

ENSEIGNER EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE



RECUEIL DE RÉCITS DE PRATIQUE

MERCI...

À Justine Gosselin-Gagné et Rola Koubeissy pour leur contribution inestimable au projet,

À Corina Borri-Anadon et à Sivane Hirsch pour leur éclairage,

À Marie-Claire Légaré pour la révision linguistique,

À Fabian Will pour la mise en page et les illustrations,

Et aux Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour le soutien financier.

MERCI ÉGALEMENT...

À l'ensemble des personnes enseignantes qui ont participé à cette recherche :

Alexandre, Claire, Cynie, François, Gigi, Laurie, Lily, Maggie, Marie-Christine, Marie-Ève, Marjo, Mélanie, Rose, Sarah, Simone, Sophie, Stéphanie et Véronique.

Merci de nous avoir accordé votre confiance!

Geneviève Audet, 2022

Reproduction permise à des fins non-commerciales

Pour citer ce document : Audet, G. (2022). *Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : recueil de récits de pratique*. Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation de l'Université du Québec à Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

ALEXANDRE	Un petit lâcher prise pour ne pas se brûler à long terme	6
CLAIRE	Il voulait simplement jouer.....	14
CYNIE	L'importance de bâtir un lien.....	20
FRANÇOIS	La patience et la foi.....	32
GIGI	Un parcours ardu	38
LAURIE	Une situation qui m'a beaucoup touchée	44
LILY	On leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi	48
MAGGIE	Apprendre à lâcher prise	56
MARIE-CHRISTINE	Une arrivée difficile.....	62
MARIE-ÈVE	Apprendre à s'approprier mutuellement	68
MARJO	Trouver sa place et s'émanciper	78
MÉLANIE	Prendre le temps de s'adapter	88
ROSE	Chaque élève a une petite place dans mon cœur	96
SARAH	La mission que je me suis donnée.....	102
SIMONE	Ce qui ne s'exprime pas s'imprime.....	110
SOPHIE	Un parcours migratoire à connaître	118
STÉPHANIE	Apprendre en français, c'est possible!	126
VÉRONIQUE	Le contrôle de l'accent!	136



INTRODUCTION

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les effectifs scolaires québécois sont plus que jamais diversifiés au plan ethnoculturel, linguistique et religieux. Actuellement, plus du tiers des élèves du système scolaire sont issus de l'immigration de 1^{re} ou de 2^e génération. Ce pluralisme suscite différents besoins au quotidien en termes d'intégration et de vivre-ensemble qui appellent les écoles à s'adapter et à se mobiliser. Actuellement, les pratiques mises en œuvre dans les écoles afin de prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse demeurent 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 membres du personnel scolaire à cet égard.

LE PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce projet de recherche, mené par Geneviève Audet², des enseignantes et des enseignants ont été invité.e.s à discuter de leur pratique en contexte de diversité ethnoculturelle. L'objectif consistait à ce qu'elles ou ils racontent un événement vécu il y a quelques années ou récemment mettant en scène une ou un élève issu.e de l'immigration et ayant constitué un défi à relever dans le cadre de leur carrière. Le projet a permis de mettre en lumière leur savoir expérientiel développé au fil du temps afin de le réinvestir en formation initiale et continue du personnel enseignant. Nous espérons que ce recueil, en plus d'être mis à profit dans le cadre de la formation dans le 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 « Récits de pratique à propos de la compétence interculturelle et inclusive : production d'un matériel inédit de formation », a été codirigée par Geneviève Audet, professeure à l'Université du Québec à Montréal, ainsi que Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch, professeures à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

ALEXANDRE

**UN PETIT
LÂCHER PRISE**

**POUR NE PAS SE BRÛLER
À LONG TERME**

La situation que j'ai choisi de raconter s'est déroulée l'année dernière. À ce moment, j'avais environ dix ans d'expérience dans des écoles différentes. En fait, lorsque je suis sorti de l'université, j'ai touché un peu à tout. J'ai enseigné une année dans une école située en milieu défavorisé où il n'y avait pas beaucoup d'élèves issus de l'immigration. Par la suite, j'ai travaillé dans une autre école dont la clientèle est plutôt multiethnique. J'ai enseigné un an en 2^e année et, cette année-là, j'ai accueilli certains élèves de nationalités différentes, mais qui parlaient le français. L'année d'après, j'ai enseigné en 1^{re} année, à des élèves issus de l'immigration et à des allophones et ensuite, dans une classe jumelée de 5^e - 6^e année.

Il y a 300 élèves et une quinzaine de titulaires dans l'école où j'enseigne cette année. J'ai un groupe de 15 élèves, ce qui est considéré comme un contexte de travail facilitant. On offre beaucoup de soutien en francisation à l'école. Il y a aussi une classe d'accueil¹ qui regroupe des élèves de tout âge qui arrivent au cours de l'année. Ces élèves seront transférés dans une classe ordinaire quand l'enseignant de classe d'accueil jugera qu'un élève est prêt. Ce transfert se fait selon le niveau où en est l'élève et la disponibilité des places, et non pas selon son âge. Il se peut aussi que des arrivants d'autres pays ne passent pas par la classe d'accueil. Je pense que la conseillère pédagogique fait passer des petits tests en français et en mathématiques pour vérifier si l'élève a les acquis nécessaires pour fréquenter une classe ordinaire. Ainsi, à l'école, il m'est arrivé d'enseigner à des élèves qui ne sont pas allés en classe d'accueil, et qui ne maîtrisent pas toujours pleinement le français. J'ai appris à gérer de telles situations.

L'année dernière, une nouvelle élève cubaine, Veronica, est arrivée au début de septembre. Au départ, elle avait été classée en 6^e année. Moi, j'étais titulaire de 5^e année. Dans la frénésie de la rentrée scolaire et des derniers préparatifs, ma direction m'a communiqué une décision, seulement 10-15 minutes avant la première cloche. Elle m'a annoncé qu'on devait finalement placer Veronica en 5^e année pour une raison administrative. Elle m'a conseillé de me coordonner avec ma collègue de 5^e année puisqu'on avait des groupes égaux de 16 élèves chacun. Comme je voyais le temps avancer et que ma collègue n'était pas encore arrivée, j'ai décidé d'accueillir l'élève

dans ma classe. Sur le coup, je ne savais pas trop où donner de la tête. Cette situation m'inquiétait. Je me suis dit : « Bon, par où commencer? ».

Ce n'était pas comme si une nouvelle élève québécoise arrivait et qu'on avait seulement à préparer un pupitre, sortir un cahier et faire toute la gestion de la classe. Je ne m'attendais pas à accueillir une élève allophone. Je me disais que je devais aborder la situation une étape à la fois et ne pas stresser. Donc, j'avais le temps de trouver un petit coin libre dans la classe et de lui placer une chaise. À ce moment, même si j'avais plusieurs choses à gérer, je me suis dit que pour l'instant, elle avait une place où s'asseoir. Par la suite, quand j'aurai une heure libre, je commencerai à réfléchir à la façon de mettre les choses en place pour elle. Je suis sorti à l'extérieur pour la rentrée scolaire, pour accueillir les élèves et leur dire bonjour. J'ai fait la même chose avec Veronica. Comme elle parlait l'espagnol, ce n'était pas évident de me faire comprendre. Je me débrouille avec quelques mots en espagnol, mais je ne suis pas très à l'aise avec la langue.

Durant cette première journée, c'est comme si j'avais oublié un peu l'enfant. En même temps, ce n'était pas la première fois que j'accueillais des élèves allophones parce que, comme je l'ai dit tantôt, j'ai touché un peu à tout, dans plusieurs milieux. Je me suis dit qu'elle allait être là, observer, s'adapter et se faire une oreille. Je n'étais pas plus avec elle qu'avec les autres. Pour être honnête, je me suis beaucoup plus occupé à faire tout ce que demande une rentrée scolaire : placer mes autres élèves, parler et instaurer nos routines et tout plein de choses. Donc, je me suis dit : « Bon, là, pendant quelques jours, elle va devoir juste écouter, s'adapter. Moi, en même temps, il fallait que j'apprenne à la connaître, que j'évalue son niveau scolaire et sa compréhension ». Je ne savais rien sur son dossier. Tout ce que je savais c'était son prénom et son nom de famille. Un jour, j'ai eu la chance de saluer ses parents dans la cour d'école, rapidement, sans rien leur expliquer et sans leur faire faire le tour de l'école. Ils auraient peut-être aimé voir à

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 et 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.

quoï ressemble l'école de leur enfant. Il existe un protocole administratif à mon école pour l'accueil de nouveaux élèves. Par exemple, qui accueille le nouvel élève? Qui lui fait visiter les lieux? Quand? Quelle documentation faut-il leur remettre? Tout ce protocole-là n'avait pas été vraiment suivi avec cette famille et je pense que ça aurait été important pour sécuriser l'enfant autant que les parents.

Les premiers jours, j'ai été pris par la rentrée scolaire. C'est un gros morceau dans l'enseignement parce qu'il y a beaucoup de choses à placer en même temps. C'est comme placer ses pions pour être capable de bien gérer la classe par la suite. Quand tout a été placé, vers la mi-septembre, je me suis dit que j'allais avoir du temps pour m'occuper de la petite Veronica. En même temps, je me sentais un peu incompetent. Un côté de moi me disait que la petite était laissée à elle-même. En effet, j'ai appris avec les années que je ne pouvais pas être un super héros, capable de tout faire en même temps. Je sais aussi que les ressources manquent et que les choses auraient pu être faites autrement, mais je n'avais pas de contrôle là-dessus. Alors, je lui ai laissé le temps d'arriver, de voir, de commencer à socialiser et à comprendre un peu nos routines. Peut-être que le premier matin, elle sera perdue, mais le deuxième matin, ce sera mieux. Par exemple, quand on entre, on prend un livre de lecture. Elle va donc comprendre des choses par elle-même, sans que j'aie besoin de le dire et sans être toujours près d'elle.

Pendant ce temps-là, j'ai appris à connaître Veronica et j'ai réalisé qu'elle était très réservée, renfermée sur elle-même et très introvertie. Elle ne souriait pas et ne socialisait pas beaucoup. Elle observait, faisait certaines choses, mais en laissait d'autres de côté. C'était une enfant qui aimait beaucoup les arts. J'ai remarqué que quand elle trouvait les tâches un peu longues, elle se mettait à dessiner et à faire des croquis dans ses cahiers. J'ai aussi réalisé qu'avec sa personnalité, c'était difficile pour elle d'aller vers les autres. Je pense que l'adaptation n'était pas facile. À un moment donné, on a commencé à faire des apprentissages. Je l'ai placée en situation d'apprentissage comme tout le monde, mais je lui ai fait comprendre de faire ce dont elle était capable. Je voulais voir où elle pourrait se rendre et ce qu'elle était capable de faire. J'ai simplifié les choses, surtout qu'en début d'année scolaire,

on n'est pas encore dans la grosse matière. Elle ne partait pas de zéro et elle est capable d'en faire un peu; elle allait à l'école à Cuba et elle avait été scolarisée. Le système d'éducation cubain est très bien; c'est ce que je savais en tout cas. En plus, ce qui m'aidait parfois, c'est qu'une des élèves de ma classe avait aussi l'espagnol comme langue maternelle. Cette élève hispanophone était ma ressource et je m'en servais un peu comme aide, malheureusement. Selon moi, un élève ne devrait pas servir d'aide à l'enseignant en raison du manque de ressources dans les écoles. Donc, même si ce n'était pas son rôle, je lui demandais de traduire parfois, car il fallait que je parle et que je pose des questions à Veronica. C'était ma stratégie à ce moment. J'étais dans un mode de survie et j'essayais de faire le mieux que je pouvais. Par exemple, en prévoyant une tâche avec mes élèves, je la lui donnais aussi pour voir ce qu'elle pouvait faire. Au pire, je trouverai un plan B, C ou D si c'était trop difficile pour elle. Je prévoyais en fonction du fait qu'elle était dans la classe; j'avais toujours un plan pour elle, au besoin.

Je travaillais au jour le jour, à la demi-journée, car je n'avais pas d'informations sur elle. Habituellement, on a des dossiers d'aide particulière pour les élèves où on peut aller chercher des informations. Mais dans son cas, on n'avait pas grand-chose. Mes stratégies étaient de continuer ce que j'avais à faire et de faire avancer ma classe, mais tout en gardant un œil sur elle. Et j'avais l'élève hispanophone qui pouvait m'aider. J'observais, j'analysais, mais je ne préparais pas un plan d'intervention pour cette enfant-là. Je me disais qu'il fallait se laisser le temps, parce qu'avec les années, j'avais compris que ces enfants-là ont juste besoin de temps pour s'adapter, voir leur nouveau milieu et comprendre des choses. Puis, je me mettais à sa place : « Moi aussi, si j'étais un enfant, j'aurais besoin de temps ». C'est une adaptation pour tout le monde. Ainsi, il faut lui laisser le temps d'arriver et de comprendre comment fonctionne l'école dans cette ville. Par la suite, quand l'année sera bien enclenchée, je mettrai en place des choses spécifiquement pour elle.

Les autres élèves de la classe ont bien accepté Veronica. Ils réalisaient qu'elle venait d'un autre pays et acceptaient le fait que parfois, elle ne faisait pas comme tout le monde en classe. Ils n'en avaient pas fait un cas, ne se comparaient pas à elle et

ne jouaient pas là-dessus en disant que ce n'était pas juste pour eux. Ce sont des élèves de 5^e année, âgés de 10 à 11 ans. Il n'y avait pas de : « Mais pourquoi elle peut faire ça pendant que moi je suis obligé de ... ». De plus, la présence d'une classe d'accueil à l'école et de nombreuses ethnies différentes rendaient la situation normale pour eux. Ils avaient de l'expérience avec un tel contexte et étaient habitués à la présence d'autres élèves qui ne parlent pas français à l'école. Il ne s'agit pas d'une école où il y a seulement des élèves québécois, puis un enfant arrive d'un autre pays à un moment donné. On est habitué à ce genre de situation-là. Mais, c'est sûr que ce qui a bousculé la situation pour moi, c'est la décision prise dix minutes avant la rentrée scolaire.

Arrivé à la mi-septembre, je me suis tourné vers ma collègue en classe d'accueil pour chercher des stratégies pour Veronica. La seule chose que j'avais trouvée c'était le portail de la commission scolaire qui consiste en des ressources web sous forme d'activités pour les élèves allophones². C'est un cahier de bienvenue très large, avec des activités pour les débutants sur la manière d'écrire les lettres de l'alphabet. Cela ne répondait pas à mes besoins car Veronica a déjà ces acquis. Elle devait juste progresser. Pour cette raison, je me suis tourné vers ma collègue qui m'a prêté un peu de matériel en français, comme des collections de petits livres. Elle m'a dit : « Commence avec ça. Va voir son niveau. Est-ce qu'elle est capable de lire des livres de 1^{er} – 2^e avec des répétitions? ». J'ai photocopié quelques documents pour avoir de la matière à lui faire travailler. Tout était en français pour vraiment aller voir son niveau. J'ai commencé à développer des cahiers et des duo-tangs avec des activités pour Veronica. En fait, je fonctionnais par essais et erreurs. J'essayais des choses et j'évaluais. Si c'était trop facile pour elle, je rendais l'activité un peu plus complexe. Si elle ne comprenait pas, je modifiais la tâche. De plus, cette enfant recevait du soutien linguistique³. Lorsque le service du soutien linguistique s'est mis en place, je me suis senti moins démuni et j'ai arrêté de consulter l'enseignante d'accueil. Une autre enseignante de francisation venait chercher Veronica quelques périodes ici et là pendant la journée. Quand elle sortait de la classe, j'en profitais pour enseigner aux autres élèves des notions qui, à mon avis, étaient trop difficiles pour elle et qu'elle ne serait pas encore capable de faire. Je pensais à ça

en faisant ma planification. Je me disais : « Comme elle ne sera pas en classe, je vais travailler les fractions avec mes élèves, je vais travailler ce que j'ai à travailler ».

J'avais aussi demandé à ma direction une demi-journée de libération pour avoir du temps pour développer avec l'enseignante en soutien linguistique un peu de matériel et faire un plan de travail pour Veronica. Nous avons expliqué à la direction qu'il s'agissait d'un besoin. La demande a bien été reçue. Ce type de procédure se fait d'habitude à l'école lorsque les mesures budgétaires le permettent. À ce moment, j'avais pris plus de temps pour m'occuper de Veronica que de mes autres élèves. En fait, j'avais toujours l'impression de m'occuper moins d'elle que de mes autres élèves. Enfin, le moment était venu où je sentais que j'avais du temps pour me pencher sur le dossier de cette élève. Nous avons collaboré et nous avons pris le temps de développer des petits cahiers.

Chaque matin, je préparais un horaire particulier pour Veronica et je le mettais sur le coin de son bureau. Je parlais de ma planification de la journée pour indiquer ce que je pensais qu'elle serait capable de faire. Quand j'écrivais pour une période « M. Alexandre », il fallait qu'elle fasse comme les autres élèves de la classe. Des fois, j'écrivais « duo-tang lecture », il fallait qu'elle fasse ses petites activités de lecture. Cette collaboration m'a aidé dans cette situation. Même Veronica se sentait appuyée, par moi et par l'enseignante en soutien linguistique. Parfois, dans des situations d'écriture, je la faisais participer comme les autres en me disant que l'enseignante en soutien allait pouvoir travailler cet exercice avec elle. Elle faisait l'écriture à l'ordinateur. Nous lui avons aussi installé un soutien à l'informatique, *Rosetta Stone*⁴, pour l'apprentissage du français. C'est un logiciel pour apprendre la langue. J'essayais de lui mettre au moins une période par jour pour qu'elle puisse travailler son vocabulaire, les structures de phrases et tout ce qu'elle avait à apprendre. Elle faisait ce travail pendant

² Un élève allophone est un élève dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

³ Le soutien linguistique est un service d'aide pour les élèves d'accueil et d'immigration récente intégrés en classe ordinaire. Il a pour but de soutenir ces élèves qui sont toujours en apprentissage du français afin qu'ils puissent continuer à apprendre en français dans toutes les disciplines.

⁴ Logiciel pour l'apprentissage des langues, dont le français.

que je travaillais avec les autres élèves de la matière encore trop difficile pour elle (selon moi), comme des notions de mathématiques un peu poussées ou des notions de grammaire trop complexes pour un enfant qui ne maîtrise pas la langue. Donc, j'y allais vraiment avec une approche stratégique pour qu'elle progresse du mieux qu'elle le pouvait dans la classe. Elle a eu un horaire quotidien personnalisé pendant une bonne partie de l'année, jusqu'à la relâche environ. À chaque jour, je savais ce qui allait arriver.

Au départ, je n'avais aucun plan, j'ai été démuni à ce niveau. Mais, après coup, je suis assez bon pour me redresser et trouver des solutions rapides. Je me suis organisé en tenant compte de tout ce que j'avais déjà expérimenté ou vécu avec des élèves nouveaux arrivants. Cependant, comme nous ne sommes pas formés sur le travail dans un tel milieu, nous nous débrouillons du mieux que nous pouvons. Les enseignants ont un sentiment d'incompétence parce qu'ils se disent : « Est-ce que ces enfants-là pourraient progresser plus rapidement s'ils avaient plus de soutien, si on faisait les choses autrement? ». Donc, j'étais beaucoup dans cet état d'esprit. Je me sentais comme ça. Je me suis demandé : « Est-ce que je fais du mieux que je peux? Est-ce que je pourrais en faire plus? Est-ce qu'elle est à la bonne place? »

Mais à un moment donné, je me suis dit : « Présentement, c'est ça la situation. Je n'ai pas le choix de faire du mieux que je peux et je ne peux pas ruminer tout le temps avec le sentiment de « ah, j'aurais dû » ou d'incompétence. Il y a bien des dossiers dans mon domaine, dans mon métier, où je sais que ça va bien et que je suis bon. Je suis capable de reconnaître mes forces. Je me sens toujours un peu démuni et incapable de faire ce que je voudrais avec les élèves d'une autre nationalité, qui parlent une autre langue et qui arrivent dans ma classe. Ce n'est pas évident. Dans ces cas-là, je ne suis pas à mon meilleur et je le reconnais ouvertement. Ça pourrait être mieux. Mais, en même temps, je me dis que ces enfants devraient avoir un soutien et qu'ils ne l'ont pas. Cela me déculpabilise. En fait, je me dis : « Je ne suis pas le seul acteur à travailler pour cette enfant-là ». Je ne suis pas la seule personne, il y a d'autres gens autour aussi. C'est un travail d'équipe et je ne veux pas me voir seul là-dedans. Donc, j'ai maintenu ma stratégie en place jusqu'au moment

où j'ai senti qu'elle avait fait une bonne progression. Elle a quand même progressé rapidement. Cela ne signifiait tout de même pas que son niveau était proche de celui des autres élèves.

Pour cette raison, à la fin de l'année scolaire, l'année dernière, j'ai demandé que son bulletin ne soit comme les autres. Elle n'a pas été évaluée en français comme tout le monde. En fait, en français, ces enfants (les enfants qui sont en train d'apprendre le français) ne sont pas évalués. Les enseignants écrivent plutôt des commentaires et des cotes, mais ils ne donnent pas de notes. Moi, par exemple, je n'évaluais pas les matières visées par une exemption de la même façon. Tant et aussi longtemps qu'on ne considérait pas qu'elle était de niveau, on avait le droit de continuer à l'évaluer ainsi pendant un certain temps. Le soutien linguistique lui a été offert tout au long de l'année ainsi que l'année d'après, c'est-à-dire cette année.

L'année passée, la situation de Veronica était confuse. Étant donné qu'elle était ciblée en 6^e année et qu'elle avait l'âge des élèves de 6^e année, elle s'attendait à aller au secondaire cette année. On lui a expliqué qu'elle n'est pas prête, que ce ne serait pas une bonne idée d'aller au secondaire tout de suite et qu'elle devait continuer sa 6^e année à l'école. Elle était fâchée contre nous et un peu frustrée par tout ça. Comme elle commençait sa préadolescence, elle trouvait ses amis et ses camarades de classe comme des bébés immatures. C'est ce qu'elle avait expliqué à ma collègue en soutien linguistique. Elle était très timide et ne s'ouvrait pas à moi. Par contre, dans un contexte où elle était seule avec une adulte, elle s'expliquait. Je ne sais pas si elle s'exprimait en espagnol ou en français mais, à ce moment-là, elle commençait à bien parler et à bien s'exprimer en français. Ma collègue est venue me voir par la suite pour m'expliquer ce qui s'était passé avec Veronica. Elle était fâchée contre le personnel parce qu'elle trouvait qu'on ne comprenait pas sa réalité.

