainsi. Vous allez comprendre ce que ça veut dire pour les immigrants quand ils arrivent, notamment leurs difficultés. Mettez-vous dans une situation d'inconfort pour être plus empathiques. Soyez humble, on ne connaît pas toutes les réponses. Il faut toujours être en questionnement. » On vit chaque situation pour la première fois, tout le temps. Il faut persister aussi, ne pas se décourager parce que parfois, on baisse les bras. On se dit qu'on va attendre jusqu'à la fin de l'année scolaire parce qu'on ne peut rien faire pour aider un enfant. Ça m'est arrivé aussi. Des fois, c'est l'année suivante qu'on peut trouver une solution, quand le jeune est au niveau suivant. Nous allons travailler avec la collègue qui enseigne maintenant à cet enfant pour contribuer à la recherche des solutions, car nous possédons beaucoup d'informations et d'expériences acquises lors de l'année scolaire avec l'enfant et sa famille. Il ne faut jamais abandonner parce que ça compte !

La dernière chose que je voudrais dire aux enseignants, c'est quelque chose que tout le monde sait, mais qui est quand même important : il faut reconnaître les forces de chaque enfant. Je pense que les profs en général, on a le don de voir le côté positif. Parfois, ça peut être difficile. On est trop fatigué pour reconnaître la force, mais c'est important de toujours le garder en tête parce que ça nous donne plus d'énergie dans l'action. Aux jeunes enseignants, j'aimerais ajouter ceci : le métier que vous avez choisi est un des plus beaux et des plus importants qui existent. Nous n'avons pas de gros salaires, mais nous avons de l'influence sur les personnes : nous pouvons les bâtir ou les détruire. Le potentiel de faire les deux est inhérent à notre tâche. C'est une très grande responsabilité et quand nous avons la conviction que nous avons tout fait pour bâtir de notre mieux, la récompense est énorme.

Récit de Mélanie

Oumar est un élève d'origine sénégalaise de deuxième année, au 1^{er} cycle du primaire. Il vient tout juste d'arriver au Québec avec sa mère afin de rejoindre son père, déjà installé ici depuis deux ou trois ans. Au début, l'intégration d'Oumar se passe bien, mais l'enseignante remarque peu à peu qu'il éprouve des difficultés en lien notamment avec les disparités entre le système scolaire qu'il a connu auparavant et celui du Québec.

Prendre le temps de s'adapter

L'événement dont je vais parler s'est déroulé dans une classe de deuxième année en milieu très défavorisé, il y a deux ans. L'élève en question, Oumar, venait tout juste d'arriver au Canada en provenance du Sénégal. Quand l'école a commencé, ça faisait seulement quatre jours qu'il était ici. Son père était venu s'installer au Canada deux ou trois ans à l'avance. Pendant ce temps, Oumar avait été éduqué par sa mère et par la famille de celle-ci, au Sénégal. À ce moment-là, il était enfant unique.

Dans ma classe, il y avait environ 50 % d'élèves nés au Québec et 50 % issus de l'immigration. Dès le début de l'année, j'ai senti que j'avais une classe particulière. Sur une vingtaine d'élèves, trois enfants ont par la suite été classés « élèves en difficultés d'adaptation » (EDA) dont un, seulement deux mois après la rentrée. À cette époque, leurs troubles étaient non identifiés, car ils étaient trop jeunes. Cependant, dès les premières semaines, j'ai senti que certains élèves de mon groupe présentaient des problématiques assez importantes. Un de ces élèves était particulièrement agité. Je pense qu'il était dyspraxique et qu'il avait différents troubles d'apprentissage, d'opposition et de comportement. Il est resté deux mois dans ma classe. Il lançait des chaises sans élément déclencheur précis. Quand je lui donnais une tâche à faire, le plus souvent, il rampait par terre ou se promenait partout dans l'école. Au cours des deux premiers mois, il a fallu évacuer la classe à quelques reprises parce qu'il devenait violent et dangereux pour ses pairs. En ce qui concerne les deux autres élèves, eux aussi avaient de gros troubles de comportement et d'opposition. C'est important que je le souligne parce que je suis certaine que ça a eu des répercussions sur Oumar, l'élève nouvellement arrivé dont je veux parler.

Quand Oumar est arrivé dans ma classe, au début du mois de septembre, je sentais qu'il était vraiment heureux de retrouver son père au Canada. Il affichait toujours un beau sourire. Je trouvais qu'il rayonnait. Au début du mois de septembre, c'était son anniversaire. J'ai donc très vite rencontré ses parents parce qu'ils avaient apporté une grande assiette de fruits dans la classe et qu'on avait chanté « joyeux anniversaire » à Oumar tous ensemble. Par la suite, ils sont également venus à la rencontre de parents du mois de septembre et m'avaient dit qu'au Sénégal, Oumar était considéré comme étant un bon élève. Je connaissais l'école qu'il avait fréquentée parce que j'ai enseigné dans ce pays-là. Je savais donc que c'était une école très exigeante, ancrée dans un système français, où on demandait aux élèves d'apprendre énormément de choses par cœur.

Au début, ça allait très bien. Il semblait être un élève modèle; il faisait tout ce qu'on lui demandait et il réussissait. L'enseignante avec qui je travaillais — parce que j'étais partageante (j'enseignais un jour) — était vraiment impressionnée. Oumar écrivait déjà très bien en lettres attachées, alors que les élèves à cette école n'écrivaient pas en lettres attachées en deuxième année.

Cependant, il écrivait seulement ce qu'on lui demandait d'écrire. Dès qu'on lui disait d'inventer une histoire, c'était beaucoup plus difficile pour lui. C'est là que les problèmes ont commencé. Ici, on demande souvent aux élèves de raconter une histoire ou leur fin de semaine. Il avait de très bons résultats en dictée, mais était incapable de réaliser les tâches où il devait être créatif, même si on les modélisait. Quand je présentais le travail à faire en classe, je donnais d'abord un exemple. Après, je laissais les élèves travailler, mais ce n'était pas facile pour Oumar. Quand je lui demandais de faire la lecture à voix haute, il avait aussi de la difficulté. Il fallait travailler la lecture systématique et la fluidité parce qu'il savait lire, mais il le faisait un peu comme un robot. C'était toutefois la même chose avec d'autres élèves de la classe. N'empêche que je sautais parfois son tour parce que je ne voulais pas qu'il se désorganise, ce qu'il faisait quand il ne se sentait pas compétent. L'enseignante avec qui je partageais la tâche éprouvait les mêmes difficultés que moi avec lui.

En mathématiques, les choses allaient mieux. Si je lui donnais une feuille avec des exercices, ça allait. Il aimait les calculs parce qu'il était capable de les faire, mais je donnais peu de tâches de ce type. Le plus souvent, je demandais aux élèves de se placer en équipe pour faire de la résolution de problème. Ça posait problème à Oumar parce qu'il n'avait probablement jamais travaillé en équipe. Je sentais qu'il avait besoin d'être dirigé tout le temps et qu'il était déstabilisé. Graduellement, aussitôt que je demandais aux élèves de se mettre à la tâche, Oumar commençait à s'agiter et à refuser de travailler. Au niveau de ses apprentissages, c'était donc très difficile, malgré la modélisation et l'explicitation de ce qu'il fallait faire.

J'ai su qu'au Sénégal, il était en 3^e année alors qu'ici, on l'avait classé avec les autres élèves de son âge, en 2^e année. Il verbalisait le fait qu'à son avis, on ne l'avait pas classé au bon endroit, qu'il n'était pas à sa place dans ma classe. Dans ces moments de crise, il revenait souvent sur cet enjeu qu'il ne devrait pas être dans cette classe. J'ai l'impression qu'il se sentait humilié, mais en même temps, il n'était pas capable de réaliser les tâches qu'on lui donnait. Je pense que le système qu'il avait connu était très différent du système scolaire au Québec au niveau des façons d'enseigner et d'apprendre. C'est intéressant parce que j'employais des façons différentes pour enseigner dans le but d'aider les élèves, mais, dans le cas d'Oumar, ça semblait lui nuire plus que l'aider. Par contre, il n'échouait pas et il n'avait certainement pas de trouble d'apprentissage. Quand il était capable de me donner des réponses verbalement au lieu de les écrire, pour moi, ça allait. Ses notes se situaient généralement entre 60 % et 70 %, mais je crois qu'il était habitué à de meilleurs résultats.

En arts plastiques, j'ai remarqué qu'il avait de la difficulté à se servir de ciseaux. Il n'en avait probablement jamais utilisé auparavant. En octobre, j'avais proposé aux élèves de travailler les formes géométriques pour construire

des personnages de *Minecraft*¹ en pensant à Oumar qui, je savais, jouait énormément à ce jeu. Au départ, je leur donnais des feuilles de carton sur lesquelles se trouvaient des prismes à découper qu'il fallait ensuite plier à l'aide d'une règle et coller avec du papier collant. Rapidement, il a été mis devant un mur, car il était incapable de découper les personnages, c'est-à-dire de suivre les lignes et de comprendre que les pointillés représentaient l'endroit où il fallait plier. Selon moi, cette tâche faisait appel à certaines compétences qu'il n'avait pas encore développées. Il n'y arrivait pas, mais il voulait lui aussi avoir ses personnages de *Minecraft* comme les autres élèves. En lui proposant des activités de ce genre, je le mettais constamment face à ses incapacités. Cette année-là, à cause de ma classe, je proposais souvent aux élèves des tâches non papier crayon, non scolaires. Cependant, c'est dans ce type d'activités qu'Oumar se sentait le plus incompetent. Je le mettais donc souvent dans des situations inconfortables où il ne se sentait pas performant et, dès qu'il n'était pas capable de faire quelque chose, il se désorganisait.

En septembre, c'était un petit garçon souriant dont les yeux étaient lumineux, mais, à la fin du mois, j'avais l'impression que la lune de miel associée à son arrivée au Canada et aux retrouvailles avec son papa était terminée. Je sentais qu'il n'aimait plus du tout venir à l'école. Puis, vers la mi-octobre, quelque chose s'est passé. J'ai l'impression qu'il s'est mis à reproduire les comportements des trois élèves dont j'ai parlé plus tôt. À ce moment, un des trois élèves avait intégré une classe pour les élèves en difficultés d'adaptation. Oumar a commencé, lui aussi, à se sauver de la classe, à ramper à quatre pattes et à lancer des chaises. Il est devenu très violent et impulsif. Par conséquent, les relations avec les autres élèves ont commencé à être difficiles. Dans la cour d'école, il pinçait et frappait fréquemment les filles. Au début de l'année, il était vraiment gentil, mais après deux mois, il est devenu explosif. Lorsqu'on lui demandait pourquoi il avait pincé une amie, ses réponses étaient évasives. Pour lui aussi, c'était difficile de savoir quel était l'élément déclencheur. Dans la classe, il y avait une autre élève qui pinçait toujours les autres de façon subtile. Je me demande s'il n'a pas reproduit ce comportement. J'ai l'impression qu'il était déstabilisé et qu'il était comme une éponge et donc, qu'il reproduisait ce qu'il voyait. Je me suis même demandé si ça se serait passé aussi mal s'il avait été dans un autre milieu. Il parlait souvent de discipline physique et de châtements corporels à l'école au cours des premières semaines et expliquait comment à l'école, au Sénégal, les enfants se faisaient battre avec un bâton ou un bout de caoutchouc. C'est comme si, en voyant qu'on ne frappait pas les élèves, il s'était laissé aller. Lui, il venait d'un milieu où il faut rester assis en silence et la classe dans laquelle il atterrissait cette année-là était vraiment particulière. Je pense qu'il y avait aussi une question de maturité comme enjeu dans cette situation.

¹ Jeu qui consiste en une tâche exigeant de la motricité fine, des connaissances sur la construction en 3D à partir de carton et l'utilisation du papier collant. Les élèves devaient couper des morceaux de papier adhésif puis les poser sur des endroits très précis pour créer la forme géométrique. Les personnages de *Minecraft* étaient le collage de plusieurs solides (ex. cube = tête, prisme à base rectangulaire = bras, etc.).

Rapidement, tous mes collègues ont commencé à parler d'Oumar. Chaque jour, j'écrivais des notes négatives dans son agenda. Ses parents ont été convoqués vers la fin de novembre, après le premier bulletin. Nos premières rencontres en début d'année avaient été très positives. Lors de cette nouvelle rencontre, ils m'ont dit qu'ils n'observaient pas les mêmes comportements à la maison, que ça allait très bien et que c'était seulement à l'école qu'Oumar agissait de la sorte. C'était difficile d'établir une réelle communication avec eux. J'avais l'impression qu'ils cherchaient à ne pas perdre la face. Je ne sais pas s'il se passait quelque chose de particulier à la maison, car ils ne nous l'ont jamais dit. Par contre, on a su plus tard que la maman était enceinte. Peut-être que ça faisait réagir Oumar, mais je n'en suis pas certaine. Je sais aussi qu'à un moment, la direction avait contacté les parents parce qu'Oumar disait qu'il se faisait frapper à la maison. Je ne me rappelle plus s'il y avait eu un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse² (DPJ), mais je pense que, rapidement, Oumar a compris qu'on n'avait pas le droit d'employer les châtiments corporels pour punir les enfants, ici. Les autres élèves de la classe lui avaient dit qu'on ne peut pas frapper les enfants. Ça aussi, je pense que c'était une grande différence avec ce qu'il avait connu jusque-là.

