

ENSEIGNANTE 1

MARTIN, UN ENFANT HYPERACTIF

Dans cette intervention auprès d'un enfant «hyperactif», l'enseignante s'est avant tout préoccupée de susciter la collaboration des personnes impliquées, y inclus celle de l'élève. Chez celui-ci, elle a tout spécialement ciblé la responsabilisation et le développement d'un contrôle personnel. Les actions qu'elle a mises en œuvre auprès des autres élèves sont explicites quant à l'importance qu'elle accorde à la recherche de collaborateurs. Notez qu'elle s'est aussi adressée aux parents, aux grands-parents, au médecin de l'enfant, à une collègue et à l'éducatrice de l'école. Chacune de ces personnes a été appelée à contribuer à sa façon au succès de l'intervention.

La préoccupation de s'adapter à la réalité de l'enfant est très perceptible à la lecture de cette démarche. Malgré que l'enseignante ait su poser à Martin des limites claires, elle a aussi délibérément choisi de tenir compte de ses besoins et de cibler d'abord l'affectif. De plus, les objectifs qu'elle a poursuivis témoignent de sa volonté de travailler à petits pas, soit à la mesure des capacités de l'enfant. Sa centration sur le «positif» est aussi très explicite, notamment dans le passage sélectionné en caractère gras.

Le cas de Martin m'est tout de suite venu en tête, parce que c'est le plus difficile que j'ai eu à gérer. Par contre, c'est aussi celui où j'ai obtenu les résultats les plus tangibles. Quand il est arrivé dans la classe, il avait déjà l'étiquette d'élève hyperactif. C'est la maman qui me l'a dit à la journée d'accueil: «Je t'avertis tout de suite, mon fils a les trois A: il est Actif, il fait des Allergies, il fait de l'Asthme!» Alors, «cric», je me suis «braisée». Puis c'est l'accueil, il y a d'autres élèves et les parents, à peu près quinze élèves et quinze parents.

Probablement parce qu'il a entendu sa mère me le dire, il a voulu me le montrer. Il a grimpé sur les calorifères, il touchait à tout, il allait fouiller dans les sacs, sur mon bureau... Je ne pouvais pas intervenir, j'en avais trente en avant de moi. Ma priorité était au niveau des élèves: les accueillir, puis faire sortir les parents. Ce n'était pas prévu, mais j'ai décidé de les faire sortir. J'ai changé tout le déroulement de l'avant-midi. Je me suis dit: «Non, je ne reste pas avec quinze parents qui vont le regarder, puis entendre «pch, pch», tout le temps!» Je les ai donc invités à aller prendre un café en leur disant que je voulais prendre un 15-20 minutes avec les enfants. Ils sont sortis et ça m'a permis de voir Martin comme il faut, de lui parler, de le rassurer. J'ai eu une attitude très patiente parce

que le premier contact est bien important. Pendant ce temps-là, quelques parents sont allés demander un changement de classe pour leur enfant.

C'est vrai qu'il était hyperactif, je n'avais jamais vu ça. Il était incapable de rester cinq minutes sur sa chaise et se concentrer au travail. Des fois, il venait à bout de se concentrer et de travailler, mais debout et en tournant autour de son bureau. Il a fallu que je tasse sa place, que je l'isole des autres en lui expliquant que ce n'était pas une punition. Au contraire, c'était une récompense, ça lui donnait plus d'espace. Aussi, il avait une attitude autoritaire avec les autres, c'était lui le boss. Au lieu de demander: «Veux-tu jouer avec moi?», il prenait l'enfant par le bras et il l'emmenait carrément au jeu, sans dire un mot.

Au début, quand je lui donnais la permission de se lever et de bouger, il allait vers les autres élèves. Par la suite, il a compris qu'il ne pouvait pas. Il le faisait autour de son aire, son espace à lui. Quand j'ai réalisé qu'il avait besoin de son espace, qu'il était différent, et que je l'ai expliqué aux enfants une journée où il n'était pas là, ça a beaucoup aidé. J'avais aussi un enfant trisomique dans la classe et j'avais déjà expliqué aux enfants qu'il était différent. J'ai fait la même chose avec Martin. Il était différent au niveau de son comportement. Aussi, des enfants se sont essayés à travailler debout, en gesticulant comme lui. La gestion de classe a donc été difficile une couple de semaines.