Ses parents ne posaient pas de question à ce sujet-là. Je pense que son père prenait pour acquis qu'elle continuerait en 6^e, alors que c'est elle qui avait des attentes différentes. Finalement, elle fait sa 6^e année à l'école. C'est sûr que je lui parle moins parce qu'elle n'est pas dans ma classe, mais je vois qu'elle va bien. Elle bénéficie encore du soutien linguistique, mais elle s'exprime beaucoup,

beaucoup mieux. Sa progression a quand même été rapide. Pour les hispanophones, le français s'apprend rapidement, surtout quand ils sont en contact constant avec des locuteurs du français. Par contre, comme Veronica était une enfant réservée, même si elle avait progressé plus vite en français, elle ne se serait peut-être pas tant liée aux autres élèves de la classe. C'est un peu comme si ça lui convenait d'avoir son travail personnalisé qu'elle faisait seule, même si elle semblait parfois peu investie dans ses apprentissages. Je ne sais pas si elle trouvait le temps long ou si c'était l'adaptation qu'elle trouvait difficile, mais parfois, je la voyais dessiner. Alors je lui expliquais : « Non, ici à l'école, au Québec, tu fais ce qu'on te demande, tu n'as pas à dessiner quand ce n'est pas le temps ». Comme je l'ai dit plus tôt, elle adorait dessiner. Elle avait parfois tendance à éviter la tâche à accomplir. Pourtant, elle avait les mêmes règles que les autres. Je lui expliquais : « Je comprends que tu aimes ça, mais il va avoir des moments où tu vas pouvoir et d'autres moments où tu ne pourras pas ». En plus, elle avait certains acquis de base à aller chercher. Pour toutes ces raisons, je ne pense pas que ça aurait été bien de l'envoyer au secondaire directement. Elle avait besoin d'une année à l'école primaire pour s'adapter. Bien sûr, on n'a pas la science infuse. Mais avec ce que nous avons vu, notre jugement nous a conduit vers la consolidation de ses connaissances.

De plus, au primaire, il y a un soutien supplémentaire. Au secondaire, les élèves sont plutôt laissés à eux-mêmes, sans dire qu'ils sont laissés à eux-mêmes totalement. On se disait qu'au moins, on allait travailler avec elle à l'école pour la préparer davantage, même si dans les écoles secondaires il y a du soutien linguistique et des classes d'accueil. Je ne sais pas exactement comment ça fonctionne par la suite, mais il est intéressant et rassurant de savoir qu'au secondaire, elle pourra continuer le soutien linguistique.

Je n'avais pas beaucoup communiqué avec les parents de Veronica à part au moment des rencontres de bulletin en novembre et en février, qui se faisaient en présence de l'enseignante en soutien linguistique. Lors de la deuxième rencontre, les parents comprenaient déjà mieux la langue. Nous avons beaucoup parlé des leçons, parce que je les avais adaptées pour Veronica et que je lui avais préparé un plan personnalisé. C'était un gros travail pour moi. Par exemple,

pour la lecture de nombres, on en était vraiment à des notions du premier et du deuxième cycle en mathématique. Les parents comprenaient que plusieurs choses avaient été adaptées et que les leçons allaient être différentes. Ils écoutaient et comprenaient aussi les défis qu'on identifiait par rapport à Veronica, le fait qu'elle doive parler et participer davantage en classe et s'ouvrir aux autres. Son papa constatait la même chose à la maison. Il disait qu'elle était souvent renfermée, à faire des dessins, et que ça faisait partie de sa personnalité. En fait, Veronica ne levait pas la main pour participer en classe et il fallait que j'aie la voir pour qu'elle essaie. À chaque fois, je lui disais : « Qu'est-ce que tu en penses Veronica? Participe, n'hésite pas! ». Je lui expliquais : « Ce n'est pas grave, tu vas faire des erreurs, mais les amis ne te jugeront pas » Elle ne voulait pas et elle ne socialisait pas. Je l'avais très peu entendu parler en français. Elle ne pratiquait pas nécessairement son oral. À part quand j'allais la voir à son bureau et que je lui posais des questions, elle ne participait pas, malgré qu'elle ait eu des belles réussites dans l'année.

Par exemple, un jour, après Noël, mes élèves devaient faire un exposé oral. Je n'avais pas inclus Veronica. Je ne voulais pas lui faire vivre ça, déjà qu'elle avait de la difficulté à lever la main. Mais elle a décidé elle-même de participer. Elle a fait son exposé et elle a été très bonne. Elle avait pratiqué avec l'enseignante en soutien linguistique. Par la suite, j'ai misé sur ses forces tout au long de l'année. Comme elle faisait des dessins incroyables à l'ordinateur, je lui ai proposé de les mettre sur une clé USB pour les montrer aux autres. Je voulais travailler sur ses forces pour qu'elle se sente comme tout le monde et qu'elle ait sa place.

Depuis cette situation qui m'a ébranlé et désorganisé, je fais plus de place à l'imprévu, à beaucoup plus d'imprévu. Je me laisse beaucoup plus de latitude. Je suis moins exigeant, je ne m'oblige plus à toujours planifier à la minute près, à tout organiser au quart de tour. Maintenant, je pense plutôt : « Non, non, si ça ce n'est pas vu aujourd'hui, ça ira à demain. On va repousser cela, puis il y a moins de stress ». Nous sommes des humains et nous travaillons avec des humains après tout. Certaines journées ne se déroulent pas comme nous le voulons. Demain, nous verrons et ferons des choix. Nous sommes payés pour ça.

Si j'avais à revivre une situation similaire, je mettrais peut-être plus rapidement en place le plan de travail individuel plutôt que d'attendre à la mi-septembre. Je pourrais le modifier, surtout que j'avais découvert plusieurs outils informatiques que je ne connaissais pas avant.

J'ai choisi de raconter cette situation en particulier parce qu'elle m'a bousculé. Je suis une personne très organisée dans mon domaine et dans ma classe. Je planifie beaucoup les choses. C'est l'une de mes forces. Je sais où je m'en vais et je suis toujours à l'avance. Je suis hyper organisé et cette situation m'a totalement désorganisé. Donc, il a fallu que je travaille sur moi, sur ma personne, puis me recentrer pour éviter de me stresser et de vivre de l'anxiété. C'était un cheminement personnel, un travail personnel à faire. Au moins, je n'en étais pas à ma première année de contrat où je me serais dit : « Wow, en plus de tout vivre pour une première fois, il faut que je vive l'expérience d'avoir une élève qui arrive à dix minutes de la rentrée scolaire ». J'ai pensé qu'il fallait que je lâche prise un peu.

Je pense que les prochains enseignants vont avoir à faire face à des situations similaires dans leurs premières années d'expérience. Il faut un peu lâcher-prise mais sans oublier l'élève, ne pas trop stresser et penser qu'il y a d'autres acteurs autour de cet enfant-là. C'est le message que je voudrais transmettre aux futurs enseignants : apprendre à lâcher prise. On travaille avec des humains, ce n'est pas facile. Cependant, en général, dans notre travail, il faut penser à soi. Il faut être capable d'arrêter et de se dire : « Il y a nous, mais ces enfants-là, ils ont une famille ». Il y a d'autres acteurs et d'autres sphères dans leur vie qu'on ne contrôle pas. Nous ne sommes pas les seuls responsables du cheminement de ces élèves. Tout ne repose pas sur nos épaules. Cela enlève énormément de pression.

Je pense qu'il faut lâcher prise pour être capable d'être bien dans notre métier, de vivre un sentiment de compétence, de préserver un peu notre santé mentale et d'arriver chez nous et de penser à autre chose que le travail. Il faut se dire : « Il y a une équipe. Je ne suis pas tout seul ». Donc, si cet enfant ne progresse pas comme je le veux, je ne suis pas le seul à être responsable. Ce n'est pas juste de ma faute. Il faut faire attention. Nous travaillons dans un domaine

où nous avons souvent tendance à tout remettre sur nos épaules et à nous sentir parfois démunis. Pour cette raison, certains enseignants trouvent leur métier difficile et se disent dans les cinq premières années : « Mes premières années de contrat sont difficiles, mais un moment donné je vais progresser ». Pour beaucoup d'enseignants, le lâcher-prise est difficile. Mais on est là, on fait un travail, on fait du mieux qu'on peut. C'est ça l'important!

Ce que je dirais à un enseignant novice qui vit la même situation que moi, c'est de ne pas avoir peur de demander de l'aide à la direction : « J'accueille une élève allophone, est-ce que je peux au moins être libéré un peu ». Enlevez-vous la pression de toujours travailler après les heures normales. Il y des budgets pour certaines choses. Il faut en profiter et les utiliser pour vous entourer d'experts ou de collègues dans l'école qui ont vécu une situation semblable. C'est sûr que j'ai la chance de côtoyer des enseignantes qui travaillent dans ce domaine-là, mais toutes les écoles n'ont pas la même chance. Ces enseignantes sont plus expertes que moi, c'est sûr. N'hésitez pas à demander de l'aide, du matériel et des libérations pour planifier vos cours. Ne faites pas ça le soir de 16 h 30 jusqu'à 21 h 00 parce que vous allez vous brûler. Profitez des budgets prévus pour ce travail et ne vous sentez pas incompetents. Rappelez-vous que l'apprentissage d'une langue, d'une nouvelle culture et d'un nouveau pays se fait sur des années. Il arrive que cet enfant-là progresse moins vite ou plus vite que vous le pensez. L'important c'est de faire du mieux qu'on peut, de bien s'entourer et de profiter du soutien qu'offre l'école. Mais il faut aussi savoir lâcher prise et ne pas tout mettre sur ses épaules. Les enseignants ont un rôle à jouer mais ce n'est pas notre seul rôle, ce n'est pas toute notre responsabilité. Au début, on veut se prouver aux autres et montrer qu'on est bon. La première fois qu'on évalue une écriture, on est face à nous-même. Ce n'est pas facile un contexte d'évaluation. Il faut poser un jugement et, un moment donné, il faut trancher et se dire : « Moi, je suis formé là-dedans. Voici ce que je considère ce qui est le résultat final. ». Il ne faut pas hésiter à poser des questions de peur de perdre la face. Nous sommes tous passés par là et nous savons que les premières années sont difficiles.

Je dirais à un enseignant qui débute sa carrière de ne pas tout vouloir en même

temps. Je me souviens de mon premier contrat : j'ai su le vendredi que je commençais le lundi et je déménageais pendant cette fin de semaine. Tout est arrivé en même temps. Par où est-ce que je vais commencer? Il faut commencer quelque part et ne pas vouloir tout faire en même temps. Sinon ça n'a pas de sens. Il se peut que ton premier mois à contrat ne soit pas vraiment à la hauteur de tes attentes. Dis-toi que c'est normal. Tout le monde passe par là. Tranquillement, les choses se placent. Tu vas finalement trouver ta routine, tes points forts et ta confiance. Encore une fois, je reviens sur l'importance du lâcher-prise, pour ne pas se brûler à long terme.

ALEXANDRE

CLAIRE

2
**IL VOULAIT
SIMPLEMENT
JOUER**

L'histoire que j'ai choisi de vous raconter s'est passée il y a trois ans, un peu après la grosse vague de réfugiés syriens. C'est l'histoire de Bassem, un enfant âgé de 6 ou 7 ans, que j'ai eu en soutien linguistique¹. Bassem, qui avait vécu dans un camp de réfugiés, est arrivé au Canada pendant l'été et a commencé l'année scolaire avec tout le monde. Il n'est pas passé par une classe d'accueil² et il a été placé directement dans une classe ordinaire en première année. Dans cette classe, je suivais quatre élèves allophones en soutien linguistique. C'était la première fois que Bassem entrait dans une classe. Il partait de zéro et ne parlait pas français. Je lui ai offert un service de francisation, quatre fois par cycle de dix jours, avec un sous-groupe de quatre ou cinq élèves qui sortaient de la classe pour travailler avec moi des activités langagières d'éveil à la langue. L'école n'était pas vraiment multiethnique, accueillait peu d'élèves allophones et n'était pas familière avec la diversité.

Au début de l'année scolaire, Bassem a eu des problèmes dans la cour de récréation. Il était très jovial, extraverti, sociable et souriant. Il avait envie d'être avec les élèves, mais il jouait « fort » : il interagissait avec les autres physiquement, il donnait des coups et il touchait les autres. C'était surtout à l'extérieur de la classe et pendant la récréation qu'il agissait ainsi avec les autres élèves. Ces derniers n'appréciaient pas ses gestes, se plaignaient et ne voulaient plus jouer avec lui. Cela a été interprété comme des gestes de violence, ce qui n'est pas accepté dans les écoles. L'une des interventions de la technicienne en éducation spécialisée (TES³) a été de le retirer de la récréation.

Même dans la classe, il était souvent mis de côté. Les élèves riaient de lui et ne voulaient pas interagir avec lui. Ils voulaient qu'il soit présent, mais sans être assis à côté de lui. La même chose se traduisait dans mon sous-groupe lorsque je le sortais de la classe avec d'autres élèves pour le soutien linguistique. Il prenait beaucoup de place en classe aussi; il avait vraiment envie de participer et d'apprendre. Il était le plus débutant dans le groupe et ne parlait pas beaucoup français, mais c'était lui qu'on entendait le plus. Il utilisait les mots qu'il savait à profusion, des mots qui n'avaient pas nécessairement de liens, ce qui pouvait surtout être dérangeant pour les autres élèves. Il voulait beaucoup, beaucoup prendre la parole. Puis, plus tard,

cette volonté s'est concrétisée parce qu'il a appris rapidement la langue, plus que certains élèves québécois. Son apprentissage de la lecture a été très rapide. Après deux ans, il n'avait plus besoin de francisation. Il était en classe ordinaire et il performait.

Les stratégies mises en place par la TES pour retirer Bassem sont des interventions adoptées avec n'importe quel autre élève québécois. Je n'ai pas été consultée dans ces décisions. C'était la première année que j'enseignais dans cette école et je n'y étais pas présente très souvent. Je pense qu'en retirant Bassem de la classe, les intervenants scolaires ne se sont pas questionnés sur les raisons des gestes de violence de l'enfant. Ils ont décidé d'adopter les interventions en posant les mêmes gestes qu'avec n'importe quel autre élève. Donc, il a été assis, pendant la récréation, à côté du bureau de la directrice alors qu'il ne comprenait pas du tout pourquoi il était assis-là. Il était encore très heureux, pour lui ce n'était pas problématique. Il n'avait pas nécessairement conscience de ce qui se passait. Ce retrait s'est fait au moins une fois où j'étais là, mais la situation de violence a quand même perduré quelques mois.

Face à cette situation, j'avais l'impression que ça ne servait à rien de retirer l'élève. Ce qui m'a vraiment dérangée, c'est qu'on ait appliqué les mêmes règles qu'avec un élève québécois, les mêmes interventions, sans réfléchir à l'objectif qu'on avait. C'était au début de l'année et il n'avait pas encore vécu son intégration. On l'accueille comme ça, on le retire de la récréation. Tiens, tu vas faire comme on te dit, même si tu ne comprends pas! De plus, en le retirant de la récréation, on montre aux autres qu'on le stigmatise, qu'il n'est pas bon, qu'il ne fait pas les bons choix. Je trouve qu'on ajoute une couche de négativité. Je n'aurais pas adopté ce type de stratégie parce que l'enfant ne comprenait

¹ Le soutien linguistique est un service d'aide pour les élèves d'accueil et d'immigration récente intégrés en classe ordinaire. Il a pour but de soutenir ces élèves qui sont toujours en apprentissage du français afin qu'ils puissent continuer à apprendre en français dans toutes les disciplines.

² 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 et 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.

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.

pas pourquoi il était mis de côté. Il ne voyait pas nécessairement son retrait de la récréation comme une punition. De plus, on ne lui a pas appris les comportements auxquels on s'attendait de lui. Il ne voyait pas les gestes qu'il devait poser plutôt que de pousser et de toucher les autres. Lui, il avait toujours été habitué à jouer de cette façon. C'était donc normal pour lui, lorsqu'il était avec d'autres enfants dans la cour de récréation, de se mettre à les pousser, parce que c'est comme ça qu'il avait appris à jouer.

On aurait dû mieux l'accompagner pendant les récréations. Quelqu'un aurait pu l'accompagner. Moi, je surveillais une fois de temps en temps. Je n'étais pas souvent à l'école mais, quand je surveillais, j'essayais de l'intégrer et de lui montrer comment faire. Il aurait bénéficié d'avoir un suivi plus étroit, d'être mieux soutenu dans son comportement. Il aurait fallu qu'on lui montre, qu'on modèle les comportements qui sont attendus de lui plutôt que de le retirer. J'ai décidé de réagir et j'ai choisi de lire une histoire en classe, en lien avec la situation.

En tant qu'enseignante en soutien linguistique, j'ai communiqué avec son enseignante de classe. Ensemble, nous avons décidé que j'irais dans sa classe lire une histoire sur la diversité intitulée *Karim le kaki*, qui est une animation d'Élodil⁴. Ce n'était pas dans le programme, mais la manière dont l'élève a été mis de côté m'a donné l'idée de travailler pour l'intégrer et pour éveiller l'empathie des autres élèves. Je voulais les éveiller à la diversité pour qu'ils comprennent un peu le vécu de Bassem. Dans l'histoire, il y a un enfant qui vient d'un autre pays et qui est rejeté parce qu'il est différent et qu'il mange des choses différentes. C'est pour ça que je l'avais lue, en me disant que les élèves allaient faire le lien. Au moment de la lecture, les autres élèves intervenaient et je leur posais plusieurs questions comme « toi, est-ce que ça t'est déjà arrivé de voir un élève qui vient d'un autre pays? » Puis, à la fin, ils devaient faire un dessin d'eux avec une personne d'un autre pays et ce qu'ils pourraient faire comme activité pour l'intégrer. Nous avons discuté des dessins des élèves après la lecture. Je ne suis pas certaine à quel point les enfants ont compris le lien entre leurs gestes d'exclusion et l'histoire. C'est difficile de voir directement l'effet de ce genre d'intervention. Ils ne m'ont pas dit explicitement qu'ils pensaient à un

élève en particulier, à mon élève pour qui je le faisais. J'ai essayé d'explicitement le lien à ce moment-là, mais je ne voulais pas non plus trop cibler l'élève. Donc, mes commentaires étaient plutôt généraux. Je voulais que les élèves fassent des liens. Ce n'est pas clair si ces liens ont été faits.

De plus, je ne sais pas à quel point une seule intervention peut faire une grosse différence. C'est la seule intervention que j'ai faite. En fait, c'est la seule fois dans ma carrière que j'ai fait ce genre d'intervention en classe ordinaire. Après avoir lu l'histoire, je me suis questionnée sur l'efficacité de mon intervention : Est-ce que j'aurais dû établir des liens plus directs avec l'enfant? Mon intention derrière cette histoire devait-elle être plus explicite? Est-ce qu'il fallait faire un retour avec les élèves ou, peut-être, retourner dans la classe?

Après cette activité, l'enseignante de Bassem a essayé de l'intégrer le plus possible, sauf que ce n'est pas évident quand un élève est mis de côté. Finalement, avec le temps, il a compris comment il devait jouer. Les changements dans son interaction avec les autres et dans son attitude ne se sont pas faits du jour au lendemain, surtout pas après s'être fait retirer de la récréation. C'est arrivé en plusieurs étapes et c'est lui seul qui l'a découvert. À quelques occasions, je lui ai dit qu'on ne touchait pas les amis. Ce n'est même pas qu'on ne pousse pas ou qu'on ne frappe pas, c'est qu'on ne touche pas. Bassem, lui, voulait faire des câlins, mais les amis n'aimaient pas ça. Mais, il a appris le reste par lui-même. L'école n'a pas fait d'interventions. J'ai vraiment l'impression qu'il a compris et qu'il était assez éveillé socialement pour adapter son comportement, surtout lorsqu'il a commencé à maîtriser la langue et à comprendre les consignes et les directives. C'est avec le temps qu'il a appris comment fonctionnaient les interactions sociales et physiques et le fait qu'il ne pouvait pas toucher le corps des autres et que les enfants n'aimaient pas se faire pousser. Il n'était pas fou non plus. Il a bien vu que c'était comme ça qu'on jouait dans la cour de récréation.

⁴ Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique. Un site qui a pour vocation de soutenir les enseignants.e.s qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue.

J'ai vraiment beaucoup d'histoires à raconter, mais j'ai choisi cette histoire car elle a impliqué plusieurs intervenants. C'était dans mes premières années de francisation au primaire. J'ai vu qu'on ne s'est pas questionné et qu'on a juste appliqué une intervention sans se poser de questions, sans faire preuve de jugement. C'est la seule fois que j'ai vécu ce type de situation, mais j'ai vu régulièrement des situations où on impose à des élèves des interventions et des punitions sans se poser de questions. Je pense que dans d'autres écoles, on fait plus rapidement appel à l'enseignante de francisation pour chercher des solutions. Aussi, on a tendance à être plus tolérant, à jumeler avec un autre élève et à modérer davantage. Cependant, même le modelage exige du personnel et un suivi étroit qui n'est pas nécessairement toujours possible. Je pense que dans les écoles qui accueillent une clientèle plus multiethnique, on dirait : « Ah, c'est un élève de francisation, il ne comprend pas. On va lui laisser le temps d'arriver. On ne le retirera pas tout de suite de la récréation. On va faire preuve d'empathie ».

Cette situation m'a appris que, en tant qu'enseignante en soutien linguistique consciente de ces différences-là, je dois sensibiliser largement les intervenants du milieu de l'enseignement. Nous ne sommes pas si nombreux à être conscients des différences et des problématiques que nos élèves peuvent rencontrer. Ce n'est pas seulement l'enseignant titulaire ou l'enseignant de soutien linguistique qui doivent être sensibilisés à la réalité de ces enfants. La direction, la TES, le service de garde, tout le milieu scolaire, toutes les personnes qui interagissent et qui travaillent autour de ces enfants-là doivent aussi être sensibilisés à la différence et à la diversité.

Dans l'agenda, comme on le voit, il y a les règles de vie, une signature, un billet rouge, puis toutes ces étapes qui sont vraiment très structurées, très linéaires. Pourtant, nos élèves de francisation n'en bénéficient pas. Ils subissent plutôt les effets négatifs sans avoir le côté positif du fait d'apprendre le geste attendu. Ce dont Bassem avait vraiment besoin, c'est de l'enseignement explicite, qu'on lui montre ce qu'il devait faire et comment jouer ici. C'est ce qu'il a fait avec le temps. Il a bâti sa banque de connaissances en regardant des enfants qui jouent au Québec et il a fini par s'adapter. Mais ça ne vient pas spontanément, ça

prend du temps. Les enfants n'arrivent dans une cour de récréation, voient tout le monde qui joue d'une certaine façon et se disent : « Ok, c'est comme ça que je vais faire. » Bassem était dans l'action, il avait envie d'être en interaction avec les autres. Il n'était pas trop en observation.