J'ai alors pensé que, les premières semaines, il était heureux d'avoir retrouvé son père, mais que rapidement, il s'était retrouvé isolé. Quand je lui posais des questions sur le Sénégal, il me disait qu'il habitait avec toute sa famille (sa mère, ses cousins, ses cousines) et qu'ici, il se retrouvait dans un logement avec son père et sa mère seulement. Je lui demandais si des amis l'invitaient la fin de semaine, mais vu qu'il venait tout juste d'arriver, il n'avait pas encore de réseau. Je me disais donc qu'il devait se sentir très seul. Quand je parlais avec Oumar, je constatais qu'il passait ses fins de semaine devant un écran. J'avais remarqué qu'il se désorganisait le plus le vendredi après-midi. Tous les vendredis, il se mettait à courir dans l'école, à se cacher, à aller aux toilettes pour s'enfermer. Il reproduisait tout ce qu'il avait vu depuis le début de l'année des autres élèves avec qui j'avais de la difficulté le vendredi, de façon systématique. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de rester avec lui jusqu'à 17 h dans la classe parce qu'il ne voulait pas partir. Il était totalement en crise. Pour moi, c'était un signe qu'il était anxieux à l'idée de passer la fin de semaine chez lui et de ne pas avoir de contact avec d'autres personnes que ses parents jusqu'au lundi matin, même s'il ne me l'a jamais dit dans ces mots.

Rapidement, j'ai essayé d'établir des liens avec un organisme communautaire du quartier qui offrait un programme d'aide aux devoirs, des activités sportives et des jeux, deux fois par semaine. Des sorties étaient également organisées de temps à autre. On m'a dit que le programme s'adressait à des élèves de 4^e année et qu'Oumar était trop jeune pour en profiter. J'ai insisté sur le fait qu'il avait vraiment besoin de briser son isolement et que j'avais

2 La Direction de la protection de la jeunesse est une organisation dont le but est d'assurer la protection des enfants et des adolescents si leur sécurité ou leur développement est compromis.

besoin d'aide. L'organisme communautaire a finalement communiqué avec la direction de mon école qui, elle, a refusé qu'Oumar bénéficie de ce programme qu'on réservait aux élèves de 4^e année. Elle m'a proposé d'essayer autre chose, mais quoi ? En même temps, il m'était difficile d'intervenir parce que je n'étais pas à temps plein avec les élèves. J'ai informé Oumar et ses parents des autres activités dans le quartier auxquelles ils pouvaient participer, mais à mon avis, ça ne faisait pas partie de la culture sénégalaise d'aller vers les organismes communautaires. C'est pour ça que j'essayais d'établir ce lien moi-même. Si Oumar avait participé au programme de l'organisme, il aurait pu rencontrer des adultes signifiants et en même temps, se faire de nouveaux amis. J'ai quand même donné une liste d'organismes communautaires aux parents en leur proposant qu'Oumar s'inscrive à des activités sportives et qu'il sorte de la maison.

Quand je pensais à Oumar, je me disais également qu'il devait vivre un grand choc culturel. En classe, j'essayais de valoriser ce qu'il avait vécu auparavant pour lui faire plaisir et lui donner des repères. Je lui disais, par exemple, « Oumar, veux-tu nous parler de ton école au Sénégal ? », mais il ne voulait pas. J'ai même vu qu'il se désorganisait quand je lui demandais ce genre de choses. Une fois, il a même pleuré devant les autres élèves quand je me suis mise à parler de mon expérience d'enseignante au Sénégal. Après, il s'est désorganisé à nouveau. Cette fois-là, j'ai senti qu'il était humilié d'avoir pleuré devant les autres. J'avais donc pris la décision de ne plus parler du Sénégal ou des différents systèmes d'éducation. Pour moi, Oumar ressentait une grande détresse liée au choc culturel qu'il vivait, mais c'était difficile de savoir ce qui le touchait plus particulièrement. À un moment, pendant le cours d'Éthique et culture religieuse, deux élèves nous parlaient de la prière chez les musulmans. Étant donné que les autres enfants ne semblaient pas comprendre, je leur ai demandé : « Voulez-vous nous montrer en avant de la classe comment se passe la prière ? » Dès qu'ils se sont mis à modéliser le rituel et les différentes étapes de la prière chez un musulman, les yeux d'Oumar se sont mis à briller. Il est allé s'installer derrière la classe et s'est mis à faire la prière. Il avait l'air tellement fier de montrer aux autres que lui aussi, il savait comment faire. Mais quand on est passé à autre chose, c'est comme s'il ne voulait pas arrêter de prier. Ça aussi, ça l'avait désorganisé.

À partir de la fin du mois d'octobre, les autres intervenants de l'école (les techniciens en éducation spécialisée³ [TES] et les psychoéducateurs) se sont ralliés à moi pour convaincre la direction qu'il fallait vraiment faire quelque chose rapidement. Ils pensaient alors qu'Oumar devait être évalué parce qu'il semblait avoir un trouble grave. De mon côté, je me disais qu'il n'allait pas bien et qu'il reproduisait le comportement des autres élèves de ma classe dont j'ai parlé plus tôt. J'ai donc tenté de convaincre mes collègues du fait qu'il ne s'agissait pas, à mon avis, d'un trouble de comportement ; il vivait un

3 La personne technicienne en éducation spécialisée en milieu scolaire travaille auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation afin de permettre leur intégration sociale et scolaire ou de faciliter leur réadaptation.

grand choc culturel et on devait lui donner du temps pour qu'il s'adapte. Selon moi, quand un élève arrive de l'étranger, il faut attendre au moins un an avant de l'évaluer parce qu'il peut être vraiment déstabilisé. Mais personne n'était d'accord avec moi. Les parents ont été rencontrés en compagnie de la direction de l'école et un lien a été fait avec l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Là-bas, Oumar a rencontré un spécialiste pour évaluer s'il avait un trouble de santé mentale ou d'adaptation. Les parents ne semblaient pas vraiment comprendre ce qui se passait. Ils continuaient à dire qu'à la maison, il n'était pas comme ça.

En décembre, j'avais invité un marionnettiste dans ma classe. Les enfants devaient fabriquer des marionnettes, puis inventer des saynètes. J'avais demandé à un TES de venir aider Oumar à découper avec des ciseaux parce que je savais qu'il risquait de se décourager s'il ne se sentait pas capable de réaliser l'activité. J'avais remarqué que ce type de situation l'amenait à ça. Je savais qu'il n'avait pas de problème de motricité fine et qu'il n'était pas dyspraxique parce que je l'avais vu jouer aux billes et qu'il était très bon. C'était plutôt qu'il n'avait jamais pratiqué des gestes comme couper et coller.

Peu de temps après, en hiver, il s'est produit un autre événement. Encore une fois, on ne sait pas quel en était l'élément déclencheur. C'était un vendredi où il s'est complètement désorganisé. Tout d'un coup, il s'est mis à courir dans l'école. Ça, c'était fréquent. Mais ensuite, il est sorti de l'école en courant, pas de manteau et nu-pieds, en plein hiver. Quand les intervenants ont réussi à le ramener dans l'école, ils ont fait un arrêt d'agir avec lui. Puisque ça a duré plus d'une heure, ils ont dû appeler une ambulance. Oumar a été attaché sur une civière. Ses parents sont arrivés à l'école. Toute cette situation donnait une preuve de plus à certains qu'il avait un problème de santé mentale. Malgré cela, je restais convaincue que ce n'était pas ça. Il n'allait pas bien, mais, à mon avis, il avait seulement répété des modèles négatifs qu'il avait observés depuis son arrivée. J'étais convaincue qu'il fallait lui donner du temps pour qu'il se remette de son choc culturel et qu'il s'adapte à sa nouvelle vie. Pour moi, il ne fallait pas l'évaluer. Oumar n'était pas un cas de psychopathologie, mais bien un enfant qui réagissait de façon « normale » au grand choc qu'il semblait vivre. C'était un genre de mécanisme de défense.

Quand il se passait ce type d'événement, je discutais avec mes élèves pour savoir comment ils se sentaient. Je me disais qu'ils ne pouvaient pas se sentir en sécurité dans la classe avec un climat comme celui-là. J'étais inquiète parce que le sentiment de sécurité, c'est très important pour apprendre. J'ai demandé à un psychoéducateur s'il avait déjà entendu parler d'une thérapie de groupe dans une classe parce que je sentais qu'il fallait vraiment travailler sur le climat. Et quand je pensais à Oumar, j'essayais vraiment de trouver des solutions. J'en parlais beaucoup à mes collègues. Je leur demandais comment faire pour l'apaiser et pour le structurer. J'étais en mode réflexif. Je suis comme ça : quand je suis face à un défi, je ne me décourage pas. Je n'en suis jamais arrivé à dire que je n'aimais pas Oumar ou qu'il me dégoûtait. Je me demandais ce que je pouvais faire pour lui. Bien sûr, j'étais épuisée parce

que tous les vendredis, je devais rester avec lui à l'école quand tout le monde était parti. Je n'étais pas payée davantage et je voulais m'en aller parce que mes enfants m'attendaient à la maison. J'étais donc épuisée physiquement et psychologiquement parce que je cherchais tout le temps des solutions.

Pendant les vacances de Noël, je me suis vraiment creusé la tête pour trouver des moyens de lui faire vivre des réussites. Ça me hantait ! Je voulais trouver une façon de le mettre en valeur et qu'il se trouve compétent parce que, comme je disais plus tôt, je le mettais constamment face à ses échecs. Mais je ne voulais pas non plus me rabattre sur les cahiers d'exercices. Je savais qu'il aimait les jeux vidéo alors, j'ai décidé de proposer des activités de robotique et de programmation dans ma classe, même si je n'y connaissais rien. Au retour, en janvier, j'ai trouvé des kits de robots. C'est grâce à mes contacts avec la commission scolaire que j'ai réussi à mettre la main sur des robots. En fait, pendant les vacances de Noël, j'avais amené un ensemble chez moi pour jouer avec mes enfants. Puis, je me suis dit que ça m'aiderait à accrocher Oumar. Je savais que son père était technicien informatique et qu'il se trouvait bon avec les ordinateurs. J'ai donc proposé à Oumar d'être mon technicien et de m'aider à monter les 12 robots dont j'avais besoin. Le vendredi matin, le technicien en informatique de l'école venait lui donner un coup de main. J'ai eu l'impression que ça, ça lui avait fait du bien.

La première fois qu'il a eu à construire un robot, il fallait suivre un modèle avec des blocs LEGOS. Je me doutais qu'Oumar n'en avait jamais manipulé alors, pour ne pas qu'il se sente incompetent, j'avais préparé le coup. Il y avait deux rôles définis : soit l'élève était programmeur, soit il était ingénieur. Ces derniers étaient responsables de construire à l'aide des blocs. Les programmeurs, eux, devaient suivre les différentes étapes sur l'ordinateur pour programmer le futur robot. Bien entendu, la première fois, Oumar était programmeur. La fois d'ensuite, les élèves devaient inverser les rôles. Là, ça a été beaucoup plus difficile. Cette fois-là aussi, Oumar s'est désorganisé, mais il a fini par apprendre et être capable. Il a rapidement arrêté de se désorganiser. Je pense que c'est venu le chercher. Il voulait construire le robot qui, à chaque fois, était différent. La première fois, c'était des pieds qui frappaient un ballon de soccer, un sport qu'il aimait. Je profitais aussi de ces périodes pour faire travailler le vocabulaire lié à la robotique. Même si sa journée s'était mal passée, Oumar avait droit à la période de robotique. Ce n'était pas une récompense, car je ne voulais pas qu'il perde cette activité. À partir de ce moment, il a fait des bonds fulgurants au niveau social et au niveau des apprentissages. Ça m'a également confirmé qu'il n'avait aucun problème de motricité. Le problème avec les ciseaux, c'est qu'il se trouvait tellement pas bon qu'il n'était pas motivé à le devenir. On a commencé la robotique vers la fin du mois janvier et on en a fait pendant trois mois. Même si ça allait bien en robotique, Oumar continuait de se désorganiser, surtout les vendredis en fin de journée.

Vers la fin de l'année, j'ai organisé une sortie dans une école secondaire de la même commission scolaire qui construisait de gros robots pour mon-

trer aux élèves à quoi ça pouvait servir de faire de la robotique. Je pensais que ça pourrait aider Oumar à s'accrocher davantage à l'école. Même si le secondaire c'était encore loin pour lui, je me suis dit qu'à un moment, il se projetterait dans tout ça. Je voulais qu'il comprenne qu'il pourrait poursuivre la robotique au secondaire et qu'il fallait qu'il persévère. Dans l'espoir que tout se passe bien, j'avais préparé les élèves aux façons de se comporter pour marcher sur le trottoir, prendre le métro. On avait fait des simulations une semaine à l'avance. À l'aller, tout s'est bien passé avec Oumar, mais, au retour, c'était comme s'il s'était tellement concentré pour aller voir les robots qu'il n'en pouvait plus. Il courait dans la rue, il était déchaîné. Je voyais que ce n'était pas facile pour lui, mais je savais qu'il avait beaucoup apprécié la sortie, car pendant toute la visite, il posait des questions et était très engagé cognitivement. Il réutilisait tout le vocabulaire technique appris pendant les périodes de robotique en classe.