J'ai demandé de l'aide aux enfants et ils ont accepté de collaborer: «Il faut aider Martin! Je vais avoir besoin de votre aide. Je ne peux pas arriver à lui faire passer son année, à lui montrer à lire et à écrire, si vous ne m'aidez pas!» Ils ont trouvé toutes sortes de solutions: «Quand il va circuler pour aller aux toilettes, je vais y aller avec!», plein de petits trucs. Au début, c'était plus difficile parce qu'il y avait de la violence physique. La violence physique, c'était donner un coup de poing, enfarger, serrer le bras. Lorsqu'il n'était pas content, il serrait les dents. Au début de l'année, il a brassé des chaises et des bureaux à quelques occasions, mais ça a arrêté. Au début, j'essayais de le raisonner, mais pas longtemps, ma tolérance c'est zéro là-dessus. J'ai averti les parents et la direction: «Je le sors, il

ne mérite pas de travailler avec nous.» Je lui disais: «On ne peut pas travailler avec toi, tu nous fais peur! Quand on a peur, on l'a appris avec les cerveaux, on n'apprend pas! Si tu nous fais mal, tu t'en vas chez vous!» La mère ne travaillait pas, elle venait donc le chercher. Et je lui donnais de l'ouvrage, il fallait qu'il travaille. Il ne s'en allait pas en récré.

Les petites filles en avaient une peur bleue, elles ne voulaient pas être près de lui. Dans le rang, elles ne voulaient pas circuler avec lui. Lorsqu'on allait en visite au centre d'exposition, elles le fuyaient. Certains enfants en avaient peur, peur de ses réactions quand ils travaillaient en équipe. Que s'ils lui disaient: «Ce n'est pas à ton tour Martin.», qu'il leur donne un coup. Aussi, il y a eu l'isolement dans le corridor. Je n'étais pas fière de ça au début, mais j'avais pas le choix. Presque personne ne voulait travailler avec lui. Il ne laissait pas la tâche aux autres. En janvier, je lui ai expliqué que ce n'était pas une punition, mais que le travail d'équipe, ce serait à la discrétion des élèves. «Ce sera à toi de leur demander: je promets de faire un effort, je ne vous fatiguerai pas et je ne ferai mal à personne, est-ce que je peux travailler avec vous?» Il a appris tranquillement à laisser la place aux autres, à donner son opinion quand c'est le temps, à ne pas couper la parole,... Quand j'ai réalisé que c'était lui qui devait mettre le paquet, pas toujours nous autres, ça a été beaucoup mieux. Les autres en sont venus à accepter de travailler avec lui.

Il y a eu d'étroites collaborations avec les parents. Ils étaient séparés et je voyais ou le père, ou la mère. Et je me suis tannée, je voulais voir les deux en même temps. J'ai joué sur le fait qu'ils étaient déjà épuisés au début de l'année. Est-ce que c'est à cause de Martin qu'ils étaient séparés? Ils ne le savaient pas. J'ai joué aussi là-dessus: «Si ça a joué dans votre couple, imaginez sur moi et sur 25 autres élèves! Je ne ferai pas de miracle avec Martin! J'ai besoin d'une collaboration serrée.» J'ai aussi embarqué les grands-parents dans le portrait, parce qu'ils le gardaient souvent. Je leur ai demandé leur collaboration pour qu'on travaille tous dans le même sens: qu'on l'incite à utiliser la parole, à demander les choses au lieu de se les approprier. J'ai précisé qu'on avancerait à

petits pas, que mon but n'était pas de lui apprendre à lire et à écrire, ça venait en second lieu. La première chose, c'était de lui faire aimer l'école et les amis: «Vous dites qu'il ne fait aucune activité, qu'il se chicane avec tout le monde, qu'il doit jouer tout seul dans sa cour. Le premier objectif serait de le faire aimer des autres, puis qu'il s'aime lui aussi!» La psychologue a travaillé avec la mère et le père dans ce sens-là. Ils étaient inquiets, ils ne voulaient pas qu'il double. On a dû leur expliquer qu'on devait installer l'affectif avant. Ils ont fini par être d'accord.