Si je revivais cette situation aujourd'hui, je discuterais de l'intervention avec la TES et la direction de l'école pour que ce type de mesure disciplinaire ne soit pas utilisée à outrance. Je crois que mon rôle d'enseignante de francisation dans ce contexte aurait été de les sensibiliser à la différence culturelle. Je leur aurais aussi expliqué que leur intervention n'était pas transparente, que Bassem n'avait probablement pas compris la raison de son retrait et que je doutais de l'efficacité de ce retrait à long terme. Je leur aurais expliqué ce que je suis en train de vous dire, finalement. Je ferais de l'éducation interculturelle. J'essaierais surtout de voir si on peut mettre en place d'autres interventions quand on se trouve devant un élève allophone, pour l'avenir, peut-être le jumeler avec un plus grand et l'accompagner davantage. Et je suis certaine que plusieurs intervenants auraient eu de très bonnes idées. Il y a la différence culturelle et linguistique, mais il y a aussi une panoplie d'autres différences avec lesquelles les acteurs du milieu scolaire doivent composer au quotidien. Ils savent quoi faire mais il faut parfois simplement les aiguiller.

Je retournerais peut-être aussi dans la classe pour voir les liens que les élèves ont faits et ce qu'ils en retireraient. Je m'intéresserais à la manière dont ils ont appliqué leur apprentissage à la personne et s'ils ont réutilisé l'activité pour une autre personne. En fait, je ferais plus de liens directs pour aller plus loin et je lirais peut-être une autre histoire. La lecture de l'histoire a été une intervention pour une fois, mon initiative personnelle en collaboration avec une enseignante titulaire qui avait beaucoup d'élèves allophones dans sa classe. L'occasion ne s'est plus représentée par la suite pour faire des activités avec une autre enseignante titulaire parce que je n'étais pas souvent à l'école. Je me rappelle que, pour faire l'activité, j'ai pris une période de francisation et les élèves sont restés dans la classe. J'ai accordé de l'importance à la situation parce qu'elle était vraiment dérangeante. Par contre, ça ne dérangeait pas Bassem tant que ça. Il arrive souvent,

avec d'autres de mes élèves, que des enseignants me disent : « Ah, il n'a pas d'amis, il reste tout seul à la récréation ». Pour nous, c'est inacceptable. L'enfant nous fait pitié et il faut faire quelque chose alors qu'il y a certains enfants qui ont l'air bien. Une fois, une autre enseignante me racontait qu'elle avait fait un genre de questionnaire sur les amis préférés des élèves, les amis avec lesquels ils aiment faire telle activité et les amis avec lesquels ils ne veulent pas faire d'activité. Il y avait un élève de francisation, qui ne parlait presque pas français, qui ressortait toujours comme celui avec qui les autres enfants ne voulaient pas faire d'activités. Pour l'enseignante, c'était vraiment grave. Mais je me dis que c'est normal qu'un enfant ne soit pas si populaire que ça, si les autres élèves ne sont pas capables d'interagir avec lui. On accordait beaucoup d'importance au fait qu'il était mis de côté et pas vraiment accepté et intégré.

Ce qui m'a guidée pour agir ainsi dans cette situation, c'est d'abord l'empathie. Le fait de me mettre à la place de l'enfant était à la base de toutes mes interventions. J'essaie de comprendre et d'avoir en tête le fait que la différence linguistique rend la communication très limitée, ce qui fait que l'enfant va comprendre mon geste et non pas mes paroles. Mais est-ce que mon geste est assez explicite pour lui permettre de comprendre la problématique ou ce qui doit être changé? Il y a aussi l'ouverture, le fait de l'accepter tel qu'il est, sans le voir comme un enfant violent, alors que pour lui, agir comme ça, c'est simplement jouer. L'ouverture et l'empathie sont mes deux valeurs. C'est l'accumulation de mon expérience et des cours que j'ai suivis qui m'ont éveillée à toutes les réalités différentes et qui me permettent de voir les choses sous un œil différent. Il y a aussi les histoires racontées par les élèves adultes auxquels j'ai enseigné et qui sont plus en mesure d'expliquer certaines différences et certains chocs culturels qu'ils vivent. De plus, à un certain moment, j'ai beaucoup travaillé avec des femmes immigrantes dans un hôtel. Le fait d'être proche, de les voir dans leur milieu naturel et de ne presque pas communiquer à cause de la barrière de la langue, je trouve que c'est important. Le fait d'être en contact avec des personnes qui ne sont pas capables de communiquer verbalement a été un moment charnière dans mon parcours vers la francisation. Cela a eu une grande influence sur mes

valeurs d'empathie et d'ouverture. Ce sont plusieurs petites expériences au fil du temps qui m'ont guidées.

En choisissant de raconter ce récit, j'ai voulu transmettre un message : les interventions ne peuvent pas être uniformes pour tous. Il faut les adapter selon les besoins de l'enfant en prenant en considération la diversité et la différence culturelle. Dans la situation que j'ai racontée, c'était la façon de jouer, la différence linguistique, la maîtrise de la langue, et le fait qu'il n'était pas capable de comprendre ce qu'on lui expliquait. Il faut faire des interventions qui ont du sens et qui vont porter fruit, ici, lui montrer comment jouer. C'est ça qu'il devait apprendre. Ce n'est pas en le retirant du jeu qu'on allait lui apprendre comment jouer. Je pense que c'est ce que je veux qu'on retienne de ce récit.

Je dirais à un personnel novice en soutien linguistique de s'ouvrir à la diversité et de penser aux interventions et à l'objectif en fonction de la situation particulière de l'enfant : « Est-ce que mon intervention va avoir les effets escomptés? Est-ce qu'il comprend ce que je dis peu importe comment je lui explique? » Il faut faire preuve de jugement. Quand une intervention est négative, comme le fait de retirer l'élève, il faut y réfléchir parce que ce n'est pas sans conséquence. On peut facilement mettre une étiquette sur l'enfant : « Il n'est pas bon ».

J'encourage aussi les enseignants à faire attention à leur relation avec les parents. Moi, par exemple, j'essaie d'être positive au cours de mon interaction avec eux. Je mets beaucoup l'accent sur ce qui est positif, sur les progrès et sur ce que l'enfant est capable de faire. En fait, je communique rarement avec eux en cas de problème. Dans la situation de Bassem par exemple, je n'ai pas contacté les parents. Je trouvais que c'était un apprentissage normal de jouer à la récréation. Il arrive souvent que des enfants jouent plus durement quand ils arrivent d'ailleurs. Dans un contexte où on ne sait pas nécessairement comment le message est perçu, j'essaie de limiter l'intervention avec les parents.

Je me suis déjà fait dire que les parents sont déjà surchargés. Ils sont en mode survie, ils essaient d'apprendre le français et n'ont pas assez d'argent pour nourrir leurs enfants, donc, ils n'ont pas besoin de se faire rajouter quelque chose sur les épaules.

J'encourage les enseignants à avoir des attentes réalistes dans leurs communications avec les parents, c'est-à-dire qu'il ne faut pas s'attendre à ce que tous les papiers soient bien remplis, que tous les documents soient signés et que le parent comprenne tout ce qu'il y a sur sa feuille. Il ne faut pas être découragé si certains documents ne reviennent pas à l'école. C'est normal parce qu'ils ne savent pas exactement quoi faire, ils ne connaissent pas bien la langue. Tout ça se rajoute à la paperasse qu'ils ont de la clinique des réfugiés, aux lunchs à faire le matin, à l'école où ils doivent aller, la garderie, les rendez-vous, tout un ensemble d'éléments qu'ils doivent apprendre à gérer rapidement.

C'est toujours bon de se mettre dans la peau de nos élèves allophones qui viennent d'ailleurs. Il y a plusieurs bonnes façons de le faire : prendre des cours de langue, faire un voyage dans un contexte très différent simplement pour avoir un aperçu de ce que ça peut être, mais c'est quand même extrêmement différent. Eux, ils savent qu'ils vont rester, ou ils espèrent qu'ils ne vont pas rester, mais ils sont là pour un moment indéterminé à cause de la situation. Ils aimeraient retourner, mais leur pays est en guerre. Alors que pour nous, c'est toujours temporaire. On le sait, on peut revenir à un endroit qui est rassurant et calme pour nous. Quand la terre d'origine est un endroit qu'on aime beaucoup, mais qu'on est obligé de quitter à cause de la situation, c'est très différent et le choc est d'autant plus grand.

Les élèves vivent le choc culturel et la discontinuité avec la terre d'origine, surtout au début, à leur arrivée, mais pas de la même façon que leurs parents. Ils n'ont pas des obligations aussi grandes que celles de leurs parents qui eux, en ont très lourd sur les épaules. Les élèves vivent quand même un choc. On donne toujours en exemple l'hiver et la température, mais c'est au-delà de ça. Si la façon de jouer avec d'autres enfants, jouer c'est tellement fondamental pour les enfants, si jouer peut être problématique, alors on peut imaginer tout le reste : faire l'épicerie, faire le lavage, aller aux toilettes. Donc, il est très important de ne pas juger, de comprendre que ça fait partie du bagage de l'enfant. Il n'a jamais été violent cet enfant-là. Il poussait, câlinait et touchait. Il a été jugé violent à cause de ses comportements. Cependant, quand on se remet dans le contexte, quand on remet les choses en

perspective, on peut comprendre et on voit dans ses yeux qu'il ne voulait pas mal faire. Il voulait simplement jouer.

Je pense qu'il n'aurait probablement pas été jugé violent dans un milieu plus multiethnique. On lui aurait montré, répété et signalé que le fait de toucher les autres était désagréable. Je me demande vraiment à quel point l'intervention négative, le fait de dire : « Non, on ne fait pas ça, non », n'a pas pu teinter le regard des autres élèves sur cet élève-là. Les autres le regardaient avec des yeux différents en se disant : « C'est vrai qu'il est mauvais, regarde. Il ne fait pas la bonne chose, regarde. Il ne dit pas la bonne chose, il n'intervient pas au bon moment. » Toutes nos petites interventions négatives ont une incidence sur le regard des autres élèves. Moi, je prône beaucoup le renforcement positif, renforcer les comportements qui sont attendus, les comportements qu'on aime. Ça risque moins d'occasionner ce genre de ségrégation. Je trouve aussi que c'était insensé de lui enlever la récréation. Si on voulait qu'il apprenne à jouer à la récréation, pourquoi lui enlever cette période-là? Il me semble que ça n'a aucun sens. On n'a pas compris qu'il était en train de jouer. C'est notre regard qui a donné au fait de toucher une connotation de violence. Je le répète souvent à mes élèves : « Ici, on ne touche pas, on ne touche pas les autres, on ne peut pas ».

On l'a jugé violent parce qu'on l'a regardé avec nos yeux. Ici, quand tu touches, quand tu pousses, c'est un geste de violence. Donc, on analyse son geste avec nos yeux et avec notre culture. Je pense que c'est pour ça. Comme nous ne sommes pas beaucoup exposés à différentes façons de faire, à différentes façons de jouer ici, nous n'avons pas beaucoup de diversité de perception. Nos yeux sont très orientés vers une direction en particulier, sans grande vision périphérique. Je pense qu'à la base, il faut toujours donner le bénéfice du doute à nos élèves nouveaux arrivants. Leurs intentions ne sont pas négatives. Il faut plutôt partir avec un préjugé positif et rectifier le tir plus tard en se disant : « Bien oui, son intention était négative ici, mais à la base, tout ça devrait être vu positivement. » On devrait avoir une vision sans jugement, justement. On part sur de nouvelles bases, on a un nouvel élève, un élève qui a un parcours qui lui appartient. C'est ça, être ouvert.

CLAIRE

CYNIE

**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. Des fois, 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 et je joue avec eux 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,

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.

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 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'approcher 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'examens 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 asseoir? 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.

Surtout 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. Un peu 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 des 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 s'ouvrait 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 déclin 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 1re année. J'avais beau essayer de lui donner ce qu'il 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 3e 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 partait quand même de 18 % à 65 %. Mais en français, c'était trop lourd. En français, il faut connaître les sons, des trucs de 1re 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 2e 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'assoiais 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 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 alors, 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 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 et 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

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.

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 Cyniel! » 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. Des fois, c'est 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. Déjà en mai, on savait 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.

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,

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.

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 fier 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 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 vêtement 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

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

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 6e 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, je me demande si vraiment je suis faite pour être enseignante, j'ai des questionnements de la sorte même si je le cache, mais ça m'arrive.

CYNIE



FRANÇOIS

LA PATIENCE

ET

LA FOI

4

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'accueil¹ 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 était 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 n'écoutait 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.

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 spécialisée² (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

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 et 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.

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 qu'elle 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'apprivoiser Lee avec la lecture. Je dis « apprivoiser » 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 Noël et après Noël ou avant la relâche et après la 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 des 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 garantie. 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.

FRANÇOIS

GIGI

UN
PARCOURS
ARDU
5

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 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

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 et 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.

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'orthopédaogogue 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 triste! 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'orthopédaogogue et moi. On ne l'aurait pas fait la première semaine mais, 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'orthopédaogogue. 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'orthopédaogogue 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!

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.

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 maltrahaient, 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'agis 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 humain qui est important! Le lien enseignant-élève qu'on établit ne s'apprend pas en formation; ce sont des 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 remercie 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. 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.

GIGI

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



LAURIE



**UNE
SITUATION QUI
M'A BEAUCOUP
TOUCHÉE**

L'histoire que j'ai choisi de vous raconter s'est déroulée l'année passée au mois de décembre et concerne deux élèves immigrants d'origine arabe, un enfant marocain et un enfant syrien. L'école primaire où j'enseigne est axée sur les langues; j'y enseigne l'espagnol et l'anglais aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e années. Comme ce n'est pas une école de quartier, tous les parents qui souhaitent y envoyer leurs enfants peuvent le faire. L'école a une cote de défavorisation de 8 sur 10 et elle accueille plus d'élèves issus de l'immigration que les autres écoles parce qu'elle est située à côté des immeubles où les familles immigrantes s'installent à leur arrivée. La plupart des immigrants que nous accueillons à l'école sont d'origine africaine et arabe. Il y a seulement une dizaine d'enfants hispanophones.

D'habitude, les écoles primaires organisent des activités pour célébrer Noël. La dernière journée d'école avant les vacances, nous étions tous dehors et notre école offrait du chocolat chaud ainsi que du popcorn aux enfants. Tout le monde en mangeait, mais moi je n'en voulais pas. Je surveillais les enfants dehors et après 40 minutes, je commençais à avoir trop froid. J'étais sur le point de rentrer quand deux élèves de ma classe de 4^e année se sont approchés de moi et m'ont dit : « Laurie, voudrais-tu du popcorn? » Ce geste de partage m'a beaucoup touché. Les deux sont venus presque simultanément. Ils étaient très naturels et contents de partager avec moi le peu qu'il restait dans leurs sacs. Bien que je ne me sois pas sentie obligée, j'ai accepté leur offre pour leur faire plaisir. J'aurais accepté avec plaisir, peu importe l'élève. À ce moment, j'aurais voulu leur donner des câlins ou des bisous, mais je ne savais pas si c'est approprié pour des élèves immigrants d'origine arabe. Cependant, c'était mon impulsion du moment. Ça serait venu spontanément de moi, mais comme je sais que ça ne se fait pas vraiment ici, au Québec, alors je me suis retenue. Parfois, je peux me permettre de manifester de l'affection à certains élèves immigrants, comme leur faire un câlin, leur donner une petite tape sur l'épaule ou encore leur toucher la main. Pour moi, c'est important et pour eux aussi parce qu'ils se sentent appréciés.

Je pense que c'était une coïncidence le fait que les deux enfants qui m'ont proposé du popcorn soient immigrants. Un élève québécois en aurait peut-être aussi partagé

avec moi. C'est plutôt le fait qu'ils soient venus en même temps qui m'a émue. Ils ne se sont pas dits : « On va aller donner du popcorn tous les deux à Laurie pour lui faire plaisir. » Je ne pense pas qu'ils se soient parlé. C'était naturel. Ce simple geste m'a réchauffé le cœur et m'a mis un sourire sur le visage. Je me sentais un peu mélancolique, un peu étrange et j'ai été touchée par leur geste. J'étais contente qu'ils aient fait ça pour moi. J'ai vu qu'ils avaient aussi partagé leur popcorn avec d'autres enseignantes. S'ils n'avaient pas été là, il se peut que personne ne m'aurait offert de popcorn cette journée-là. L'école offrait un sac par élève, les quantités n'étaient pas illimitées. Leurs sacs étaient presque vides et malgré cela, ils ont voulu me faire plaisir et ils m'en ont offert. Parfois, les immigrants, nous les immigrants, nous avons peu et le peu que nous avons, nous le partageons. En effet, en termes de relations, il m'arrive parfois des choses avec des élèves immigrants qui me font me sentir comme si j'étais à la maison ici. J'ai enseigné cinq ans en Argentine avant d'immigrer au Québec. La relation avec les élèves argentins était différente. Parfois, les relations que j'ai ici avec mes élèves immigrants me font ressentir les mêmes choses que je ressentais avec mes élèves en Argentine.

N'importe quel autre enseignant aurait pu raconter un tel événement, mais j'ai été plus touchée par leur geste parce que je suis immigrante. Parfois, j'ai l'impression que je réagis à certains petits détails auxquels d'autres enseignants ne réagissent pas nécessairement. Par exemple, j'ai l'habitude de faire beaucoup de renforcement positif soit à l'écrit ou à l'oral. Certains élèves me remercient et ça me touche beaucoup. Je pense que ça témoigne d'une belle éducation qu'ils ont reçue à la maison envers les enseignants. Je leur dis : « Tu mérites d'être récompensé pour tes efforts. » Je ne sais pas si tout le monde pense comme moi ou si c'est seulement le fait que je suis immigrante qui fait que je pense comme cela. J'aime souligner ces petits détails. Je le fais avec mes enfants aussi. J'essaie de le faire, le plus souvent possible. Les élèves savent que j'apprécie ces choses-là. J'enseigne les langues, mais j'enseigne aussi la culture associée à la langue. Étant immigrante, je donne beaucoup d'exemples de ma culture d'origine, même en enseignant l'anglais. Je pense que n'importe quel autre enseignant le fait. C'est vrai qu'il y a des enseignants

québécois qui sont aussi chaleureux et affectueux que moi, et les enfants les apprécient énormément.

De plus, j'aime partager ce qui se passe entre mes élèves immigrants et moi avec mes collègues. Pour moi, c'est important en tant qu'immigrante que les professeurs québécois soient au courant des petits gestes et des particularités. Je suis peut-être sensible à certaines choses que les Québécois ne voient pas. Je ne garde pas ces situations pour moi, car c'est important de parler de la culture et de la diversité et surtout, d'être ouvert d'esprit. Des situations similaires m'arrivent aussi avec d'autres élèves africains. Je pense que l'ordre des valeurs n'est pas le même. Les élèves immigrants agissent toujours d'une façon respectueuse. Ils ont une autre attitude envers les professeurs. C'est un bel événement qui est arrivé. Ça aurait aussi pu être quelque chose de désagréable. Cet événement a été enrichissant pour moi.

J'ai décidé de raconter à leur enseignante titulaire ce qu'avaient fait les deux élèves. Elle était contente et fière d'eux. Elle m'a dit : « Oui, ils viennent d'une culture de partage, d'entraide. » Elle n'était pas surprise. Elle s'y attendait, car elle a côtoyé d'autres immigrants auparavant. Elle savait que ces deux élèves pourraient refaire ça n'importe quand. Mais parfois, les autres enseignants, par faute de connaissances, ne savent pas trop commenter. En leur racontant des situations, ils me disent : « Oui, ces enfants immigrants sont plus gentils que les autres, leur éducation est différente chez eux, les valeurs sont différentes. »

J'ai choisi de raconter cette histoire pour démystifier les immigrants. Il faut prendre le temps de les connaître. Ces deux élèves-là sont ici depuis quelques années. L'un d'entre eux avait récemment changé d'école. Je le connaissais parce qu'il allait à l'école avec mon fils. Leur culture, si différente de la nôtre, vaut la peine d'être connue. Je me suis rendu compte de l'importance de prendre du temps pour leur demander : « Comment on dit «Bonjour» en arabe? » Les deux élèves dont je parle étaient intéressés à me le montrer. C'était difficile pour moi de dire bonjour en arabe, je n'étais pas capable de prononcer le mot. Les deux élèves s'amusaient à répéter et ils riaient de mon accent. De la même manière, il est important pour moi que les élèves s'intéressent et me posent des

questions au-delà de la langue quand je leur enseigne l'espagnol. L'échange est un bel équilibre. Je leur montre ma culture et, en même temps, j'apprends la leur. Je dois comprendre pourquoi ils réagissent d'une certaine manière. Ça se fait en connaissant davantage leur culture, d'où ils viennent, ce qu'ils ont vécu. C'est d'autant plus important parce que beaucoup d'enfants sont littéralement « parachutés » dans une école et leurs familles n'ont aucune idée de ce qui s'y passe. Malheureusement, c'est comme ça. À Montréal, ça doit être encore pire que dans la région où j'enseigne où il y a moins d'immigrants.

C'était ma première expérience avec des élèves d'origine arabe. Si j'ai de la difficulté à leur parler en français, je me renseigne auprès d'autres enseignants. Je le fais aussi avec d'autres élèves d'origine africaine : « Que se passe-t-il avec cet élève? Pourquoi réagit-il de cette manière? » C'est dans sa culture? Il est réservé? Il est comme ça? » Je n'essaie pas nécessairement de les changer. Chaque culture est différente. Il ne faut pas mettre tous les immigrants dans le même panier. L'enfant réfugié n'est pas comme un élève immigrant ou comme un enfant qui est arrivé ici avec deux parents qui sont professionnels. Il est aussi important de se rapprocher des familles et de les intégrer avec leurs enfants, parce que ces enfants seront des petits Québécois dans quelques années. Pour cette raison, je prends parfois le temps de téléphoner à certains élèves et de parler à leurs parents pour savoir comment ils vont, surtout en ce moment, avec le confinement (printemps 2020, pendant la pandémie de Covid-19). La solitude aussi, ça se ressent. Je tiens à garder un bon lien avec ces deux élèves et je suis heureuse car ils seront dans ma classe l'année prochaine. J'aurai peut-être de belles surprises et notre lien sera peut-être encore plus fort. Je constate des différences avec d'autres élèves et parfois, ça me frustre : je salue certains élèves et ils ne me répondent pas. Par contre, ces deux élèves-là me disent toujours bonjour avec un sourire. Ça me fait plaisir.