J'ai revu les parents d'Oumar à quelques reprises pendant l'année, mais je sentais beaucoup de déception de leur part. J'avais l'impression que nos interactions n'étaient pas franches. Ils continuaient de dire que, de leur côté, tout allait bien à la maison. Quand j'interrogeais Oumar pour savoir ce qu'il se passait chez lui, il n'était pas très bavard. J'ai remarqué que, quand je demandais aux élèves de raconter leur fin de semaine, il écoutait ce que les autres disaient et inventait quelque chose. Je sentais que ce qu'il racontait n'était pas vrai parce que sa mère était enceinte et que je doutais qu'elle puisse l'amener faire autant d'activités. Un peu comme il avait commencé à lancer des chaises ou à se promener à quatre pattes dans la classe en observant d'autres élèves, il s'est mis à inventer des choses qu'il faisait soi-disant la fin de semaine.

Ce n'était pas facile avec certains de mes collègues non plus. Il y avait beaucoup d'incompréhensions de part et d'autre. J'avais l'impression qu'ils n'étaient pas d'accord avec mes idées et, d'un autre côté, je n'étais pas d'accord avec les leurs non plus. Pendant l'année, on n'a jamais discuté pour savoir quelle était notre responsabilité dans cette situation-là. C'est comme si tout ce qui arrivait était la faute d'Oumar. Ça prend une grande ouverture pour se dire : « Qu'est-ce qu'on peut faire, nous, de différent ? » Je n'ai pas senti d'ouverture dans ce sens et j'ai donc travaillé seule de mon côté.

Tout au long de l'année, je me suis basée sur mon expérience pour essayer d'aider Oumar. J'étais convaincue de certains fondements : croire au potentiel de tous les élèves et chercher la façon différenciée de motiver l'élève. Mon objectif, en deuxième année, c'est que mes élèves soient bons en lecture. Je rattachais tout le temps la robotique, les marionnettes, etc., à la lecture. On faisait de la lecture en duo, de la lecture interactive, de la lecture à voix haute. Je disais aux élèves : « Vous allez finir l'année et être bons en lecture ! C'est pour ça qu'on fait ça. » Je savais ce que je faisais et où je les amenais. Je devais souvent prendre des chemins différents parce que ça ne fonctionnait pas, mais à ce moment-là, j'essayais quelque chose de nouveau. Quand la fin de l'année est arrivée, j'avais le sentiment que

j'avais atteint mes principaux objectifs : je voulais que tous mes élèves, incluant Oumar, soient meilleurs en lecture et leur donner le goût d'aller à l'école.

L'année suivante, Oumar a changé d'école. Ses parents ont déménagé. Je savais dans quelle école il était dorénavant et par hasard, j'ai croisé sa nouvelle enseignante dans l'une de mes formations. C'était au début de l'année et elle m'a dit que ça allait bien. Quand j'ai su qu'il y avait de la robotique à l'école, je lui ai dit à quel point ça semblait avoir accroché Oumar. Plus tard dans l'année, j'ai recroisé l'enseignante et elle m'a dit que ça n'allait plus du tout avec lui. Rapidement, elle est entrée dans un discours très négatif par rapport aux routines à la maison ou aux lunchs qu'il apportait à l'école. Je n'ai donc pas voulu creuser davantage. Elle semblait penser qu'il était négligé, mais en même temps, j'avais l'impression qu'elle n'essayait pas de le comprendre. Moi, dès que j'entends des critiques à propos des lunchs, je me braque, car les enfants n'ont pas de contrôle sur les aliments qui s'y trouvent. Attaquer les lunchs, c'est attaquer les parents et, en quelque sorte, le bagage culturel de l'enfant.

Quand je repense à cette histoire-là, je ferais certaines choses différemment. J'aurais instauré des règles différentes dans ma gestion de classe, par exemple. J'ai aussi compris, pendant l'année, que j'aurais dû modéliser plusieurs choses davantage : lever la main, sortir en rang en silence, etc. Si c'était à refaire, j'y reviendrais souvent, en ne pensant pas que c'est acquis pour tous les élèves. En même temps, je referais le même parcours, à savoir, d'essayer plein de choses pour répondre aux besoins. Ça, j'y crois vraiment ! C'est une chose sur laquelle j'insiste beaucoup. Quand on me dit qu'un élève est tannant, je demande toujours : « Toi, qu'est-ce que tu fais pour l'intéresser ? Qu'est-ce que tu fais pour répondre aux besoins de cet enfant-là ? Qu'est-ce qu'il aime ? Pars de ce qu'il aime et propose-lui un projet pour l'accrocher ! » Certains enseignants ont peur de sortir du cahier d'exercices et de faire les choses autrement. Ça ne veut pas dire que ça fonctionne du premier coup. Oumar, il aimait *Minecraft*, mais je ne m'y suis pas prise de la bonne façon. Il fallait tenter autre chose, et c'est ce que j'ai fait.

Les valeurs et les convictions qui m'ont guidée pendant l'année, c'est que tout le monde peut réussir. C'était ma responsabilité de trouver de quoi il avait besoin pour que ce soit le cas. Une de mes valeurs principales, c'était de croire au potentiel d'Oumar et des autres, aussi. L'enseignante de première année m'avait dit que c'était un groupe très faible en lecture. Je ne suis pas restée campée sur cette idée-là et j'avais confiance de les faire progresser. Mon rôle d'enseignante, c'est de croire en eux et de croire en ce que je fais.

J'ai choisi de raconter cette histoire-là parce que quand Oumar est arrivé dans ma classe, ça faisait seulement quatre jours qu'il était au Canada. Ce que je dirais à un enseignant qui vit une situation similaire à la mienne — et ça va être le cas pour plusieurs — ça serait de laisser à un élève qui vient d'arriver le temps de s'adapter. Il faut aussi prendre le temps de l'observer pour

mieux le connaître et cibler des leviers d'intervention. C'est à force d'observer Oumar que j'ai réalisé qu'il n'était pas capable de découper, mais que ce n'était pas parce qu'il avait de la difficulté au niveau de la motricité. Il fallait seulement prendre le temps de pratiquer. Les programmes scolaires sont différents partout à travers le monde. Il ne faut donc pas croire qu'un élève scolarisé ailleurs a les mêmes acquis que ceux qui ont fréquenté l'école ici. Et, sachant cela, il faut prendre le temps de leur enseigner ce qu'ils ne savent pas. Les LEGOS roulaient dans les mains d'Oumar parce qu'il n'en avait jamais manipulé. N'importe qui aurait pu penser qu'il était dyspraxique, mais il fallait attendre de voir. Finalement, il était capable de les manipuler. Il ne faut jamais sauter aux conclusions trop rapidement. Tout au long de l'année, j'ai entendu dire qu'Oumar était un élève avec un grave trouble d'opposition, mais moi, je ne le concevais pas comme ça. Selon moi, il vivait un grand choc culturel. Je me trompais peut-être, mais j'avais la conviction qu'il fallait lui laisser du temps, tout en intervenant quand il faisait preuve de violence, bien entendu.

Je dirais à un enseignant qui travaille pour la première fois en contexte de diversité ethnoculturelle d'observer ses élèves et de traiter la différence comme une richesse dans sa classe et non pas comme une contrainte. Il faut aborder les différences avec les élèves et les nommer (les langues, les religions, etc.). Il faut aussi convaincre les élèves du fait que nous sommes tous différents, mais que c'est une richesse. Il y a plein d'outils dont on peut se servir, comme la littérature jeunesse. Les enfants se sentiront bien mieux dans un climat de classe comme celui-là, autant celui qui vient d'ailleurs que celui qui a deux mamans ou celui qui s'assoit sur un ballon ou l'autre qui porte des lunettes. Il faut convaincre nos élèves que leurs propres différences sont des richesses et non pas des handicaps ou des limitations.

Récit de Sophie

Inaya est une élève du préscolaire d'origine rwandaise ; elle est au Québec depuis quelques mois. Selon l'enseignante, l'élève ne réagit pas à ses tentatives d'entrer en contact avec elle et ne semble pas vouloir prendre part aux activités qu'elle propose en classe. Elle en vient même à développer une certaine aversion à l'endroit d'Inaya qu'elle juge de façon négative.

Prendre le temps de s'adapter

L'élève dont je veux parler s'appelle Inaya. C'est une enfant d'origine rwandaise à qui j'ai enseigné au préscolaire, il y a près de vingt ans. C'était ma première année à cette école. J'enseignais alors depuis six ans environ, mais mes écoles précédentes n'avaient pas le même profil multiethnique. Au moment où je l'ai rencontrée, à la rentrée, je ne le savais pas encore, mais cela ne faisait que quelques mois qu'elle était arrivée au Canada.

Dès les premiers jours, j'ai senti que le courant ne passait pas entre nous. Elle ne me souriait pas, ne venait pas vers moi et ne répondait pas à mes tentatives d'interactions. J'ai toujours pensé que c'était ma force d'entrer en contact avec les élèves, n'importe lequel d'entre eux ; c'est quelque chose qui se faisait facilement pour moi. Cette petite fille-là, je la sentais fermée et elle ne souriait jamais. J'avais l'impression qu'elle n'était pas heureuse. Ça me faisait quelque chose parce que je me disais : « Comment ça se fait qu'avec Inaya, ça ne fonctionne pas ? » Je ne sentais pas que nous étions en train de développer un lien et c'était une enfant que je trouvais négative. On aurait dit qu'elle ne souhaitait pas prendre part aux activités que je proposais et que moi, je trouvais palpitantes. Elle ne semblait pas non plus vouloir jouer avec les autres enfants. En classe, elle se plaçait en retrait et faisait souvent preuve d'opposition passive.

En toute honnêteté, après trois ou quatre semaines, je l'ai prise en aversion cette enfant-là ! Le courant ne passait toujours pas et moi, j'attribuais mon incapacité à entrer en relation avec elle à sa personnalité. Je ne me remettais pas du tout en question. C'était comme si cela ne m'appartenait pas. Je me disais : « Cette petite fille-là n'est pas positive, elle est vraiment désagréable ! » À la limite, je me suis dit que je ne l'aimais pas et que c'était un fardeau pour moi. C'est avec du recul que j'ai réalisé tout ça parce que, sur le coup, ça ne m'apparaissait pas aussi clairement que ça, l'aversion que j'avais développée à son égard.

Donc, sur le coup, je me disais : « Ce n'est pas de ma faute, c'est elle qui doit faire quelque chose ! Moi, je n'ai rien à faire de plus afin de la rendre disponible aux apprentissages. C'est elle qui ne veut pas participer ! » Je ne voyais pas ce que je pouvais faire et je ne me sentais pas responsable de la situation. Je ne percevais pas le rôle que j'avais à jouer pour soutenir son adaptation dans la classe. Je me disais que si elle ne voulait pas participer, elle n'avait qu'à rester dans son coin et ne pas m'embêter. Elle me hérissait le poil tellement je la trouvais négative ! En plus, elle était comme ça tous les jours. Comme je l'ai dit, elle ne s'opposait pas de façon manifeste. Elle disait plutôt : « Ça ne me tente pas, c'est plate ! Je ne veux pas faire ça ! » Elle s'exprimait bien, mais elle avait toujours cette attitude passive et négative.

C'était la première fois que j'étais confrontée à une situation de ce genre et de ressentir de la difficulté à motiver une élève. En général, les petits sont tellement vivants, tellement intéressés à tout ce qu'on leur apprend. Les enjeux

d'intérêt et de motivation sont rares à cet âge, surtout dans une structure où tout est ludique. J'estime que je suis une bonne enseignante, compétente. J'avais l'habitude de développer des relations positives et chaleureuses avec mes élèves et que ces derniers répondent bien à mes interventions. J'étais habituée à me sentir compétente et j'avais une bonne estime de moi comme enseignante. Pour toutes ces raisons, j'estimais donc que ce qui se passait avec Inaya, ce n'était pas de mon ressort parce que j'avais l'habitude que les choses se passent bien dans ma classe.

À un moment, la situation a dégénéré, je dirais. Je suis devenue très impatiente avec elle. Cela faisait deux mois qu'elle était dans ma classe et elle ne voulait toujours rien savoir. Elle ne voulait rien faire et n'écoutait pas. Je me disais : « Si tu ne veux pas participer, reste dans ton coin toute seule ! » J'avais définitivement laissé tomber avec cette enfant-là parce que je me disais : « C'est impossible d'entrer en contact avec elle ! Je ne sais pas c'est quoi son problème ! » Je ne me disais même plus que j'allais tenter de trouver une solution parce que dans ma tête, c'était clair que c'était elle le problème.

