

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DIFFICILE TRANSITION AU PRÉSCOLAIRE D'ENFANTS DE MILIEUX
DÉFAVORISÉS: ILLUSTRATION D'UNE APPROCHE
INTERACTIONNELLE ET ORIENTÉE VERS LES SOLUTIONS

RAPPORT DE STAGE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.ED.)

PAR

ANNIE VALIQUETTE



AVRIL 2004

Ce rapport de stage a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Remerciements

Ce projet de stage n'aurait pu être réalisé sans la spontanéité et la sincérité des élèves qui m'ont été confiés et je leur adresse tous mes remerciements. Je remercie aussi leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont manifestée. Sans leur consentement, je n'aurais pas pu vérifier l'efficacité de mes interventions.

Je tiens aussi à remercier tout spécialement mon tuteur, monsieur Gérard Lavoie, pour ses précieux conseils. Il était sensible aux particularités et à l'âge des enfants que j'accompagnais. Son support et sa générosité tout au long du projet ont été vraiment appréciés.

Résumé

Ce rapport fait état d'un stage réalisé dans une classe de maternelle d'un milieu défavorisé. Le problème à l'origine de cette démarche concerne la difficulté de certains enfants à s'adapter à leur nouvel environnement, l'école. Une recension d'écrits permet de bien cerner ce problème et les approches interactionnelle et orientée vers les solutions ont été choisies pour y pallier. S'appuyant sur celles-ci, une démarche systématique d'intervention a été élaborée et ensuite expérimentée auprès d'un élève reconnu pour ses difficultés multiples et importantes. Cette intervention est présentée en détail, ce qui permet d'illustrer la pertinence de ces approches pour un enseignant du préscolaire et du primaire.

Problématique

Ce projet de stage émerge d'une préoccupation professionnelle. Chaque année, les enseignants du préscolaire d'un milieu reconnu défavorisé par le Ministère de l'Éducation y sont confrontés. Il s'agit des difficultés parfois majeures manifestées par certains enfants lorsqu'ils quittent leur milieu familial pour une première intégration à l'école. En fait, l'époque où le mot maternelle évoquait une atmosphère duveteuse, des échos de rires sonores, des couleurs d'arc-en-ciel, des enfants écoutant une enseignante raconter les tribulations de Boucle d'Or est chose du passé. Cette image rose bonbon semble maintenant disparue. Il s'agit du temps où les enfants de cinq ans fréquentaient l'école seulement quelques heures par jour. À ce moment, la maternelle servait à apprivoiser le milieu scolaire et à familiariser progressivement l'enfant avec de nouvelles situations parce que souvent, il n'avait jamais vraiment quitté le milieu familial.

À l'aube du nouveau millénaire, la maternelle n'est plus pour beaucoup d'enfants le lieu premier de socialisation. La société québécoise a beaucoup changé. Aussi, à la suite des états généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1996), la politique familiale a entièrement été revue. Celle-ci a donné naissance aux centres de la petite enfance et elle a permis la multiplication des places et l'accessibilité financière à la garderie. Le Ministère de l'Éducation reconnaît la mission éducative des services de garde, exigeant qu'ils agissent en tant que ressources auprès des familles. Les enfants de quatre ans bénéficient maintenant d'un programme pédagogique unique par compétences dont l'approche est harmonisée avec celle du nouveau programme des classes de maternelle (Ministère de l'Éducation, 2001). Dans ce contexte, l'adaptation à un milieu de vie autre que le milieu familial incombe désormais moins à l'école.

Si la situation est telle pour les enfants des milieux urbains, elle se présente différemment en milieu rural. En raison d'un territoire très vaste et d'une faible densité de population, de trois à huit cents habitants, il n'y a pas de garderie dans toutes les localités¹. Ainsi, pour la plupart des enfants de la région, la maternelle demeure le premier lieu de socialisation. De plus, et cela complique la situation, certaines des municipalités sont catégorisées comme défavorisées par le Ministère de l'Éducation (2000) d'après les critères suivants: mères sous-scolarisées sans diplômes secondaires, parents inactifs et familles vivant sous le seuil de la pauvreté. Concernant l'impact potentiel d'un tel milieu défavorisé, Legendre (1993) précise que «des études psychosociales ont démontré que dès sa naissance, un enfant issu des classes défavorisées voit sa vie compromise par le fait qu'il ne connaîtra pas un milieu culturel favorable aux études.» (p. 852) Quant Bentolila (2000), il a fort bien décrit l'importance d'un milieu familial et culturel riche en ce qui concerne l'apprentissage du langage, ce qui s'avère par ailleurs très important au plan de la socialisation des enfants.

Diverses recherches, notamment celles de Vitaro (1992), Baillargeon (1989) et de leurs collègues respectifs démontrent que la fréquentation de la garderie favorise une meilleure adaptation sociale et scolaire à la maternelle. Prenant appui sur ces travaux, la Commission des programmes d'études du Ministère de l'Éducation (1999) affirme: «qu'à partir du moment où de plus en plus d'enfants fréquentent les centres de la petite enfance avant leur entrée à la maternelle, il en découle que l'adaptation à un milieu de vie autre que le milieu familial se fait plus tôt.» L'entrée progressive dont les enfants bénéficiaient à la maternelle n'est plus encouragée dans la mesure où les responsables du programme de formation n'en voient plus la nécessité.

¹ Par souci de confidentialité, la région concernée n'est pas identifiée.

En somme, alors que la situation se présente de façon différente d'un milieu à l'autre, un même curriculum national est prescrit en milieu scolaire. Comme le démontre la recherche de Stephens (1971), des différences notables existent déjà entre les enfants au moment de leur entrée à l'école. Les enfants issus de la classe aisée (selon la scolarisation des parents et le revenu familial) ont des règles morales davantage intériorisées que ceux des milieux défavorisés². Ils sont aussi plus habiles à agir dans différents contextes, comme dans la classe, dans les sorties éducatives et dans la cour de récréation. Ils sont en outre plus compétents à établir une relation avec d'autres enfants et d'autres adultes. Malgré cela, le Ministère ne prévoit pas de temps additionnel à l'horaire de l'enseignant en milieu défavorisé afin de lui permettre d'organiser des activités de transition au bénéfice de l'enfant. Devant assumer la gestion de son groupe d'élèves pendant vingt-trois heures par semaine, ainsi que la préparation des activités d'apprentissage, l'enseignant est donc moins disponible pour planifier une démarche d'intervention lorsque des difficultés d'intégration sont manifestées par certains enfants.

En ce qui a trait à la préparation des enseignants pour intervenir auprès des enfants en difficulté de la maternelle, le programme de formation des maîtres de l'UQAT (Annuaire 2003-2004) offre seulement un cours rattaché au préscolaire, lequel traite principalement de didactique. Qui plus est, il est indiqué de noter que l'enseignant n'est pas un spécialiste des sciences du comportement. Un cours de quarante-cinq heures portant sur les difficultés d'adaptation socio-affectives est dispensé aux étudiants, mais le sujet ne peut être abordé en profondeur par manque de temps. Ainsi, l'enseignant n'est

² Selon Cadieux et Leduc (1992), ces enfants présentent des lacunes sur le plan du langage, de l'attention et de la mémoire, ainsi que des difficultés psychologiques et relationnelles. Ils manquent en outre d'intérêt et ces chercheurs notent qu'ils ont peu de soutien de la part de leurs parents.

pas vraiment outillé pour intervenir lorsque l'enfant présente des difficultés d'intégration à l'école, il n'a pas développé les habiletés nécessaires.