Le message que je voudrais livrer aux enseignants novices ou à ceux qui enseignent en milieu multiethnique est de profiter de la diversité en classe pour tisser des liens solides entre les élèves d'origine québécoise et les élèves d'origine immigrante et aussi de collaborer avec les familles. Ce n'est pas difficile de développer cela entre les enfants.

Il y a parfois la barrière de langue, mais il ne faut pas isoler ces élèves. À mon école, dans différents groupes d'âges, j'ai observé que les élèves immigrants se rassemblent. Sans les forcer, il est important de laisser la parole aux personnes immigrantes pour que les élèves québécois puissent s'informer davantage sur leur culture. Il y a un manque de connaissances à propos de la culture de l'autre. Il faut savoir ce qui se passe sur un autre continent, non pas en faisant une leçon sur le sujet, mais en posant des questions : « Dis-moi : il y a dix ans, où étais-tu ? » Mon élève syrien m'a raconté qu'il avait vécu en Turquie pendant cinq ans. Je lui ai demandé s'il connaissait la neige. Il m'a dit qu'en Turquie il avait vu de la neige. Ce sont des petits détails, mais l'élève a besoin parfois de se raconter. Il se peut qu'il n'ait pas la chance de pouvoir partager ça avec un enfant québécois, bien qu'il aimerait pouvoir le faire. Il ne faut pas qu'il se sente différent, c'est un enfant comme les autres.

Ces élèves ne peuvent pas verbaliser tout ce qu'ils veulent, mais il faut leur laisser la parole. Ils ont beaucoup à raconter. Cela peut se faire d'une façon individuelle avec l'enseignante. Parfois, il faut aussi fournir de l'aide psychologique. Nous ne pouvons pas prendre pour acquis qu'ils sont devenus des petits Québécois parce qu'ils jouent dans la neige. Il ne faut pas oublier que ces enfants ont une double vie. Ils sont des Québécois à l'école mais ils sont syriens,

marocains, arabes ou autre, parce qu'ils vivent leur culture, chez eux, en famille, même s'ils habitent au Québec. Parfois l'enfant se demande : « Qui suis-je? À quelle culture est-ce que j'appartiens? » et il vit une crise identitaire. Il faut savoir que l'élève se questionne sur la culture à laquelle il s'identifie le plus. Est-ce qu'il s'identifie à sa culture parce qu'elle est très forte et respectée ou même parce que ses parents lui interdisent de s'identifier à une autre culture? Il faut savoir s'il y a des tabous dont l'enfant ne peut pas parler, s'il ne peut pas voir ses amis ou, dans le cas des filles, si elle ne peut pas côtoyer des garçons parce que c'est interdit dans leur culture. Pour nous, ça semble naturel, mais ce n'est pas le cas pour certaines familles.

Il ne faut pas oublier cela. Il ne faut pas être en alerte, mais il faut en être conscient et connaître ce contexte, ce qui peut nous arriver. Ce n'est peut-être pas si évident au niveau primaire, mais à l'adolescence, c'est important de connaître ces situations. Il faut que l'élève puisse trouver une personne de confiance à l'école, soit une enseignante, l'enseignant d'éducation physique, la psychoéducatrice, la psychologue, la directrice, le concierge, n'importe qui. Il faut qu'il sache qu'il peut parler librement sans avoir peur. Il se peut que, selon sa culture, un élève immigrant n'ait jamais pu faire ça car ce n'est pas vu comme un droit. Mais ici, au Québec, on a le droit de le faire!

LAURIE

LILY

ON LEUR
EN APPREND,

MAIS

ILS NOUS EN
APPRENNENT
AUSSI

L'histoire que j'ai choisi de raconter s'est déroulée cette année dans une classe ordinaire de 1^{re} année que fréquentent 20 élèves dont 15 allophones¹. C'est l'histoire de Karim, un enfant qui est arrivé au Canada quand il était encore bébé et qui, contrairement à sa mère, parle bien le français. C'est ma deuxième année dans cette école qui accueille vraiment beaucoup de réfugiés et plus de 50 % d'allophones. Cette diversité n'était pas aussi évidente dans les autres écoles où je travaillais avant. Auparavant, je travaillais dans un milieu multiethnique, mais, sur vingt élèves, j'avais cinq allophones. Maintenant, c'est le contraire, j'ai cinq Québécois d'origine.

Pendant une activité de groupe en classe, j'ai parlé des conséquences à l'école et à la maison. À ce moment-là, Karim est intervenu et m'a dit que sa maman le frappait parfois à la maison avec des objets comme les jouets et que, quand il tombait, elle le frappait au visage avec ses pieds.

Cet enfant-là venait souvent me voir le matin en disant que sa maman ne voulait pas qu'il mange le matin et qu'il n'avait pas même le droit de déjeuner à sa maison. Il me disait : « Est-ce que je peux aller me chercher un déjeuner, je n'ai pas mangé à la maison. » Il n'avait jamais de collation dans son sac. Je me rendais compte qu'il ne mangeait pas beaucoup. Je lui donnais donc des collations offertes par un organisme communautaire à notre école. En début d'année, quand ce programme n'était pas encore commencé, je lui en apportais de chez moi parce que je savais qu'il n'avait rien à manger. J'ai aussi remarqué qu'il était très fatigué et qu'il dormait parfois en classe. C'était un élève beau comme un cœur, mais tellement petit que je me disais : « Mon Dieu, il est sous-alimenté cet enfant-là. » On avait tendance à le traiter un peu comme un bébé et d'avoir pitié de lui, surtout avec tout ce qu'il me racontait.

Quand il m'a parlé de sa situation, à la récréation, je suis allée consulter l'éducatrice spécialisée sur ce qu'il fallait faire avec ce genre de problème. Après discussion, nous avons décidé de faire un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse² (DPJ). On a fait un signalement le mercredi et le jeudi, l'intervenante est venue chercher Karim et l'a amené avec elle à la maison où elle a parlé à sa mère. Je me suis dit qu'ils allaient faire leur enquête et que j'aurais des

nouvelles éventuellement. Cependant, la DPJ ne donne pas beaucoup de nouvelles. Quand ils appellent, tout ce qu'ils peuvent nous dire qu'ils sont présentement en train d'évaluer. Et, de son côté, à partir du moment où la DPJ prend le dossier, l'école se retire et attend que la DPJ lui disent quoi faire. Le fait d'aller chercher l'aide de l'éducatrice spécialisée m'enlevait un certain poids de sur mes épaules. Je ne me sentais plus toute seule avec la situation. Recevoir cette confiance de l'enfant, qu'il se faisait frapper à la maison, m'inquiétait beaucoup. C'était gros pour moi toute seule. On ne s'attend pas à recevoir ce genre de confiance.

Le deuxième jour après la première visite de la DPJ, Karim est revenu tout heureux à l'école en me disant : « Regarde la madame hier, elle m'a donné des crayons ». Il était égal à lui-même, toujours content et souriant. Plus tard, une personne de la DPJ m'a dit qu'ils avaient demandé à la mère de donner des collations à Karim et de le faire déjeuner. Cette personne m'a demandé de surveiller s'il y a des collations à l'école maintenant. Toutefois, comme Karim disait encore qu'il ne déjeunait pas, j'ai continué à lui donner des collations et des déjeuners.

Au mois de novembre, c'était la rencontre de bulletins. La maman de Karim est venue me voir avec une voisine qui parle sa langue ainsi que le français. Cette dame pouvait nous aider dans la traduction pour qu'on puisse bien se comprendre. C'était la première fois que je rencontrais la mère. Je l'avais croisée une fois quand elle était venue reconduire Karim. Mais comme j'étais en train d'enseigner, je n'avais pas eu beaucoup de temps pour échanger avec elle.

Pendant la rencontre du bulletin, je lui ai dit : « Ce serait important qu'il déjeune le matin, parce que quand il arrive à l'école, il a vraiment très faim ». La maman m'a répondu : « Bien voyons, mon enfant mange le matin ». Je lui ai dit : « il me dit souvent qu'il n'a pas pu déjeuner et que vous ne vouliez pas qu'il mange parce qu'il s'était levé en retard. » La maman a alors expliqué

¹ Un élève allophone est un élève dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

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.

que son fils refusait de manger la nourriture qu'elle lui préparait. La voisine m'a expliqué ce qui se passe à la maison : « Moi je la vois. Parfois, elle lui fait des omelettes et lui, il les jette. Il ne veut que boire des yogourts, mais des fois, il n'y en a pas à la maison. Donc, si elle n'a pas un yogourt à boire, il fait une crise et refuse de manger. Si moi je lui fais une *toast*, il la mange. Mais si sa mère lui en fait une, il la jette. Il ne veut pas manger ce que sa mère lui prépare ». Je la croyais, mais en même temps, j'avais toujours un petit doute. Je pensais qu'avec tout ce que Karim me racontait, il était possible qu'elle ne me dise pas la vérité, surtout qu'elles étaient des amies. J'ai décidé de dormir là-dessus.

J'ai aussi expliqué à la mère que Karim était très fatigué et qu'il dormait en classe. Elle m'a répondu qu'il se couchait très tard. La voisine m'a expliqué que sa mère le couchait vers 18 h 30 - 19 h 00 le soir, mais qu'il se levait la nuit pour écouter la télé. Si sa mère cachait la télécommande, il réussissait à la trouver et à écouter la télé. Elle a continué en disant qu'il était venu une fois cogner à sa porte à 2 h 00 du matin pour lui dire qu'il était seul à la maison et que sa mère était partie. Elle est donc montée chez lui pour réaliser que la mère dormait dur dans sa chambre. Elle ne se réveille pas et ne l'entend pas nécessairement quand il se lève. J'ai pensé que c'était vraiment bizarre, mais que c'était possible.

Donc, Karim refusait de manger et ne voulait que des yogourts à boire et quand sa mère en achetait un paquet de six, il se levait la nuit et les buvait tous. Puis, comme il n'en restait plus le lendemain, il faisait une crise à sa mère et refusait de manger. J'accueillais toutes ces petites choses qu'il faisait à la maison en me disant qu'il fallait que je trouve un moyen de voir si c'était vrai ou non. Je doutais toujours. Il y avait deux histoires et je ne voulais pas prendre un parti et dire que l'enfant avait raison et que la mère n'était pas gentille. Après le témoignage de la mère, je me disais : « Mon Dieu, est-il si menteur que ça? Ce sont de gros mensonges qu'il me raconte. » J'enseigne en 1^{re} année, à des élèves de 6 ans. Peuvent-ils mentir de cette façon?

La mère m'a également dit que Karim lui avait parlé du monsieur de la DPJ qui était venu à l'école pour le rencontrer. Elle m'a dit qu'à la maison, si elle voulait enlever à Karim sa tablette, il la menaçait en lui

disant qu'il allait le dire à Madame Lily et que le monsieur allait venir le chercher et qu'il n'habiterait plus avec elle. Karim avait compris que lorsqu'il me racontait des histoires, j'appelais la DPJ et qu'ils allaient venir le chercher. Il a fait un lien rapidement et s'est mis à menacer sa mère. Cette dernière m'a dit qu'elle n'osait plus le punir ni le réprimander parce qu'elle ne voulait pas que nous envoyions un monsieur chercher son enfant, car elle voulait qu'il reste avec elle. J'étais sous le choc de me rendre compte qu'un enfant pouvait être manipulateur à ce point et je me sentais très empathique face à la mère.

Pendant cette rencontre, j'ai pris le numéro de téléphone de la voisine pour pouvoir communiquer avec la mère. Je lui ai dit : « Ce que je comprends, c'est que Karim sait qu'on ne se parle pas. Il sait que vous ne comprenez pas le français et que je ne comprends pas votre langue. Il peut donc vous dire des choses et m'en dire d'autres car il sait qu'on ne se parlera pas. » À partir de ce moment, nous avons décidé de communiquer même si on ne parle pas la même langue. Nous devions nous arranger et trouver un moyen de communication. Il fallait lui montrer que nous nous « parlions », pour qu'il ne me mente plus. J'avais l'intention de lui dire que j'allais valider avec sa maman. Pour être certaine, le lundi matin, je l'ai confronté après qu'il m'ait demandé d'aller aller chercher son déjeuner.

J'ai dit :

As-tu mangé ce matin à la maison?

Non, je ne peux pas manger.

Là, tu vas me dire la vérité. Moi, j'ai rencontré maman et elle m'a dit qu'elle te prépare des déjeuners le matin que toi, tu ne veux pas les manger.

Là, il s'est mis à être un peu piteux :

Est-ce que c'est vrai que tu gaspilles la nourriture que maman te fait.

Un petit peu.

C'est oui ou c'est non. Si maman te fait à manger, tu le manges ou tu le jettes?

Je le jette.

Ça, ça ne fonctionne pas. Je ne vais pas te donner de la nourriture si tu en gaspilles à la maison. À partir de maintenant, je ne te donne pas de déjeuner jusqu'à ce que maman me dise que tu manges à la maison. Moi, ça ne me dérange pas si tu manges un yogourt à la maison et un petit muffin ici. Mais si tu jettes de la nourriture, je ne t'en redonne pas à l'école, c'est certain.

Donc, il a commencé à manger. À tous les matins, je lui demandais ce qu'il avait mangé et il me répondait. Il savait que je validais avec sa mère par l'intermédiaire de la voisine. Des fois, je lui parlais directement quand elle venait à l'école. Le jeudi, j'allais au secrétariat, parce qu'elle venait y conduire son fils et je lui demandais s'il avait mangé cette semaine. Elle me répondait. Elle comprenait les petites discussions de base, donc on se comprenait. Mais si c'était un peu trop profond, la conversation devenait difficile.

J'ai aussi demandé à Karim ce qu'il faisait la nuit. Il a compris ce que je voulais dire et m'a répondu :

J'écoute la télévision

Bien Karim, qu'est-ce qu'on doit faire la nuit?

On doit dormir.

Tu sais, ici, tous les amis dorment la nuit. Personne ne se lève la nuit. Je ne veux plus que tu te lèves la nuit parce que tu es fatigué à l'école et là, ça fait que tu n'écoutes pas. Tu déranges. Tu n'es pas concentré et tu ne réussis pas à faire les travaux que je te demande parce que tu es trop fatigué.

C'est encore une bataille. Il faut le lui rappeler fréquemment pour qu'il écoute les consignes pendant quelques jours. Ensuite, il recommence, on l'avertit et il arrête quelques jours. Sa mère m'a dit qu'elle est partie à Montréal pour trois jours et que Karim est resté chez sa sœur. Là-bas, il ne se lève pas la nuit. Ce qui est difficile aussi, c'est que la mère m'a demandé de dire à Karim de ne plus écouter la télé. Ce que je trouve difficile, c'est de faire comprendre à la maman que moi, je ne suis pas sa mère. Je peux faire de la discipline à l'école, mais je ne peux pas gérer tout ce qui se passe à

la maison. Au moins, il sait et il voit que sa mère et moi communiquons. Il ne peut plus me mentir. Quand je lui demande, il me dit la vérité. J'ai remarqué un peu de changement dans son attitude.

Quand Karim et sa mère sont arrivés au Québec, le papa est resté en Afrique. La mère n'avait pas d'autorité sur son enfant et elle trouvait difficile de le contrôler. Selon la voisine, il est difficile, il fait des crises et n'écoute pas. À leur arrivée, ils ont été jumelés à une famille québécoise pour aider la mère. La dame de la famille québécoise a pris le petit sous son aile. Elle le prend une fin de semaine par mois pour donner un répit à la maman. Cependant, la maman et la dame ne s'entendent pas bien et ne s'apprécient pas. Donc, Karim est entouré de plusieurs adultes qui ne disent pas ou ne pensent pas les mêmes choses, ce qui s'est concrétisé dans certaines situations.

Au début de décembre, on a décidé de faire un plan d'intervention pour Karim. Lors de la rencontre, il y avait la maman, la dame québécoise, le traducteur, la psychologue, l'orthopédagogue, le directeur et moi-même. Nous avons invité la dame parce qu'elle passe du temps avec Karim. Elle peut faire un suivi avec lui et l'aider dans ses études, surtout que la mère ne le peut pas, car elle ne connaît pas la langue. L'élève est en échec. Il ne connaît pas les lettres de l'alphabet. Il ne fait pas ses devoirs et ses lectures à la maison. Je ne donne pas de devoirs, mais des leçons comme apprendre des mots, des sons et lire des livres. Comme la maman ne les connaît pas non plus, on a convenu que la dame viendrait à sa maison une heure par fin de semaine pour faire des leçons avec lui. Ce plan d'intervention l'a aidé, il s'est amélioré.

Au moment de la rencontre, la maman n'était pas contente parce que la dame avait acheté une tablette à Karim. La mère n'en veut pas dans sa maison parce qu'elle n'est pas capable de lui enlever. Elle dit qu'il passe son temps à jouer à la tablette et fait des crises quand elle la lui enlève. De son côté, la dame lui avait acheté une tablette parce que c'est « plate » chez lui et qu'il est tout seul avec sa mère. Nous avons convenu que Karim allait m'apporter sa tablette pour que j'efface ses jeux et que je les remplace par des jeux éducatifs. J'ai expliqué à la mère qu'il allait jouer aux jeux éducatifs chaque fois qu'il allait utiliser sa tablette, ce qui va l'aider. Il aura l'impression de jouer mais il fera des apprentissages en même temps.

Depuis qu'on a fait le plan d'intervention début décembre, qu'on a intégré les jeux à la tablette et qu'on a parlé à la maman, je vois de vrais changements dans son attitude, dans son comportement et dans ses apprentissages. Maintenant, il arrive le matin et me dit : « *Rideau*, ça commence par *ri*, je l'ai vu dans mon jeu. » Je vois qu'il fait les jeux. Il réussit à reconnaître des sons, surtout qu'il joue beaucoup avec sa tablette. Grâce au travail qu'il fait avec la dame, il est capable de lire des syllabes, ce qu'il n'était pas capable de faire avant. Donc, du côté des apprentissages, il y a une amélioration. Du côté de son comportement, il ne ment plus. Il n'est pas content, mais quand je lui pose des questions, il me dit la vérité parce que je valide avec sa mère.

En classe, c'est un élève qui bouge beaucoup, qui dérange et qui n'est pas très gentil avec les autres. Il n'a pas d'amis parce qu'il fait mal aux autres. On en a parlé à la rencontre. La dame québécoise ne pensait pas qu'il était comme ça. Elle a dit qu'elle allait l'emmenner au parc, puis regarder son comportement et essayer de le corriger. Ce qui arrive c'est que la maman fait de la discipline, puis la dame québécoise a une autre vision. Elle lui dit : « Bien là, c'est un enfant, laisse-le faire, c'est normal. » Elle considère que son rôle c'est de lui offrir des moments de bonheur et de plaisir et pas de règles. J'ai alors dit : « Tu peux avoir du plaisir avec des règles. » Karim reçoit donc deux messages différents et c'est sûr qu'il a envie d'aller vers la dame parce qu'elle le laisse faire tout ce qu'il veut. Je pense qu'il est plus encadré maintenant pour différentes raisons. D'une part, sa mère s'exprime mieux et on communique davantage. D'autre part, la dame réalise qu'on ne peut pas laisser un enfant avoir tout ce qu'il veut. Malgré cela, son comportement n'est pas facile, même en classe, ce qui a affecté les services qui lui sont offerts.

Au début de l'année, parce qu'il était en grande difficulté, on lui avait offert de l'orthopédagogie. Cependant, on s'était aperçu qu'en sous-groupe, il dérangeait, il n'écoutait pas et il faisait mal aux autres. On lui a donc retiré l'orthopédagogie. C'était un privilège. Je l'avais priorisé. Mais comme il ne profite pas bien du service qu'on lui offre, on le lui a retiré. Après ça, on a offert à Karim de la francisation. J'ai demandé à l'enseignante de francisation de l'évaluer parce qu'il n'en avait pas eu en maternelle.

Ça a été le même constat. Elle l'a amené avec elle et elle a réalisé que ça ne fonctionnait pas. Elle m'a expliqué qu'il bouscule, qu'il n'écoute pas, ne participe pas, baille et dérange les autres pendant les jeux. Donc, on lui a retiré ce service-là aussi.

Présentement, ce qu'on a trouvé, qu'on appelle « la vitamine », c'est un éducateur du service de garde qui vient 30 minutes par jour dans ma classe pour travailler avec mes élèves, une petite québécoise et deux élèves allophones qui ont une très grande difficulté à reconnaître des lettres et le son des lettres. L'éducateur travaille seul à seul avec chacun de ces enfants, pendant dix minutes. C'est le seul moyen pour que Karim puisse avoir un service d'aide. L'éducateur vient le chercher 10-15 minutes, il l'amène avec lui, tout seul dans un local pour faire un travail précis. Après ça, il me le ramène et prend un autre enfant.

C'est sûr que le comportement de Karim l'empêche de s'investir. Il ne se sent pas interpellé par l'école et il le verbalise à l'enseignante de francisation : « Moi je n'aime pas ça venir à l'école, j'ai envie de jouer. » Il est très bébé encore et n'a pas la maturité d'autres élèves. L'an passé, l'école a pensé à lui faire reprendre sa maternelle. Selon moi, ça aurait été bénéfique pour lui. Il ne sent pas qu'il a besoin de s'impliquer. Depuis deux semaines, il est capable de lire des syllabes. Le matin, quand je fais le message du jour, il lève la main et il est capable de lire des petits mots. Il se rend compte qu'il a quelques réussites ce qui le rend vraiment fier et lui donne envie d'essayer un peu plus. On part maintenant deux semaines pour les vacances de Noël. J'ai hâte de le voir au retour, car j'ai l'impression qu'en vivant ces petites réussites-là, il pourra s'engager et se motiver un peu plus. Il se rend compte qu'il réussit. Il est content d'être seul avec l'éducateur spécialisé, il travaille et il peut investir ses réussites dans certaines tâches de la classe, mais pas toutes les tâches, car son comportement lui nuit. Il bouge énormément, tombe de sa chaise et fait toujours du bruit.

Toutefois, nous ne l'avons pas diagnostiqué. C'est un peu compliqué de diagnostiquer les enfants allophones, parce que les psychologues ne sont pas certains que c'est un TDAH³ versus un trait culturel, surtout qu'il n'est encore qu'en 1^{re} année.