Quand le temps du premier bulletin est arrivé, en novembre, je me préparais à rencontrer ses parents pour la première fois. Je ne les avais jamais contactés auparavant parce que je ne pouvais pas dire : « Inaya a fait quelque chose de mal en classe ! » Lorsque j'écrivais aux parents de mes élèves, c'était parce qu'il y avait eu un incident, un conflit ou une crise, mais ce n'était pas le cas. Elle n'avait jamais fait quelque chose de répréhensible ; c'était son attitude qui posait problème, à mon avis. Dans ce temps-là, mon système d'émulation fonctionnait avec des codes de couleur : vert-jaune-rouge. Inaya avait quelques fois des « jaunes », mais le plus souvent, c'était des « verts » et jamais de « rouges ». Donc, ce n'était pas son comportement qui était problématique. Je me faisais du souci car je n'envisageais pas que cette enfant puisse vivre toute une année scolaire — et possiblement tout un parcours scolaire — avec si peu de motivation et de dynamisme. C'est donc son attitude et son désengagement que je trouvais problématiques. Et comme j'attribuais ce désengagement à sa personnalité (et non à son expérience de vie), je trouvais cela gênant d'aborder le sujet avec les parents. Comment aurais-je pu leur dire « Votre enfant a vraiment une personnalité désagréable ! »

Les rencontres de parents, ça n'a jamais été quelque chose qui me rendait anxieuse parce que, de façon générale, je n'ai pas peur de leur faire part de mes impressions et de mon analyse de la situation. J'étais donc confiante. À cette époque-là, j'étais une jeune enseignante, mais j'avais confiance en moi. Je connaissais bien mon programme et ce que j'avais à faire en classe. Pour moi, les rencontres de bulletin, ça se déroulait souvent comme suit : « Bonjour, vous allez bien ? Voici le bulletin de votre enfant. Il a un B dans telle matière parce que ceci ou cela. Il a un C ici pour telle et telle raison. Je vous suggère telle chose et moi, je m'engage à faire telle chose. Merci, au revoir ! » J'étais centrée sur l'évaluation. Quand je rencontrais les parents, c'était pour les informer des progrès de leur enfant en regard du programme que je connaissais très bien. J'étais donc en mesure d'appuyer mes évaluations

sur des observations et des faits. Avec le recul, je me rends compte que mes rencontres étaient correctes au niveau de l'évaluation, mais que j'étais vraiment en mode : « Je suis l'experte, je vous transmets ce que je sais et ce que je connais. Je vous suggère de faire ceci pour soutenir votre enfant dans sa scolarité. » C'était ma représentation du rôle que j'avais en tant qu'enseignante.

Quand je rencontrais les parents au début de l'année, j'avais donc une attitude très « maîtresse d'école », mais en même temps, je m'intéressais beaucoup à eux. Je pense que les parents m'appréciaient. Je les questionnais et ils me parlaient. J'étais gentille avec leur enfant et j'ai l'impression qu'ils le sentaient. Ce n'était pas ça l'enjeu, mais j'avoue que mon approche était vraiment à sens unique, c'est-à-dire : « Je vous transmets des informations et des recommandations. Bienvenue dans mon milieu ! Je vais vous aider avec tout mon cœur, mais vous et votre enfant, vous allez devoir vous adapter ! » Je m'attendais donc à ce qu'ils se conforment à mes attentes.

Le jour venu, j'attendais les parents d'Inaya de pied ferme, avec l'intention de leur dire comment je percevais leur enfant. Je voulais qu'ils sachent à quel point elle avait une mauvaise attitude et qu'ils avaient probablement une part de responsabilité à ce propos. Je voulais leur demander ce qu'ils pensent de l'école pour comprendre. Je ne redoutais pas la rencontre. Ma posture était assez ferme et je n'étais pas nécessairement très ouverte ou souriante. Il y avait eu une escalade de frustrations au cours des premiers mois de l'année scolaire et cela teintait mon attitude.

Quand les parents d'Inaya sont arrivés, j'ai tout de suite eu une bonne impression. Ils me semblaient ouverts et très souriants. Je trouvais qu'ils avaient l'air très sympathiques, qu'ils rayonnaient. J'avoue que je ne m'attendais pas à ça. Je croyais que j'allais me retrouver face à des parents à l'air bête, comme leur fille. Mais non ! La première chose qu'ils m'ont dite, c'est qu'ils étaient heureux de me rencontrer parce qu'ils entendaient souvent parler de moi à la maison. « Madame Sophie, Madame Sophie ! » Après, ils m'ont dit : « Si vous saviez à quel point Inaya vous aime ! » J'étais vraiment surprise !

À un moment, je leur ai demandé : « D'où venez-vous ? » et ils m'ont répondu : « Nous sommes du Rwanda. » Moi, j'ai visité le Rwanda, le Burundi et la Tanzanie à 17 ans alors, je me suis empressée de leur en parler. Puis, avec plus d'empathie, je leur ai demandé : « Quand avez-vous quitté le Rwanda ? » Ils m'ont répondu qu'ils étaient partis après que le génocide ait commencé et que c'est cet événement-là qui a motivé leur départ. Ils ont enchaîné en soulignant qu'ils étaient partis tous les deux. Alors, je leur ai demandé : « Et Inaya ? ». Ils m'ont répondu : « Nous sommes partis sans elle. Elle est demeurée en Afrique avec sa grand-mère. » Je leur ai alors demandé à quel moment elle était arrivée au Québec et c'est là qu'ils m'ont indiqué que cela faisait à peine quelques mois. Ils étaient allés la récupérer au printemps et nous étions au mois de novembre. Je leur ai demandé si, lorsqu'ils étaient allés la chercher, elle les connaissait et ils m'ont répondu : « Non, c'était la première fois qu'elle nous voyait. »

J'ai donc compris que les parents d'Inaya sont venus s'installer au Canada lorsqu'elle était bébé afin de créer un milieu de vie apte à la recevoir. J'ai aussi su que, depuis leur arrivée ici, ils avaient eu un autre enfant. Ainsi, lorsqu'Inaya avait quatre ans et demi, elle habitait dans une communauté au Burundi avec sa grand-mère et d'autres membres de la famille, un pays ayant accueilli plusieurs ressortissants rwandais après le génocide. Puis, c'est à ce moment que ses parents sont allés la chercher. Cette enfant-là a donc probablement été déchirée puisque sa grand-mère devait être son principal lien d'attachement. Puis, quand elle est arrivée ici, on lui a présenté sa nouvelle maison et son petit frère de trois ans (né peu de temps après leur arrivée au Québec). Ses parents l'ont inscrite à l'école et lui ont probablement dit: « Voici ta nouvelle vie ma chérie! »

Lorsque les parents d'Inaya m'ont raconté tout ça, j'avoue que j'ai pleuré devant eux. J'étais tellement émue du fait qu'ils me parlaient du génocide parce que je m'étais beaucoup renseignée à ce sujet, mais c'était la première fois que je rencontrais des gens qui l'avaient vécu directement. Puis, en l'espace de dix minutes, j'ai compris à quel point mon regard sur Inaya était erroné. Je trouvais ces personnes-là charmantes et tellement courageuses. C'était incroyable de voir à quel point ils respiraient le bonheur. Ils étaient fiers de leur cheminement, malgré ce qu'ils avaient enduré. Les deux avaient un emploi, le petit garçon allait bien, fréquentait la garderie, et enfin, ils avaient retrouvé leur petite Inaya. À l'origine, c'était pour elle qu'ils étaient venus au Canada et qu'ils avaient construit quelque chose ici. Ils rêvaient de réunir leur famille depuis tellement longtemps alors, ils étaient vraiment heureux. Et, en plus de tout ça, leur fille leur disait qu'elle aimait beaucoup son enseignante. Alors, malgré toute la tristesse de leur parcours, leur regard était très positif. Ils étaient heureux d'être là où ils étaient maintenant et de s'en être sortis. Je me suis donc rendu compte que la perception que j'avais de ma relation avec Inaya était totalement erronée. Moi, j'avais une attitude négative face à elle, mais ça se passait dans ma tête, c'est-à-dire que je ne le laissais pas transparaître et je la traitais comme les autres. Donc, je pense qu'elle s'était attachée à moi, même si je m'investissais très peu auprès d'elle. Ça m'a fait réaliser que cette enfant-là m'aimait parce qu'elle me voyait comme un modèle d'attachement solide et sécurisant, mais je n'avais rien vu de tout ça.

Les parents d'Inaya, cette fois-là, se sont ouverts à moi parce que je leur ai posé des questions que je ne leur aurais pas posées s'ils étaient venus d'ailleurs. En fait, j'ai ouvert la porte et mon cœur à entendre plus que ce à quoi j'avais l'habitude de m'intéresser pour faire mon travail. Normalement, je leur aurais demandé: « Vous venez d'où et vous parlez quelle langue? » C'était suffisant pour moi. Mais là, parce qu'ils m'ont parlé du génocide, ce n'était plus des parents comme les autres. J'avais accès à leur vécu et à l'histoire de la petite Inaya. Je n'ai donc pas présenté le bulletin aux parents et je ne leur ai pas parlé de son attitude. J'ai plutôt expliqué le quotidien de ma classe, ce que faisait leur fille. Je leur ai ensuite conseillé de regarder le

bulletin à la maison en leur disant de ne pas trop s'en faire, que ce n'était que le préscolaire.

Quand ils sont partis, je me suis sentie tellement coupable, tellement mal. Il y avait d'autres parents à rencontrer, mais j'ai dû les faire attendre un peu. En fait, je pleurais de remords. Je me demandais à quoi j'avais pensé: « Comment n'as-tu pas été capable de voir ça? Comment as-tu pu passer à côté de tout ça? » Je savais qu'Inaya, c'était une petite fille très ouverte et articulée; elle m'aurait tout raconté, si je lui en avais donné la chance. J'en suis convaincue! Et surtout, il aurait fallu que je lui en parle dès le début de l'année. Alors là, je vivais un immense sentiment de culpabilité. J'ai très peu dormi cette nuit-là. Je me suis dit: « Je n'ai qu'un objectif d'ici à la fin de l'année: tous les jours, je vais la faire rire. Tout le reste n'a pas d'importance. Je veux contribuer à ce que sa nouvelle vie fonctionne. Je veux qu'elle soit heureuse! »

Puis, les choses ont changé du jour au lendemain. Vraiment. Il y a un « avant » et un « après ». J'ai mis mes habiletés d'enseignante à contribution pour qu'elle passe de beaux moments dans la classe. J'ai dû faire preuve de créativité, de souplesse et d'ouverture pour favoriser l'adaptation de cette enfant à ma classe et à l'école. Je me forçais à voir le quotidien avec ses yeux à elle: les activités que je proposais, l'environnement que j'avais créé dans ma classe, etc. Je tentais de les regarder avec des yeux d'enfant qui n'a jamais vu tout ça... Comment je réagisais si je voyais cela, si je faisais cela pour la première fois? De quoi aurais-je besoin pour apprivoiser cette nouvelle réalité? Mon objectif était alors « d'aplanir » l'écart que j'avais constaté entre le monde qu'elle connaissait et le monde scolaire. Je voulais lui faire découvrir graduellement pour ne pas que cela lui fasse peur ou la rebute. Je voulais aussi faire en sorte de lui renvoyer un reflet positif d'elle-même. Je passais beaucoup de temps avec elle pour jouer et ce dont je me suis rendu compte, c'est que les jeux que je lui proposais, elle ne les avait jamais vus auparavant. Elle n'avait jamais eu accès à tout ça.

Je l'ai apprivoisée comme on apprivoise un tout jeune enfant, en lui faisant des grimaces, en la chatouillant, en lui faisant des compliments, en m'intéressant à elle et à sa famille, en la faisant parler de son quotidien. Notre relation a changé instantanément! J'ai créé un lien avec elle parce que je ne me mettais plus de pression à me dire: « Je veux qu'elle apprenne ses lettres, qu'elle développe sa conscience phonologique. » Ce que je me disais, à ce moment-là, c'était plutôt: « Je veux qu'elle soit heureuse, qu'elle ait un sourire. J'aimerais qu'elle ait une vie qui va lui plaire autant que celle qu'elle avait avec sa grand-mère, pas pour qu'elle oublie cette autre vie, mais pour qu'elle soit capable de s'adapter. » Il fallait donc que je fasse beaucoup d'efforts pour qu'elle soit bien dans ma classe et qu'elle se fasse accepter par le groupe. Pour que ça fonctionne, je sentais que mon rôle d'enseignante était déterminant. Je pense que les enfants apprennent énormément par les modèles qui leur sont proposés. Si, en tant qu'enseignante, je démontre de l'ouverture, de l'empathie et de la bienveillance, mes élèves développeront ces mêmes attitudes.

Au contraire, si je rejette cette enfant, même inconsciemment, mes élèves seront portés à faire la même chose.

Inaya n'était pas rejetée des autres, mais elle était isolée. En jouant avec elle, j'ai déclenché quelque chose. Les autres enfants ont commencé à s'intéresser à elle et à jouer avec elle. Comme enseignante, ce n'est pas grand-chose d'accorder cinq minutes d'attention à un élève, mais elle, elle était heureuse. Je ne jouais pas seulement avec elle, mais c'est vrai que je lui accordais une attention particulière quand je l'accueillais le matin et à son départ, en fin de journée. Dès que j'ai commencé à prendre soin d'elle, notre relation a changé très rapidement. Elle s'est mise à sourire, à s'intéresser à ce que je proposais en classe. Elle était radieuse! Je me demandais encore comment j'avais pu passer à côté de ce sourire-là. C'était à moi de la faire sourire et de l'intégrer à la classe et à l'école.