Le présent projet de stage veut apporter certains éléments de réponse à cette question: comment intervenir de façon efficace auprès des enfants de milieux défavorisés qui présentent des difficultés d'adaptation à leur entrée à la maternelle? Une démarche d'intervention sera d'abord élaborée, laquelle devra tenir compte de la marge de manœuvre qui incombe à un enseignant. Celle-ci sera ensuite mise en pratique tout au fil du stage dans une perspective d'essais / erreurs. Une fois bien élaborée, la démarche sera mise à l'essai de façon systématique auprès d'un élève cible, ce qui devrait permettre d'en illustrer la pertinence.

Exploration des écrits pertinents à la transition famille / école

Avant de présenter les approches d'intervention préconisées dans ce projet, il est indiqué d'explorer certains écrits permettant de mieux saisir la difficulté à laquelle ce stage s'intéresse. L'exploration du concept d'attachement (Shaw & Bell 1993; Sroufe 1983) mettra d'abord en lumière le rôle majeur des parents en ce qui concerne le développement social de l'enfant. Ensuite, différentes études portent sur la difficulté reliée à la transition de l'enfant de sa famille à un autre milieu. Sur ce point, différents symptômes, causes et pistes de solution pour contrer cette difficulté seront présentés. L'exploration de ces écrits servira à établir une toile de fond au programme, tout en permettant l'identification d'idées pertinentes d'intervention.

L'attachement parent(s) / enfant a fait l'objet de plusieurs études recensées par Zazzo (1979). Celles-ci démontrent l'importance prédominante de la qualité des relations familiales en ce qui concerne l'ajustement psychosocial de l'enfant tout au long de son développement (Parker & Asher 1987). Par exemple, Rouillard et Schneider (1995) ont effectué une recherche qui

démontre que pour un enfant de quinze à trente mois, une relation sécurisante avec la mère déclenche une suite de conduites prévisibles lors de la première séparation, soit à son départ pour la garderie. L'ensemble des études auxquelles on réfère précédemment justifie que la famille soit activement impliquée lors des interventions auprès des enfants. D'ailleurs, tout en considérant l'influence de l'environnement scolaire, la psychologue Hénault (1985) considère le bien-être de l'enfant comme grandement lié à celui de sa famille, et vice versa. Donc, au lieu de cibler uniquement l'enfant qui présente une difficulté, il juge nécessaire d'orienter aussi les interventions vers la famille.

Nadeau (1996) s'est intéressée à l'adaptation de l'enfant au début de sa scolarisation. Elle propose un ensemble de pistes concrètes permettant aux parents de développer chez leur enfant l'autonomie nécessaire à la réussite de leur entrée à l'école. Pour sa part, De Baleine (1997) donne quelques conseils pratiques aux parents dont l'enfant débute l'école. Il les interroge tout spécialement concernant l'indépendance que l'école apportera à leur enfant, et ce, dans le but de les amener à réfléchir sur le rôle qu'ils auront à assumer à cet égard. Quant à Louis (1994), avant même le début des classes, il propose aux parents un ensemble de moyens préventifs qui devraient leur permettre de familiariser l'enfant à son nouveau milieu. Face au problème auquel vise à répondre ce stage, il semble indiqué de proposer ces trois écrits aux parents dont l'enfant est appelé à intégrer l'école. Une rencontre initiale avec ceux-ci au mois d'avril précédent le début des classes pourrait permettre de le faire.

Certains symptômes permettent d'identifier qu'un enfant éprouve des difficultés d'adaptation. En ce qui concerne la transition vers la première année, Waltman-Greenwood (1997) a décrit quelques manifestations auxquelles les éducateurs devraient être particulièrement attentifs: par

exemple, lorsque l'enfant est déprimé ou craintif à l'idée d'aller en classe; qu'il feint d'être malade pour rester à la maison; qu'il se retrouve régulièrement à l'infirmerie ou au bureau du directeur; qu'il refuse de raconter sa journée quand il rentre le soir,... Lorsque la situation se présente, il propose des activités de prévention, telles que aller visiter la classe avant la fin de l'année scolaire, faire le trajet de la maison à l'école avec l'enfant,... Ces idées d'intervention sont susceptibles d'être utiles en tant que conseils aux parents lors de la démarche d'intervention ciblant leur enfant.

Afin de mieux comprendre les difficultés d'adaptation à ce nouveau milieu qu'est l'école, certaines causes ont été recensées par Davido (1986). Celle-ci retient trois hypothèses. La première est que l'enfant, par cette réaction négative, exprime le besoin d'être rassuré et réconforté par sa mère. Il est possible qu'il vive dans la hantise qu'elle soit peut-être trop occupée, donc pas à la maison. Il lui importe donc de savoir et de s'entendre dire par celle-ci qu'elle l'attendra au domicile tous les jours. Une seconde hypothèse est à l'effet que le parent se sente "coupable" de laisser l'enfant à l'école, afin de pouvoir reprendre le travail. C'est comme si la culpabilité et l'angoisse du parent déteignaient sur l'enfant, celui-ci étant en quelque sorte contaminé par son inquiétude. Sentant son parent préoccupé, l'enfant ne le trouve ni disponible, ni sécurisant. La troisième hypothèse est liée à la confiance que le parent a envers l'enseignant. S'il n'a pas suffisamment confiance en l'enseignant, l'enfant est susceptible d'exprimer sa méfiance par des pleurs.

Les hypothèses précédentes ont en commun le manque d'explications données à l'enfant par rapport à cette nouvelle vie qui se présente à lui (Davido, 1986). Cela a pour effet d'entraîner des inquiétudes, ce qui est pour lui source d'angoisse. Sur ce point, le pédiatre Osterrieth (1973) affirme qu'il est plus aisé d'obtenir la collaboration de l'enfant lorsqu'on a d'abord pris soin de lui fournir les explications que son âge autorise.

Deux idées d'intervention peuvent être dégagées de ce qui précède. En premier lieu, tant en ce qui concerne l'évaluation que l'intervention auprès de l'enfant, ce projet de stage préconise une conception relationnelle des situations / problèmes. En second lieu, il met de l'avant la nécessité de tenir l'enfant bien informé et de l'impliquer le plus possible dans l'intervention.

D'autres causes sont aussi à considérer. La psychologue clinicienne bien connue Laporte (1996) constate que la plupart du temps l'enfant qui a peur de l'école craint d'abord et avant tout de se séparer de ses parents, notamment de sa mère. Elle souligne d'ailleurs que la majorité des enfants phobiques de l'école demeurent à la maison avec leur mère. Par ailleurs, Duru-Bellat et Moreau (1997) présentent leur recherche qui indique que l'enfant gardé par sa mère a de moins bonnes performances scolaires que l'enfant gardé par une assistante maternelle. Selon leurs observations, les mères qui gardent l'enfant au foyer ont un niveau d'instruction plus faible que les mères qui ont une activité professionnelle. Ces précisions s'apparentent tout à fait à la situation qui prévaut dans le milieu de stage concerné par ce projet.