Mais, en fait, on a demandé qu'il soit évalué en psychologie. Sa maman a signé tous les papiers et j'étais contente qu'elle l'ait fait. Elle est dépassée, elle est toute seule avec lui et ne sait pas comment le gérer. On lui a expliqué que la psychologue allait évaluer Karim au retour des fêtes. On soupçonne un TDAH, mais probablement aussi de l'immaturation. Beaucoup d'études disent qu'on confond immaturation et TDAH. Après l'évaluation, la psychologue va nous parler un peu des résultats qui nous concernent parce qu'il y a des choses confidentielles. Elle va nous indiquer ce qu'on peut mettre en place pour soutenir Karim et le faire avancer. Des fois, c'est juste mettre des pictogrammes, lui préparer un cahier, un petit sablier, lui donner des consignes claires.

Après ça, nous allons probablement envoyer la maman en psychologie sociale avec le CLSC⁴ pour qu'elle ait de l'aide à la maison ainsi qu'une travailleuse sociale pour l'aider à encadrer Karim. Elle a aussi accepté. C'est l'école qui a fait les démarches et qui a communiqué avec le CLSC, après que j'aie discuté de la situation de Karim avec la direction de l'école et l'éducateur spécialisé. La première rencontre se fait à l'école. Ensuite, c'est le CLSC qui prend le cas en charge.

J'ai trouvé la situation de Karim troublante. Un enfant de 6 ans capable de développer ces nombreux mensonges et de manipuler les adultes, c'est vraiment troublant pour moi. J'ai passé des nuits à me demander ce que j'allais faire avec cet enfant-là. Au début, ses confidences m'ont empêchée de dormir et je me disais : « Pauvre enfant, il faut que je fasse quelque chose. Qu'est-ce qu'on va faire? Il a besoin d'amour, sa mère le frappe. » Puis, c'était la même chose après avoir parlé avec la mère. Quand j'ai réalisé que c'était des mensonges, j'étais tellement déçue de lui, mais en même temps, c'est un enfant. Les enfants ont tout à gagner, rien à perdre. J'étais déçue de moi-même et fâchée de ne pas m'être assez méfiée. Ça me faisait de la peine. On dirait que je me sentais incompétente. Je ne savais pas quoi faire avec cette situation. Qu'est-ce qu'on fait avec un enfant comme ça? En même temps, je me disais : « Une autre enseignante se serait-elle retrouvée dans une situation semblable? »

Maintenant que les choses s'améliorent, je me dis que j'aurais peut-être dû parler

plus tôt avec la maman. Je me rends compte que même si les parents ne parlent pas français, il faut trouver un moyen de communiquer. C'est la meilleure façon de savoir ce qui se passe pour un enfant. C'est trop important. C'est facile d'échanger avec des parents québécois qui viennent à la rencontre, comprennent la langue et posent leurs questions. On peut s'écrire dans l'agenda. Pourtant, pour les parents qui ne parlent pas, n'écrivent pas et ne lisent pas le français, c'est plus difficile. C'est comme s'ils nous disaient : « Je vous envoie mon enfant. » Il faudrait développer un moyen de conscientiser ces parents-là, peut-être faire une rencontre spéciale en début d'année avec des traducteurs pour leur expliquer le fonctionnement de l'école, ce que l'on attend d'eux pour nous aider à offrir un meilleur enseignement à leurs enfants. La communication et le travail d'équipe enseignant et parents sont encore plus importants quand les parents viennent d'ailleurs et qu'il y a tellement de choses différentes par rapport à leur pays. Il est important que les enseignantes voient ces parents et qu'elles leur expliquent comment ça fonctionne. Beaucoup de parents m'ont dit : « Ah, moi mes enfants parlent en français et je ne comprends pas. » Mais, quand les enfants se rendent compte qu'ils peuvent faire des choses sans que leurs parents le sachent parce qu'ils ne comprennent pas, c'est là que beaucoup de choses peuvent changer.

J'ai choisi de raconter l'histoire de Karim car je pense que, dans ma carrière, c'est l'élève qui est le plus venu me chercher en dedans, autant positivement que négativement. Il a grugé mon énergie et mes pensées. La situation a pris tellement de place en moi que ça m'a permis de réaliser l'importance d'entrer tout de suite en contact avec la famille, de parler, d'échanger et de communiquer.

³ Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

⁴ 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.

Ce qui m'a guidée dans cette situation, au début, c'était vraiment l'amour des enfants, le droit et le respect. Je me disais que ça n'avait pas de bon sens que cet enfant-là soit maltraité comme ça à la maison. Il fallait que je l'aide. Les enfants sont précieux et vulnérables. Quand il m'a confié des choses comme ça, c'était vraiment contre mes valeurs de ne pas agir. Je n'allais pas recevoir ses confidences et ne rien faire. Quand je reçois une confiance, je n'ai pas le choix d'en parler. Après, quand j'ai discuté avec la mère, je me suis rendu compte que l'honnêteté est une des choses les plus importantes dans la vie. C'est ce que j'inculque à mes enfants. Me rendre compte que je me faisais mentir à tour de bras par un enfant pour obtenir des faveurs, ça vient me chercher. Et je ne suis pas capable d'accepter qu'on me mente en pleine face comme il faisait. En plus, je le dis souvent à mes élèves : il n'y a rien que je ne déteste plus au monde que le mensonge. Si tu me dis la vérité et que tu me racontes quelque chose que tu as fait et dont tu n'es pas fier, je vais te pardonner. On va regarder tout ça ensemble et trouver une solution. Mais si tu me mens, pour moi, c'est inacceptable.

Si je revivais la même situation, j'agis différemment. J'avais tendance à me dire : « Si ce parent-là ne vient pas, je le laisse faire! » À partir de maintenant, je vais avoir tendance à aller chercher les parents dès le départ.

J'ai beaucoup appris de cette situation. Au début de mon enseignement en milieu multiethnique, pour moi, les élèves venus d'ailleurs, c'étaient des élèves comme les autres. Je me disais que j'allais les traiter comme les autres. Lorsque j'ai connu davantage ces enfants, leurs projets et leurs parcours migratoires, j'ai commencé à mieux comprendre leur réalité et je me suis dit, en tant qu'enseignante : « Est-ce que j'ai fait des ajustements ou des adaptations? » En fait, au début de l'année passée, j'ai constaté qu'il y avait beaucoup d'enfants de différentes origines ethniques dans ma classe et que certains apprenaient bien et que d'autres apprenaient moins bien. Il a fallu que j'adapte tous les apprentissages que je leur faisais et changer parfois les activités. Il y a aussi des sujets que je n'aborde pas nécessairement de la même manière. Par exemple, pour la fête de l'Halloween, je dois tenir compte du fait

qu'en Afrique, les gens croient beaucoup à la sorcellerie. Je ne peux donc pas parler de sorcières et de fantômes comme je le ferais avec un groupe d'élèves québécois. Cela n'a pas le même impact. Ce n'est pas pareil. Donc, c'est sûr qu'il faut adapter certaines choses.

J'ai réalisé que ces enfants n'ont pas le même bagage que les autres, leurs parents non plus d'ailleurs, et que certains enfants de six ans ont vécu des choses que moi, à trente-cinq ans, je ne vivrai jamais. Ils ont une vie tellement différente. Je pensais que ça ne se passait que dans les films. Quand je prends le temps de parler avec les parents et qu'ils me racontent leur histoire, je réalise que certains de mes élèves ont vécu des choses incroyables. Je suis une personne très empathique. Maintenant, je prends plus de temps avec les élèves pour les connaître. Il m'arrive de dire qu'un enfant est « boqué » et ne fait rien. Mais quand j'essaie de savoir ce qui se passe à la maison et d'où il arrive, je me rends compte qu'il n'est pas « boqué » et qu'il a seulement besoin d'un petit moment de répit. Je pense que ce que j'ai le plus appris à mon école, c'est que quand ces élèves arrivent ici, ils ne sont pas tous prêts à apprendre et qu'il faut leur permettre d'y aller à leur rythme.

Le conseil que je veux donner à une enseignante novice qui travaille en contexte multiculturel est de croire en elle. Il faut s'écouter et ne jamais rester seule avec ces choses-là. Il faut aussi aller chercher de l'aide. Il faut être ouverte et impliquer les parents, tout le temps, même s'ils viennent d'ailleurs. Ouvre ta porte, invite-les, mobilise-les et montre-leur comment faire. En début de carrière, on manque de confiance en soi. Ça fait dix ans que je suis enseignante et il y a des moments où je me dis, mon Dieu est-ce que je fais bien? Même après dix ans, je me pose des questions et c'est normal. En début d'année, quand tu reçois ta liste, c'est très important d'essayer de questionner. Ouvre ta porte et pose tes questions. Je trouve qu'on ne nous parle pas assez de l'histoire de nos élèves. Il faudrait qu'on les connaisse un peu plus avant qu'ils arrivent, pour être prêt, car on n'est pas prêt. Quand tu arrives dans une classe multiethnique, tu n'es pas prêt, peu importe ce que tu peux penser de toi-même.

En entendant ces histoires-là, on peut se dire : « Mon dieu, ça n'a pas de bon sens tout ce qu'ils vivent. Ce sont des élèves poqués. Je ne pourrai pas travailler avec des élèves comme ça. » Mais, travailler avec eux, c'est enrichissant et gratifiant. Mes élèves m'apprennent toujours des choses. Mes valeurs ont vraiment été bousculées et remises en question. Cela m'a changé comme personne. J'ai travaillé sur moi-même et j'ai révisé mes valeurs. Je pense qu'on peut vraiment apprendre d'eux : on leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi.

LILY

MAGGIE

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 5e et de 6e année, dans une nouvelle école pour moi.

Ce jour-là, à ma dernière période, je suis entrée pour la première fois dans cette classe de 6e 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 surpris 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.

J'ai aussi 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 donc 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 désemparée 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. 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 parleraient pas cette langue.

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 6e 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.

Vers la moitié ou la fin d'octobre, ils ont finalement commencé à se mobiliser. Ils m'ont fait connaître leur musique et les filles m'apprenaient comment danser. À ce moment-là, 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, 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.

¹ <https://www.elodil.umontreal.ca/>

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 eux 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.

MAGGIE

MARIE-CHRISTINE

**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.

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 technicienne en éducation spécialisée (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 non plus. 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.

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'améliorait 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.

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 et 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.

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 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 Juan. 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 lui. Ça demande beaucoup d'énergie un élève comme Juan. 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 intervenir. 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 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 à 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.

MARIE-CHRISTINE

MARIE-ÈVE

10

APPRENDRE

À

S'APPRIVOISER
MUTUELLEMENT

L'élève dont je vais parler s'appelle Georges. Cette année-là, j'enseignais au préscolaire en accueil¹ 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, au préscolaire en accueil, 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 comprenne 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 marqué!

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 dans le camp, 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.

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 et 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.

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 donc 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 et 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. Contrairement à Georges, elle ne semblait pas avoir été frappée ou vécue de violence physique comme dans le cas de 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 avec lui 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 les comportements agressifs de Georges. J'ai demandé aux parents s'ils avaient déjà parlé de l'école avec Georges, 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 pour les enfants. 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 les parents 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 à la maison. 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 à la maison. 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 5 ans, mais qu'il n'était pas disponible aux apprentissages. La dimension affective peut influencer, voire bloquer carrément un enfant dans ses apprentissages 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 quand la famille avait des besoins matériels, elle faisait appel à l'ICS. Un lien s'était développé entre elles. L'ICS connaissait la famille et comprenait bien sa réalité et je pense que les parents lui faisaient confiance. C'était souvent 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, vers la fin de septembre, 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 déçus 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 psycho-éducatrice 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 2 à 4 ans. Au mois de décembre, 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

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

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

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

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, 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 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 intelligents 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.

MARIE-ÈVE



MARJO

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 déroutant. 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, par exemple : 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? » 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 et 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 des difficultés de l'enfant 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 déroutait tout le monde, pas juste dans ma classe mais dans les corridors et au Service des diners. 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.

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 et 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.

Elle en avait plein les bras avec lui, elle aussi. On se rencontrait à 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 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 de son 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 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'ils avaient besoin d'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 à 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 fallait 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 c'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 allons 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 alors 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.

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, en maternelle, juste à regarder les choses autour de lui. 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 vraiment 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.

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 châtiment 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.

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 s'émanciper.

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. La maman de Xu Chuan s'est trouvée 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 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 la question : 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 compétent 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 empathique. 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.

Au 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 des 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.

MARJO

MÉLANIE

PRENDRE
LE TEMPS

DE

S'ADAPTER

12

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 dans la classe 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 malgré 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 n'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 incompétent. 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 *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 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 significants 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.

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.

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 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.

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.

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 montrer 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 robotiques 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 de motiver l'élève différencié. 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 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.

MÉLANIE

ROSE

13

CHAQUE ÉLÈVE

A UNE

PETITE PLACE

DANS MON

COEUR

La situation que j'ai choisi de raconter s'est déroulée avec l'un de mes élèves l'année dernière au préscolaire. À ce moment-là, j'avais environ 22 ans d'expérience ici à l'école. J'ai toujours enseigné en milieu multiethnique. Mais le milieu est de plus en plus multiethnique et il y a beaucoup d'ethnies différentes. Maintenant, on en est aux enfants de deuxième génération : les enfants sont nés au Québec mais les parents viennent d'ailleurs. Boris est né au Cameroun. Il parle bien la langue. Il n'a peut-être pas un grand vocabulaire, mais il comprend. Il est arrivé dans la classe en début d'année. Ce que je fais toujours, par expérience, c'est de ne jamais prendre pour acquis que les enfants sont au courant de nos habitudes et de nos manières de vivre. Boris prenait des objets des autres enfants. S'il voyait un crayon ou quelque chose qu'un élève avait, il le prenait. Je passais un peu de temps après l'école avec lui et je lui disais : « Boris, ici, on ne peut pas prendre les objets. Les objets appartiennent à quelqu'un. Dans la classe, les objets appartiennent à l'école. Tu peux les utiliser, mais après tu les laisses ici. »

J'ai demandé à rencontrer le père deux ou trois semaines après l'arrivée de Boris. Il m'a appris que Boris n'était pas son fils et que, dans le camp de réfugiés, après la mort de sa femme qui lui a laissé une fille et un garçon, Sera et Jean, il s'est marié avec une autre femme qui avait un fils plus jeune, Boris. Il a aussi ajouté qu'au pays, il ne savait pas que faire avec cet enfant mais que, finalement, il avait décidé de l'amener avec sa mère au Canada. Moi, je réagis rarement. D'habitude je me retiens. Mais là j'ai dit : « Ben non! On ne laisse pas un enfant! » Alors finalement, j'ai compris qu'il y avait vraiment une différence dans les mentalités et dans les manières de penser. Grâce à cette rencontre avec le père, j'ai un peu compris le contexte. Il me racontait qu'il trouvait que sa femme n'éduquait pas tellement les enfants et ne s'en occupait pas vraiment. Elle était enceinte aussi. Mais, en tout cas, elle était là.

Au cours de l'année, j'ai beaucoup aidé les trois enfants et toute la famille. Les deux garçons ont le même âge, mais les quelques mois de différence entre eux faisaient que Boris était en maternelle et que Jean était en 1^{re} année en classe d'accueil¹. De toute façon, j'avais l'impression que les principales difficultés de Boris étaient attribuables au fait qu'il ne connaissait

pas la manière de fonctionner ici. Il n'avait pas vraiment de difficultés académiques et, du côté des apprentissages, ça allait généralement bien. Lorsque j'écoutais ce qu'il disait, je comprenais mieux sa manière de penser. Je lui expliquais comment les choses fonctionnent ici. J'ai remarqué qu'il ajustait rapidement son comportement et son attitude, ce qui me confirmait que les difficultés étaient surtout à ce niveau.

C'était une famille très démunie. En fait, le père n'avait pas l'air d'être souvent à la maison. On semblait le déranger tout le temps quand on l'appelait. Et on l'appelait souvent parce qu'il arrivait assez fréquemment que la mère ne vienne pas chercher Boris à 14 h 00 à la fin des classes. Elle attendait que son frère et sa sœur viennent le chercher, puisqu'eux finissaient un peu plus tard. Il restait donc souvent avec moi après la classe. Je me souviens à un moment donné au printemps, on était allés se promener tous les deux en avant en attendant sa mère. Je lui parlais des bourgeons, je lui faisais sentir les lilas. On regardait les petits insectes. Il était tellement content. Après un certain temps, j'ai dit aux parents : « Écoutez, si vous voulez qu'il reste, il n'y a pas de problème, mais il faut payer. » Parce qu'à ce moment-là, ils le laissaient tout le temps. Il fallait toujours faire des pressions et leur dire que les services, allaient leur coûter quelque chose. Au début de l'année, ils voulaient inscrire les trois enfants au dîner, pensant que le repas était fourni, que tout était fourni. Je me rappelle aussi que, plus tard, au printemps, l'école a reçu beaucoup de jeux. Je suis allée avec deux autres enseignants de la maternelle leur en porter à la maison. Ils n'habitaient pas loin. C'était déjà les vacances, nous étions en pédagogie. Nous avions communiqué avec la famille avant de nous rendre. Les enfants sont venus nous accueillir. Ils étaient contents et nous ont aidés à monter les jeux. Le père et la mère n'ont pas bougé alors qu'ils étaient dans l'appartement.

Boris a un comportement d'intimidateur très prononcé. Comme Il est grand, il se place devant les autres élèves et les intimide

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 et 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.

physiquement. Aussi, il imite beaucoup les gens et certaines attitudes. Un jour, on avait sorti des pelles pour jouer dans le module. Il s'est appuyé sur une pelle comme font les grands. Il me disait aussi qu'il y avait un monsieur qui venait chez lui avec de la bière. Il me racontait toujours des histoires abracadabrantes. J'en prenais et j'en laissais. Quelques semaines après avoir rencontré son père, je comprenais mieux la situation, le contexte dans lequel Boris vivait, l'attitude de ses parents, le fait qu'il ait vécu dans un camp de réfugiés et qu'il ait développé des comportements de survie et que le niveau de vie et les attentes ne devaient pas y être les mêmes qu'ici. Nous étions assis en cercle avec le groupe. J'ai profité de ce moment pour dire à Boris : « Tu sais que quand tu viens devant les élèves, ça leur fait peur. » Je savais qu'il ne voulait pas faire peur aux élèves et qu'il voulait avoir des amis. Mais il n'avait pas d'amis au début parce que les autres enfants avaient peur de lui. Puis, je me suis approchée de lui comme il le faisait avec les autres : « Toi, comment tu te sens quand on fait ça ? » Il a répondu qu'il n'aimait pas ça. Il se reculait. « C'est ça que tu fais aux autres et les autres non plus n'aiment pas ça. » À partir de ce moment-là, son attitude a changé.

Puis, un matin, un fameux matin, en octobre ou en novembre, j'ai demandé aux élèves, lors de la causerie du matin, s'ils avaient quelque chose à raconter. Pour ma part, je leur ai raconté que j'avais perdu mon chat, mais que je l'avais retrouvé. À ce moment, je n'ai pas vu le visage de Boris changer. On a continué la causerie, mais tout à coup, il s'est mis à pleurer. Je n'avais jamais vu quelqu'un pleurer de cette manière. Au début, il pleurait, mais c'était juste les larmes qui coulaient. Il était vraiment tout refermé sur lui-même. Puis, il s'est tenu le cœur en disant qu'il avait mal au cœur. Il se tenait le cœur et son visage était terrifié. Je n'avais jamais vu ça! Je ne savais pas quoi faire et c'est rare que je ne sache pas quoi faire. Je me suis même demandé si un enfant pouvait faire une crise cardiaque. Je suis partie à la course voir ma collègue pour lui dire que ça n'allait pas dans ma classe et je suis revenue en courant aussi. Seulement en faisant ça, ça m'a changé l'esprit. Ce n'était peut-être pas la meilleure chose à faire, mais sa classe est vraiment collée sur la mienne. Je voulais juste que quelqu'un sache qu'il se passait quelque chose.

Je suis revenue et je me suis assise à côté de lui. Il se tenait le cœur et il pleurait encore. Ce n'était pas des sanglots, il avait mal. Ça coulait. La bave, le nez, les yeux, tout coulait! Au moins j'avais averti quelqu'un de ce qui se passait. Je ne savais pas trop quoi faire... Je suis allée près de lui. Les 18 autres élèves ne parlaient pas, ne disaient pas un mot. Je lui ai dit : « Est-ce que c'est quelque chose que tu ressens ? » Je me souviens lui avoir dit : « Peut-être que si tu parlais, ça te ferait du bien. » Il ne voulait pas. « Non, non ça ne me fera pas du bien! Non, ça ne me fera pas du bien! » Il se tenait le cœur encore. Je lui ai dit : « Écoute, je pense que tu as quelque chose de vraiment important à expliquer, à dire. Si tu le gardes en toi, ça va continuer à te faire mal comme ça, et tu ne pourras pas avancer (il semble manquer quelque chose ici). » Il m'a fait confiance parce qu'il savait que j'essayais de l'aider. On avait un petit lien quand même. Par exemple, quand je lui disais de ne pas prendre les choses, je n'essayais pas de le ridiculiser. Il savait que c'était juste pour qu'il apprenne comment ça fonctionne. Je lui ai dit : « Moi j'aimerais ça que tu m'en parles parce que ça m'aiderait à comprendre. Je ne sais pas ce que tu as et je ne peux pas t'aider si tu ne le dis pas. » Il a commencé à parler tranquillement et il a dit qu'il avait deux frères, ou un frère et une sœur, qui ont disparu et qu'il les a perdus. C'est là que j'ai fait le lien avec mon histoire de chat. Alors j'ai dit : « Ok, qu'est-ce que tu veux dire? Qu'est-ce qui s'est passé? » Il a dit qu'un soir, en revenant de la forêt pour souper, ses parents ont appelé son frère et sa sœur mais ils étaient disparus. Ce n'était pas facile de comprendre ce qu'il disait. Il a continué : « Mon frère et ma sœur ne reviennent pas. Moi je les ai cherchés, je les ai cherchés longtemps, longtemps, je ne les ai pas trouvés. » Pour lui, ils avaient disparu. C'était vraiment un choc. On lui a demandé comment il s'était senti et on en a parlé avec les autres élèves. Je les ai fait beaucoup parler : « Est-ce que ça vous est déjà arrivé de perdre...? » parce que je ne voulais pas que les autres vivent des choses comme ça.