Par la suite, les parents d'Inaya sont même venus participer à des activités dans la classe. À la fin de l'année, elle avait fait tous les apprentissages attendus au préscolaire, mais je suis absolument convaincue du fait que, si je n'avais pas fait tous ces efforts, le résultat aurait été différent. Je pense que quelque chose se serait cristallisé et qu'elle n'aurait pas autant aimé l'école et le fait d'habiter au Québec avec ses parents.

La dernière journée d'école, j'accompagne toujours mes élèves à l'arrêt d'autobus pour leur dire au revoir. Je leur donne des bisous et je les salue individuellement. Quand Inaya est arrivée devant moi, elle s'est mise à pleurer. Évidemment, je me suis mise à pleurer avec elle et je l'ai prise dans mes bras en lui disant: « Tu sais, je t'aime beaucoup! » Elle m'a dit qu'elle ne voulait pas s'en aller et je lui ai répondu: « Je suis certaine que tu vas avoir un bel été et que tout ira bien. » J'ai réussi à la calmer, mais quand son autobus est passé devant moi, je l'ai vue qui pleurait encore à chaudes larmes tellement elle ne voulait pas partir de l'école pour l'été. J'ai l'impression que c'était parce qu'elle s'y sentait vraiment bien. En septembre, quand ses parents sont venus la reconduire à l'école, sa maman m'a dit qu'Inaya avait pleuré pendant deux semaines, qu'elle était inconsolable au début de l'été tellement elle s'ennuyait de moi et de l'école. Pendant cette année, j'ai gardé un lien privilégié avec cette enfant et avec ses parents. Et j'ai bien pris soin de partager avec ma collègue de première année la clé pour apprivoiser l'enfant: l'amour!

J'ai choisi de raconter cette histoire parce que c'est la plus grande leçon que j'ai eue dans ma carrière d'enseignante. Je me demandais comment j'avais pu avoir autant d'impact sur cette enfant et sur cette famille-là. Honnêtement, ça vaut tout l'or du monde et j'ai compris que c'était ça qui était important, au-delà de tout le reste. Par la suite, quand j'ai eu des élèves difficiles, je me disais tout le temps: « Je veux le faire sourire. » J'ai toujours trouvé des moyens pour le faire et avoir une relation avec eux. Une fois que tu as créé un lien avec ton élève, tout est possible. Mais ce qui est effarant, c'est que tout cela est vrai aussi, mais de façon négative: lorsqu'on néglige la création de ce lien signifant avec un de nos élèves, on le met à risque. Il risque de

ne pas aimer l'école, de ne pas développer son estime de soi, de ne pas vivre des réussites. Tous les enfants ont besoin de se sentir appréciés, importants, reconnus, afin d'embrasser avec succès leur vie scolaire. Il faut être prudent. C'est immense l'impact qu'on peut avoir sur un enfant. On peut les amener très loin! Quand tu as créé un lien, tu peux avoir une influence au niveau des apprentissages, mais aussi, au niveau affectif et social. C'est ce que me disent mes élèves et leurs parents, quand je les recroise plus tard. C'est là que je me rends compte à quel point je les ai touchés. Je ne peux donc pas me permettre de ne pas y mettre tout mon cœur et toutes mes compétences. C'est vrai avec les petits, mais je suis certaine que c'est aussi vrai avec les plus grands. Être enseignante, c'est le plus beau métier, même si des fois, on trouve que ce n'est pas facile.

Une autre chose qui n'a plus jamais été pareille par la suite, ce sont mes rencontres avec les parents. Quand je les rencontre au premier bulletin, je leur demande toujours: « Comment allez-vous? Parlez-moi de vous et de votre famille. » Je me rappelle d'une maman qui m'avait confié, en rencontre individuelle, que son mari avait été assassiné quelques semaines avant le début de l'année scolaire; un père, qui était juge au Congo, m'avait confié qu'il était chauffeur de taxi au Québec et que c'était difficile pour lui. En m'intéressant sincèrement aux familles, j'ai connu leur parcours migratoire et leur réalité au quotidien. Mon intention, c'est de les entendre parler d'eux et de m'ajuster à ce qu'ils me racontent. La maman dont le mari avait été assassiné, elle était seule et cumulait plusieurs emplois. Son garçon n'allait pas bien. Je lui ai dit: « Écoutez, je vais vous appeler quand ça ne va pas, mais vous devez répondre. Je vous promets qu'on va trouver des solutions ensemble. » C'est important de tenter de connaître la petite histoire de chacun et de le faire de façon très respectueuse, tôt dans l'année. Ça permet de trouver des leviers pour répondre aux besoins. Après, j'explique aux parents comment ça fonctionne dans ma classe, tout en gardant en tête que ce sont les parents qui connaissent le plus leur enfant. Le bulletin et les notes, après, c'est secondaire, surtout au préscolaire.

Pour certains parents immigrants, l'école, c'est le premier contact avec une institution et avec des personnes québécoises. Des fois, ils sont curieux eux aussi de savoir d'où je viens. Ils me posent des questions sur mes parents. Et lorsque j'ai eu mes enfants, j'ai encore plus compris que, peu importe d'où tu viens ou quelle langue tu parles, quand tu es parent, les préoccupations sont toujours les mêmes. Il y a tellement plus de ressemblances que de différences. Tous les parents ont à cœur le bien-être de leur enfant, j'en suis persuadée.

L'importance de prendre davantage en considération les parents, c'est une chose que l'expérience avec Inaya m'a permis d'apprendre. Je l'ai senti tout de suite qu'ils se préoccupaient d'elle. Je ne pouvais pas faire fi de leur histoire. La vie de nos élèves immigrants ne commence pas le jour où ils mettent les pieds dans notre école ou au Québec. C'est notre devoir de nous adapter à leurs besoins pour que les choses se passent bien. À la fin, ils vont tous arri-

ver à peu près à la même place et développer les mêmes compétences. Mais pour cela, il ne faut pas que s'en tenir à des représentations de ce que nous, nous estimons qu'ils devraient être lorsqu'ils arrivent à l'école au Québec. Cette expérience m'a permis d'apprendre à ne pas juger à partir de mes valeurs, de mes représentations ou de mes perceptions.

Je pense que mon ouverture au regard du vécu des enfants et de leur famille, ça m'a aussi permis de moduler mon travail en classe. Oui, le programme demeure important, mais j'ai compris que je ne pouvais pas occulter tout le bagage. Et ce n'est pas de la pitié. C'est plutôt se dire qu'il faut faire attention, ne pas mettre de pression indûment et considérer le vécu. Pour être une bonne enseignante, selon moi, il faut s'attarder aussi aux éléments socioaffectifs, pas seulement aux contenus d'apprentissage. Il faut être capable de rendre nos élèves disponibles à l'apprentissage en créant un lien significatif avec eux, en développant un climat de classe positif, où chacun se sentira bien. Lorsque j'ai compris cela comme enseignante et que je me suis permis de prendre du temps pour ces aspects, sans me sentir coupable, sans considérer que je « perdais du temps », je pense que je suis devenue une bien meilleure enseignante. Ça m'a donné des pistes sur la manière de créer mes liens aussi. Un enfant qui ne parle pas, qui ne semble pas ouvert, il faut que j'essaie de comprendre d'où ça vient.

Je le savais déjà, mais mon histoire avec Inaya m'a confirmé à quel point c'est important de créer un lien, avec les élèves et les familles, et que cette relation peut se bâtir parce que je m'intéresse sincèrement aux gens. Il ne faut pas que ça soit superficiel. Donc, cette expérience-là m'a appris à tout faire ce qui est en mon pouvoir pour construire une relation avec mes élèves, même quand c'est difficile. Ça ne m'est jamais arrivé, par la suite, de ne pas être en mesure de le faire. Je suis convaincue du fait que les enfants le sentent quand on s'intéresse à eux et que, par de petits gestes, on reconnaît qui ils sont, d'où ils viennent. Je pense qu'il faut aller au-delà du fait de demander aux enfants : « Tu viens d'Algérie ? Tu parles arabe ? » Les élèves sont plus qu'une langue et un pays. Et c'est la même chose avec des enfants qui viennent d'ici.

Des fois, il y a des histoires plus lourdes qui nous touchent beaucoup. De s'intéresser aux familles, ça ne veut pas dire de porter leur bagage et de résoudre leurs difficultés. Mais on peut quand même les écouter sans les juger et être sensibles à ce qu'ils vivent. Ça crée un sentiment d'empathie qui fait en sorte qu'on a encore plus le goût d'accompagner les parents dans leurs efforts de soutenir le parcours scolaire de leur enfant. Il m'est arrivé d'aider des familles financièrement ou à trouver des meubles et des vêtements, mais je dirais qu'au-delà de tout cela, ce que juge être le plus important, c'est ma présence et le lien créé auprès de l'enfant, le sentiment de sécurité et de bienveillance que je peux leur apporter. Je pense que c'est ça, la chose la plus importante que je peux apporter dans mon rôle d'enseignante. Je n'oublierai jamais Inaya, cette enfant qu'au départ, je n'aimais pas, mais pour qui tout a changé quand je me suis intéressée à elle.

Si c'était à refaire, je pense que mon attitude et ma posture seraient définitivement les choses sur lesquelles je miserais le plus. Je ne dirais plus jamais que c'est de la faute d'un enfant si la relation avec lui est difficile à bâtir. Oui, c'est important d'être une bonne enseignante et d'avoir de bonnes pratiques pédagogiques. Il faut toujours être à la fine pointe de la pédagogie et de la connaissance du programme, à mon avis. Mais l'accueil des enfants, la posture et les attitudes d'ouverture, d'empathie et de bienveillance, ce n'est pas facultatif; je pense que c'est primordial. Au début de ma carrière, je passais beaucoup de temps à créer du beau matériel et de belles activités. C'est important, mais ce qui l'est autant, c'est de prendre le temps de créer des liens et un bon climat de classe. Au-delà des objectifs académiques, on a des objectifs éducatifs aussi à remplir. C'est le mandat de l'école.

Ce que j'aimerais dire à un enseignant qui vivrait une situation similaire, ce serait que si un enfant n'est pas disponible aux apprentissages, c'est à nous à le rendre disponible; cela ne prend pas des heures et des heures pour créer un lien. Ce qu'il faut, c'est lui porter une attention particulière, un peu, tous les jours. J'aimerais aussi dire que je pense qu'il faut rencontrer la famille avant de recevoir l'enfant pour comprendre son parcours et cela se fait individuellement. En même temps, avec les parents, il faut avoir une posture d'ouverture et de collaboration, et non pas d'« expert-bénéficiaire ». Chaque parent est expert de son enfant. C'est lui qui connaît le mieux son enfant. Lorsqu'on se place en tant qu'expert, et qu'on considère qu'on doit éduquer le parent et lui apprendre comment faire, on passe à côté d'une réelle collaboration, pour le bien de l'enfant. Et je conseillerais de prendre pour acquis que tous les parents ont quelque chose à nous apprendre sur leur enfant. Je trouve que des fois, on est très prompt à les juger, qu'on soit en milieu pluriethnique, en milieu défavorisé, etc., mais ça n'amène à rien. L'ouverture, ça nous aide à nous décentrer de notre réalité. Les petits gestes qu'on pose au quotidien sont importants.

L'une des choses que j'apprécie le plus dans le métier d'enseignant, c'est le contact avec les parents. Quand j'étais jeune, je voulais travailler en coopération internationale et je me rends compte que j'ai beaucoup voyagé à travers les histoires des gens. Le message que j'aimerais léguer avec mon récit, c'est donc de prendre du temps, autant avec les élèves que les familles. Il y a plein d'autres choses pour lesquelles on a besoin de temps, comme créer du matériel, mais ça ne fait pas de nous une meilleure enseignante. Ce n'est pas le matériel qui enseigne, c'est toi avec ce que tu es, avec qui tu es. Tu enseignes avec ton âme alors, je te conseille d'investir du temps à être un bon être humain et à améliorer ta capacité d'écoute.

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.

Récit de Véronique

Jalil est un élève de maternelle né au Québec ; ses parents sont d'origine marocaine. Selon son enseignante, il éprouve certaines difficultés au plan sociocomportemental. Jalil semble très perfectionniste, anxieux et sensible, des aspects de sa personnalité avec lesquels l'enseignante a de la difficulté à composer. Au départ, la relation avec les parents n'est pas facile à construire elle non plus.

Le contrôle de l'accent !

L'évènement que je veux raconter s'est passé cette année, dans une classe de maternelle. L'élève dont il est question s'appelle Jalil. Il est né au Québec, mais pas ses parents. Je pense qu'ils sont d'origine marocaine.

Dès le début de l'année, j'ai remarqué que Jalil était très exubérant et qu'il prenait beaucoup de place dans la classe. Chaque fois que je demandais aux élèves : « Avez-vous compris ? », c'était le premier à crier « OUI ! ». Quand je donnais des consignes, il cherchait toujours à être certain d'avoir bien compris et il fallait que je répète. C'était un enfant qui prenait sa place, mais d'une mauvaise façon, je dirais. J'ai tenté de le recadrer en lui disant : « OK, Jalil, vas-y doucement, calmement. Oui, c'est parfait ! » J'avais l'impression que lorsque j'agissais comme ça avec lui, il n'aimait pas ça, mais je lui demandais quand même d'être moins démonstratif, de se contenir un peu plus. Au départ, je n'ai pas accordé trop d'attention à tout ça.