La psychologue Browder (1997) note que beaucoup d'enfants craignent d'être séparés de leurs parents, surtout si leur famille vit des tensions. En voulant les sécuriser, les parents alimentent parfois de manière involontaire leurs appréhensions. Aussi, les adieux des premiers jours de classe sont d'une importance cruciale. Si les parents disent «Ne t'inquiète pas: en cas de problème, on peut être ici en 10 minutes», ils risquent que l'enfant appelle en larmes. Comme on le verra dans la présentation de l'approche interactionnelle, ce genre d'interactions a souvent pour effet malencontreux d'entretenir le problème.

Comme on l'a vu, en raison d'un contexte particulier, certains enfants présentent des difficultés d'intégration à leur entrée à l'école. Une recension

d'écrits a certes permis d'identifier quelques avenues pertinentes d'explication et d'intervention, mais le problème n'est qu'en partie résolu pour l'enseignant qui se trouve confronté à de telles situations. La présence d'un ensemble de comportements inquiétants, voire aussi dérangeants, indique souvent que le développement de l'enfant peut être compromis. Il est donc important de s'en soucier et de bien explorer le sujet afin d'en dégager une procédure adaptée d'intervention au profit de ces enfants. Comme on le verra, l'approche interactionnelle et celle orientée vers les solutions ont été privilégiées pour ce stage en raison de leur aspect pratique et économique eu égard aux intentions poursuivies.

Cadre de référence

Dans le cadre d'une démarche pratique de stage, l'acquisition de certains savoirs s'avère nécessaire, lesquels doivent permettre d'influer favorablement sur les situations problèmes rencontrées. À cette fin, une certaine «conceptualisation de la pratique» (Université du Québec à Rimouski UQAR, 1996; p. 3) s'avère nécessaire. D'abord, l'approche interactionnelle et celle orientée vers les solutions seront brièvement introduites. Ensuite, dans le but d'adapter la démarche à l'objet de ce stage, quelques précisions relatives au développement de l'enfant de cinq et six ans seront mises en évidence.

L'approche interactionnelle

«L'approche interactionnelle a comme particularité de concevoir un problème comme relié aux interactions qui prévalent entre les personnes impliquées... Malgré la bonne volonté d'un enseignant, il arrive parfois que les interventions qu'il effectue en réponse aux comportements dérangeants d'un élève ont pour effet malheureux de maintenir ceux-ci, voire même de les exacerber... Il ne s'agit pas ici d'imputer la responsabilité du problème à l'enseignant mais bien de comprendre la façon dont une impasse en vient, malencontreusement, à s'installer entre deux personnes.» (Lavoie, 1998; p.2)

L'approche interactionnelle ou thérapie stratégique³ adopte une perspective pragmatique, c'est-à-dire axée sur l'étude des comportements communicationnels des individus en interaction. Celle-ci postule que tout comportement/problème est essentiellement un phénomène social qui reflète un mauvais fonctionnement à l'intérieur d'un système (Watzlawick et Nardone, 2000). Cette façon de voir va donc au-delà de la seule considération de l'individu pris isolément et faisant ainsi abstraction de ses liens de communication. En ce sens, elle se démarque des façons de faire traditionnelles où l'intervention ciblait spécifiquement l'individu. Au contraire, conformément à la perspective élargie qui y est préconisée, le passage qu'elle favorise au plan des interactions occasionne de profondes modifications, tant au plan de la conception du comportement humain qu'à celui de l'intervention mise en œuvre en vue de répondre à une difficulté. En ce qui a trait aux difficultés présentées par certains enfants en milieu scolaire, on considère qu'elles résultent de la communication et non d'enfants méchants ou malades mentalement.

Traditionnellement, la thérapie était avant tout orientée vers le passé, l'intervenant recherchant les racines des symptômes actuels de la personne dans son enfance. Au contraire, la prémisse fondamentale de l'approche interactionnelle est la suivante: quelle que soit son origine, un problème ne persiste que s'il est maintenu par les comportements actuels et continus d'une personne et de celles avec qui elle est en interaction. Selon Watzlawick, Weakland et Fisch (1974), deux conditions expliquent qu'une simple difficulté se transforme en problème: a) on répond d'une façon inopérante face à une difficulté, ce qui n'apporte pas le résultat escompté, et b) on continue encore et encore à appliquer cette même solution qui s'avère

³ Il est indiqué de préciser qu'avant d'être adaptées pour le milieu scolaire, les deux approches retenues pour ce stage ont d'abord été élaborées dans un contexte de relation d'aide thérapeutique.

inefficace. La persistance du problème reposerait ainsi sur un cercle vicieux dans lequel les solutions tentées pour résoudre la difficulté initiale auraient pour effet malencontreux de l'entretenir, voire même de l'exacerber. En conséquence, si ces solutions sont changées ou éliminées, le problème est susceptible de se résoudre ou de disparaître, quelle que soit sa nature, son origine ou sa durée. Peu importe la façon dont un problème a pris naissance, c'est sa persistance qui est la question centrale, celle qu'il faut comprendre et traiter en priorité.

«La thérapie stratégique focalise son attention sur la définition du problème du patient, sur l'identification du comportement qui entretient le problème, et, c'est là le plus important, sur la recherche de façons de modifier la situation dans le minimum de temps.» (Nardone & Watzlawick, 1993; p. 72)

Alors qu'on adopte généralement une causalité de type linéaire pour expliquer un phénomène ou une situation, une logique bien différente est préconisée dans l'approche interactionnelle. Le changement le plus radical réside incontestablement dans la référence au concept interactionnel de causalité circulaire. Dans la mesure où on considère que le passé explique le présent, la logique linéaire est tout à fait justifiée. Une situation est alors conçue comme une chaîne d'événements où A entraîne B, B entraîne C, C entraîne D, etc. L'adoption d'une causalité de type circulaire implique une chaîne d'événements d'une toute autre nature: A entraîne B, B entraîne C, mais C renvoie à A. (Charest, 1996) Par exemple, il arrive que plus un enfant pleure parce qu'il ne veut pas aller à l'école, plus sa mère tente de le consoler et, plus elle tente de le consoler, plus il exprime son refus d'aller à l'école par ses pleurs. Dans une telle situation, la causalité est circulaire puisque l'effet, c'est-à-dire le réconfort du parent, entraîne sa propre cause, les larmes de l'enfant. En considérant les choses ainsi, l'enfant et la mère s'influencent mutuellement par leurs communications. À travers un lien de causalité circulaire, les solutions déployées pour résoudre un problème finissent par le maintenir.

