

Mise en contexte : Dans le cadre d'une activité de formation basée sur une analyse en groupe de récits exemplaires de pratiques d'enseignants expérimentés, des futurs enseignants du préscolaire/primaire étaient invités à raconter un cas personnel inspiré d'un récit exemplaire de leur choix. Le passage du récit exemplaire au cas suggestif nous fait entrevoir une certaine forme de transfert réflexif, soit la résonance de l'expérience de l'autre, expérimenté, dans sa propre expérience de novice. Le cas suggestif ici présenté se rattache au récit exemplaire *Chercher la clef*.

UN TOUT NOUVEAU REGARD

L'ancrage du cas suggestif au récit exemplaire

La situation vécue par l'enseignante du récit « Chercher la clef » est très semblable à celle que j'ai moi-même vécue lors de mon stage IV dans une classe de 1^{ère} année. Tout comme dans ce récit, mon élève, François (nom fictif), refusait de travailler et laissait croire qu'il n'avait pas les mêmes capacités intellectuelles que les élèves de son âge. On était intervenu avec lui en considérant sa situation de cette façon depuis le début, et l'enfant avait même recommencé sa maternelle. Toutefois, peu à peu, il est apparu que le garçon possédait un bagage cognitif suffisant pour réaliser les mêmes tâches que ses camarades. La situation avait donc été analysée sous un mauvais angle : le problème du garçon en était un de comportement, de manipulation, et non d'apprentissage.

De même, à un moment du récit « Chercher la clef », l'enseignante mentionne qu'elle avait déjà été informée par la psychologue que son élève était manipulateur, mais qu'elle ne l'avait pas crue. Dans mon cas, c'est le contraire qui s'est produit : la psychologue a mis du temps avant d'accepter la possibilité que François soit manipulateur, malgré toutes les observations que nous lui transmettions allant en ce sens. Or, l'enseignante du récit possédait déjà la clef, mais elle n'avait pas su la saisir. Dans mon cas, c'est par tâtonnements, au fil du temps, que j'ai découvert la clef de l'intervention avec François, une clef dont personne n'avait soupçonné l'existence.

La narration du cas suggestif

L'élève avec qui j'ai eu à intervenir lors de mon dernier stage, François, était un enfant au comportement difficile, très opposant. Dès le début de l'année, mon enseignante associée et moi savions que ce garçon avait des antécédents familiaux particuliers et que pour cette raison, il était maintenant en famille d'accueil. Il avait vécu des choses difficiles qui avaient affecté ses capacités cérébrales. Ses séquelles étaient toutefois mal connues, on ne connaissait pas son potentiel cognitif. Nous savions que l'intervention avec lui avait été difficile pour les

enseignantes précédentes et qu'il avait un grave problème d'attachement. Comme il n'avancé pas au même rythme que les autres et qu'il avait de la difficulté à entrer en relation avec les autres, il avait d'ailleurs dû refaire sa maternelle.

Il réagissait de la même manière avec mon enseignante associée qu'avec moi. Peu importe ce qu'il faisait, il regardait toujours autour de lui pour vérifier si on l'avait vu. Il recherchait l'attention de l'adulte de façon constante, et ce, par tous les moyens. François souffrait également d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité grave et était médicamenté. Malgré tout, cela ne suffisait pas : chaque jour, vers 9h30, son hyperactivité prenait les devants, et c'était l'explosion. Son cas était si particulier que différents intervenants venaient en classe observer son comportement et nous proposer des interventions, que nous appliquions malheureusement sans succès. On nous demandait entre autres d'essayer de faire cheminer l'information jusqu'à François de différentes manières, de façon individualisée. Les parents et la psychologue disaient que l'enfant avait des troubles d'apprentissage liés à ses séquelles cérébrales, et qu'une de ses plus grandes difficultés résidait dans le fait qu'il ne comprenait pas les consignes comme les autres.