La maman voyait déjà une psychologue avec son fils depuis l'âge de 4 ans. Elle m'a dit qu'il prenait du Ritalin et elle m'a avoué qu'elle jouait avec la dose, elle voulait voir ce que ça faisait. J'ai dit: «Tu joues avec la dose et moi je ne le sais pas.» Je ne connaissais pas les effets à long terme du Ritalin et je lui ai demandé si je pouvais appeler le médecin. Elle a accepté et je l'ai appelé. Elle m'a tout expliqué. Et je lui ai dit que la mère jouait avec la dose. Elle a répondu qu'il ne fallait pas qu'elle fasse ça. On s'est alors mis à travailler, le médecin, la psychologue, les parents, et moi. La psychologue m'appelait régulièrement pour me demander du «feed-back», parce qu'elle travaillait dans le même sens avec Martin, en individuel. Elle travaillait aussi avec les parents. Ça a aidé et c'est là que je veux en venir. Ça a aidé quand Martin a réalisé qu'on parlait toutes de la même affaire, qu'il ne pouvait pas passer un sapin à sa psychologue, ni à moi, parce qu'on se parle.

Puis, il y a eu un petit relâchement. Parce que les parents n'étaient plus capables, il est allé en famille d'accueil du mois d'avril au mois de juin. Je leur ai dit: «Réalisez-vous que je l'ai toute la journée?» J'étais fâchée qu'ils l'envoient en famille d'accueil, mais ce n'était pas de mes affaires. Dans cette période, j'étais contente de parler avec la psychologue, parce qu'il a eu comme un «down». Je me disais: «Ça y est, la madame de la famille d'accueil a changé sa dose de Ritalin, il est endormi!» Il était carrément endormi. J'ai attendu une semaine et j'ai appelé le médecin: «Est-il possible qu'elle ait changé sa dose?» Elle a répondu: «C'est peut-être une réaction émotionnelle.» C'était bien une réaction émotionnelle, il était «down». Il était sur une ferme et il travaillait beaucoup

physiquement. Pour le médecin, c'était positif. À l'école, il était tout amorphe, tout calme. Il faisait de belles journées, ses plus belles. Quand j'ai vu qu'il était calme comme ça, je lui ai fait passer ses examens d'étape, pour prouver qu'il était capable. Je n'avais pas de preuve, il ne finissait jamais un travail. En juin, à la dernière journée d'école, il est retourné avec sa mère.

À la maison, les enfants parlaient de lui. «Martin a fait ci, il a fait ça, ta, ta, ta...» Alors, certains parents m'appelaient chez moi: «Martin a fait mal à mon fils, ta, ta, ta, veux-tu changer mon gars de place dans la classe?» J'en revenais pas! À ma rencontre de parents, à la mi-septembre, j'ai demandé à ma direction si je pouvais prendre cinq minutes afin de parler de Martin. Je l'ai aussi demandé à la maman. Genre: «Si je le retire du groupe, votre enfant n'apprendra pas à vivre avec des personnes différentes! C'est à vous de dire à votre enfant: Essaie, à force de te voir faire des gestes gentils, il va apprendre à en faire lui aussi.» Ils sont tous restés dans la classe. Mais quand venait la rencontre des bulletins, ils voulaient tous une rencontre individuelle, il y avait un petit quelque chose, ils voulaient me parler de Martin avec leur enfant. Ça a été de longues soirées de bulletin (Rire)!

Je suis allée voir une collègue d'expérience pour lui demander des conseils. Elle m'a donné quelques pistes qui m'ont aidée. Elle voyait bien que j'en rêvais la nuit! Elle m'a dit: «Il va falloir que tu vives avec toute l'année, 180 jours. Tu es aussi bien d'apprendre à vivre avec, à essayer de l'aider, à trouver des solutions.» Et elle m'a dit: «Ne mets pas tout sur tes épaules, tu n'es pas mère Thérèse.» J'ai donc essayé de trouver des solutions. Je suis allée chercher une éducatrice, parce que j'avais besoin d'aide pour un plan d'intervention.