«La formation et le maintien d'un problème fait partie d'un processus de cercle vicieux au sein duquel les comportements bien intentionnés visant à apporter une solution maintiennent le problème, il est alors logique de penser qu'une modification de ces comportements devrait interrompre le cercle et amorcer une résolution du problème.» (Fisch, 1986; p.33)

En intervention, cette façon de voir implique une démarche particulière. Au niveau de l'évaluation d'une situation problème, le passé est délaissé au profit de l'analyse minutieuse des interactions présentes. Dans un premier temps, il importe de clarifier précisément ce qui pose problème en questionnant la façon dont il se manifeste concrètement. Il est alors nécessaire de recueillir le plus de détails possible à ce sujet. Une fois le problème précisé, il s'agit de le cerner dans le cadre des interactions qui le circonscrivent. Un retour détaillé sur quelques anecdotes permet d'y parvenir et, ce faisant, d'identifier les solutions inopérantes qui sont mises de l'avant et qui ont pour effet d'entraîner voire d'exacerber le problème. «Lors de telles situations, comment les choses se passent-elles concrètement? Qui dit quoi et qui fait quoi? Si une caméra avait capté ces situations, qu'est-ce que je pourrais entendre et voir lors du visionnement de la bande?... Qu'est-ce que j'ai déjà essayé avec cet élève en vue d'améliorer la situation? Comment les choses se sont-elles déroulées à ces occasions? Qu'est-ce que j'ai tenté d'autre? Comment l'élève a-t-il réagi à ces essais?» (Lavoie, 1998, p.3) Au niveau de l'intervention, il s'agit alors d'interrompre ces solutions qui ne fonctionnent pas et d'agir dorénavant d'une façon différente.

On convient ensuite du but de la démarche en ciblant un changement minimal, c'est-à-dire un premier signe d'amélioration. Une démarche «à petits pas» est ainsi adoptée et, conformément à une perspective systémique à laquelle l'approche interactionnelle se réfère, elle compte sur un effet de réverbération. En d'autres termes, les liens qui unissent les composantes d'un système sont si étroits qu'une modification de l'une d'entre elles entraîne une modification de toutes les autres. Bref, le changement entraîne le changement et une amélioration, si minime soit-elle, est susceptible d'avoir

des répercussions très importantes.

«... même le plus petit changement effectué au sein d'un système rigide entraîne une réaction en chaîne qui finit par modifier le système tout entier.» (Nardone, & Watzlawick, 1993; p.75)

Alors que plusieurs démarches d'intervention préconisent que la prise de conscience est préalable à la résolution d'un problème, une position alternative est adoptée. Une centration y est clairement portée sur la mise en action. Aussi, l'évaluation d'une situation problème doit nécessairement conduire à l'identification de quelque chose «à faire», à la prescription d'un nouveau comportement à mettre en application d'une rencontre à l'autre. L'action doit donc toujours précéder la prise de conscience et non l'inverse. Ceci dit, il est ensuite souhaitable d'intervenir au niveau des significations de la personne.

«La plupart des prescriptions sont orientées vers des buts d'apparence banale, mais en réalité elles sont destinées à provoquer un changement réel et tangible dans le comportement du patient.» (Nardone, & Watzlawick, 1993; p.76)

Le recadrage est une technique fréquemment employée dans cette approche. Alors que les comportements dérangeants d'un enfant peuvent être identifiés objectivement, plusieurs interprétations ou significations différentes peuvent être adoptées. Toutefois, certaines d'entre elles peuvent être plus profitables que d'autres. Dans le recadrage, on se préoccupe justement de tirer profit d'explications qui, tout en étant plausibles, offrent davantage un attrait au plan de l'intervention. Par exemple, concernant un élève qui ne peut s'empêcher de répondre rapidement aux questions de l'enseignante sans lever la main, on peut y voir une façon inappropriée d'obtenir de l'attention mais aussi a) la manifestation d'un réel intérêt pour la leçon ou b) le désir sincère que l'enseignante pose plus de questions au cours d'une leçon. L'élève est plus susceptible d'être confortable avec ce type d'explications, on peut donc anticiper par voie des interactions qui en découlent un impact profitable. Notons que pour être réussi, le nouveau cadre doit être

Tableau 1: Étapes de l'approche interactionnelle

Étapes	Nombre de rencontres	Contenu
Définition du problème	1 à 2	Ce qui pose problème? Solutions inopérantes / cercle vicieux
Plan d'action		Modification des interactions; interruption des solutions inopérantes; recadrage; changement minimal
Application du plan d'action	1 à 7	Prescription de tâches; application du nouveau cadre et autres stratégies
Fin de la thérapie	1	Rappel du but (changement minimal) Épilogue

communiqué dans une «langue» compatible à celle du parent.

«(Le) recadrage ne change pas la *perception* qu'a une personne de la réalité mais la *signification* qu'elle a pour elle... en replaçant un même «fait» dans un contexte de signification différent... sa valeur devient tout autre... la réalité est fonction de la vision du monde qu'a une personne: si cette perspective change, la «réalité» change elle aussi.» (Nardone et Watzlawick, 1993; p. 94)

Selon Charest (1996), l'intervenant stratégique influence son client en structurant la thérapie selon un déroulement spécifique. L'intervention est limitée à dix rencontres et la thérapie se déroule en quatre étapes. Le tableau 1 présente le sommaire de cette démarche.

L'approche orientée vers les solutions

«Il s'agit d'une méthode qui s'appuie sur les compétences des personnes plutôt que sur leurs insuffisances, sur leurs points forts plutôt que sur leurs faiblesses, sur leurs aptitudes plutôt que sur leurs limites.» (O'Hanlon et Weiner-Davis, 1995; p.1)

L'approche orientée vers les solutions va au-delà du présent. Elle n'est concernée ni par ce qui explique l'émergence du problème, soit le passé, ni par ce qui a pour effet de le maintenir, le présent, mais plutôt par ce qui en adviendra lorsque solutionné, le futur. Une emphase est donc mise sur les compétences, les points forts, les aptitudes, les succès,... des personnes, soit

le matériel nécessaire pour favoriser un futur plus confortable. Selon cette approche, il n'est pas indispensable d'en savoir beaucoup sur le problème pour le résoudre, un minimum d'informations est suffisant. Aussi, une description complète de l'historique du problème n'est donc pas jugée nécessaire. D'ailleurs, l'intervention est souvent bloquée non pas parce qu'il n'y a pas assez d'informations, mais plutôt lorsque trop d'informations sur le problème sont présentes et pas assez sur la solution.

Cette approche s'inscrit dans une perspective constructiviste. Au niveau de l'évaluation d'une situation problème, cette «façon de voir» a un impact important. Il ne s'agit aucunement de «découvrir» ce qu'il en est en réalité, mais plutôt de concourir à améliorer les choses. En ce sens, les questions posées à l'enfant ou à ses parents sont orientées vers leurs succès, leurs forces ou tout aspect positif de la situation. Selon de Shazer (1985), plus on parle du problème et plus on le met en évidence, plus on «construit» malencontreusement celui-ci. L'enseignant qui désire aider un enfant a donc tout intérêt à se centrer sur les moments d'exception, c'est-à-dire les moments où l'enfant ne présente pas de problème. C'est précisément dans ces moments qu'il trouvera la matière première dont il a besoin pour intervenir avec succès auprès de lui. Pour un enfant qui réagit à la séparation de ses parents, on pourra noter que la difficulté ne se présente pas lorsqu'il est reconduit à l'école par ses grands-parents. Le questionnement en détail de cette exception est susceptible de conduire à l'identification de solutions. Il ne s'agit pas de nier le problème, mais bien de construire des possibilités, lesquelles sont d'autant plus pertinentes qu'elles existent déjà dans le répertoire des personnes concernées. Au plan de l'intervention, l'enseignant doit en quelque sorte utiliser et amplifier ce que ces derniers font déjà de très bien à l'occasion. Ce faisant, tout en améliorant la situation, il leur redonne confiance en leurs compétences. Il est d'ailleurs de première importance que le parent croit au succès de son enfant.