Finalement, le midi, Sera et Jean sont venus chercher Boris. J'étais encore sous le choc. J'ai eu vraiment peur! Je ne connaissais pas assez de choses sur lui. Je ne savais pas si c'était physique ou émotif. Si c'était émotif, c'était correct. Mais il s'était pris le cœur si fort que je me suis demandé si c'était possible qu'un enfant de 5 ans fasse une crise cardiaque. J'ai même pensé appeler le 911,

mais j'ai plutôt décidé de le faire parler tranquillement. Puis, j'ai parlé un peu à Sera : « Écoute, il dit que ses frères sont perdus ». Elle m'a répondu : « Ben non! Ils sont en ville! » Puis, elle lui a expliqué dans sa langue et il a réalisé qu'ils étaient restés en ville. Lui, il avait vraiment cru qu'ils étaient perdus. Il s'est tellement passé de choses dans sa tête. J'ai demandé à Sera d'en parler avec lui. J'en ai reparlé avec Boris après et il a dit : « Ok, ça se peut. » Je crois que cette année, un de ses frères vient ici, mais c'est toujours flou. Sur le coup, j'ai pensé qu'il était en choc post-traumatique. Mais, en fait, je ne sais pas comment ça se vit, pour un enfant, d'être en choc post-traumatique.

Cette histoire terrible m'a traumatisée. C'était un événement très marquant car j'ai eu peur pour la santé de Boris. Habituellement, je suis plutôt calme. Cet enfant m'a beaucoup inquiétée parce qu'il était souvent laissé à lui-même. Après cet événement, il s'est mis à parler énormément en groupe de ce qu'il avait vécu. Il racontait des choses. Je ne savais pas si c'était vrai, mais pour lui, ce l'était. Il nous a dit qu'il avait des amis. Il se tenait droit, les bras pliés, les mains qui bougeaient vers l'avant. Son visage était intimidant, ses yeux grands ouverts. Il disait que des personnes s'étaient fait couper le cou à côté de lui. Il me montrait à côté de lui. Quand il racontait ce genre de choses, j'essayais toujours de rassurer les élèves et de dire : « C'est vrai qu'il y a des pays qui ne sont pas comme ici au Canada, au Québec. Ici, on est bien. On peut se promener. On fait attention. Il y a des méchants, mais il n'y en a pas tant. On est bien ici et c'est pour ça que beaucoup de personnes veulent venir au Québec ou au Canada. Et ils se sentent heureux de vivre ici. » Les enfants l'écoutaient. Je faisais attention pour modérer tout ça. C'est sûr que s'il décidait de parler, je ne le laissais pas continuer pendant une heure. Souvent, ses récits duraient plus longtemps que ceux des autres élèves, parce que je sentais qu'il avait vraiment besoin de parler. Je le voyais même dans son comportement. Il me disait « Moi je vais dans la forêt, je suis fort. » Il faisait encore son « attitude » et imitait ce qu'il avait déjà vu. D'après moi, ça venait du camp de réfugiés.

Quand le printemps est arrivé, un lundi, en revenant de la fin de semaine, certains élèves m'ont dit qu'ils avaient vu Boris faire du vélo, loin, tout seul, à un bon kilomètre

de l'école, sur un boulevard passant, sans casque. Je me suis demandé comment il avait pu avoir ce vélo. Un autre élève m'a dit : « J'ai donné du chocolat à Boris pour qu'il me redonne mon vélo! » Lui, il voyait un vélo et il partait avec. Alors, je lui ai parlé : « Si tu veux emprunter un vélo, il faut que tu demandes à la personne à qui il appartient. Puis, quand tu as fini, tu le redonnes et tu fais attention. » La fin de semaine suivante, les élèves me sont revenus : « C'est Jean qui prend le vélo maintenant! » Là, j'ai fait venir Jean et je lui ai expliqué. Après ça, c'était correct. Mais la mère d'un autre élève est venue me dire : « Jean et Boris ont presque passé la fin de semaine chez moi. Je les ai retournés le soir, mais ils traînent dans les rues toute la journée. Je les ai gardés pour dîner et pour souper. » Une de mes collègues m'a aussi raconté : « J'ai vu Boris et Jean, ils faisaient le tour de la maison d'un autre élève et ils cognaient dans les vitres. » Je pense qu'ils se cherchent des amis!

Boris m'a dit qu'il n'aimait pas les fins de semaine parce qu'il restait seul. À ce moment-là, j'avais déjà appelé la Direction de la protection de la jeunesse² (DPJ). Je m'inquiétais parce qu'il restait tout le temps dans la rue. J'ai appelé pour les trois enfants. La mère était enceinte et Boris me disait qu'elle allait toujours à l'hôpital pour le bébé et que c'était Sera qui faisait la cuisine. Quand ils étaient à l'école, ils étaient protégés. On pouvait veiller sur eux. Je ne sentais pas que les enfants étaient en danger. J'aurais aimé en faire plus mais ce n'était pas possible. J'aurais voulu que la DPJ les soutienne davantage mais il y a des failles. Ce n'est pas seulement l'enseignement académique qui est important. Certaines familles et certains enfants changent complètement de repères. Ces familles ont besoin de suivi, de soutien, sans que ça implique qu'il y a négligence envers les enfants. En fait, c'en est peut-être pour nous, mais peut-être pas pour eux. On se fait une mission d'enseigner, d'éduquer finalement.

Il ne faut pas penser que ces parents-là font des choses méchamment. Ils ont un vécu tellement différent du nôtre. Je pourrais vous raconter des histoires toute la journée. Il ne faut pas les juger et penser que ce qu'ils

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.

font et ce qu'ils ont vécu n'est pas bon. Il faut faire la part des choses et se dire que cet enfant-là vient vivre ici. Je ne vais pas juger ce qui est arrivé avant. Je ne vais même pas juger ses parents parce qu'eux aussi, ils sont en choc. Ils vivent tous quelque chose de nouveau. Je vais essayer de leur donner des outils. Certaines familles collaborent bien et d'autres non. Personnellement, je peux aider l'enfant et l'outiller pour qu'il puisse comprendre ce qui se passe et comprendre l'environnement. Certains parents viennent d'immigrer et ont des limites parce qu'ils ne comprennent pas le système. Je pense qu'ils ont un grand cheminement à faire, immense même. On n'en mesure pas l'ampleur. Je ne suis pas née et j'ai trouvé ça difficile quand je suis arrivée « en ville ». Ça a été un choc pour moi. Les gens parlaient la même langue que moi, ce n'était pas si différent, mais ils ne me comprenaient pas. Je parlais trop vite. Dans la région où je suis née, on parle vite et on utilise toutes sortes de petits mots, j'ai dû adapter tout ça.

Les enfants arrivent ici avec leur bagage. Boris avait appris qu'il fallait qu'il soit fort et qu'il « fasse de l'attitude ». C'est comme ça qu'il faisait sa place là-bas. Je ne peux pas juger. J'étais très inquiète qu'il tourne mal, parce qu'il était capable « d'avoir de l'attitude ». Comme il était laissé à lui-même, il pouvait aussi bien tourner. Il pouvait être vulnérable si un gang de rue décidait de le prendre en charge. Je m'inquiétais beaucoup et c'est pour ça que j'essayais de lui expliquer ce qui était bien et ce qui ne l'était pas.

Au printemps, j'ai recontacté la DPJ et j'ai dit : « Écoutez, cet enfant-là a du potentiel, il est brillant, il est intelligent. Mais il peut devenir un grand méchant ou une bonne personne. » Il est vraiment entre les deux et c'est en l'éduquant qu'on va faire la différence. Cet enfant a besoin de modèles. S'il n'est pas assez encadré, il peut se faire embarquer dans un gang de rue et devenir méchant. Il faut l'outiller et l'encadrer. Il doit développer son jugement. Ainsi il sera apte à choisir ce qu'il veut faire de sa vie. Il faut lui montrer son potentiel et élever son estime de lui-même afin qu'il ne soit pas en réaction mais plutôt proactif. Ses parents ne sont pas capables de faire ça. La DPJ m'a répondu après quelques mois : « Écoutez, on est allés dans la maison. Ils ont un frigo, il y a des choses dans le frigo. » Ils m'ont dit que rendu là, c'est au CLSC³ (centre local de services communautaires) de les prendre en charge. J'étais très inquiète.

Cette année, à chaque midi, il venait à ma porte, même s'il n'est plus dans ma classe. J'ai été absente presque tout le mois de novembre. Comme Boris venait me voir de temps en temps, plusieurs personnes m'ont dit qu'il s'inquiétait vraiment à cause de mon absence. Quand je suis revenue, j'ai tout de suite demandé à son enseignante si elle me permettait d'aller le chercher à la fin de la classe. Les plus grands finissent plus tard donc je pouvais avoir du temps pour jaser un peu avec lui. Elle a accepté. On est allés à la bibliothèque.

Beaucoup de mes anciens élèves viennent me voir quand ils sont rendus au primaire. Je les aime beaucoup. Je ne sais pas quand je vais être capable de prendre ma retraite. C'est un lien privilégié. J'en ai un grand qui est en 6^e année, il vient me voir et il me fait des câlins. J'ai dit à sa mère l'autre jour : « Écoutez, c'est rare en 6^e année qu'ils me font encore des câlins ». Quand ils me voient, je vois qu'ils ont un sourire, qu'ils sont contents. Il y en a d'autres qui ne me regardent pas. Je leur explique toujours à la fin de l'année que certains vont revenir me voir et d'autres non. Je leur dis que je respecte ça et qu'ils auront toujours une place dans mon cœur. Je marque les parents aussi. Ils ne m'aiment pas tellement au début parce que je suis sévère. Je veux qu'ils rendent leurs enfants autonomes, qu'ils les aident et qu'ils les accompagnent. Des fois je fais des critiques, rien de méchant. Ce n'est jamais dans le jugement, mais j'essaie de leur expliquer où leur enfant est rendu et de quoi il a besoin.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce que j'ai eu vraiment peur! J'ai été démunie. J'ai été prise par cette situation. Je suis toujours présente pour les enfants, pour qu'ils me parlent de leurs sentiments. Mais cette fois, j'ai bloqué. Je n'étais plus dans l'écoute mais dans la peur. Je trouvais ça dur le fait que le père ait voulu abandonner Boris. Il y a pensé! Moi, je l'aurais adopté cet enfant-là. Mais le père, lui, a pensé à ne pas prendre Boris avec lui. Pour moi, c'était inconcevable. Puis, il y a le fait qu'il ait eu mal physiquement. Il s'est pris le cœur vite comme ça. Ce n'était peut-être pas vrai qu'il avait perdu ses frères et sœurs,

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.

mais je ne voulais pas minimiser en lui disant que ce n'était pas le cas. Je l'ai accompagné dans cette histoire parce que c'est ça qu'il avait senti. Et après, on n'a pas laissé cet événement passer comme ça. On en a reparlé des fois tout seul, des fois devant le groupe. Moi je rassurais aussi les autres. Finalement, il avait oublié. Ils sont restés dans la ville, ils ne sont pas disparus. Ça arrive des fois que des enfants disparaissent. Ça se peut, c'est possible. Moi, j'aime leur parler des vraies choses aussi, mais pas leur faire peur.

J'aime dire aux enseignants novices de ne pas juger, de ne pas prendre pour acquis ce qui est évident pour nous. Ce n'est pas parce qu'un enfant part avec un objet qu'il est voleur. Peut-être que lui, à partir de ce qu'il a vécu, quand il voit un beau crayon, il peut le prendre. S'il continue délibérément, c'est autre chose. Mais ça ne m'est jamais arrivé en fait. Quand on explique aux enfants, ils comprennent. Je leur dis : « Si on veut encore avoir plein de beaux crayons, il faut les laisser à l'école et à chaque fois que tu vas venir, tu vas les reprendre. » Je trouve que les enfants sont très résilients. J'ai trouvé Boris très résilient car il a réussi à se sortir de cette situation. C'est un beau garçon intéressant. Il parle un peu fort, mais il est beau et il dégage une belle énergie. Puis, j'ai confiance que les choses iront bien pour lui.

Je pense qu'il faut faire confiance aux enfants. Ils ont beaucoup de capacités, des fois plus qu'on pense. Il faut leur dire

les vraies choses, de manière rassurante, sans leur faire peur. Il faut aussi les faire verbaliser. Il faut prendre le temps. Je prends beaucoup de temps, pour créer des liens en début d'année. Pendant un mois, on apprend la routine et on crée des liens. On apprend d'abord à se connaître. Les apprentissages vont venir après. On n'est pas leur parent, on n'est pas leur amie. On a un rôle d'éducateur, de modèle. Avec les parents, je ne leur dis pas que leurs enfants ont des problèmes, mais je leur donne des suggestions. Dans mes rencontres, je fais parler les parents et quand j'ai une petite ouverture, j'essaie de leur transmettre ce que je veux dire. Il faut de la patience.

Même au début de ma carrière, je n'ai jamais jugé. Je n'ai jamais jugé beaucoup. J'ai toujours eu une attirance pour les autres cultures. Je suis ouverte à ça. Pour moi, les autres cultures ne m'enlèvent pas la mienne, elles m'enrichissent. Je disais souvent aux parents quand j'étais en classe d'accueil : « Écoutez, moi, je n'ai pas les moyens de faire des voyages, mais je voyage par vous autres. »

J'adore travailler dans un tel milieu. Il faut je me fasse à l'idée que je vais prendre ma retraite un jour parce que je trouve ça très fatigant. Je ne peux pas dire que je suis moins à l'écoute. Je peux simplement dire que le jeudi je ne travaille pas, je reste chez moi et je garde mon énergie pour moi. J'aime ce que je fais, j'aime l'enseignement, j'aime les enfants.

ROSE

SARAH

**LA
MISSION**

QUE JE ME SUIS DONNÉE

14

L'histoire que j'ai choisi de raconter s'est déroulée quand j'étais encore enseignante en francisation au primaire pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Cette année-là, au mois de mai, j'en étais à ma dixième école dans l'année. J'ai eu plusieurs petits contrats. Chaque fois qu'un contrat se terminait, j'en recevais un autre, mais toujours dans au moins trois écoles. Donc, c'était mon dernier contrat. À cette époque, le gouvernement avait mis en place une mesure additionnelle pour les écoles avec une cote 10, c'est-à-dire les écoles avec un fort taux de défavorisation. Avec l'argent reçu, l'école avait décidé d'investir en francisation pour le préscolaire et de donner un petit boost en prévision de la transition vers la 1^{re} année. Quand je suis arrivée, j'ai eu carte blanche pour deux mois. Je travaillais à cette école tous les avant-midis.

Il y avait trois classes de préscolaire. Dans celles-ci, il y avait 12 élèves allophones auxquels je devais enseigner pour soutenir leur apprentissage du français. Personnellement, ma vision de la francisation au préscolaire est inclusive. Je serais dans la classe, pour soutenir les apprentissages dans un milieu qui est déjà riche et où il y a déjà beaucoup d'éléments visuels et d'initiatives mises en place. Comme la direction m'avait donné carte blanche, j'ai pensé faire un horaire où je me répartissais entre les trois classes pour y faire du soutien linguistique¹ à différents moments dans l'avant-midi.

Quand je suis arrivée, je me suis rendu compte que l'intention des enseignants titulaires de ces classes-là n'était pas la même.... Eux, ils voulaient que je prenne les élèves ensemble pour former un groupe de 12, les faire sortir de la classe et leur enseigner dans un autre local. On m'a attribué un local pour travailler avec les élèves à temps plein. J'avais donc 12 élèves de préscolaire avec moi tout l'avant-midi. J'ai essayé d'émettre mon opinion quant aux bénéfices du travail en classe, mais je sentais l'équipe fatiguée et échaudée au point qu'ils voulaient se débarrasser de ces élèves-là. En fait, c'était un peu comme s'ils me disaient : « Sors-le de ma classe. » Comme je suis une personne très conciliatrice et comme j'étais déjà passée par dix écoles, arrivée au mois de mai, ça me tentait plus ou moins de m'obstiner. Je me suis dit que j'allais faire ce qu'on me demande : prendre les élèves et essayer de maximiser cette organisation de service-là.

Samuel arrivait de la République centrafricaine. C'était un élève vulnérable, avec une mauvaise hygiène et sous-alimenté, ce qui affectait son développement physique. Il appartenait à une famille assez nombreuse qui avait des problèmes d'organisation et d'adaptation, autant chez les enfants les plus vieux que chez les plus petits. On m'avait dit qu'il y avait eu des problèmes de poux à répétition durant l'année dans sa famille ainsi que des punaises de lit. Quand je suis arrivée dans la classe pour aller chercher les élèves, la titulaire m'a accueillie en poussant Samuel vers moi et en me disant : « Bonne chance ». Elle a aussi ajouté : « Il pue, colle-le pas trop. Il a eu plein de poux. » À ce moment précis, je sentais du dédain de la part de l'enseignante envers cet élève. Ses gestes et son attitude en disaient long sur sa perception de l'enfant et elle ne s'efforçait même pas pour le dissimuler. C'est aussi à ce moment que j'ai décidé que désormais, ma mission avec ces enfants-là serait qu'ils se sentent aimés, acceptés et accueillis! Je trouvais que ce qui avait été dit n'avait pas de bon sens. Déjà, faire sortir les 12 enfants de 8h30 à 11h30 de leur classe, c'est-à-dire la moitié de la journée, et leur faire perdre leurs amis, ça n'avait aucun sens pédagogique. Ces élèves ne faisaient plus du tout partie de la classe! Quand j'ai vu le visage de cette enseignante et son discours par rapport à Samuel, j'ai compris et j'ai décidé à ce moment de m'en faire une mission. En plus, on m'avait donné un local qui appartenait au service de garde, ce qui était fantastique. Il y avait plein de jouets, un beau tapis pour faire des rassemblements et des tableaux. J'avais un environnement parfait pour mettre en place un petit système et mettre ma mission en œuvre.

Avant de mettre tout ça en place, j'avais demandé aux enseignants de passer un petit moment dans la classe pour observer les élèves en contexte avant de les faire sortir. J'avais remarqué que Samuel ne parlait pas du tout et qu'il avait peu d'amis dans la classe. Il était habillé avec des vêtements malpropres et trop petits pour lui. On pouvait aussi remarquer que son visage n'avait pas été nettoyé avant d'arriver à l'école. Son visage était très fermé,

¹ Le soutien linguistique est un service d'aide pour les élèves d'accueil et d'immigration récente intégrés en classe ordinaire. Il a pour but de soutenir ces élèves qui sont toujours en apprentissage du français afin qu'ils puissent continuer à apprendre en français dans toutes les disciplines.

ses yeux froncés. On ne le sentait pas bien en fait. Il ne souriait jamais et il établissait peu de contacts, même visuels, avec son enseignante. Dans le groupe, il n'était jamais interpellé pour participer, même si parfois il osait lever la main pour s'exprimer. Personne ne s'adressait à lui, il était très isolé. Je comprenais plus ou moins le non-verbal de l'enseignante quand elle me l'a un peu « garroché », mais en ayant pris le temps d'observer les élèves, je comprenais mieux ce dont ils avaient besoin. Ils avaient besoin d'interactions sociales.

Alors, je me suis fait une petite classe de préscolaire avec ma routine du matin. Je faisais interagir les enfants et ils jouaient vraiment, vraiment beaucoup. On apprenait le français par différentes situations et différents jeux. On voyait les lettres de l'alphabet, puis on allait les écrire à la craie, à l'extérieur. Je travaillais beaucoup les interactions entre les enfants ainsi que les stratégies d'apprentissage. Je faisais beaucoup d'enseignement explicite. Je les amenais à apprendre leur rôle d'élève dans une classe de préscolaire, les petites routines, ce qu'on attendait d'eux, mais surtout qu'ils sentent qu'ils aient leur place. Chacun avait le droit de parler et chacun avait son petit moment particulier et privilégié. J'étais très « maman » dans le sens que je les enveloppais beaucoup et je prenais soin d'eux.

J'avais quand même seulement deux mois. Ma mission était « express ». J'avais adopté la même structure que la classe de préscolaire, mais je le vivais autrement. Il y avait des périodes de jeux libres, on avait notre collation en classe, on apprenait des chansons. Je n'avais pas de cadre officiel. Au préscolaire, il n'y a pas de programme de francisation. On utilise le programme de formation de l'école québécoise. J'essayais de suivre leur programme, mais je travaillais beaucoup l'intégration scolaire et sociale.

Samuel s'est rapidement mis à sourire et à parler en classe. Je me rendais compte qu'en fait, il parlait français cet enfant-là! C'était sa langue maternelle et il parlait une autre langue en plus. Les parents aussi parlaient français et n'avaient pas besoin d'interprète. Toutes ces informations étaient inscrites sur la fiche d'inscription qui se trouve dans le dossier de l'élève. L'enseignante pouvait facilement être au courant. Au bout de deux semaines, j'ai vu que son visage s'ouvrait. Il avait quand même un bon niveau de

français. C'était difficile de le faire parler, mais son visage s'ouvrait. Il interagissait avec moi, même si parfois c'était seulement de façon non-verbale. Ses yeux n'étaient plus froncés. Il cherchait aussi à interagir avec les autres élèves de la classe et il participait avec entrain à toutes les activités proposées en classe. Pour moi, c'était un signe que quelque chose était en train de se passer. Quand j'allais le chercher dans sa classe, il était toujours content de venir. Je voyais un sourire quand j'arrivais dans le cadre de porte.

Alors, je me disais : « Ma mission va bien! ». J'en profitais aussi pour faire des retours avec l'enseignante en me disant que ça me permettrait de « semer des graines ». Je faisais de l'éducation interculturelle en fait. J'essayais de lui faire comprendre d'où arrive cet élève-là et pourquoi il est comme ça. J'essayais de changer un peu sa perception des choses. Ce n'était pas un élève « crotté », c'était un élève qui avait vécu des choses. J'essayais de rationaliser pour ramener un peu sa perspective. Ce n'était pas facile, mais je me disais que ça faisait partie de la mission. Dès qu'elle me faisait un commentaire négatif, j'essayais de lui faire voir l'envers de la médaille, donc de miser sur les forces ou les points positifs plutôt que d'insister sur le négatif. Des fois, j'essayais de lui expliquer le pourquoi des choses, car j'avais l'impression qu'elle s'arrêtait à l'enveloppe, à ce qu'elle voyait physiquement, mais pas tant à ce qu'il avait pu se passer en arrière de tout ça. Elle ne s'était jamais questionnée et elle n'avait jamais réfléchi à l'histoire de cet enfant. Moi, je savais son histoire, mais elle ne la savait pas. Nous, les enseignants de francisation, nous regardons toujours dans les dossiers, d'où viennent les enfants, s'il y a eu des entrevues initiales. S'il n'y en a pas eu, nous posons des questions. C'est un geste important à poser avant de rencontrer les élèves. Ça nous permet de mieux les connaître, de comprendre leurs réactions, leurs besoins. Ça permet aussi de prévoir certaines interventions à mettre en place ou encore certains intervenants à ajouter au dossier. Comme la grande sœur de Samuel était dans la classe d'accueil², je suis allée voir son enseignante. Je lui ai demandé de me

² 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 et 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.

faire un topo de la famille pour comprendre qui était cet enfant que j'avais devant moi. Pour nous, c'est un réflexe de faire ça, ça fait partie de notre formation. Mais on se rend compte que les enseignants titulaires dans les classes régulières n'ont pas nécessairement le réflexe d'aller chercher l'historique de l'enfant. Notre conseillère pédagogique nous répétait tout le temps l'importance d'aller voir dans le dossier et de poser des questions pour savoir d'où vient l'enfant. J'ai toujours gardé ça en tête. Je changeais tout le temps d'école mais je me faisais vraiment un point d'honneur d'aller voir dans les dossiers, s'il manquait des documents dans les dossiers, j'allais demander autour de moi pourquoi? Où est l'évaluation langagière? Pourquoi il n'a pas eu d'entrevue initiale?