Au début, on a commencé avec plusieurs comportements. Ça n'a pas été long qu'on a réduit! Un: au lieu d'utiliser la violence physique, il devait utiliser des mots pour dire ce qu'il voulait, ce qui allait et ce qui n'allait pas. Cet objectif, il l'avait sur son bureau, c'était visuel. Quand il s'est tanné de l'avoir là, on l'a collé sur la porte, pas loin de lui. Des gugusses sur son bureau, il n'était pas capable,

il jouait avec. Au retour de Noël, on a fixé un deuxième objectif, juste pour la cour d'école. Ça allait mieux dans la classe, ça allait mieux avec les amis, mais il ne faisait pas le transfert dans la cour. Donc, deux objectifs: un dans la classe, l'autre dans la cour. Ça a été que ça toute l'année, on ne pouvait pas rajouter autre chose. Ça s'est amélioré, pas de beaucoup, mais ça s'est amélioré un peu.

J'aime beaucoup travailler avec les trois cerveaux et ça a bien fonctionné. Je fais réaliser à l'élève que c'est lui qui doit prendre le contrôle de son comportement, pas moi. Je lui montre que, quand il agit mal, il a moins d'amis, il n'y a personne qui veut jouer avec, les parents donnent moins de récompenses... Je lui montre ce que ça fait autour de lui. Puis, je lui dis: «Ce n'est pas moi qui vais te changer, c'est toi qui dois changer. Il va falloir que tu te contrôles. Je vais t'aider, te montrer quoi dire et quoi faire. Si ça va bien, on va continuer; sinon on va trouver une autre façon.» C'est beaucoup plus positif que d'essayer, moi, de les changer.

Quand je lui demandais: «Qu'est-ce qui se passe? Dis-le, ça va aller mieux après. Si tu n'es pas prêt à en parler, retire-toi un peu pour y penser. Quand tu seras prêt, on en parlera.» Quand j'ai réussi à lui faire comprendre qu'il était dans son cerveau jaune, dans son cerveau vert ou son cerveau rouge, il a appris à se calmer. Et il s'ouvrait plus, il nous expliquait plus ce qui se passait. Si je le laissais aller, il prenait le plancher. Quand je lui laissais la place, il partait dans des affaires, ça n'avait plus de sens. Sur la cour d'école, c'était la violence physique. Il se tirait beaucoup avec son père et il faisait la même chose à l'école. Ses jeux, c'était pas du ballon ou du hockey, c'était: on se tire, on se pousse et on joue au roi de la montagne. Puis le ballon, quand je le lance, il doit faire mal. C'était ça ses jeux. Et il avait un langage vulgaire. Quand il se fâchait, il sacrait souvent.

La maman m'a dit qu'elle avait arrêté d'aller patiner, d'aller glisser et d'aller à la piscine avec Martin, parce qu'à chaque fois, ça finissait en chicane avec d'autres parents. On a joué là-dessus. On récompensait Martin en lui faisant faire des

activités avec son père ou sa mère, ou sa grand-mère, ou son grand-père. C'était ça ses récompenses, c'est fort hein! Un moment donné, la maman m'a dit: «Quand je vais au centre d'achat avec lui, je peux le tenir un petit peu plus longtemps.» Elle lui disait: «Donne-moi une heure pour faire mes commissions et tu vas avoir le droit d'aller où tu veux, mettons dans les jeux, chez Zellers. Ensuite, tu me suis sans rouspéter, sinon on ne va pas en ski après-midi.» Elle jouait avec les activités. Au début, elle pensait qu'elle pouvait l'avoir toute l'après-midi. À petits pas, c'est ça.

Un moment donné, elle a réussi à se trouver une gardienne qui était prête à garder Martin quand elle était appelée au travail. S'il y avait une urgence, quand je le sortais de l'école, elle pouvait quitter son travail, venir le chercher et aller le mener chez la gardienne. Puis, elle retournait au travail. Elle était contente en maudit parce qu'avant c'était impossible.

J'ai appris gros là-dedans, j'ai appris à contrôler mes émotions. Quand il faisait mal à quelqu'un, je venais en colère et il le voyait. Je lui disais: «Je suis dans mon cerveau rouge, ne me parle pas! Attends, je vais d'abord me calmer!» Avant, ce n'est pas ce que j'aurais fait. Je l'aurais emmené au directeur. Moi aussi j'avais le droit d'être en colère ou d'avoir de la peine, et j'avais besoin de quelques minutes de recul. Je l'isolais dans le corridor ou ailleurs et on ne se parlait pas. J'avais confiance en lui, parce qu'il avait besoin de faire les cent pas. Il ne pouvait pas rester assis. Pendant qu'il était dans le corridor, je me calmais. Il fallait aussi que je me mette un masque sourire avec les 25 autres. Ça a été dur, mais je l'ai appris tranquillement, et j'en ai vu l'effet bénéfique. Si je ne revenais pas avec mon sourire, les autres pouvaient se dire: «Elle chiale tout le temps, elle s'occupe juste de Martin!»