«L'approche orientée vers les solutions est avant tout une façon de voir ou de penser, ainsi qu'une attitude adoptée par l'enseignant. En fait, cette approche s'inscrit dans le cadre d'un paradigme constructiviste qui considère qu'une même réalité, ou situation-problème, peut être conçue ou «construite» de différentes façons. La démarche d'évaluation qui y est préconisée ne vise donc pas à découvrir la réalité objective d'une situation (paradigme positiviste) mais bien à construire celle-ci à des fins d'intervention efficace. Sur ce point, un critère d'utilité a donc préséance sur celui d'objectivité.» (Lavoie, 1998; p. 6)

L'orientation préconisée vers le futur et la mise en évidence des solutions se traduisent dans l'attention toute spéciale accordée au but et aux objectifs de l'intervention. Ceux-ci ne sont pas énoncés en fonction d'un problème à régler, ce qui aurait pour conséquence de l'avoir toujours trop présent à l'esprit. Au contraire, ils sont plutôt choisis dans la perspective d'un futur amélioré. En ce qui concerne le but, la «question miracle» a été élaborée afin de permettre de décrire la situation dans le «meilleur des mondes». Elle s'énonce ainsi:

«Je vais vous poser une question plutôt bizarre (pause). Cette question bizarre est la suivante: (pause) Après notre conversation, vous allez retourner à votre travail (foyer, école), tout le reste de la journée, vous ferez ce que vous avez à faire: s'occuper des enfants, préparer le repas, regarder la télévision, donner le bain aux enfants, etc. Ce sera le moment d'aller vous coucher. Tout est tranquille dans la maison et vous dormez paisiblement. Au milieu de la nuit, un miracle arrive et le problème qui vous a poussé à venir me parler aujourd'hui est résolu! Mais c'est arrivé pendant que vous dormiez, vous n'avez donc aucun moyen de savoir qu'il y a eu pendant la nuit un miracle qui a résolu le problème (pause). Alors, quand vous vous réveillez le lendemain matin, quel pourrait être le petit changement qui vous fera dire en vous-même: Oh! il a dû se passer quelque chose, le problème est parti!» (Kim Berg & Dolan, 2002; p.6)

Cette question est suivie d'une démarche qui vise à élucider clairement ce que les personnes concernées envisagent comme résolution idéale de leurs difficultés. L'ensemble du questionnement présuppose une amélioration très notable de la situation, ce qui a un impact favorable sur leur motivation à s'engager dans la démarche. En ce qui a trait aux objectifs, il s'agit de déterminer le plus précisément possible une amélioration réaliste. Pour ce

faire, on préconise l'utilisation d'échelles numériques⁴. Le questionnement va en ce sens:

«Sur une échelle de 1 à 10, 1 représentant la période la plus difficile que tu as vécue dans le passé et 10 une situation que tu jugerais très satisfaisante, peux-tu me dire où tu te situes présentement? Supposons que les choses s'améliorent d'ici peu et qu'on franchit une première étape, atteignant ainsi 3 ou 4 sur l'échelle, qu'est-ce qui serait alors différent? Peux-tu me décrire ces petits changements qu'on pourrait observer? Et quoi d'autre serait-il différent? Et quoi d'autre encore? (Dans la mesure où l'élève semble voir trop grand.) Je crois que tu me décris plutôt un 6 ou 7. Qu'elle serait vraiment le premier petit pas, un simple 3 ou 4 ?» (Lavoie, 1998; p.13)

On encourage une démarche à petits pas et on demanderait donc à l'enfant et à ses parents ce que serait la situation dans l'éventualité où on passerait à un échelon plus élevé. Celui-ci doit être décrit le plus précisément possible, de sorte qu'il présente un attrait, et il doit être envisagé dans le contexte des ressources disponibles. Le travail par objectifs qui est préconisé est d'autant plus pertinent que ce qui est visé est davantage d'enclencher un mouvement d'amélioration et non d'atteindre un quelconque but terminal. En effet, il s'agit avant tout de mettre la ou les personnes «sur la route» et, si tel s'avère le cas, il est plus probable qu'elles passent d'un échelon à l'autre, en direction d'un futur plus désirable. À l'instar de l'approche interactionnelle, celle orientée vers les solutions pose comme principe que les petits changements, dans la pensée, dans l'attitude ou dans les comportements peuvent produire des transformations pouvant devenir importantes.

À l'opposé des démarches centrées sur la mise en évidence des difficultés et carences, on porte une emphase sur tout élément positif ou ressource présente dans toute situation. Une grande attention est donc mise sur ce qui

⁴ «L'échelle numérique (visuelle ou verbale de 1 à 10) sert à quantifier le changement, pour communiquer avec précision son état actuel, pour moduler les attentes du client, pour convenir du changement minimal en contournant la difficulté des patients incapables de décrire en termes concrets leur problème où le résultat visé en thérapie.» (Charest, 1996; p. 57)

est susceptible d'influer positivement sur le futur. Conformément à un tel regard positivement orienté et, sous l'attrait d'un futur anticipé, les personnes concernées deviennent susceptibles d'agir dans cette direction d'une rencontre à l'autre. Pour les tenants de cette approche, la situation présente est davantage déterminée par le futur anticipé que par les événements passés. Pour paraphraser l'expression de Steve de Shazer (1985), plus on parle des solutions et plus on les met en évidence, plus on construit ces solutions!

Avant même de débiter l'intervention, l'intervenant orienté vers les solutions s'intéresse à déterminer le genre de personnes auprès desquelles il est appelé à intervenir. Cela a pour objectif d'ajuster ses exigences et de maximiser ce faisant leur collaboration. Peacock (1999) présente une classification intéressante comprenant trois types différents de personnes. Il y a d'abord l'«acheteur». Celui-ci est prêt à faire tout ce qu'on lui propose pour changer. Avec ce type, tout est possible car il est vraiment engagé dans une démarche de changement. Il y a ensuite le «plaignant» qui se présente comme une victime de tout ce qui lui arrive. Bien qu'il veuille changer, il faut y aller lentement car, selon lui, d'autres personnes que lui sont en faute. On ne doit donc pas trop lui en demander et des tâches d'observation sont plus appropriées au début. Quant au «visiteur», il considère que tout va bien et qu'il n'a pas de problème. Il n'est donc pas désireux de changer. S'il est présent en rencontre, c'est qu'on lui a demandé de consulter. Afin de l'encourager à agir, on le questionne sur la façon dont il pourrait se comporter pour que les autres croient qu'il a changé. Il ne s'agit donc pas de le confronter mais plutôt de l'amener à «jouer le jeu» du changement.

Lavoie (1996) présente le sommaire des étapes d'une entrevue orientée vers les solutions. Une première étape sert d'abord à la collecte des données nécessaires (questionnement des exceptions; forces et ressources; but et

objectifs) et, le cas échéant, sur les changements désirables déjà observés. Ensuite, une période de réflexion permet de réfléchir à l'orientation de l'intervention. L'entrevue est ensuite reprise, laquelle se termine par une entente sur une tâche précise à accomplir. L'enseignant débute cette étape en complimentant l'enfant à propos de tout aspect positif dont l'entrevue a permis le dévoilement. Ensuite, il propose et négocie la tâche qui semble appropriée à une amélioration de la situation. La seconde rencontre et les subséquentes permettent de faire le bilan de l'évolution de la situation et d'orienter la suite.