J'ai aussi rapidement remarqué que Jalil était très minutieux, très perfectionniste. Ça lui prenait beaucoup de temps pour exécuter les tâches en classe et il avait tendance à ne pas les amorcer s'il n'était pas sûr de ce qu'il devait faire. Il fallait absolument que je lui dise : « Oui, c'est ça. Vas-y ! » C'était comme ça pour tout : la routine, les travaux... Dès qu'il n'était pas certain, il manquait beaucoup d'assurance. C'est comme ça que je l'analyse, avec du recul, mais au début de l'année, je n'avais pas compris qu'en fait, il était anxieux. J'avais juste remarqué qu'il était comme ça, sans me poser de question ou m'en faire davantage avec lui.

À un moment donné, en octobre, je me suis impatientée et j'ai levé le ton sur lui ; je commençais déjà à être trop impliquée émotivement. C'est là que tout a basculé. Il n'osait plus prendre d'initiative en classe et je le sentais très nerveux. Je devais toujours mettre des gants blancs pour m'adresser à lui. Si je lui disais : « Non, ce n'est pas comme ça » ou « Tu devrais... », il se mettait à pleurer, il figeait et était inconsolable. Et c'était pour tout. Il pouvait pleurer cinq ou six fois par jour. Il se lançait sur moi et il tremblait. Dans ces situations-là, il fallait absolument que je lui fasse un câlin. J'essayais de le rassurer de plusieurs façons. À ce moment-là, je n'avais pas fait le lien entre le jour où j'avais haussé le ton et le moment où il avait commencé à se comporter comme ça en classe.

Je sentais donc qu'il était beaucoup plus fragile que les autres. Par exemple, quand j'ai appris aux élèves comment fonctionne le calendrier, les jours de la semaine, je leur ai donné des astuces pour trouver la date, mais Jalil a eu beaucoup de difficulté à comprendre. Il en perdait tous ses moyens. J'avais beau tenter de le rassurer en lui disant : « Viens, on va aller dans le corridor pour se parler », il restait figé et pleurait. Il devenait comme un robot, puis il se lançait sur moi et il me serrait fort. Au bout de deux semaines, j'étais tannée. Si tu pleures parce que tu t'es fait mal, je vais te consoler. Je ne suis pas du genre à dire « Oh non, mon petit ché-

ri ! », mais avec lui, je n'avais pas le choix. Je lui disais : « Arrête, ce n'est pas grave ! Je t'aime quand même. »

Il pleurait donc dès qu'il se passait quelque chose qui le contrariait et là, ça devenait désagréable. Les autres élèves commençaient à dire : « Oh, il pleure tout le temps ! » Je me suis dit : « Il est pointé du doigt, il se fait traiter de « bébé lala » ». À ce moment-là, Jalil me fatiguait vraiment parce qu'il pleurait pour tout, mais j'ai vraiment commencé à me questionner quand j'ai vu qu'il était pointé du doigt par les autres élèves. Je ne voulais surtout pas qu'il se fasse intimider, mais quand un enfant pleure tout le temps, ça ne prend pas beaucoup de temps pour que les autres le remarquent. J'avais l'impression que ma façon d'agir avec lui donnait l'impression aux autres qu'ils pouvaient le « niaiser ». Au début, j'avais tendance à banaliser la situation en essayant d'ignorer ses pleurs. On pourrait croire que j'ai attendu avant d'agir, mais tout ça s'est passé très rapidement.

Donc, un mois et demi après le début de l'année, j'ai demandé aux parents de Jalil de venir me rencontrer à l'école. Je voulais les mettre au courant en personne parce que ce n'est pas le genre de choses que j'aime écrire. C'était juste avant le premier bulletin. Je me disais que c'était impossible qu'ils ne vivent pas la même chose à la maison et qu'il fallait en discuter. Je ne voulais pas leur envoyer la première communication tout de suite parce qu'il y a un endroit où on peut indiquer aux parents que l'enfant pleure à l'école, mais il n'y a pas vraiment de place pour tout justifier. Donc, je préférais les rencontrer pour leur expliquer avant d'envoyer la première communication. Je me suis aussi dit qu'ils m'apprendraient sûrement des choses sur Jalil qui me permettraient de m'ajuster.

Ses parents sont venus me rencontrer. Ma première impression d'eux, c'est qu'ils ne démontraient pas d'émotions, qu'ils semblaient rigides et que leur visage était figé. La mère de Jalil parlait, mais pas son père. Je les ai sentis fermés dès le début de la rencontre. Je leur ai expliqué que j'étais satisfaite de ses apprentissages, que ça allait bien au niveau académique, mais qu'au niveau du comportement, j'avais de grandes inquiétudes et que ça commençait à être problématique. La mère de Jalil m'a tout de suite interrompue et m'a demandé : « Ça dure depuis combien de temps ? » Je lui ai répondu que ça faisait environ deux semaines que la situation était très intense, mais qu'il y avait eu des signes précurseurs auparavant. La mère s'est tout de suite mise en colère. Elle m'a dit que j'aurais dû lui écrire dès que ça avait commencé et qu'elle ne comprenait pas pourquoi je ne l'avais pas fait. Je lui ai dit : « À l'inverse, certains parents me disent de ne pas leur écrire à la moindre chose. Il y a un temps d'adaptation en début d'année où j'apprends à connaître mes élèves et c'est mon rôle de trouver des solutions et de m'ajuster à leurs besoins. Ce que j'ai mis en place, ça ne fonctionne pas et c'est pour ça que je vous ai demandé de venir me rencontrer aujourd'hui. »

Mais elle ne démordait pas. À son avis, j'aurais dû lui en parler plus tôt. Elle m'a dit : « Ce n'est pas facile pour nous. On ne connaît pas votre système ! »

Puis, elle m'a expliqué qu'elle était habituée à un autre système scolaire dans son pays d'origine et que c'était très différent du nôtre. À ce moment-là, j'ai réalisé que la mère de Jalil était très éduquée. Je ne me souviens pas ce qu'elle fait ici comme travail, mais j'ai compris que la performance dans les études était quelque chose qu'elle valorisait beaucoup. Ensuite, elle m'a dit : « À partir de maintenant, je veux tout savoir. » Elle m'a posé beaucoup de questions, puis elle m'a dit : « Peut-être que le climat de classe est trop tendu. » Je lui ai répondu : « Non, pas du tout ! Oui, je suis autoritaire, mais je suis reconnue pour avoir beaucoup d'humour avec les enfants. Je peux avoir un âge mental de quatre ans avec eux. Quand c'est trop tranquille, je suis celle qui fout le bordel dans la classe. Ils aiment beaucoup quand je leur enseigne des expressions québécoises. » Et là, elle m'a répondu : « En fait, le problème, c'est votre accent québécois. Il est inadéquat ! Pourquoi vous parlez comme ça ? Il faut prendre un accent français, regardez comment moi, je parle. Un français international, c'est pédagogique, c'est éducatif. » À ce moment-là, j'ai figé. Je me suis dit : « Est-ce que je viens réellement de me faire dire ça ? » J'ai entendu beaucoup de choses en 22 ans d'enseignement, mais le fait que mon accent québécois nuit aux apprentissages d'un élève...

En classe, j'avais déjà vérifié si Jalil comprenait bien le français parce qu'il ne se mettait pas à la tâche. Quand j'ai interrogé sa mère à ce sujet, elle m'a dit : « Non, il comprend très bien ! Le problème, c'est vraiment votre accent. Il ne comprend pas quand vous parlez. Il faut parler « à la Française ». » Je me suis vraiment sentie attaquée à ce moment-là et j'ai failli lui dire quelque chose que je n'aurais jamais pensé dire en 22 ans de métier : « Si c'est ça votre problème, madame, je vous conseille d'envoyer votre enfant dans une école française parce que je ne suis pas la seule enseignante avec un accent québécois au Québec. » J'avoue aussi que j'avais le goût de lui dire : « Retourne donc dans ton pays si tu n'es pas contente ! » Je suis devenue rouge parce que je n'en revenais pas de ce que je venais d'entendre. Et elle, elle me disait ça comme si de rien n'était et elle renchérisait. Nous étions vraiment à l'opposé l'une de l'autre. J'ai mis fin à notre rencontre assez rapidement. Après, je suis allée voir la direction pour l'informer de la situation. Le directeur de l'école m'a dit qu'il comprenait et de ne pas m'inquiéter, mais sans plus.

J'avoue que ça m'a pris quelques jours pour me défâcher. L'accent, ça fait partie de l'identité. J'étais vraiment insultée et fâchée, mais aussi, je me suis sentie incompétente. Au début de ma carrière, j'étais plus jeune que les parents de mes élèves, mais maintenant, je suis plus vieille qu'eux. Je me disais que ça devrait leur donner le goût d'embler d'être un peu plus respectueux. Puis, j'ai pris du recul parce que c'est facile de prendre un élève en grippe à cause de ses parents et je ne voulais pas que ça arrive. Je les jugeais beaucoup, mais j'ai remis cette rencontre en perspective et je me suis dit : « OK, cette maman me semble contrôlante et exigeante. Dans le fond, je pense surtout qu'elle est inquiète et qu'elle ne me fait pas confiance parce qu'elle ne connaît pas le fonctionnement du système scolaire. »

Je ne pense pas que la mère de Jalil m'a parlé de mon accent pour me

heurter. Je pense surtout qu'elle était habituée à autre chose — au système scolaire français — et qu'elle voulait trouver une raison à tout prix pour expliquer le comportement de son fils en classe. Elle a beaucoup insisté sur le fait qu'à la maison, il n'était pas comme ça. Elle cherchait un coupable et c'est vrai que c'était moi, en quelque sorte. En ayant un ton sec avec lui, je pense que je lui ai fait peur et que j'ai augmenté son niveau d'anxiété. J'ai donc mis mes émotions de côté et j'ai agi avec professionnalisme. Pour moi, le plus important, c'était que Jalil soit heureux à l'école. Je ne voulais pas qu'il passe sa première année comme ça.

Malgré tout, je n'avais pas envie de recroiser les parents de Jalil. Après notre première réunion, sa maman voulait me rencontrer tous les jours à 7 h pour que je lui fasse un résumé de la veille. Elle voulait aussi que, tous les jours, j'écrive s'il avait pleuré et pourquoi. Chaque fois qu'il se passait quelque chose, elle souhaitait donc que je l'avertisse sur-le-champ, mais moi, je voulais qu'elle me fasse confiance. Je lui ai dit : « Maintenant qu'on en a parlé et que je sais que vous ne vivez pas la même chose à la maison... » En fait, la mère a précisé que son fils ne pleurait pas au moindre obstacle, ne figeait pas ou ne démontrait pas des signes d'anxiété et que les parents n'avaient pas besoin de le consoler ou de le rassurer d'une façon excessive. J'avais terminé notre rencontre en lui disant qu'on allait trouver des solutions ensemble et que je ne laisserais pas la situation se détériorer.

Au moment où j'ai rencontré les parents, j'étais à l'étape de les informer de ce qui se passait en classe. J'avais déjà tenté certaines choses avec Jalil qui n'avaient pas porté fruit. Je voulais donc voir avec eux s'ils avaient des stratégies qui fonctionnaient à la maison à me proposer, mais dès qu'ils m'ont dit qu'il n'était pas comme ça en dehors de l'école, j'ai pensé : « OK, c'est moi qui ai déclenché tout ça et qui dois faire quelque chose. » Quand les parents me disent qu'ils ne vivent pas les mêmes situations à la maison, je prends toujours cette information avec un grain de sel. Mais c'est quand même à ce moment-là que je me suis dit : « OK, c'est moi qui ai créé ça quand je me suis fâchée après lui. » J'ai réalisé que, quand j'avais levé le ton, j'avais brisé mon lien avec lui. À partir de ce moment-là, je pense qu'il a eu peur de me décevoir ou de ne pas réussir. Lorsque j'ai réalisé tout ça, je me suis dit que c'était à moi de changer certaines choses. Je devais défaire tout ça, me questionner et agir rapidement.

En y repensant, j'ai aussi réalisé que Jalil vivait probablement de l'anxiété de performance. Je n'en ai pas tout de suite parlé à sa mère quand nous nous sommes rencontrés la première fois parce que je n'en étais pas certaine. Par la suite, j'ai pris le temps d'analyser ses réactions en classe. J'ai remarqué qu'il ne prenait aucun risque s'il n'était pas convaincu d'avoir la bonne réponse ou de réussir quelque chose. Lorsqu'il était face à quelque chose de nouveau ou qu'il ne se sentait pas capable de faire, il figeait et il pleurait. J'ai décidé d'en parler à Jalil environ une semaine après ma rencontre avec ses parents, le temps que je sois moins fâchée. Je lui ai dit que je pensais savoir ce qui le rendait triste et il a figé. Je pense que c'était beaucoup pour un enfant de cinq

ans de se faire parler d'anxiété de performance. Bien sûr, je ne lui en ai pas parlé comme ça. Je lui ai plutôt dit : « Tu veux être bon ? Ça t'inquiète ? Tu as peur de me décevoir ? On vient à l'école pour apprendre. Si tout le monde savait tout, il n'y aurait pas d'enseignant et pas d'école. » Je lui ai expliqué que c'est normal de faire des erreurs et qu'il n'y a pas de problème à ça.