Si j'étais fâchée, il ne m'écoutait même pas. Il fallait vraiment que je prenne du recul. Après ça, retourner avec lui et lui faire réaliser ses comportements et ce qu'il aurait dû faire. C'est là que j'ai utilisé la réparation. Juste une excuse, c'était trop facile. Il disait: «Je m'excuse, je m'excuse!» Il fallait donc qu'il répare, à

chaque fois. C'était long et je ne pouvais pas le faire en présence des 25 autres. J'ai donc dû travailler plus souvent par ateliers. Je me servais de l'éducatrice quand elle était là, sinon il fallait que je me débrouille. Mais il y a des journées où je lui disais: «Non, je ne fais rien! Je ne discute même pas, fais le travail. Si tu ne me vois pas, arrange-toi pour me voir. Dérange-moi pas, j'en ai assez!» Je m'accordais ce droit-là. Je l'isolais dans le corridor près de la porte et il devait le faire. «Si à la récré tu ne l'as pas fini, tu restes!», et il le faisait.

Je savais qu'un enfant qui a de la misère, il ne fallait pas que je lui présente un texte au complet. Mais ce n'était pas le cas de Martin, il savait très bien lire. Quand même, il ne fallait pas que je lui présente un texte au complet, la tâche était trop lourde pour lui. J'ai appris que pour lui aussi il fallait que je décortique. Je lui disais: «Tu vas faire un petit bout, puis tu vas venir me dire ce que tu as compris. Après, on va lire une autre question, et ne t'occupe pas des autres.» Comme ça, il arrivait à faire toutes les questions.

Je n'étais pas contre le fait de travailler avec lui, au contraire. **La collègue que j'ai consultée m'a dit: «À chaque fois que tu vas le voir rentrer le matin, trouve quelque chose de positif sur lui!» Je te dis que je pédalais au début. Après ça, à tous les jours, il y avait quelque chose de positif, et je voyais son côté fort. Il est quand même très brillant, très intelligent et éveillé. Tous les matins, je me disais: «Aujourd'hui, qu'est-ce qu'il a de plus qu'hier?»** C'était gratifiant pour moi, j'ai dû contribuer à quelque chose làdedans. Ça ne me dérangeait donc pas de venir travailler le matin, puis d'être avec lui, malgré la lourdeur de la tâche. **Ma collègue disait: «Tu vas avancer là-dedans! Je ne te souhaite pas ça à chaque année, mais tu l'as et essaie de voir le positif.» Ça m'a beaucoup aidée. Mon attitude positive face à lui a sûrement joué.**

Un enfant comme Martin, ça m'attire. J'ai le goût de rechercher les raisons qui font qu'il agit comme ça et ce que je peux faire pour l'aider. On passe un an ensemble, il me fait avancer et moi je fais quelque chose pour lui. Lorsqu'un prof me demandait: «Il a fait telle ou telle affaire, est-ce que c'est toi ou moi qui s'en occupe?» Je ne voulais pas le laisser à l'autre enseignante parce que j'avais

peur qu'elle soit trop sévère. Cette année-là, je me suis fait dire plusieurs fois que j'étais mère poule. De concert avec l'éducatrice, on a réalisé que si tout le monde intervenait auprès de lui, on ne le faisait pas de la même façon et ça avait moins d'impact. La constance était bien importante. On a alors convenu que c'est moi ou l'éducatrice qui intervenait. S'il y avait de quoi, on venait donc nous le dire.

Grâce au travail en coopération, plus j'avance dans l'enseignement, moins c'est lourd sur mes épaules. J'implique plus les enfants. Aux enfants de six ou sept ans, je leur dis: «Tu as de la misère, ne me le demande pas tout de suite, demande-le d'abord à un autre élève. Je suis sûre qu'il y en a un dans la classe qui sera capable de t'aider.» Je ne suis pas capable de répondre à tous, tout le temps. Des fois, quand je n'arrive pas à expliquer quelque chose à un enfant, je le demande aux élèves: «Est-ce qu'il y en a un qui voudrait lui expliquer? Moi, je vais prendre des mots trop difficiles, je suis sûre qu'avec vos mots, votre langage...» Et ils se font un plaisir de lui expliquer. Ils réalisent ainsi qu'ils sont tous des mini-profs.