L'enfant de cinq et six ans

Dans le but d'adapter les interventions aux capacités et aux besoins de l'enfant de cinq ou six ans, notamment lors de la prescription de tâches à réaliser, il est indiqué de bien connaître ce qui le caractérise. Diverses informations relatives aux objectifs de la maternelle et au niveau de développement des enfants de ce niveau d'âge seront maintenant présentées (Brazelton, 1994; Papalia et Olds, 1989).

Il est d'abord indiqué de présenter le contexte dans lequel s'inscrit le présent stage, soit une classe du niveau de la maternelle. Dans le Programme de formation de l'école québécoise, le Ministère (2001) considère que l'éducation préscolaire doit viser le développement global de l'enfant, soit aux niveaux psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique. Les situations d'apprentissage doivent faire appel à des connaissances, à des attitudes et à des habiletés sur ces divers plans. «Par exemple, en jouant avec des blocs, l'enfant développe sa motricité, interagit avec les autres et applique des stratégies pour réaliser sa construction. Agir et apprendre sont indissociable pour l'enfant...» (p. 53). Le rôle de l'enseignant est de lui faire profiter d'activités lui permettant en quelque sorte de se dépasser. Le

Ministère précise ainsi le mandat du préscolaire: il est d'abord «un rite de passage qui donne le goût de l'école»; ensuite, il table sur les potentialités de l'enfant pour favoriser son développement global et, pour terminer, il pose les bases de la scolarisation. Anne Gillain Mauffette (1998) a élaboré un tableau regroupant les besoins des enfants du préscolaire ainsi que les aménagements souhaitables pour une classe de ce niveau. Le tableau 2 en présente un sommaire adapté.

Sur le plan de la motricité et de l'autonomie, Zaouche-Gaudron (2002) présente un portrait des capacités de l'enfant moyen de cinq ans. D'abord, il est capable de se débrouiller sans aide afin de répondre à certains de ses besoins. Par exemple, il reconnaît ses vêtements, les attache et noue ses lacets. Aussi, il demande la parole, donne son opinion sur différents sujets, range le matériel utilisé à la suite d'une consigne et partage ses jouets sous forme d'échanges ou de prêts. À six ans, il exécute seul des dessins plus élaborés et découpe des illustrations. De plus, il ne se contente plus de «faire pour faire», il s'intéresse aussi à présenter ses productions aux autres, notamment à ses pairs, son enseignante et ses parents. À cet âge, il exprime davantage ses sentiments et en cherche occasionnellement la cause.

À cinq ans, sa vie sociale se développe progressivement. Toujours selon Zaouche-Gaudron, il commence à participer à un groupe, à déchiffrer les signaux sociaux et à se conformer aux attentes et aux règles des adultes. Il peut découvrir les mœurs des enfants de son âge et trouver sa propre façon de se faire des amis et de les garder. Avec l'aide de l'adulte, il est capable de trouver une solution à un conflit. À six ans, il reconnaît et accepte la place des autres dans le groupe et il sait expliquer les règles d'un jeu à d'autres enfants. Face à un conflit, il est davantage autonome dans sa recherche d'une solution et accepte de faire des compromis. Les expériences

Tableau 2: Besoins de l'enfant du préscolaire et aménagement du milieu

Besoins des enfants	Aménagements
Besoin de bouger, courir, sauter, se rouler, crier	Des espaces ouverts, des monticules, de l'équipement fixe pour grimper
Besoin de socialiser, parler, rire, jouer avec d'autres	Des endroits à prévoir, des jeux coopératifs
Besoin d'intimité, pour réfléchir, se calmer, observer les autres, pour partager des secrets	Des recoins, des cachettes, des espaces qui donnent l'impression de ne pas être vus par les autres
Besoin d'être fier de son milieu et d'avoir un sentiment d'appartenance	Impliquer les enfants dans les décisions concernant leur milieu
Besoin de se percher, d'avoir une vue d'ensemble de leur environnement	Des buttes, des tours qui permettent d'observer d'une autre perspective
Besoin d'agir, de transformer, de créer, de construire	Des matériaux qui permettent de creuser, de manipuler, des jeux créatifs
Besoin de faire des choix	Option de différents types de jeux (physiques, cognitifs, symboliques,...), des périodes de jeux libres
Besoin de contact avec la nature	Prendre soin d'un jardin. Des expériences avec la faune et la flore
Besoin de sensations	Des textures, des couleurs, des sons et des odeurs variées
Besoin de défis	Des risques mesurés, des défis à leur juste mesure
Besoin de sécurité	La présence réconfortante d'un adulte signifiant, la supervision, le type d'équipement

relationnelles qu'il vit à l'école avec ses compagnons sont importantes pour son développement social. Aussi, le rôle des parents pendant cette période consiste à faire en sorte que l'enfant ait des compagnons de jeux et qu'il apprenne à se faire des amis, à jouer et à s'entendre avec les autres. Il y a là une indication intéressante qui devrait être retenue lors des interventions.

À cet âge, le mode d'apprentissage privilégié et le plus efficace est le jeu. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de

l'éducation, 2001), on précise que c'est en jouant que l'enfant découvre les autres, qu'il prend conscience des comportements qui sont acceptables ou non, bref qu'il apprend à mieux se connaître en tant que personne sociale. Il observe et imite les adultes dans leurs rôles et le jeu symbolique devient alors très fréquent. Il «fait semblant» d'agir selon différents rôles en utilisant maints objets pour reproduire des réalités adultes (jouer au vétérinaire avec des animaux en peluche; à l'esthéticienne avec des bouteilles vides). Le jeu est donc tout spécialement important. C'est une façon privilégiée pour l'enfant d'apprendre et d'expérimenter. S'il ne parvient pas à réussir quelque chose qui l'intéresse, il devient frustré, ce qui le pousse d'ailleurs à rechercher une autre façon d'y arriver. Lorsqu'il y parvient enfin, il en retire un sentiment très agréable. Rien ne peut motiver davantage l'enfant dans ses démarches d'apprentissage. Il importe donc que les activités qu'on lui propose correspondent à ses capacités, qu'elles ne soient n'y trop faciles, n'y trop difficiles.

C'est aussi l'âge où l'enfant expérimente l'agressivité, plus particulièrement pour celui des milieux défavorisés. Selon Papalia et Olds (1989), le petit garçon est attiré par les jeux brutaux; il aime s'agripper pour lutter et rouler par terre. À cet âge, il est un peu plus fort et développé au plan musculaire que la fille. Il est plus habile au lancer de la balle, au saut et à l'escalade d'une échelle. Quant à la petite fille, elle découvre son comportement provocateur, elle aime bien taquiner. De plus, elle surpasse le garçon dans plusieurs activités qui font appel à la coordination des membres. À cinq ans, elle est plus habile que le garçon à bouger sur place, à danser à claquettes, à se tenir sur un seul pied, à sauter ou à attraper une balle. En motricité fine, la fille est également toujours un peu en avance. Il est donc important d'aménager la classe et de planifier les interventions en tenant compte du sexe des enfants.

Démarche de stage

Les quelques informations qui suivent permettent de visualiser l'orientation du stage. Il est toutefois à préciser que quoique ce dernier se soit officiellement déroulé au cours de l'année scolaire 2000-2001, certaines démarches ont dû être effectuées au préalable.