À ce moment-là, je me disais : « Pauvre petit, il ne peut pas être heureux en classe ! » Il faisait pitié, vraiment. Aussi, son comportement dérangeait tout le monde en classe et moi, ça me prenait beaucoup de temps de gérer ses crises de larmes. Je me suis dit : « Il faut que j'arrive à recréer le lien et qu'il soit bien dans la classe et à l'école. » Je ne voulais pas non plus que ses parents aient à se battre avec lui chaque matin pour venir à l'école. Ça peut aller très loin ce genre de situation. J'ai donc décidé de me renseigner. J'ai trouvé un article qui parlait d'anxiété de performance chez les jeunes enfants et tout ce qui s'y trouvait correspondait à Jalil. Aussi, après avoir rencontré sa mère, je me suis dit qu'elle devait être exigeante envers lui comme je sentais qu'elle l'était à mon égard. J'ai l'impression qu'elle devait souvent le complimenter, mais moi, en classe, il n'y a pas seulement lui dont il faut que je m'occupe. J'ai pris conscience du fait que, quand je complimentais un autre élève, Jalil avait tendance à me demander : « Et moi ? »

En classe, j'ai donc essayé certaines choses avec les élèves. J'en ai parlé de façon indirecte en leur demandant : « Quand je félicite quelqu'un, est-ce que ça veut dire que les autres ne sont pas bons ? » Avant que je réalise qu'il faisait probablement de l'anxiété de performance, j'avais tendance à beaucoup le féliciter : « Bravo, mon grand ! C'est très bien ! Excellent, champion ! » Mais j'ai lu qu'avec un enfant qui vivait ce genre d'anxiété, il valait mieux ne pas agir comme ça. Je me suis donc réajustée. Cette situation-là m'a aussi amenée à avoir d'autres conversations avec mes élèves. Je leur ai expliqué que, comme n'importe qui, je suis humaine et que quand je suis fatiguée, il m'arrive d'être impatiente et de me fâcher. Quand ça arrive, je suis capable de m'excuser et de dire que je n'aurais pas dû lever le ton. Je leur ai expliqué qu'ils devaient faire attention, eux aussi, au ton qu'ils emploient quand ils s'adressent les uns aux autres.

Une autre chose que j'ai faite en classe, ça a été de sensibiliser les élèves à ce que Jalil devait ressentir. À un moment où il est sorti, je leur ai dit : « Est-ce que vous pensez que ça aide Jalil quand vous le pointez du doigt ? Mettez-vous à sa place ! Quand tu as de la peine ou que tu es stressé, et que tu veux te contrôler, mais que tu n'es pas capable, ça ne t'aide pas si tu ressens la pression des autres. Personne n'aime ça se faire traiter de "bébé lala" ! » Je leur ai dit que je comptais sur eux. Qu'ils pouvaient l'ignorer ou lui donner une caresse quand il faisait une crise pour le reconforter, et de ne pas le prendre personnel s'il refusait de se faire toucher à ce moment-là. J'en ai parlé à deux reprises et ça a été suffisant. Je les ai sentis empathiques. Avec du recul, je pense même que cette situation-là a eu un impact positif sur le climat de classe. Ça m'a ouvert une porte pour enseigner certaines valeurs aux élèves. L'empathie et le respect des différences, ce sont des choses qu'ils doivent apprendre en maternelle.

Avec Jalil, j'ai tenté quelques exercices de respiration. Je lui ai expliqué que, quand il sentait qu'il allait pleurer, il pouvait aller marcher pour prendre de grandes respirations. Il pouvait aussi aller dans le coin de relaxation de la classe. Mais je me suis aperçue du fait que, quand les autres le regardaient, il n'était pas capable de se calmer. Je lui ai donné plein de suggestions. Ensemble, on a convenu de trois moyens qu'il devait mettre en application quand il en ressentait le besoin. Parmi eux, un seul a fonctionné. Je devais lui prendre la main et l'amener avec moi dans le corridor pour qu'on prenne de grandes respirations ensemble. À la fin, il allait boire de l'eau à la fontaine et le temps qu'il revienne, il s'était calmé. J'ai l'impression que, quand il restait devant moi, il se mettait beaucoup de pression pour arrêter de pleurer donc, ça ne fonctionnait pas. Il fallait qu'à un moment, il se retrouve seul. J'avoue que j'étais un peu dépourvue parce que je sentais qu'il vivait tout ça comme un échec. Que pour lui, pleurer devant moi, ça le rendait imparfait.

Après le premier bulletin, j'ai rencontré ses parents pour une deuxième fois. Ses crises avaient diminué un peu à ce moment. J'avais laissé des traces de tout ça dans la section réservée aux commentaires, c'est-à-dire qu'à la compétence «Affirmer sa personnalité», il a obtenu B ou C, il me semble. Ses parents ont demandé à me rencontrer parce qu'il avait eu des B partout et qu'ils n'étaient pas satisfaits. Des B, c'est bien, mais ce n'est pas des A. Quand je les ai rencontrés, j'ai décidé de faire preuve de beaucoup d'humour et surtout, de ne pas me laisser atteindre par des critiques. Je me suis dit que j'allais leur montrer que j'avais quand même 22 ans d'expérience en enseignement à la maternelle, pour qu'ils finissent par me faire confiance. Je voulais rassurer les parents en leur faisant comprendre que j'allais trouver les moyens de soutenir Jalil et qu'il fallait qu'on travaille ensemble parce que ce sont eux les premiers éducateurs de l'enfant.

Je leur ai dit d'oublier les notes et je leur ai montré l'article que j'avais lu sur l'anxiété de performance. Je voulais qu'on cible le problème ensemble pour éviter que ça aille trop loin et qu'il ne veuille plus venir à l'école ou qu'on le médicamente éventuellement. Je leur ai expliqué que je ne suis pas une professionnelle de la santé, mais que j'aime me renseigner lorsque je rencontre des défis avec certains élèves et que j'avais reconnu leur fils dans la description qui était faite dans l'article. Je les ai invités à le lire et, dès que la mère a vu le titre, elle m'a dit qu'elle le savait. Elle a été très réceptive. Je lui ai dit que c'est important d'être à l'écoute de ça et que moi-même, en tant que parent, je n'applique pas toujours les conseils que je donne aux autres. Je lui ai conseillé de ne pas se fier aux moyennes de la classe, qu'il fallait surtout se concentrer sur les compétences à atteindre, mais que j'avais tendance, moi aussi, à comparer la réussite de mes enfants à celle des autres. Je ne voulais pas qu'elle sente que c'était de sa faute et je lui ai dit que, en tant que parent, on fait du mieux qu'on peut avec nos enfants. Mais je lui ai aussi conseillé de permettre à Jalil de vivre des échecs en lui proposant de faire des choses pour le sortir de sa zone de confort et de celle de ses parents. À mon avis, il ne devait pas toujours voir ses parents en train de réussir, par exemple.

Le père ne parlait jamais, mais quand je leur ai demandé: «Est-ce que vous vous permettez vous-même d'échouer dans certaines situations?», j'ai vu que les yeux de la mère s'étaient remplis d'eau. J'ai aussi vu, dans le regard du père, que j'avais touché quelque chose. Je leur ai dit que, sans le vouloir, ils avaient peut-être mis beaucoup de pression sur les épaules de leur enfant tout en ajoutant que, moi aussi, je lui en avais mis en me fâchant contre lui. J'ai aussi spécifié que j'avais beaucoup travaillé pour reconstruire le lien que j'avais détruit et que maintenant, les choses semblaient se rétablir peu à peu. Je sentais que Jalil avait recommencé à avoir du plaisir en classe et qu'il était beaucoup moins stressé. Graduellement, il avait repris sa place, mais il a fallu travailler pour reconstruire tout ça. Je leur ai aussi suggéré d'en parler en début d'année avec ses futurs enseignants et la mère m'a répondu tout de suite: «Oui, c'est mon rôle de mère! Je vais y voir.» Malgré tout, je n'ai pas senti que le discours de la mère avait changé. J'ai eu l'impression qu'elle voulait continuer de tout faire pour qu'il soit le meilleur.

Après le temps des Fêtes, la mère a fait une fausse couche. Jalil avait toujours connu des petits changements dans son comportement. Elle m'a écrit une longue lettre pour m'en parler et j'ai senti qu'elle avait envie de s'ouvrir. Au début de la lettre, elle m'a demandé de ne plus parler du bébé avec Jalil. Ça m'a fait pleurer. J'ai trouvé ça triste pour eux parce qu'ils en parlaient beaucoup de ce bébé-là. Finalement, j'ai réalisé que j'avais créé un lien avec elle aussi parce qu'elle n'était pas obligée de confier tout ce qu'elle m'avait écrit. Je lui ai alors réécrit pour lui dire que j'étais vraiment désolée d'apprendre ça et que je leur souhaitais de prendre soin d'eux. Après, elle m'a réécrit pour me dire qu'elle devait apprendre à gérer cette situation qu'elle vivait comme un échec. Je me suis demandé si c'était son premier vrai échec dans la vie et je me suis aussi dit, à partir de ce que je pouvais ressentir dans sa lettre, qu'elle sentait peut-être un peu coupable.

Au deuxième bulletin, j'avais indiqué que ce n'était pas nécessaire que les parents viennent à l'école, qu'il cheminait bien, mais elle a voulu me rencontrer quand même. Je m'en doutais. Je savais qu'elle voudrait revenir parce qu'il avait encore un B. Elle m'a alors dit que ce n'était pas en raison des notes qu'elle souhaitait me rencontrer. Elle voulait surtout savoir comment mieux le préparer pour la première année. Je lui ai dit: «Ça, c'est ce qu'on va faire ensemble, en classe. Vous, vous pouvez aller jouer et vous amuser avec lui.» À ce moment-là, je me suis dit que la mère devait aussi travailler un peu sur elle. Elle m'a dit qu'elle essayait de mettre certaines choses en place à la maison, mais je lui ai conseillé de jouer avec Jalil, plutôt que de chercher à travailler les lettres ou de lui apprendre à lire à tout prix.

À la rencontre du deuxième bulletin, je l'ai donc sentie beaucoup plus humaine. Je me suis même permis de lui dire certaines choses. Quand elle était venue participer à une activité parent-enfant en classe, avant Noël, je l'avais vu interagir avec son fils: «Non pas comme ça, Jalil!» Il devait colorier des vêtements d'hiver et ensuite les découper. Puis, je les faisais mettre sur une petite corde à linge avec des mini-pinces. L'objectif était de décou-

vrir l'ordre dans lequel s'habiller pour l'hiver. Ce n'était rien de compliqué. Lui, par exemple, il voulait mettre le foulard vert à pois rouges, mais sa mère lui disait : « Non, prends le mauve ! Non, tu dépasses ! » Donc, à la rencontre du deuxième bulletin, j'en ai donc profité pour aborder certaines choses : « Pourquoi est-ce qu'il fallait que le foulard soit de telle couleur ? Vous brimez sa créativité, la possibilité de faire des choix. Après, il s'attend à ce qu'on lui dicte quoi faire pour exécuter, mais ça ne l'aide pas à affirmer sa personnalité. » Elle riait et avait confirmé qu'elle était du genre contrôlant. J'avais l'impression qu'il attendait toujours qu'on lui dise quoi faire.

Aujourd'hui, Jalil est encore fragile, mais il va bien. Je pense que c'est quelque chose qu'il va devoir travailler toute sa vie. Quand j'ai l'impression que des larmes vont couler, je lui fais un clin d'œil et lui fais signe de prendre de grandes respirations. Il se maîtrise beaucoup plus. Il a tellement progressé ! Je le trouve beaucoup plus épanoui, mais il faut souvent que je lui dise d'arrêter de parler. Je lui dis gentiment, mais j'ai l'impression que j'ai moins à mettre des gants blancs qu'au début de l'année. Quand il est contrarié, je lui dis : « Exprime-toi ! Quand tu pleures, on ne comprend pas ce que tu as. Quand tu n'es pas content, que tu ne comprends pas ou que tu es déçu, le mieux, c'est de dire clairement ce que tu ressens. » Maintenant, il se lève et me le dit directement : « Je ne comprends pas ! » Je trouve qu'il a changé à 95 % ; il se contrôle beaucoup mieux. Lorsque je sens qu'il va exploser, je lui propose d'aller prendre l'air un instant. J'ai l'impression qu'il est parfois contrarié par le comportement de ses pairs et beaucoup moins par moi. Je suis certaine que sa maman a beaucoup discuté avec lui et qu'elle a changé d'attitude, elle aussi, parce que je ne pensais pas que ça se réglerait dès la maternelle. C'était tellement profond !