Un plan d'intervention était déjà établi avec lui, mais les parents ne collaboraient pas très bien. L'enfant n'avait jamais le matériel requis, ce qui rendait encore plus difficile son travail en classe. En 1^{ère} année, les consignes sont encore très segmentées et données une à la fois, les élèves n'étant pas encore entièrement autonomes et ayant besoin d'être bien encadrés. Or, lorsque je demandais aux élèves de sortir leurs crayons de couleur, par exemple, je leur laissais un certain temps pour le faire avant de donner une nouvelle consigne. Pour François, toutefois, cette simple consigne était souvent suffisante pour qu'il se couche sur son bureau avec colère, complètement fermé.

Rapidement, le comportement de François est venu puiser mon énergie. J'avais l'impression qu'il m'était impossible d'avancer avec le groupe, puisque l'élève requérait constamment mon attention. Il y avait d'autres enfants qui avaient des troubles d'apprentissage et de comportement dans la classe. Or, ils avaient autant besoin de moi que François, mais je ne pouvais quitter celui-ci des yeux. Je me sentais constamment prise au piège, frustrée de ne pouvoir aider les autres autant que je l'aurais voulu. François pouvait se mettre à lancer son matériel, à se balancer bruyamment sur sa chaise ou à déranger les élèves autour de lui si je ne m'occupais pas de lui.

Même en l'isolant, son comportement ne s'améliorait pas et il refusait tout autant de travailler. Le problème devenait de plus en plus lourd, et je me réveillais parfois la nuit pour noter des idées, des moyens à essayer avec le garçon pour remédier à la situation. La dynamique de la classe s'en trouvait menacée, et certains parents étaient même venus nous voir pour nous dire que leur enfant se disait dérangé par François en classe. Je désirais plus que tout aider le garçon. J'ai pourtant tout essayé : la douceur, l'humour, le renforcement positif, la fermeté, rien ne fonctionnait très longtemps. Pour chacune de ses réussites, chaque petite chose qu'il acceptait de faire, comme écrire son nom, je me précipitais pour le féliciter. Dans ces moments-là, il lui arrivait de continuer. Mais je ne pouvais tout de même pas attendre à ses côtés pour surveiller le moindre de ses gestes positifs et l'en féliciter ! Encore une fois, je mettais de côté les besoins des autres en faisant cela.

J'étais moins sévère avec cet élève, puisqu'il était réellement incapable de respecter les règles de la classe et parce que les conséquences n'avaient pas beaucoup d'effet sur lui. Par contre, à un moment, il est devenu primordial pour moi que François dispose de son propre système de règles. J'ai donc mis en place un système d'émulation avec lui, avec l'accord des parents, afin de le motiver à faire le travail demandé. Aucun système de la sorte n'avait été mis en place auparavant : la première journée d'essai a donc marqué un tournant. Habituellement, François ne pouvait réaliser les mêmes tâches que les autres, disant que c'était trop difficile, refusant de les faire, ou semblant montrer des difficultés réelles. Cette journée-là, pourtant, François a réussi chacune des tâches que je lui ai demandées, sans jamais s'y opposer. Pourquoi, alors, considérons-nous la journée auparavant qu'il en était incapable, qu'il n'avait pas les capacités cognitives nécessaires ? Je me doutais bien depuis un moment que cette attitude était en partie volontaire, mais là, c'était pour moi la preuve que l'enfant nous avait manipulées, mon enseignante associée et moi, et qu'il avait même manipulé tous les gens qui intervenaient auprès de lui depuis le début. François a continué sur cette belle lancée jusqu'au moment où il a reçu la première surprise propre à son système d'émulation. Ensuite, sa motivation a diminué, et il a recommencé à s'opposer, à refuser de travailler.