Buts poursuivis au plan du développement professionnel

- Apprentissage théorique de l'approche interactionnelle et de celle orientée vers les solutions;
- Expérimentation de diverses modalités d'intervention issues des approches mentionnées précédemment;
- Élaboration d'une démarche personnalisée d'intervention basée sur ces deux approches.

Objectifs du stage

- Expérimentation systématique de cette démarche auprès d'un enfant présentant des difficultés d'intégration au préscolaire.
- Illustration de la pertinence de ces approches pour un enseignant en situation de pratique.

Contexte

- Milieu rural et reconnu défavorisé selon les critères du MÉQ;
- Une petite école de 130 enfants, de la maternelle à la sixième année;
- Une classe du préscolaire de niveau maternel 5 ans, temps plein; 20 élèves.

Limites relatives à l'illustration de la pertinence des approches choisies

- Quoique plusieurs modalités d'intervention aient été largement expérimentées, le présent rapport ne porte que sur un seul cas;
- La personne en stage était à la fois enseignant et intervenant. C'est donc elle qui a aussi constitué le rapport.

Quelques précisions permettront d'abord de départager l'option stage de celle axée sur la recherche. Dans un document relatif à la maîtrise en éducation / concentration administration scolaire (Comité de programmes d'études avancées en éducation, 1996), on précise à ce sujet: «Le stage se distingue de l'activité de recherche par son objet, ses intentions, sa préparation, sa méthodologie et son analyse.» (p. 2) Dans le cadre du présent stage, un

objectif de développement professionnel est clairement poursuivi. À la question de recherche et à l'énoncé des hypothèses, on privilégie donc «l'explicitation des intentions de transformation de la situation» (p. 5). Yatchinovsky (1999) argumente sur ce même point en considérant que la réalité appréhendée, ici dans le cadre d'un stage, est avant tout le reflet des intentions et de la finalité poursuivie par le stagiaire. En tant que démarche de recherche, le stage présente l'avantage d'une présence prolongée dans le milieu, ce qui permet au chercheur d'être «sensible à ses différentes dynamiques et à ses caractéristiques» (Karsenti, Savoie-Zajc 2000 p191).

L'intention qui motive à réaliser ce stage réfère à un problème récurrent, précisément aux difficultés présentées par certains enfants d'un milieu défavorisé au moment de leur transition du milieu familial vers l'école. La démarche envisagée consiste en l'élaboration d'une procédure d'intervention applicable par un enseignant, laquelle pourrait permettre à ce dernier d'agir de façon profitable face à ces enfants, donc de mieux répondre à leurs besoins et de faciliter leur entrée au préscolaire. Ce stage a donc une visée pratique, orientée vers l'intervention: il s'agit 1) d'abord d'élaborer une démarche concrète d'intervention et 2) de l'appliquer ensuite auprès d'un enfant en situation / problème. L'enseignant s'intéresse donc davantage à l'identification de procédures et de façons de faire qu'à leur démonstration ou vérification statistique. Parlant des chercheurs intéressés par la recherche qualitative, Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires. (1997) précisent: «Le terrain les attire plus que la théorie construite.» (p95).

Dans le cadre de ce stage, différentes notions et stratégies des approches interactionnelle et orientée vers les solutions, telles le recadrage, les tactiques d'influence, les prescriptions de comportement et les échelles numériques, ont été expérimentées au quotidien auprès d'élèves fréquentant la maternelle. Parallèlement à cela, l'enseignant impliqué s'est davantage

familiarisé à ces aspects de l'intervention en complétant hors du programme de maîtrise différents cours spécialisés: Thérapie stratégique (12 crédits); Hypnose clinique (9 crédits) et Communication, interaction et éthique (3 crédits). Il est aussi pertinent de noter une formation dispensée par le Centre de psychothérapie stratégique (Montréal): Je suis capable, une approche de résolution de problèmes chez les enfants (1 journée), ainsi que les sessions Techniques d'impact 1 (18 h) et 2 (18 h). Ces formations ont permis de mieux comprendre les approches choisies pour le stage et de pratiquer des interventions sous supervision. Suite à cette période de perfectionnement, une démarche plus systématique a été effectuée auprès d'un enfant qui lui a été référé en raison de ses besoins spéciaux. Cette intervention servira d'illustration quant à la pertinence de la démarche d'intervention privilégiée compte tenu des contraintes qui incombent à l'enseignant du primaire.

La démarche a débuté par la présentation de l'enfant vers la fin de l'année scolaire 1999-2000 pour se poursuivre tout au long de l'année 2000-2001. De plus, pour évaluer le maintien des acquis de l'enfant, trois autres rencontres ont été effectuées en 2001-2002. Outre l'enregistrement de quelques rencontres avec les parents, la formule du journal de bord a été privilégiée. Il s'agit d'un document dans lequel sont notées les observations jugées importantes (ex. rencontres, interactions, climat, informations factuelles, état émotionnel). Suite à chaque contact avec l'une ou l'autre des personnes impliquées (enfant, parents ou intervenants), le journal de bord était spontanément utilisé. En cours d'intervention, cela permettait de conserver une attitude de réflexion et d'interrogation par rapport au suivi du dossier. Sur ce point, la démarche de rédaction dans le journal facilitait l'identification des tâches prescrites lors de rencontres subséquentes. Il va sans dire que les diverses notes consignées dans le journal de bord ont permis de documenter le cheminement du dossier dans le présent rapport de stage (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000).

Dans le contexte d'une recherche qualitative, le chercheur n'a pas le contrôle du milieu. De plus, il était parfois difficile d'enregistrer l'ensemble des interventions dans la mesure où celles-ci étaient réalisées au quotidien. Une description minutieuse de plusieurs situations d'intervention a toutefois permis de suivre la trame de ce qui a été dit et fait dans ces occasions. Il s'agit d'obtenir une description détaillée et aussi fidèle que possible des événements. Lors des entrevues avec les parents, les questions étaient en général ouvertes afin qu'ils puissent développer leur point de vue. Le présent rapport qui fait état des résultats inclut donc un maximum d'extraits du journal, ce qui permettra de visualiser les scènes et de faire le lien avec les notions et stratégies retenues. Conformément à une méthodologie qualitative, la valeur de la démarche dépend surtout de la sensibilité de l'enseignant aux données qu'il recueille et de sa connaissance du milieu dans lequel se déroulent ses interventions éducatives. (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires, 1997)

Quoique la démarche mise en application dans ce stage s'apparente à une méthodologie qualitative, elle s'en démarque aussi notablement sous un aspect. En effet, elle ne peut prétendre démontrer ou prouver quoi que ce soit et il y a là une limite dont il importe de tenir compte. En tant que produit d'une activité de stage, son intention est uniquement d'illustrer à l'aide d'un exemple concret que les approches interactionnelle et orientée vers les solutions sont pertinentes pour un enseignant du primaire qui fait face aux difficultés d'intégration de certains de ses élèves. Il y a là une seconde limite dans la mesure où la résolution éventuelle de cette unique situation/problème peut tout aussi bien être attribuée aux qualités de l'enseignant ou encore au hasard de la situation qu'à la démarche proprement dite. Pour pallier à cela, le déroulement de l'intervention est présenté de la façon la plus exhaustive possible.