C'est certain que, si au bout d'un moment, tout ce que j'avais tenté n'avait pas fonctionné, j'en aurais parlé à la psychologue de l'école pour qu'elle vienne l'observer en classe. Je ne pense pas qu'une évaluation aurait été prioritaire, mais elle aurait pu m'accompagner et me donner des suggestions pour savoir comment agir avec lui. Finalement, je n'ai pas eu besoin de faire appel à elle. Si ça ne s'était pas amélioré, j'en aurais donc parlé à des collègues parce que je pense qu'il fallait agir rapidement et qu'on a de bons professionnels ici, qui sont à l'écoute de nos besoins et de ceux des élèves, mais je n'ai pas eu à le faire. J'avais aussi dit à la maman de Jalil qu'il faudrait peut-être penser consulter à l'extérieur de l'école. Mais, pour l'instant, nous n'en étions pas là. Il fallait d'abord tenter de trouver d'autres solutions. Comme la mère est d'accord, je vais écrire à son enseignante de première année deux petites phrases dans le bulletin pour qu'elle fasse attention à sa performance. Je pense qu'elle doit savoir qu'il a un fort désir de perfection et que ça lui occasionne du stress.

Au départ, ma réflexion a été de me dire que je n'avais pas envie de passer l'année à m'obstiner avec la mère. Je l'ai fait dans le passé, mais avec l'expérience, je sais que ce n'est gagnant pour personne. Et il fallait que j'agisse pour aider Jalil. Je sentais que la mère voulait me dire quoi faire et qu'elle ne

me faisait pas confiance. Elle voulait vérifier tout ce que je faisais, mais j'ai mis mes limites. Au début, je lui ai dit qu'à chaque fin de semaine, mais pas tous les jours, je lui écrirais pour lui dire comment ça a été. Je me suis engagée à le faire pendant un mois. Un vendredi, j'étais absente parce que j'étais malade et je leur ai envoyé un courriel quand même pour leur faire un petit résumé de la semaine. Je me disais que c'était essentiel pour bâtir une relation de confiance avec eux. J'ai compris qu'avec ces parents-là, il fallait que j'en fasse un peu plus qu'avec les autres parents, comme les tenir au courant plus souvent de ce qui se passe en classe et leur dire que je suis fière de Jalil. On devrait le faire pour tous les parents, mais disons que, pour certains, il faut le faire plus souvent.

Ça aurait pu devenir très accaparant tout ça, mais j'ai insisté sur les limites à maintenir, ce que je fais seulement quand le besoin se fait sentir. Pendant cette période-là, l'éducatrice du service de garde me disait que, chaque matin, le père de Jalil demandait à me rencontrer et qu'il n'était pas content que je refuse. Ça aurait pu devenir très désagréable comme relation, mais je devais instaurer des limites. Après, j'ai croisé la mère au service de garde et je lui ai demandé si elle était d'accord que je l'avise seulement lorsqu'il se passait quelque chose. Elle m'a dit oui et de ne pas hésiter. Elle m'a demandé d'avoir mon numéro de téléphone cellulaire, ce que j'ai refusé. Maintenant, je n'ai plus besoin d'entrer en contact avec elle fréquemment. Je pense qu'elle me fait finalement confiance. C'était la première expérience des parents de Jalil avec le système scolaire québécois et j'ai l'impression qu'ils avaient besoin d'être rassurés. Je pense que dans cette situation, ça a beaucoup aidé que je prenne du recul parce que j'aurais pu dire des choses que j'aurais regrettées après ma première rencontre avec les parents, mais ça n'aurait rien donné. Je me suis quand même permis d'être frustrée pendant quelques jours et après, je suis passée en mode solution.

Cette situation m'a permis de réfléchir pour changer ma façon de réagir. Je ne suis pas parfaite. Quand je m'impatiente, j'essaie de renverser la situation avec humour. Ça me demande beaucoup de contrôle sur moi-même. On apprend beaucoup de choses tout au long de notre carrière. C'est facile de dire qu'il ne faut jamais lever le ton ou perdre patience, mais ce n'est pas toujours évident. Ça m'a permis de me donner une leçon et de me dire qu'il faut que je fasse plus attention. Des fois, ça ne prend pas grand-chose pour blesser un élève et c'est difficile à déconstruire. En 22 ans de carrière en maternelle, c'est la première fois que je suis face à un élève qui vit de l'anxiété de performance. Mais finalement, je pense que c'est une bonne chose que ça se soit passé parce que ça nous a permis d'aider Jalil.

J'ai l'impression que cette maman-là a, elle aussi, beaucoup cheminé pendant l'année. Quand un enfant a cinq ans et que les parents insistent sur le fait qu'ils veulent qu'il aille à l'université... C'est rare qu'on me parle de ça en maternelle, mais elle, elle le faisait. Elle a peut-être aussi lu l'article que je lui ai proposé. Je suis certaine que cette mère veut le meilleur pour son enfant et que, pour cette raison, elle a réfléchi et s'est ajustée. Je suis convaincue de ne

pas être la seule qui ait aidé Jalil. Du travail a aussi été fait à la maison pour qu'un changement comme celui-là s'opère. J'en suis convaincue ! Je ne m'attends pas à ce qu'elle me le dise, mais si ça a aidé, tant mieux ! Je suis donc très contente du dénouement, autant avec Jalil qu'avec sa mère. Maintenant, quand je la croise, je me sens à l'aise de lui faire deux ou trois blagues. Pour moi, c'était important de réussir à renverser la vapeur. Je ne voulais pas qu'on reste fâchées parce que ça aurait mal commencé le cheminement scolaire de cette famille-là. Je pense que, finalement, on a fait une bonne équipe. À la fin de l'année, j'écrivis à tous les parents et je leur donne une carte. Je vais lui écrire que c'est le plus beau cadeau qu'elle peut donner à son fils de faire attention à ne pas trop mettre de pression sur ses épaules.

Les principales valeurs qui m'ont guidée à travers cette situation-là, ce sont l'empathie et aussi, l'importance de garder une attitude professionnelle. En enseignement, je trouve que c'est facile de se donner des rôles et des intentions, mais il faut se rappeler qu'on fait du service à la clientèle, en quelque sorte. Moi, je le vois comme ça. La clientèle, c'est le parent et son enfant. Ça n'aide personne si je me braque contre un parent et que je ne cherche pas à avoir une belle relation avec lui. Le respect et l'ouverture sur le monde aussi, c'est très important. Quand je suis chez moi, je peux dire ce que je veux, mais quand je suis à l'école, c'est important que je sois empathique et que je cherche à me mettre à la place des familles et de ce qu'elles ont vécu. Ça serait peut-être différent si j'enseignais dans un milieu qui n'est pas multiethnique et où on n'a peut-être pas à se soucier autant du passé des élèves et de leur vécu (origines, coutumes, immigration, séparation des biens et de la famille, déménagements fréquents, pays en guerre, camps de réfugiés...).

Je pense que les meilleures façons que j'ai de créer un lien avec les parents, c'est avec l'humour, mais aussi, en ne me montrant jamais supérieure à eux. Je parle toujours beaucoup de mon vécu avec mes propres enfants en leur donnant des exemples. Je leur parle de ma fille avec qui j'ai passé un été entier à essayer de lui apprendre à attacher ses souliers parce que je sais que c'est ce que les enseignants souhaitent en maternelle. Elle ne voulait rien savoir donc, je lui ai acheté des souliers à velcros. Deux semaines après la rentrée, elle a appris à attacher ses lacets parce qu'on lui donnait une récompense si elle réussissait des défis. J'en parle aux parents pour qu'ils arrêtent de s'acharner sur certaines choses et qu'ils lâchent prise.

Si je revivais une situation semblable, je pense que j'agis de la même façon, mais que je n'attendrais pas. Dès que je verrais que le comportement de l'élève ne change pas, je m'ajusterais automatiquement parce que j'ai cette expérience-là maintenant. C'est normal qu'un enseignant lève le ton, mais il y a une façon de le faire. Il faut rester poli et ne pas employer de propos dégradants. Dans le cas de Jalil, je sais que j'ai été bête et assez sèche. Je n'aime pas ça et quand suis comme ça, je me sens toujours mal et je m'excuse auprès de mes élèves. Maintenant, je sais qu'il faut que je fasse plus attention et que je réagisse rapidement pour ne pas laisser une situation s'envenimer autant.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce qu'elle m'a permis de beaucoup me questionner sur moi-même. Le message que j'aimerais transmettre à de futurs enseignants, c'est l'importance de l'empathie, d'être capable de s'ajuster et d'être ouvert sur le monde. Si tu n'es pas ouverte ou que tu es rigide, tu ne pourras pas enseigner. Je pense que c'est indispensable d'être accueillante. Des fois, on te dit des choses que tu ne veux pas savoir, mais certains parents crient à l'aide et il faut s'impliquer. Il y a des élèves qui ont vécu des choses tellement difficiles à leur âge... Je ne veux pas dire que l'éducation, c'est une vocation, mais il faut avoir un minimum d'empathie, surtout aujourd'hui. Il faut être prêt à donner beaucoup, surtout dans certains contextes. Moi, je pense que si je suis encore là, c'est grâce à ce désir de faire la différence. Je suis convaincue du fait que j'ai aidé beaucoup de parents qui venaient d'arriver ici à s'adapter. Les gens ne te demandent pas toujours de l'aide directement, mais acceptent quand tu leur proposes de leur donner des choses, par exemple.

Pour travailler en contexte de diversité ethnoculturelle, je pense donc qu'il faut absolument être empathique envers les familles et ce qu'elles ont vécu. Ça ne veut pas dire qu'il faut tout accepter, mais ça nous permet de nous y prendre d'une autre façon. Dans le cas de Jalil, j'ai rapidement compris que sa mère était très anxieuse. Ça ne doit pas être facile d'immigrer et d'être loin de sa famille. J'ai beaucoup essayé de me mettre à leur place. Quand j'étais petite, on est allé vivre un an au Cameroun pour le travail de mon père. Ça a été très dur de s'adapter à l'école et tout, et on n'était pas démunis ou en manque d'argent. Aujourd'hui, je ne pense pas que je serais capable de partir en laissant tous les gens que je connais derrière pour recommencer dans un pays où je dois apprendre une nouvelle langue. Il y a beaucoup de familles qui viennent s'installer au Québec. La mère arrive avec les enfants et le père, beaucoup plus tard. Plusieurs d'entre eux n'ont pas beaucoup d'argent et ne parlent pas français. C'est tellement facile de les juger. Souvent, tu as envie de dire : « Bien, voyons donc ! », mais en même temps, il faut que tu te demandes : « Est-ce que j'ai pris le temps de bien leur expliquer mes attentes ? » Normalement, quand on prend le temps de le faire, ils ont compris. Il y a toujours des parents qui semblent ne pas vouloir s'impliquer, mais ce n'est pas la majorité. Et quand c'est le cas, il faut faire en sorte que ça ne pénalise pas l'enfant et trouver des moyens de collaborer, sans trop insister et « se mettre à terre ».

Je pense que l'empathie a toujours été ma force en tant qu'enseignante. J'offre beaucoup d'aide. Quand j'étais plus jeune, les familles m'invitaient souvent chez elles. Ce que j'aime de travailler avec une clientèle immigrante, c'est que les parents ont souvent un énorme respect pour l'enseignant. Pour la plupart d'entre eux, l'école, c'est très important. Ils viennent s'installer ici pour offrir une vie meilleure à leur famille. C'est différent de travailler dans un milieu purement québécois défavorisé, par exemple. À la maison, les parents immigrants ont tendance à dire à leur enfant : « Est-ce que tu veux que je le dise à Madame Véronique ? » Je ne changerais jamais de milieu.

J'apprends tellement en travaillant en contexte de diversité ethnoculturelle. Il ne faut pas être dur avec les parents immigrants et s'adapter à eux. Il faut les accueillir. L'école, c'est souvent leur nouvelle famille, en attendant qu'ils se créent un nouveau réseau. Il ne faut pas toujours calculer ses minutes. Il faut faire attention parce qu'on travaille avec des familles qui ont beaucoup de vécu. Ce ne sont pas des dossiers.

Quand les enfants immigrants viennent à l'école pour la première fois au Québec, ils ont beaucoup de choses à apprendre, et leurs parents aussi. Je ne sais pas ce qu'on leur dit avant qu'ils arrivent, mais je trouve qu'ils ont souvent des idées reçues et qu'il faut déconstruire certaines choses. Aussi, il ne faut pas assumer qu'ils savent tout. On doit leur expliquer chaque petit détail. Les parents ne savent pas nécessairement que, quand il fait -20°C, il faut mettre des bottes à leur enfant. Ce n'est pas nécessairement parce qu'ils n'ont pas les moyens d'en acheter ou parce qu'ils refusent de le faire; plusieurs ne le savent juste pas. Il ne faut pas attendre la neige, parce que souvent, c'est ce qu'on leur a dit. Mais il peut faire très froid sans qu'il y ait de neige. Il ne faut pas se contenter de dire: « Bien franchement, il fait froid... » Il faut informer les parents en leur disant: « Le temps froid est à nos portes, pensez à... » J'ai une vieille feuille qui date d'une vingtaine d'années qui s'appelle *Comment choisir son habit de neige?* qui me sert encore. Pour ce qui est de la collaboration, il faut aussi leur dire clairement ce à quoi on s'attend et leur dire qu'on va trouver un autre moment s'ils ne peuvent pas venir à telle date ou à telle heure, par exemple. Peut-être que pour certains parents, c'est anodin de ne pas répondre à un message qu'on leur envoie ou de ne pas venir à l'école quand ils sont invités, mais il faut leur dire que c'est ce qu'on veut. Des fois, on se sent ridicule de le répéter, mais ça ne peut pas faire de tort de le rappeler.