Le conseil de coopération, c'est une petite réunion qu'on fait. Et ce n'est pas toujours moi qui ai les bonnes idées, les enfants aussi en ont, puis je les prends. Ça aide beaucoup. Par exemple, un enfant qui a de la misère sur la cour, qui est tout seul, ou qui se chicane tout le temps, ben il est parrainé par un autre. Ça, ce n'est pas moi qui l'ai trouvé, c'est un élève. «Je vais lui montrer bus les jeux. Même si le prof d'éduc lui a déjà tout montré, je vais lui remontrer, je vais refaire le tour avec!» En faisant ça, ils ont joué toute la récré. Quand il est revenu, on l'a félicité.

JEANNOT, UN ENFANT SOUS-RÉACTIF

Dans la seconde démarche d'intervention qu'elle a rapportée, cette enseignante reprend la plupart des ingrédients qu'elle a déjà mis en évidence dans son premier récit de pratique. Les mêmes idées ou principes d'intervention ont été adaptés à cette nouvelle situation. Notez qu'il s'agit d'ailleurs de problématiques diamétralement opposées: hyperactivité et sous-réactivité. Ce constat est d'autant plus intéressant qu'il va à l'encontre d'une approche différentielle qui prévaut généralement en intervention. Alors que l'enseignante choisit d'adapter ses façons de faire aux besoins manifestés par ses élèves en difficulté, l'approche différentielle préconise plutôt qu'à chaque type de problèmes devrait correspondre une façon spécifique d'intervenir.

Une chose mérite d'être notée dans ce second récit: même s'il s'agissait d'un élève sous-réactif, donc qui ne dérangeait pas vraiment sa classe, l'enseignante a choisi non seulement d'intervenir, mais aussi de le faire avec insistance et détermination.

Il s'agit d'un petit garçon qui a été référé en 1^{re} année, mais avec des réticences du titulaire de maternelle: «On va essayer deux semaines. Si ça ne marche pas, il reviendra à la maternelle.» Mais les parents ne voulaient pas qu'il y revienne. Les réticences de la titulaire étaient de l'ordre des apprentissages. Il n'était pas prêt à faire ceux de 1^{re} année. De plus, au niveau social, en maternelle, il ne communiquait pas du tout avec les autres.

Quand je l'ai accueilli, il était souriant, assis à sa place, et très gêné; il fallait tout le temps que j'aie le chercher. Il ne réagissait pas aux échanges de groupe; il ne donnait pas son opinion et ne levait même pas la main. Il fallait que je m'adresse directement à lui et il me faisait alors oui ou non en signe de tête. Il fallait que je lui dise: «Dis-moi oui ou non, parce que juste avec ton signe de tête je ne comprends pas.» Au début, c'était difficile, ça ne venait pas à bout de sortir. Et je ne pouvais pas prendre un ton sévère avec lui. Mielleuse, puis flatte et flatte, puis c'est venu tranquillement, avec des gants blancs. J'ai aussi demandé de l'aide aux élèves. Je l'ai envoyé tout seul aux toilettes pour pouvoir dire aux amis: «Aidez-moi un peu. Vous le connaissez, vous étiez à la maternelle avec lui.» Quand je lui demandais: «Envoie, Jeannot, dis-le, toi!» ou: «Va le dire à Caroline», c'était pour voir s'il était capable de parler. Tranquillement, après deux ou trois semaines, il a commencé à s'ouvrir. Quand je lui posais une question, il répondait, mais jamais élaboré. Au moins, il répondait! Au niveau des apprentissages, il avait toujours besoin d'aide. Mon but, c'était de vérifier s'il

n'était vraiment pas capable ou si, dans du un à un, il l'était. S'il l'était un peu, on ne le retournerait pas en maternelle, quitte à devoir refaire une 1^{re}.