J'étais comme une ambassadrice de ces pratiques parce que, pour moi, l'histoire de l'enfant est très importante. Donc, rendue au mois de mai, l'enseignante n'avait sans doute jamais regardé d'où venait cet enfant-là. Certains enseignants pensent parfois : « c'est un élève de francisation, ça fait que c'est ton élève ». Alors qu'en réalité, ce n'est pas ça. Moi, je suis là pour te soutenir, mais c'est un élève qui est dans ta classe, dans ton groupe et tu es son enseignante titulaire. C'est ton élève et tu as un rôle à jouer avec lui. Il ne faut pas le laisser aller et ne pas s'en occuper tant que l'enseignante de francisation ne vient pas le chercher. C'est un peu un réflexe que les enseignants titulaires avaient de dire : « C'est ton élève, donc moi je m'en occupe plus ou moins ». L'intégration des élèves issus de l'immigration, c'est l'affaire de toute l'école, pas seulement de l'enseignant de francisation. Mais ça, c'est un combat continu!

Je pense qu'il y a eu un laisser-aller. L'enseignante n'a pas pris la responsabilité et l'a donnée à la personne qui s'occupe de la francisation, alors que finalement, cet enfant-là parlait français. Elle ne l'avait jamais réalisé. Elle ne l'avait jamais entendu. Pour elle, c'était un enfant avec la peau noire donc c'était un élève allophone qui avait besoin de la francisation. Il y avait aussi du détachement. Elle se disait qu'elle n'avait pas à lui parler parce qu'il ne comprendrait pas de toute façon, alors que sa langue première c'était le français. C'était un élève qui avait besoin d'intégration c'est sûr. Il avait des enjeux à ce niveau mais, quand même, il ne parlait pas du tout, du tout. Il n'était pas bien en classe.

Il n'avait pas envie de s'exprimer parce qu'il ne sentait pas qu'il avait sa place non plus. Le non-verbal de l'enseignante était tellement parlant qu'il se sentait repoussé.

Si je n'étais pas arrivée, il aurait repris sa maternelle. Il n'aurait pas plus parlé. Quand j'ai fait un petit résumé de ce qui s'était passé lors des périodes de francisation à l'enseignante, elle avait de la difficulté à me croire. Dans ma classe, c'était une machine à paroles. Au bout des deux mois, il n'arrêtait plus de parler. Par contre, il ne parlait toujours pas dans sa classe régulière. Son comportement ne s'était pas vraiment amélioré, mais en francisation, c'était une machine à paroles. Il se développait et il se passait plein de belles choses, mais en classe, ça ne se voyait pas. Il n'établissait pas plus de contact avec l'enseignante, son visage se fermait à nouveau et son sourire disparaissait. Il ne prenait jamais la parole. Même quand une question lui était adressée, il restait muet. Après une rencontre de concertation pour le passage du préscolaire au primaire où on m'a consultée pour chacun des élèves qui faisait partie de mon groupe, la décision a été prise de placer Samuel en 1re année pour l'année suivante. J'ai dû être très convaincante car le portrait que je faisais de cet élève était loin de concorder avec celui de l'enseignante titulaire. J'avais quand même la certitude qu'un redoublement ne servirait en rien les besoins de l'élève alors j'ai tenu mon bout.

Aujourd'hui, il revient dans mon parcours tout le temps. Il a changé d'école plusieurs fois et on s'est retrouvé à la même école deux ans plus tard. Il était en 2e année. Quand je l'ai croisé à la petite fête d'accueil de début d'année, je me suis souvenue de lui ainsi que de son nom et je suis tout de suite allée le voir. Je l'ai appelé par son nom et je lui ai dit : « Hey Samuel, je suis bien contente de te voir, tu te souviens à l'autre école? ». Il m'a regardé avec un grand sourire, puis, je voyais dans ses yeux : « Tu te souviens de moi! » Ce n'était pas moi son enseignante de francisation cette année-là, parce qu'on était deux enseignants en soutien linguistique dans l'école. Chaque fois que je le croisais dans les corridors, je lui disais toujours : « Bonjour, comment ça va? » En fait, j'allais toujours le chercher. Maintenant, il est en 3e année et il a encore changé d'école. Nos élèves déménagent vraiment beaucoup. Récemment, une orthopédagogue d'une autre école m'a appelée pour me parler d'un

élève. Je lui ai dit : « Attends un peu, tu ne me parlerais pas de Samuel par hasard? » Puis elle me dit : « Oui. » C'était encore lui qui me revenait. Je faisais le topo de Samuel à cette orthopédaogogue, son historique du tout début. C'est moi qui ai accueilli cet enfant-là. Donc j'ai pu faire toute la rétrospective depuis le début. J'ai pensé : « mon Dieu, au début, je n'étais vraiment pas sûre de ce contrat-là. Ça me suit, même aujourd'hui! »

Samuel a changé ma pratique parce qu'au moment où je suis allée le chercher et qu'on me l'a dépeint comme étant répugnant, ça m'a vraiment fait mal intérieurement. Je trouvais qu'il faisait pitié. C'est vraiment venu me chercher dans le fin fond de moi, de mes émotions. Je m'en suis fait une mission et ma mission a continué. Et elle continue encore aujourd'hui!

Je pense qu'en éducation interculturelle, je suis très bien placée pour passer des messages afin d'éduquer les gens à travers mon parcours. À chaque année, je travaille dans cinq écoles. Je me suis dit : « C'est une belle occasion de partager la bonne nouvelle! » Je me suis mise à travailler beaucoup plus conjointement avec les enseignants titulaires, à faire beaucoup de sensibilisation à l'interculturel et à la réalité des enfants. J'essaie d'expliquer aux enseignants titulaires d'où vient l'enfant, de leur décrire les raisons pour lesquelles il réagit d'une telle manière, d'expliquer les choses et de faire beaucoup d'enseignement explicite. C'est ce qu'on fait avec nos élèves. Je le fais aussi avec les enseignants titulaires et ça change leur vision. Je vois les effets. Par exemple, si on me parle d'un élève qui est en opposition, je suggère des explications : il se peut que l'élève ne comprenne pas et que ça ne soit de l'opposition. C'est peut-être une réaction à l'incompréhension. Ça change la donne et le résultat, parce que là, on perçoit les enfants autrement. C'est comme s'il y a un avant et un après. J'ai pris conscience du fait que les gens ont des visions parfois faussées parce qu'ils ne sont pas informés. À partir de ce moment-là, je me suis dit : « C'est ça que je vais faire dans ma pratique! Je vais travailler avec les titulaires pour les éveiller à la réalité des élèves issus de l'immigration. »

Je suis maintenant conseillère pédagogique et ça continue à être ma mission. Il y a vraiment un fil. Je fais de l'éducation interculturelle ma priorité car c'est quelque chose que je trouve vraiment

important. J'ai agi auprès des enseignants pour changer leur regard. Pourtant, l'éducation interculturelle n'est pas quelque chose que j'ai dû travailler de façon explicite avec les élèves. J'ai toujours travaillé avec des élèves qui s'acceptaient les uns les autres. J'ai souvent travaillé en milieux défavorisés où il y a quand même beaucoup d'élèves allophones, du moins dans notre région. Je n'ai pas beaucoup vécu le jugement des autres élèves les uns envers les autres. Je sais que ça existe. Certains collègues me parlent de situations dans des écoles où il y a peut-être moins d'élèves issus de l'immigration.

Mes élèves ont toujours travaillé en équipe. Mes méthodes et ma façon de faire rejoignent l'éducation interculturelle tout le temps. Je fais beaucoup d'éveil à la culture même avec les élèves. On parle de nos cultures, de ce qu'on vit, de qui on est, de nos ressemblances et de nos différences. Je fais ça très rapidement en début d'année. J'enseigne aux élèves à se respecter. Cela leur permet de réaliser que, bien qu'on vienne tous d'endroits différents, on a beaucoup de similitudes. Je fais aussi beaucoup de travail en équipe. On apprend à travailler ensemble. C'est très important dans ma pratique : apprendre à être ensemble et à travailler en équipe. Ce n'est pas toujours évident chez les élèves. Les enfants, même les Québécois, ont de la difficulté à travailler en équipe. En fin de compte, vivre avec la diversité, que l'on soit québécois ou issu de l'immigration, c'est « être ensemble ».

Depuis que je suis conseillère pédagogique, je travaille beaucoup avec les enseignants titulaires. Je prends du temps pour expliquer toutes ces choses-là. Je vois que ça donne des résultats mais il y a encore du travail à faire! À ce poste, j'en prends encore plus conscience et pas seulement avec les enseignants, mais avec les directions aussi. Je veux mettre sur pied des programmes de formation et des ateliers pour les directions d'école, parce que je me rends compte qu'il y a du travail à faire. Là aussi, il y a beaucoup d'incompréhension. Il y a des besoins de formation en éducation interculturelle et en communication interculturelle pour mieux comprendre la réalité. Alors, ma mission ne fait que commencer!

J'ai choisi de raconter cette situation-là pour illustrer le changement qu'elle a opéré en moi. Il y a eu un avant et un après. J'ai réalisé l'importance d'éduquer les gens et

de les informer. J'ai choisi cette histoire, mais il y en a beaucoup d'autres. Chaque fois, je me rends compte que ce n'est pas de la mauvaise volonté de la part des gens, mais c'est qu'ils ne savent pas et qu'ils ne comprennent pas. Leurs comportements changent quand ils comprennent. Des fois, il suffit de les informer pour leur permettre de comprendre. Souvent, on tombe dans le jugement. On me dit souvent que l'élève fait du mutisme volontaire, qu'il ne veut pas parler, qu'il choisit de ne pas parler. Dans l'apprentissage d'une langue, il y a une phase silencieuse et c'est normal. L'enfant est à une étape où il est un réceptacle : il reçoit, mais il est super actif. Ce n'est pas parce qu'il ne parle pas qu'il n'est pas actif. Quand je prends le temps d'expliquer les étapes d'apprentissage d'une langue seconde, je vois le discours changer.

Je me rends compte que les écoles n'ont pas tant besoin que j'intervienne sur les troubles de comportement. Au départ, elles le perçoivent comme ça, mais moi je le vois complètement différemment. Je me dis : « Ah, ils ne comprennent pas le besoin de l'élève. Ils ne comprennent pas ce qu'il est en train de vivre. » Chaque fois que je suis interpellée, c'est pour une raison X. Puis, quand j'arrive finalement, ce n'est pas ça. La base de la problématique est différente, il s'agit souvent de questions d'éducation interculturelle et d'incompréhensions. C'est pour ça que je dis que c'est ma mission. Je me fais aussi interpeler par d'autres conseillères pédagogiques. Elles me disent : « J'aimerais que tu viennes faire un tour avec moi dans cette classe-là parce que j'ai été interpellée pour tel élève ». Mais je me rends compte qu'il y a de l'incompréhension. « Amène-moi ton œil SASAF³, viens un peu parler de qui est l'élève issu de l'immigration et de ce qu'on peut faire dans une classe pour ces élèves ». Finalement, ça se résorbe. Des fois, c'est le manque d'information, pas nécessairement le manque de volonté. Si tu n'as pas les informations, tu ne sais pas comment agir. C'est de l'incompréhension.

J'ai enseigné 13 ans avant de prendre cette mission. J'ai toujours senti qu'il y avait un petit inconfort, mais je n'arrivais pas à mettre le doigt aussi spécifiquement dessus. Puis, j'ai suivi une formation qui a eu un impact. Dans ma carrière d'enseignante, j'ai eu des formations en éducation interculturelle, pas nécessairement données par les écoles, mais par d'autres intervenants.

Après qu'une formatrice soit venue nous parler des deuils et des traumas, je suis revenue dans ma classe et je ne voyais plus mes élèves de la même manière. J'en voyais du TDAH⁴ dans ma classe, puis finalement, je me disais : « Eh, peut-être pas finalement..., attends un peu là. » Ça m'aidait à remettre des choses en perspective. J'ai eu plusieurs petits moments comme ça où je me suis donné les moyens que je donne aux autres. Cela m'a fait changer. De plus, j'ai entendu plusieurs choses dans un colloque auquel j'ai participé. Je me suis alors dit qu'il fallait que je transmette ce message-là. C'est venu mettre des mots sur ce que je vivais. Au départ, j'interprétais ça comme de la fermeture. Je me questionnais, mais je n'étais pas capable d'identifier. À un moment donné, à force de participer à toutes sortes d'activités de développement professionnel, les choses ont été nommées et j'ai fini par comprendre.

Le message que j'aimerais léguer aux futurs enseignants, c'est que la didactique est une chose, mais qu'il y a bien plus en-dessous de ça. L'enseignement du français langue seconde est une chose, mais quand tu travailles avec des élèves issus de l'immigration, tu ne vas pas seulement enseigner le français. Le programme s'appelle Intégration linguistique, scolaire et sociale, donc il y a du linguistique, du scolaire et du social. Notre rôle va bien au-delà de l'apprentissage de la langue. La formation continue est excessivement importante, parce qu'une fois que tu t'installes dans tes pratiques et dans tes affaires, tu l'oublies. Si tu ne vas pas chercher de la formation continue, comment peux-tu t'adapter à la nouveauté qui arrive année après année? Il y a plein de choses qui se font un peu partout. On a à gagner des pratiques des autres.

J'aimerais aussi dire aux enseignants qu'il est important de connaître l'élève qu'ils ont devant eux et de s'informer sur son histoire. Samuel n'était pas juste un élève de préscolaire. Il avait une histoire. Elle est importante cette histoire-là, parce qu'elle permet d'expliquer qui est ce petit humain que j'ai devant moi. Il est important de considérer chaque personne avec son histoire. Même si ça peut sembler être un

³ Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

⁴ Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

surplus de tâches, il ne faut pas passer à côté de ça. Plus tu investis dans la relation avec ton élève, pour le connaître au début, plus ça sera payant plus tard. C'est de l'investissement pour plus tard qui va t'enlever bien du travail et des questionnements. Si tu n'as pas fait ce travail au début, éventuellement, des petites choses vont apparaître et se développer chez tes élèves, comme des comportements et des attitudes. Tu ne comprendras pas et c'est à ce moment-là que tu vas avoir envie d'aller chercher et que tu vas te dire : « Mon Dieu, j'aurais donc dû faire ça avant. »

Même pour un nouvel enseignant, qui peut être dépassé par beaucoup de choses, s'il y a une chose sur laquelle il faut mettre de l'importance, c'est de connaître ses élèves. Prendre le temps de connaître l'élève et sa famille au complet pour savoir qui sont ces gens-là. Il ne suffit pas de connaître ton élève sans sa famille car il y a une histoire familiale qui vient avec lui. C'est important. À ceux qui croient que les parents ne nous

disent rien ou qu'ils nous cachent des choses, je dis que ça va venir. Pour qu'un parent s'ouvre, il faut qu'il fasse confiance. Ça ne se passe pas dans les premiers jours. Ces gens ont vécu beaucoup de trahison dans leur vie en général. Ils ont de la difficulté à faire confiance. La confiance s'installe dans la relation que tu vas travailler avec eux. Des fois, c'est long avant d'avoir l'information au complet. Il faut que tu l'acceptes parce que c'est comme ça. Les gens n'arriveront pas ici et se mettre les « tripes sur la table » tout de suite. Ils vont te dire des petits bouts d'histoires, mais c'est en les impliquant et en travaillant avec eux qu'ils vont s'ouvrir. Ça se construit, mais pour y arriver, il faut que tu les interpelles. Si tu attends qu'ils t'appellent pour te raconter, ça se peut que ça soit long! Invite-les dans ta classe, ouvre leur tes portes, fais des activités avec eux. C'est là qu'ils vont mieux comprendre ce qui se passe à l'école et qu'ils vont peut-être avoir envie de s'ouvrir aussi. Une relation, ça se travaille!

SARAH



SIMONE

15

**CE QUI
NE S'EXPRIME
PAS**

S'IMPRIME

L'histoire que j'ai choisi de raconter s'est déroulée il y a quelques années dans ma classe d'accueil¹, au même moment où, dans les médias, on avait vu la photo de l'enfant syrien mort noyé sur une plage. Cette année-là, on savait qu'on allait recevoir des élèves syriens à l'école, mais on ne savait pas quand ils allaient arriver. Nous avons essayé de nous préparer, l'équipe SASAF² et les enseignantes d'accueil, à ce qu'il fallait faire quand on reçoit des enfants réfugiés ayant vécu la guerre. L'école accueillait déjà beaucoup de réfugiés qui étaient souvent nés dans des camps et qui y avaient séjourné, mais qui n'avaient pas nécessairement vécu la guerre.

Cet automne-là, j'ai acheté un livre intitulé *Chez moi c'est la guerre*. À ce moment, j'avais environ 12 ou 13 ans d'expérience en enseignement. Comme ce sujet pouvait être sensible, je suis allée demander l'autorisation à ma directrice de lire ce livre à mes élèves. Elle l'a trouvé magnifique et m'a donné son accord. Elle m'a aussi conseillé de consulter la psychologue de l'école pour avoir son avis sur l'activité que je voulais faire.

Je planifiais de présenter le livre à mes élèves pour bien les préparer avant l'arrivée en classe des enfants syriens. Ce qui m'a encouragée en plus, c'est qu'à ce moment-là, j'avais suivi une formation sur le choc post-traumatique. La formatrice nous avait dit que c'était important d'aborder des sujets sensibles. J'ai alors pris conscience que c'était quelque chose de très important et j'ai décidé de me lancer. De plus, j'avais une stagiaire de 4e année du baccalauréat en enseignement du français langue seconde dans ma classe. J'ai pensé faire l'activité en classe devant elle pour lui permettre d'observer et de voir la manière dont on aborde ce genre de sujet. Je lui ai dit : « Moi, je ne l'ai jamais fait. On ne sait pas ce qui va arriver, mais tu vas voir comment on se débrouille ».

Avant de faire l'activité, je suis retournée voir la psychologue qui m'a dit qu'il n'y avait pas de problème à aborder le sujet et que je pouvais revenir la voir si je rencontrais des problèmes avec les élèves. Donc, un matin, j'ai décidé d'aller à la bibliothèque pour lancer l'activité. Après que les élèves aient choisi leurs livres, j'ai pris 15 minutes à la fin de la période pour faire ma lecture causerie. À ce moment-là, il y avait moi, ma stagiaire et une maman bénévole qui numérisait des livres, avec le bruit qui vient avec.

D'habitude, pour faire ce genre d'activité, j'attends toujours un peu avant Noël pour qu'il y ait assez d'élèves. Dans les classes d'accueil, les élèves arrivent au fur et à mesure au cours de l'année. Je me rappelle qu'au début de cette année-là, j'en avais huit. J'aime aborder les sujets sensibles une seule fois et je pense que les discussions associées à ces sujets sensibles doivent avoir lieu avec le plus d'élèves possible. Certains élèves risquent de se sentir largués s'ils se retrouvent dans une discussion sensible qui a commencé avant leur arrivée. C'est une question de respect. Aussi, mon rôle n'est pas d'être un thérapeute mais plutôt de proposer un message d'ouverture...

Cette année-là, j'avais plusieurs fratries dans ma classe, notamment trois enfants congolais d'une même famille qui avaient un parcours migratoire particulier à raconter. Ils ont fui la guerre, puis se sont retrouvés en Centrafrique avant d'arriver au Canada. Il y avait des élèves afghans, beaucoup d'élèves africains, des élèves d'Amérique du sud et des élèves népalais.

Mon intention était de raconter une histoire à laquelle tous les enfants pourraient s'identifier. Quant à moi, quand je lis l'histoire toute seule, il y a une ou deux pages où j'ai tout le temps le poil dressé sur les bras. C'est une conception d'adulte de quelque chose qui est raconté aux enfants que je trouve inconcevable. La sensibilité de l'adulte et celle de l'enfant face à certaines séquences du livre diffèrent en fonction de notre expérience mais aussi de nos projections personnelles dans l'histoire. Les enfants s'identifient à l'enfant du livre. De mon côté, je m'identifie à ce parent qui tente de protéger son enfant des visions traumatisantes qu'il pourrait avoir. L'histoire est extrêmement anxiogène à la seconde où l'on s'identifie au parent du livre. C'est surréel qu'un enfant puisse se retrouver dans une situation de guerre comme ça. L'histoire me perturbe, mais je me disais que j'allais être capable de la raconter quand même, surtout qu'elle est faite pour les enfants. Les illustrations de l'histoire sont dessinées aux pastels gras. Comme on ne voit pas les

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 et 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 Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

expressions des visages des enfants, on ne sait pas s'il s'agit d'un petit garçon ou d'une petite fille, ce qui permet aux élèves de s'identifier aux personnages. Les dessins représentent des maisons de pays où il fait chaud, quel que soit l'endroit sur la planète. Dans l'histoire, la petite fille raconte : « Chez moi, c'est la guerre, mais quand ce n'est pas guerre, je vais jouer chez mes amis. Quand, par exemple, si je suis en train d'étudier les mathématiques chez mon ami et qu'il y a une alerte de bombardement, je dois dormir chez elle. Lorsqu'il y a des bombardements, il n'y a pas de chiens dans la rue ». Ce sont des petits détails du quotidien qui, selon moi, permettront aux enfants de parler de leurs expériences. Mon intention est que les enfants trouvent un réconfort dans l'écoute, qu'ils puissent savoir que certains adultes seront capables de les entendre dans leur vie, même si tout est fait dans leur univers proche, dans leur famille, pour garder ces souvenirs perturbateurs tabous.