Comme François nous avait prouvé ses capacités réelles, il nous apparaissait évident, à mon enseignante et à moi, qu'il avait un trouble d'opposition. Nous en avons fait part à la direction et à la psychologue, mais il était délicat de savoir comment aborder le sujet. En effet, c'était une

vision du problème tout à fait différente que nous proposons là. La psychologue et les parents se sont montrés très réticents lorsque nous leur avons fait part de nos observations. Dans le dossier du garçon, les médecins mentionnaient bien que celui-ci avait des séquelles psychologiques dont on ne connaissait pas l'étendue. Tout le monde avait depuis longtemps associé les problèmes de François à des difficultés d'apprentissage. À ce titre, personne n'avait envisagé le problème sous un autre angle. Nous avons dû accumuler plusieurs preuves des capacités de l'enfant, notamment les travaux qu'il avait réalisés, pour que les différents intervenants se mettent à envisager l'idée que François ait un trouble de comportement.

La psychologue de l'école, tout particulièrement, a continué d'affirmer que notre élève n'arrivait pas à comprendre les consignes, qu'il avait besoin d'un ancrage culturel particulier pour réussir à réaliser des apprentissages, et que c'était pour cette raison qu'il se repliait sur lui-même dès qu'on lui demandait quelque chose. Cela était en partie compréhensible, bien entendu, mais j'étais persuadée que ce n'était pas de cette façon que nous allions aider le garçon à évoluer, à se sentir bien à l'école et à enfin réaliser des apprentissages scolaires et sociaux.

Peu avant la fin de mon stage, nous avons enfin pu, avec l'accord des parents, réorienter notre intervention en fonction d'un problème comportemental. Pour moi, il n'était de toute façon plus concevable de conserver la même approche, de fournir autant d'attention et d'aide à François, pour mon bien-être et celui du groupe. Or, nous nous sommes tous entendus pour qu'au début d'une tâche, je vienne lui répéter la consigne jusqu'à deux reprises, puis que j'aie l'aider seulement s'il faisait l'effort de commencer le travail.

Par la suite, la situation ne s'est guère améliorée : François faisait beaucoup de crises, continuait de déranger et acceptait de réaliser peu de tâches. Certes, le garçon avait d'autres problèmes qu'il ne pouvait contrôler, comme son hyperactivité et son déficit d'attention. Pour le reste, néanmoins, c'était par manque de volonté qu'il refusait de tout faire. Seules les activités qui lui plaisaient (et elles semblaient rares) étaient réalisées. Malgré tout, il réalisait quelques progrès : il avait cessé de se cacher entre ses bras sur son bureau, et nous démontrait de plus en plus à quel point sa compréhension des notions propres à la première année était grande. Seulement, il lui arrivait rarement de laisser des traces de cette compréhension. Il avait été habitué depuis très longtemps à « la loi du moindre effort ». Il lui faudrait donc beaucoup de temps avant de réapprendre à faire les choses lui-même, mais surtout à accepter de les faire.

Comme mon stage se terminait à ce moment, je n'ai pas pu poursuivre moi-même ce que j'avais bâti avec François. Néanmoins, quelques semaines après la fin du stage, je suis retournée dans la classe pour faire une activité avec le groupe. Au retour de la récréation, des élèves sont venus me dire que François hurlait et courait dans le corridor, et qu'il s'était moqué de certains amis. Les surveillants étaient encore présents, alors je suis rapidement allée le rejoindre et lui ai demandé ce qui se passait. Il ne voulait pas me répondre et rigolait en se tortillant. Je me suis mise à genoux, au même niveau que lui, et je lui ai pris doucement les épaules afin qu'il me regarde dans les yeux. Pour moi, le contact visuel est essentiel lorsque j'interviens avec un enfant. Alors, je lui ai dit, très calmement : « Mais pourquoi fais-tu cela mon beau François? ». Il s'est arrêté net, reprenant le même sérieux que moi : « Il y a comme une voix dans ma tête qui me dit de faire des niaiseries ». Il ne bougeait plus, n'avait plus envie de faire le fanfaron. J'étais sous le choc. Jamais, durant les trois mois où j'avais été dans la classe, il ne s'était exprimé de la sorte. C'était comme s'il était tout à coup capable de prendre une distance par rapport à lui-même pour savoir que ce qu'il faisait n'était pas correct, tout en étant conscient qu'il était incapable de contrôler tout cela. Je lui ai dit : « Eh bien François, si tu veux, je vais t'aider à faire taire cette voix pas très gentille. Mais tu devras m'aider, parce que cette voix-là, c'est dans ta tête à toi qu'elle est. Et moi, ça, je ne peux pas le contrôler. ». En fait, à ce moment-là, j'étais très déçue que mon stage soit terminé. Cette petite déclaration de l'enfant représentait beaucoup pour moi. J'aurais pu largement m'en servir dans mon intervention avec lui, travailler avec François dans l'optique d'« éloigner la méchante voix », ce qui aurait fait beaucoup plus de sens pour l'enfant et l'aurait peut-être davantage responsabilisé. Bien sûr, j'ai ensuite parlé de cet épisode à mon enseignante associée, mais j'ignore de quelle façon elle a donné suite à cette petite phrase si parlante.