Quand on travaillait avec le crayon, il était capable de le tenir mais il était incapable de se mettre à la tâche tout seul. Des fois, je pouvais réaliser qu'on avait fait un bout mais, oups!, je passais devant son bureau et il n'avait rien fait! Si j'étais à côté de lui pour essayer de le faire parler, il en savait! Je me suis alors dit: «Il nous joue un tour!» Sur la cour d'école, ses amis c'était ses frères, il n'en avait pas d'autres. Je le voyais jouer bien correct. Il criait, il glissait. Avec ses frères, ce n'était plus le même petit bonhomme. Ah ben coline (Rire)!

Au mois de septembre, on est allé au parc, juste pour voir. La maman disait qu'il jouait avec d'autres amis. Non, il jouait tout le temps avec ses frères. Tranquillement, je le poussais et je demandais aux autres enfants d'aller le chercher pour jouer. Et je sentais qu'il le savait, il avait son petit sourire sur le coin des lèvres. Il est quand même resté sous-réactif toute l'année. Il fallait toujours aller le chercher, tirer après. Il avait besoin du un à un, et même là c'était difficile. Même au niveau de la motricité, je n'étais pas sûre. Il a fallu que je l'observe comme il faut.

La mère était d'accord pour dire qu'il a toujours été gêné, mais elle trouvait exagéré ce que je lui décrivais: «Ben voyons, ce n'est pas si pire que ça, je le vois avec les cousins et cousines,...» Je disais tout de même aux parents: «Est-ce qu'il va à la piscine? Inscrivez-le au soccer! La vie de groupe, la vie d'équipe!» Ils ne le faisaient pas. La mère disait qu'ils n'avaient pas les moyens. «Ne serait-ce qu'au parc, incitez-le à jouer avec d'autres. Envoyez-le tout seul au parc, sans ses frères.» Et j'ai demandé leur accord pour une évaluation psychologique, pour nous donner des pistes. À la maternelle, ils avaient dit non, mais ils ont accepté. On a vu que c'était ça, les habiletés sociales. Avec la famille, ça allait, mais avec les autres il ne savait pas comment s'y prendre. On a travaillé ça toute l'année.

Le carnet de bord, ça n'a pas marché, il ne voulait rien savoir. Avec l'éducatrice, on a décidé que ce serait au jour le jour avec lui: renforcer son enthousiasme au

travail et avec les autres. On s'est dit: «On ne le changera pas, on va juste lui donner des pistes pour qu'il ait des amis.» Quand je disais: «On se place deux par deux», j'allais au-devant de lui: «Vite, Jeannot, va demander avec qui ça te tente de te placer!» Ça prenait du temps et tout le monde se plaçait, mais pas lui. Je faisais donc différent: «Aujourd'hui, je vais te placer avec une telle, est-ce que c'est correct?» Il avait juste à me dire oui ou non. Rendu avec l'élève, je le laissais un peu seul, puis j'allais le voir. Les enfants savaient qu'il devait lui laisser de la place. Mettons qu'une élève disait: «C'est à ton tour. Si tu ne le fais pas, je ne l'aurai pas fait moi non plus parce que je suis en équipe avec toi. Et je n'aurai plus le goût de me placer avec toi!» Ça fait que «woup!», il en faisait un petit bout. Je disais aux élèves: «Il a de la misère, il faut l'aider!» Les enfants étaient réceptifs à ça. Si je ne le plaçais pas, les enfants n'accouraient pas pour être avec lui. Pas parce qu'il n'était pas gentil, au contraire, il était très fin, mais il ne déplaçait pas d'air du tout.

Parfois, je lui disais: «Si tu ne veux pas travailler en équipe, je vais respecter ça, je vais te mettre seul.» Il ne disait même pas non. Je le laissais donc seul et c'était pire! Moins de rendement et le peu d'enthousiasme qu'il possédait avait disparu. Mais il ne disait toujours pas qu'il n'aimait pas ça. Il fallait que je lui demande: «Aimerais-tu mieux retourner dans une équipe? Les amis aimeraient ça, ils ont hâte de t'avoir, tu es tellement gentil.» Il répondait alors: «Oui, je veux y aller!» Et j'ai essayé de lui faire dire pourquoi: «Qu'est-ce que tu aimes dans le travail d'équipe? Pourquoi veux-tu y retourner?» Ça venait, mais c'était long! Je jouais vraiment à la psychologue. Dans du un à un, il venait à bout de faire des apprentissages, mais dans la vie ce n'est pas du un à un qu'on fait. Il n'était pas assez autonome.