Alors, j'ai lu l'histoire aux élèves. Au début, j'ai fait une mise en contexte. En terminant, je leur ai demandé : « Où est-ce que tu penses que ça se passe? » Tous les élèves ont répondu que cela se passait dans leurs pays. J'étais contente et fière de moi-même, car, selon moi, cela signifiait que mon histoire était vraiment universelle. Je me suis dit : « Ah, ouais, super, même si ça a l'air d'être en Syrie ». En fait, cette histoire a été écrite pour la Syrie. Donc, j'ai lu mon histoire. À la fin, il régnait un grand silence. Mes élèves étaient tous en réflexion face à l'histoire. Pour les faire parler, je leur ai dit : « Est-ce qu'à la suite de cette histoire-là, tu as quelque chose à dire? Est-ce que ça t'a fait penser à quelque chose que tu voudrais nous raconter? ». Je savais très bien que je m'enfonçais dans un terrain boueux et que je ne devais peut-être pas poser cette questions-là. J'ai posé la question, puis j'ai hésité. Il s'agit en fait de l'intention première de cette lecture, parler d'un sujet sensible : la guerre. Cependant, à un certain moment, il faut être conscient qu'on ne sera pas maître de la discussion, qu'il faudra laisser les propos suivre leur cours. Il s'agit du moment où on se demande, en pleine action, si on a raison d'aller jouer sur ce terrain-là, peut-être à cause d'un manque d'expérience, peut-être parce qu'à ce moment-là, je sentais que j'entrais dans une situation qui demande des qualifications autres que celles d'une simple enseignante. Mais je me suis dit que j'avais ma stagiaire avec moi et qu'il fallait que je

la mette dans des situations déstabilisantes pour qu'elle voie comment on se débrouille.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, j'avais dans ma classe une fratrie congolaise. Le plus petit frère avait 8 ans, la petite sœur avait 10 ans et le grand frère, 14 ans. À la suite de ma question, le plus petit lève la main et dit : « votre histoire me fait penser à mon pays. Vous savez que, quand c'est la guerre, les musulmans tuent les chrétiens et les chrétiens tuent les musulmans. Mais après, quand les musulmans tuent les chrétiens, ils les mangent. Après, quand les chrétiens tuent les musulmans, ils les mangent ». Puis, ma petite élève afghane lève la main et dit : « *Is he saying that they are eating each other* [est-ce qu'il dit qu'ils se mangent les uns les autres?]? » Ah mon Dieu! Je vais toujours m'en souvenir! C'était exactement la phrase qu'elle a dite quand elle a levé la main. Alors, j'ai dit au petit frère : « Est-ce que tu sais qu'ici, il n'y aura jamais personne qui va manger personne? ».

C'est finalement une histoire de cannibalisme qui est sortie de cette activité! Et les enfants avaient tous quelque chose à raconter sur les humains qui s'entre-tuent et qui s'entre-mangent. À ce moment-là, la maman qui numérisait les livres s'est arrêtée et m'a regardée. Il y avait un silence de plomb. Comment rattraper ça? Il fallait que je pense vite. J'étais très perturbée parce que je ne m'attendais pas du tout à faire une intervention sur le cannibalisme. Personne n'est censé avoir à faire ça dans sa vie! Je me suis demandé : « Est-ce que c'est vraiment ça qui s'est passé ou bien l'élève nous parle d'une peur qu'il a? Est-ce qu'il nous parle de choses qu'il a entendues dans le salon quand il était caché dans la chambre et qu'il a entendu ses parents parler? Est-ce que c'est quelque chose qu'il a vue? Est-ce que c'est vrai? Est-ce que ce sont des peurs? » Il y a plein de choses sur lesquelles je me suis questionnée après, lors de discussions avec la psychologue, avec mon père qui a beaucoup voyagé en Afrique, avec des collègues. Mais, sur le coup, mon analyse laissait la place aux propos des enfants. Je n'ai pas tenté de les justifier ou de les contredire. À ce moment-là, le grand frère lui a dit : « Tu n'as pas le droit de parler de ces choses-là ». Le petit lui a répondu : « Non, mais tu sais, c'est comme la fois où toi tu es parti avec le fusil dans la forêt pour aller tuer les rebelles et que tu as dit que tu allais cueillir des fruits ». Le grand frère a alors répliqué : « Je suis

parti cueillir des fruits. Je t'ai dit que je suis allé cueillir des fruits ». Il y avait une espèce de situation où il y avait un petit frère qui ne connaissait pas l'importance du secret. En fait, son grand frère lui disait : « Tu vas te taire parce que ces choses-là, tu ne dois plus jamais les raconter ». Il y avait le secret familial, les témoins des autres peuples et le racisme qui peut exister entre les musulmans et les noirs où là, les musulmans ont quelque chose à dire contre les Africains. Et, tout d'un coup, la cloche a sonné. J'avais été vraiment sauvée par la cloche. J'avais eu le temps de récapituler la situation, de dire qu'on est en sécurité et que ces choses-là ne se produisent pas ici et que jamais personne ne mange personne ici. J'ai dit au petit : « Ne t'en fais pas. Maintenant, tu n'as de pas raison d'avoir peur ». En fait, j'avais pris un pouls assez juste des préoccupations de mes élèves pour savoir que leurs situations personnelles et leurs expériences de guerre étaient catastrophiques. Je devais maintenant laisser retomber la poussière et réfléchir.

Après, je me suis dirigée directement dans le bureau de la psychologue pour lui raconter ce qui s'était passé. Elle m'a dit : « Je n'aurais pas mieux fait que toi. Il faut les rassurer, c'est ce qui compte ». Je lui ai demandé : « Maintenant, je fais quoi? Ça veut dire que ces enfants-là sont dans des situations de chocs post-traumatiques ». Elle m'a alors dit d'observer le grand frère au cas où il ne fonctionnerait pas super bien : « Si tu vois qu'il continue à jouer, à travailler, à faire sa vie de tous les jours et qu'il n'a pas l'air en dépression ou qu'il ne manifeste pas un comportement inadéquat, cela signifie que tout va bien pour lui. » Elle a ensuite ajouté : « Si tu constates des indices qui montrent que l'état de l'enfant se dégrade, là tu me l'enverras. Mais, tant et aussi longtemps que son attitude reste identique ou qu'il a l'air fonctionnel, on ne joue jamais dans les chocs post-traumatiques ». Donc, je suis allée voir une réalité de l'enfant, je suis allée jouer dans les tabous de l'enfant, mais ce sont des vraies histoires, des vraies histoires difficiles. Pour moi, elles sont difficiles à entendre mais, pour l'enfant, elles sont difficiles à vivre.

Je suis persuadée que ce que j'ai fait était nécessaire. J'avoue que dans les jours et les semaines qui ont suivis, je me questionnais sur ce que je faisais comme travail. La crise existentielle relative aux métiers humanistes, au cours de laquelle

l'intervenant-enseignant intègre une partie des peurs et des angoisses de ses élèves est un phénomène auquel il est difficile d'échapper. L'empathie nécessaire à la relation nous fragilise aussi et, trop souvent, les histoires vécues de nos élèves nous touchent au point où nous nous demandons dans quel monde de fous nous vivons. La gravité de certaines situations inacceptables nous plonge dans la déprime existentielle. Il faut savoir se forger une carapace... Mais cela affecte toujours notre santé psychologique, qu'on en soit conscient ou non.

La stagiaire était vraiment très perturbée. Moi, je l'étais au début. Mais, j'étais fière de mon coup aussi. Je me disais qu'elle allait savoir si c'était ce travail-là qu'elle voulait faire. Elle saura aussi de quelle manière il faut être outillé pour le faire et les implications que ça peut avoir sur le plan émotionnel. Puis, après ça, elle m'a dit : « Ah mon Dieu, moi je n'en lirai pas des livres comme ça, non ». Elle était toute seule, en début de carrière. Je suis persuadée que, plus tard, elle comprendra pourquoi il faut le faire. Il ne faut pas avoir peur de faire cette activité et de se tromper. Quand les enfants ont besoin de se faire rassurer, nous pouvons simplement leur dire : « Ça n'arrivera pas ici. Tu es en sécurité. Je prends soin de toi ». Ce genre de phrase peut apaiser à peu près toutes les inquiétudes générées par les situations qu'ils vont nous raconter.

Après cette activité, les enfants ne sont jamais revenus à l'histoire. Je crois que toute la classe a pris conscience d'un tabou important et que ça leur permettra de continuer à bien vivre ici, ensemble. La haine entre les peuples vécue ailleurs, dans leur pays d'origine, n'a pas à continuer ici. J'ai souvent parlé de ça. Nous nous sommes observés comme compagnons, comme équipiers, comme amis. Tous les enfants sont toujours d'accord avec le fait qu'il s'agit de problèmes d'adultes et qu'ils doivent écouter leur cœur. Dans ma classe, j'établis toujours un climat où tous les sujets peuvent être abordés. Pour faire cela, dès le premier jour, j'éclaircis les questionnements des élèves, même ceux qui sont gênants, car je pense qu'après, ils seront habilités à comprendre la société dans laquelle ils vivent. Donc, ils ont été en mesure de réaliser qu'ils pouvaient aborder des sujets difficiles. Pourtant, personne ne m'a reparlé de l'histoire. Plus tard dans l'année, je ne me souviens pas s'ils y soient revenus, et je n'ai jamais eu

besoin d'en reparler. Chaque matin, lors de la causerie informelle, les enfants posent des questions. On aborde énormément de thèmes sensibles et aucune question n'est évacuée. Cependant, personne n'est revenu sur cette histoire. Si un élève avait émis le besoin d'en parler encore, j'aurais évidemment accepté la discussion.

Plus tard dans l'année, les enfants ont été amenés à écrire une histoire. C'est à ce moment que chacun s'est plongé dans sa propre histoire. On a appris à respecter. Quand le grand frère a dit : « Je suis allé cueillir des fruits », j'ai dit : « D'accord, c'est vrai, c'est ça ton histoire à toi ». Puis, j'ai dit au petit frère : « Maintenant, si toi tu veux en parler, tu viendras me voir, on va en parler ensemble », parce qu'il y avait de la tension entre les deux frères. Le petit, lui, n'est pas assez vieux et n'a pas assez de maturité pour savoir qu'on ne peut pas dire certaines choses, car elles se sont passées dans le pays. Et la tension qui est ressortie dans la classe et dans la famille a fait en sorte que d'autres enfants, par la suite, ont eu besoin de me parler d'une situation de violence. C'est le cas d'un de mes élèves qui est venu me parler à plusieurs reprises. Il avait encore très peu de vocabulaire parce qu'il ne parlait pas encore assez français, mais j'ai fait acte de présence et je l'ai écouté même si je ne comprenais pas tout. Cela lui a fait du bien. Et c'est peut-être mieux que je n'aie pas compris. C'est vrai que je me suis appuyée sur la direction et sur la psychologue avant de faire mon activité, mais je n'aurais jamais imaginé ce qui s'est passé. Lorsqu'il est question de la guerre, nous sommes capables d'entendre parler de mort et de violence. Mais ce qui fait que la guerre est la guerre, ce sont les moments où les humains deviennent un peu comme des animaux et font des choses invraisemblables qui font leur perdre leur humanité.

La semaine dernière, une petite élève m'a dit : « Moi, je rêve toutes les nuits que je vois une jambe dans la fontaine du village ». Je lui ai dit : « Ce sont des choses que tu as peut-être vues, mais qui ne sont pas normales. Dis-toi que ce n'est pas normal. Tu as raison de te préoccuper ». Ces choses qui ne sont pas normales comme les viols et les infanticides perturbent les enfants. Il faut que nous soyons capables de les écouter. On ne règle pas ces problèmes-là. Mais si, moi, dans mon travail, je ne suis pas capable d'entendre ces choses-là, les enfants, eux, vont rester avec ça toute leur vie. Ce qui ne

s'exprime pas s'imprime. C'est un peu notre rôle, mais, des fois, ce n'est pas le rôle que nous voulons avoir.

Cette histoire de cannibalisme est très sensible. C'est un tabou universel. On ne peut pas croire que des humains font ça. En plus, elle a été racontée dans un contexte de guerre. Après le témoignage du petit frère, si j'avais vu que le grand frère commençait à avoir des comportements inadéquats, j'aurais été en mesure de le référer à un professionnel pour qu'il reçoive de l'aide. Je n'aurais pas dit : « Il est malade. Qu'est-ce qui se passe à la maison? ». J'aurais plutôt dit : « Bon là, je l'envoie voir un professionnel », parce que je suis au courant de ce qui s'est passé. Ce n'est ni mon rôle ni mon but de faire sa psychothérapie.

Durant cette année-là et après l'événement que je viens de raconter, j'ai décidé de mettre sur pied une activité que je fais maintenant chaque année. Les élèves écrivent une histoire de parcours migratoire sous forme de conte. J'utilise une histoire magnifique : *Le pingouin qui n'aimait pas le froid*. C'est l'histoire d'un pingouin assis sur la banquise qui se sent différent parce qu'il n'aime pas le froid. Il rêve de quitter la banquise et choisit trois moyens pour le faire. Il fait sa valise pour aller dans un pays où il fait toujours chaud. Il essaie de partir une première fois, ça ne fonctionne pas; la deuxième fois, ça ne fonctionne pas. La troisième fois, il réussit et il arrive sur une île déserte où il pourra reprendre sa vie.

On étudie la morale de l'histoire ainsi que la trame narrative du récit en trois temps avec les élèves. Ensuite, ils choisissent un animal, un pays à quitter, une raison pour laquelle le quitter, trois moyens par lesquels ils vont essayer de quitter ce pays-là, deux raisons qui ne fonctionnent pas et une troisième qui fonctionne. À la fin du récit, ils arrivent à l'endroit choisi. Comme mes élèves ne sont pas des scripteurs capables de faire l'activité seuls, ils sont jumelés aux élèves de 5^e année de mon collègue. L'activité est planifiée d'une façon très structurée avec un immense plan de travail. Les élèves de 5^e questionnent mes élèves sur l'histoire qu'ils veulent raconter, le nom du personnage, comment il s'habille, ce qu'il met dans sa valise pour partir et les trois moments où il part. Mes élèves parlent et les élèves de mon collègue prennent des notes. Ensuite, les grands élèves repartent dans

leur classe avec les détails de l'histoire et la rédigent. Ils reviennent ensuite dans ma classe et lisent l'histoire à mes élèves qui réagissent en disant : « Ah oui, c'est ça mon histoire ». Ensuite, mes élèves font des illustrations. C'est un peu comme un récit où ils deviennent des journalistes qui écrivent des histoires vraiment extraordinaires. L'histoire des humains et du cannibalisme n'est pas ressortie dans leurs récits. C'était aussi l'année des séismes au Népal. Un de mes élèves me parlait d'un éléphant qui voulait se sauver parce qu'il y avait des tremblements de terre dans son pays. Des élèves ont aussi raconté l'histoire d'un petit chien qui voulait quitter l'Afrique parce que toutes les nuits, il devait dormir au pied du lit de ses maîtres parce qu'il n'arrivait pas à dormir à cause des bruits de mitraillettes. Donc, cette activité amène les élèves à raconter, à travers un personnage, un événement traumatique.

Je fais cette activité chaque année et les enfants racontent des histoires fabuleuses. Des fois, certains font des récits sans rapport avec leurs parcours migratoires. L'année passée, j'ai fait cette activité-là durant le mois de janvier et tous mes élèves voulaient quitter le Canada à cause du froid extrême. D'autres années, ils ont tous raconté comment ils avaient quitté leur pays. C'est vraiment intéressant de voir qu'ils utilisent des épreuves qu'ils ont vécues au cours de leur parcours migratoire. Par exemple, une petite fille a raconté qu'elle se sauvait dans un bateau, dans un conteneur. Je ne sais pas si ça fait partie de son parcours migratoire. Ces histoires de parcours migratoires font partie de leur imaginaire et de leur réalité : le fait de se sauver dans un bateau, le parent de l'animal répète sans arrêt : « Où as-tu mis ton passeport? Ne perds pas ton passeport, le seul document important c'est ton passeport ». Les enfants racontent des histoires où ils se sauvent en voiture, mais ils manquent d'essence. Ils doivent continuer à pied, puis ils se rendent par différents moyens et trouvent des motos à la fin de l'histoire. Je vois souvent à travers ces récits de périples migratoires le moyen qu'ils ont finalement pris pour se rendre à l'aéroport. À la fin de l'histoire, l'enfant ne peut pas venir au Canada parce qu'il y a une tempête de neige et que l'avion est retardé jusqu'à la dernière minute. Même la température va les empêcher d'atteindre le pays.

Les élèves de la 5^e année adorent faire cette activité-là. Ils sont jumelés avec mes

élèves depuis le début de l'année et ils les font étudier. Des fois, ils viennent me voir pour me dire : « Ton élève est rendu vraiment bon dans ses mots. Au début, il n'en savait pas et maintenant, on est capable de parler un peu ». Ils sont témoins de la progression et ils sont très attentifs à l'histoire. Je fais du modelage avec eux pour les entrevues d'écriture, pour qu'ils sachent comment poser des questions à mes élèves et pour leur faire préciser leurs idées. Certains de mes élèves ne parlent pas assez français et restent deux ans dans ma classe. Alors, la première année, ils sont jumelés à une équipe, choisissent ensemble l'animal et commencent le processus. L'année suivante, ils racontent leur histoire et ils comprennent : « Ah oui, c'est ça qu'on faisait l'année dernière, je n'avais pas vraiment compris au complet la démarche ».

En lien avec tout ce qui précède, j'aimerais parler de la manière de survivre à travers une épreuve dont nous devons nous-mêmes faire preuve pour être capable de rentrer travailler le lendemain en se disant : « La vie est donc bien terrible. Qu'est-ce qu'on fait sur cette planète? » C'est le type de crise existentielle que nous vivons de temps en temps dans le cadre de notre travail. Une de mes collègues qui a un sens d'humour assez particulier nous aide à passer à travers ce genre d'épreuves. Quand je lui ai parlé de la situation (cannibalisme), le lendemain matin, elle m'a dit : « Tu sais, j'ai réfléchi à ton histoire de cannibalisme, et je me suis dit que cette année, on ne fera pas chanter à nos élèves *il était un petit navire...* ». À un moment donné, on ne peut pas garder ça à l'esprit et on se dit : « Ah mon Dieu, c'est trop terrible... Qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je fais? » Il faut développer des mécanismes pour se débarrasser de ces idées trop puissantes et lourdes à porter. Donc, l'humour est un excellent moyen, l'autodérision aussi. C'est vraiment cela qui permet de briser les tabous.

J'ai choisi de raconter cette histoire parce qu'elle peut avoir un grand impact. Elle frappe notre imaginaire. Des histoires extrêmes comme celle-là, je n'en ai pas seulement une à raconter. Mes élèves m'en racontent toutes les semaines. Et ces histoires ne sont pas faciles à entendre. Quand on travaille avec cette clientèle, on ne peut pas se cacher et se fermer les yeux. Au fil de notre carrière, les enfants vont nous raconter des histoires terribles et à chaque

histoire, nos réactions sont différentes. J'avais beaucoup d'expérience quand j'ai commencé cette activité. Si je l'avais faite en début de carrière, je serais rentrée dans ma classe et je me serais effondrée en pleurant. Je n'aurais pas su quoi faire. C'est normal que ça nous arrive aussi.

Comme enseignante, il ne faut pas rester toute seule avec ça. Il faut être capable de le partager avec les bonnes personnes, avec les autres intervenants à l'école et avec nos amis. Toutes ces histoires-là finissent par construire notre identité. Elles font leur chemin en nous et nous aident à élaborer notre conception de l'univers, de l'humanité. Quand on travaille avec des enfants de partout dans le monde, il faut être ouvert à ces choses-là et ne pas nier les événements terribles qui se déroulent ailleurs. Sinon, on ne pourra pas faire un bon travail. Chaque fois qu'un élève me raconte une histoire comme ça, ce n'est pas mon histoire à moi, mais elle aide à construire mon identité. C'est comme ça que notre expérience se fabrique.

Je dirais à un enseignant novice de faire confiance à ses sentiments. Ça ne me dérange pas de faire ce genre d'activités. Cependant, si on n'est pas à l'aise, on ne les fait pas. Certains enseignants dans des classes ordinaires me disent : « Je ne ferais pas ça. Je ne suis pas à l'aise. Qu'est-ce que je vais faire avec les réponses? » Si tu penses que tu ne feras pas un bon travail, ne le fais pas. Tu as le choix de ne pas le faire. Par contre, il faut que tu essaies de cheminer, de comprendre les raisons pour lesquelles tu ne serais pas capable de faire ce genre d'activité. Si je manque d'outils, est-ce que je suis capable d'aller les chercher? Est-ce que je m'inscris à des formations pour comprendre pourquoi je ne suis pas à l'aise? Il se peut qu'on ne soit pas à l'aise parce qu'on manque de formation. Il se peut aussi qu'on ne soit pas à l'aise, parce que l'activité et les récits touchent des choses qui nous sont personnelles. Comme on aborde des thèmes sensibles, il se peut qu'un aspect ou un événement difficile de notre histoire personnelle fasse en sorte qu'on ne soit pas capable de lire certains récits de nos élèves.

SIMONE



SOPHIE

16
UN
PARCOURS
MIGRATOIRE
À CONNAÎTRE

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 6 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 avec Inaya. 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 parlent 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 paraître 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 réagissais 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 sourie. 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, Inaya 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 signifiant 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. Ma seule 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 arriver à peu près à la même place et développer les mêmes compétences. Mais pour cela, il ne faut pas que s'en tienne 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 socio-affectifs, 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 des 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.

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. L'une des choses que j'apprécie le plus dans le métier d'enseignante, 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.

SOPHIE



STÉPHANIE

APPRENDRE EN FRANÇAIS,

**T 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, même s'il n'avait pas les connaissances nécessaires pour intégrer une classe ordinaire de sixième année, à mon avis. 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. 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.

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, en mois de novembre, j'ai constaté qu'il commençait tout de même à tisser de petits liens avec certains élèves de la classe mais qu'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,

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 et 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.

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 démenagés 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 écrirait 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 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 à 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

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

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 réussirais 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 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 bâtie 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 terrain 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! »

³ <https://www.elodil.umontreal.ca/>

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. 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.

STÉPHANIE



VÉRONIQUE

18

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 émotionnellement. 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 chéri! », 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 permettrait 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'emblée 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 pleurerait 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 sortit, 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 réconforter, 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 découvrir 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, prend 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'écris 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 serai 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, leurs parents et eux. 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.

VÉRONIQUE