Les leçons tirées de l'expérience

Le fait de relater cette expérience m'a permis de tirer certaines leçons sur le plan pédagogique. D'abord, comme dans le récit « Chercher la clef », la situation aurait probablement été différente si j'avais dès le début imposé les mêmes exigences à François qu'aux autres élèves. En partant du postulat que l'élève possédait les mêmes capacités que les autres, mon intervention ainsi que celle de mon enseignante associée auraient certainement été différentes. Diminuer ses exigences, permettre à l'enfant de détourner certaines règles de vie plus que les autres contribue à renforcer la manipulation d'un élève ayant des troubles de comportement.

Malgré tout, ce qui distingue François du garçon de « Chercher la clef », c'est que des tests neurologiques prouvaient une dysfonction réelle chez lui. En outre, il était plus justifié qu'en tant qu'enseignantes, mon enseignante associée et moi ayons tenu compte de cette particularité au moment d'intervenir avec François. Tel qu'il l'a dit lui-même, la « méchante voix » en lui rendait difficile toute forme d'autocontrôle.

Cette expérience m'a également prouvé la force et l'aide que pouvait apporter une réelle collaboration avec les parents. Ceux de mon élève n'acceptaient pas le diagnostic que nous proposions, persuadés que l'enfant n'avait pas les capacités nécessaires pour évoluer comme les autres et continuant de croire que c'était à nous de modifier nos façons d'enseigner et de donner des consignes, afin que François comprenne réellement celles-ci et puisse exécuter les travaux. Leurs propositions étaient tout à fait irréalistes dans un contexte de classe, puisqu'elles exigeaient une intervention constante auprès de leur enfant. Or, bien que les parents d'accueil s'impliquaient dans le cheminement du garçon, ils n'allaient pas dans le même sens que nous, ce qui n'a pas permis, au départ, d'aboutir à un travail concerté et efficace.

Qui plus est, mon intervention avec François a mis en évidence l'importance du rôle que nous jouons en tant qu'enseignantes. Après tout, c'est nous qui travaillons le plus longtemps avec les élèves, d'où le fait que nos observations, nos intuitions peuvent parfois être plus justes que celles d'autres intervenants scolaires. Bien que la psychologue et les parents étaient hésitants face à nos constats et hypothèses, mon enseignante et moi avons maintenu notre idée et persévéré en ce sens. Nous avons accumulé de plus en plus d'observations visant à démontrer un problème de comportement plutôt que d'apprentissage chez l'enfant, puisque notre travail quotidien avec François nous avait amenées à voir ce qu'il était capable d'accomplir.

Enfin, pour moi, l'expérience auprès de François m'a permis de développer des outils précieux qui faciliteront mes interventions futures avec les élèves en difficulté. Je retiens entre autres l'importance d'avoir dès le départ les mêmes exigences avec tous les élèves, de partir sur un même pied d'égalité avec chacun, puis de réaliser des adaptations au besoin. De cette manière, nous pouvons mieux voir les capacités réelles des enfants.