Il aurait fallu une éducatrice pour faire du un à un, mais si tu penses qu'on va donner une éducatrice à un enfant qui n'est pas tannant! Le directeur était bien conscient du besoin, mais il n'y en avait pas d'éducatrice, seulement la prof en mesure d'appui. C'est là que j'ai commencé à la faire venir en classe. Au lieu de faire sortir mes élèves, c'est elle qui venait. Je lui ai dit: «Je ne veux pas que tu

partes avec lui, il faut qu'il reste en groupe!» Elle est donc venue dans la classe pour l'aider et il aimait travailler avec elle. C'est comme ça que j'ai eu un peu d'aide.

Pas une approche rébarbative, mais des exigences à son niveau: «C'est toujours moi qui parle. Dis-moi au moins oui ou non. Si tu ne me le dis pas, je ne te parle plus!» Il a fallu que j'aie jusque-là, exiger une parole, une phrase. Il fallait y aller graduellement, mettre des objectifs beaucoup plus bas. Cette année-là, je me suis permis de dire: «Ça, je ne l'évalue pas. Ça ne donne rien, il n'est pas rendu là.» Et pas de note, pas de pourcentage! Écrire aux parents pour leur dire qu'il avait progressé. Mêler un peu le bulletin de maternelle avec celui de 1^{re}. Un peu avant Noël, j'ai réalisé que ça ne donnait rien de lui donner un bulletin comme les autres. C'est peut-être là que j'ai vu qu'il y avait une progression. J'étais sûre qu'il y en avait une, mais c'était moins tangible. C'est là qu'on a mis la barre moins haute. Il ne fallait pas que je lui demande la même affaire que les autres. L'éducatrice m'a aidée làdedans, et les parents aussi.

Ce que je ferais avec un, je ne le ferais pas nécessairement avec l'autre. Il faut que les enfants le comprennent. Tu ne peux pas avoir un barème égal pour tout le monde, ça ne marche pas. Pour un enfant, c'est efficace, pour l'autre ça ne l'est pas. Mettons les réparations, exemple faire le sac d'école d'un autre: pour Jeannot c'est l'fun, ça ne marche donc pas, alors que pour Sophie, c'est OK. On est tous différent, ça fait qu'avoir les mêmes affaires pour tout le monde, c'est pas possible! Même le système d'émulation de l'école: s'il faut une intervention spéciale après deux réflexions, moi ça peut être une réflexion. Ça dépend de la gravité du cas. Pour un, ça va être une réflexion, puis une intervention spéciale, pour l'autre, ça va être trois réflexions, j'ai le droit de juger ça. Juste savoir que j'ai cette opportunité-là, je me sens plus à l'aise. Et je le dis à mes élèves. Un tel, je vais le garder à la récréation, parce qu'il a fait telle ou telle affaire. Un autre, je leur explique pourquoi je n'ai pas besoin de le garder après l'école. C'est différent.

C'était de l'enseignement individualisé, pour le faire avancer un petit peu. Les parents étaient d'accord, c'est déjà pas mal. C'était moins stressant. Souvent, ils me demandaient: «Mais par rapport aux autres?» Je leur répondais: «Non, il n'y a pas de par rapport aux autres. On n'embarque pas làdedans. Sinon, il va se sentir diminué.» L'estime de soi, on a beaucoup travaillé ça pour le valoriser, pour lui montrer qu'il était capable. Je lui disais souvent: «Fais ce que tu peux! Fais de ton mieux et je ne te dirai pas que c'est mauvais. Je vais toujours te trouver quelque chose de bien!» Et il était porté à le faire. Je lui disais aussi: «Fais juste ça, fais ce que tu peux!» Et quand il revenait, je lui mettais bien. Souvent, je comparais avec ce qu'il avait fait au mois de septembre: «Regarde ce que tu avais fait! Regarde comment c'était écrit!» Il a cheminé, mais il n'a pas réussi son année. C'était un dur jugement à faire à la fin de l'année. L'envoyer en deuxième, puis en troisième, on va faire ça toute sa vie? Est-ce que c'est ça qu'on veut lui donner? C'était dur à décider. Ça fait qu'on a remis la décision entre les mains des parents.