Sélection de l'enfant

Tous les enfants de la région sont évalués par le Centre de santé au niveau de leur développement global à l'âge de 3 ½ ans. Cette évaluation permet de déterminer les besoins de certains en termes de services de stimulation précoce⁵ ou autres. À l'âge de 4 ans, l'activité Passe-partout⁶ organisée par la Commission scolaire permet aux parents de faire part des difficultés présentées par leur enfant. Lorsque jugée nécessaire, la psychologue scolaire procède à une évaluation plus approfondie. Ensuite, en concertation entre la psychologue et le Centre de santé, certains enfants sont identifiés comme présentant des Troubles du comportement et sont intégrés à la maternelle avec services appropriés (éducateur spécialisé). L'enfant choisi pour fin d'illustration de la démarche retenue a été identifié de cette façon.

Démarche d'intervention

Deux approches d'intervention ont servi à l'élaboration de la démarche retenue. Celles-ci sont pertinentes car convenant davantage au travail de l'enseignant. Alors que les difficultés de l'enfant se manifestent en contexte, les approches interactionnelle et orientée vers les solutions ont justement comme particularité de se situer elles aussi «en contexte». En effet, elles situent l'origine des difficultés dans la communication et elles accordent une place prépondérante aux interactions et échanges concrets entre les acteurs impliqués. Ces dernières fournissent une explication pragmatique et non pathologique des situations difficiles, ce qui cadre bien avec les intentions

⁵ Le programme de stimulation précoce s'adresse à des enfants entre 2 et 5 ans qui présentent ou risquent de présenter des problèmes d'intégration au milieu scolaire en raison de l'insuffisance de stimulation dans le milieu naturel. (Commission scolaire du lac Témiscamingue, 2003)

⁶ Ce service vise principalement le développement des compétences parentales, l'objectif étant de «favoriser le développement social de l'enfant et de le préparer à son insertion dans un groupe dans l'école. Par ce service, certaines difficultés chez l'enfant peuvent être dépistées. (Commission scolaire du lac Témiscamingue, 2003)

Tableau 3: étapes d'une démarche interactionnelle et orientée vers les solutions

<u>Étapes</u>	<u>Centrations spécifiques aux approches préconisées</u>
1. Présentation initiale de la situation	Les interactions qui prévalent dans l'entourage de l'enfant, les solutions tentées, les intérêts, les réussites, les qualités, les capacités,... de l'enfant.
2. Contact initial avec l'enfant	Établissement d'une relation de qualité, sensibilité aux intérêts, aux forces et aptitudes de l'enfant.
3. Rencontre à la maison	Parfaire la relation avec l'enfant et ses parents. Questionnement des pratiques éducatives et des interactions qui prévalent lors de conflits entre l'enfant et ses parents. Identification d'un changement minimal.
4. Visite initiale de la classe en juin	Aménagement d'un milieu confortable pour l'enfant, lequel tient compte de ses intérêts. Mise à profit de diverses techniques d'influence.
5. Rentrée scolaire	Aménagement d'un milieu qui mise sur les intérêts de l'enfant. Dédramatisation de la situation et déculpabilisation des parents.

avant tout pratiques du personnel enseignant. De plus, par rapport à d'autres démarches d'intervention, elles sont relativement économiques, tant au point de vue des exigences reliées à leur application qu'à celui de la formation qu'elles nécessitent. Se basant sur celles-ci, une démarche systématique d'intervention a été élaborée. Elle sera maintenant présentée et illustrée par le suivi d'une situation-problème traitée au cours du stage. Afin de pouvoir visualiser celle-ci, le tableau 3 présente d'abord les étapes qu'elle comporte.

Étape 1: présentation initiale de la situation

Habituellement, une rencontre regroupant les parents, le futur enseignant, le directeur de l'école, le psychologue scolaire et les personnes responsables

de la clientèle en bas âge du Centre de santé permet de présenter l'enfant. Comme l'approche interactionnelle le préconise, l'enseignant se préoccupe alors d'investiguer les interactions qui prévalent dans l'entourage de l'enfant lors de la présence du problème, de même que les solutions tentées jusqu'à maintenant dans le but de le régler. De plus, conformément à l'approche orientée vers les solutions, il questionne les personnes présentes relativement aux intérêts, aux réussites, aux qualités, aux capacités,... de l'enfant.

Illustration

Une telle rencontre s'est tenue le 14 mars 2000 à la demande du psychologue scolaire et des intervenants du Centre de santé. L'enfant a d'abord été présenté sous l'angle de ses importantes et nombreuses difficultés. Un plan d'intervention a ensuite été soumis afin qu'il soit appliqué par l'enseignant.

Le rapport «Notes d'évolution psychiatrique» réalisé par une responsable du Centre de santé fait état des «impressions cliniques» suivantes: L'enfant «présente des signes indiquant un trouble envahissant du développement. La nature de ses difficultés me semble surtout être au niveau du processus de séparation-individuation, l'enfant se percevrait «comme un tout avec ses parents»». Quoiqu'une mention stipule que l'enfant a la taille et le poids correspondant à son âge, le rapport note toutefois son retard de développement d'environ 2 ans dans toutes les sphères, et ce, sous réserve du peu de collaboration de l'enfant lors de l'évaluation. «Les sphères du langage, de la cognition, de l'autonomie et de la socialisation semblent être les plus atteintes.»

À la suite de la présentation des difficultés de l'enfant, une intégration progressive dans sa future classe a été demandée par les responsables du Centre de santé. Il était question de 2 fois / 1 heure par semaine, en

augmentant graduellement à des journées complètes. La thérapie de jeu et le travail amorcé en stimulation précoce devaient aussi être poursuivis. L'ampleur des difficultés rapportées était telle que, pour commencer l'année scolaire au mois de septembre, on prévoyait la présence d'un éducateur à l'école (en classe, lors des transitions et des récréations) pour encadrer l'enfant et supporter l'enseignant dans ses interventions. Un des responsables du Centre de santé s'est aussi montré disponible à intervenir si les parents en manifestent le besoin.

À la question des solutions tentées jusqu'à ce jour, on a d'abord mentionné avoir rencontré l'enfant à l'hôpital en thérapie de jeu en présence d'un parent. On a rapporté qu'il réagissait par des pleurs lorsque le parent tentait de quitter la pièce. Des rencontres en groupe de huit enfants ont aussi été essayées. Les réactions de l'enfant étaient similaires, il a donc fallu que le parent demeure dans le local. Ces informations ont été utiles car, en accord à l'approche interactionnelle, elles permettaient d'intervenir de façon à éviter l'enlèvement dans un cercle vicieux ou dans un jeu sans fin.

L'enseignant a aussi questionné les personnes présentes au sujet des intérêts, des réussites, des qualités et des capacités de l'enfant. Cela lui a permis de découvrir qu'il aimait les activités calmes, comme les jeux de table (casse-tête, jeux de logique, perles à enfiler,...). L'enfant était considéré comme une personne plutôt tranquille et très douce. Ses principales interactions se limitaient aux membres de sa famille (2 frères et une sœur) et à une voisine de son âge.

La rencontre s'est terminée par l'adoption du plan d'intervention, malgré les réserves de l'enseignant. Celui-ci considérait important la configuration du groupe et son évolution. D'ailleurs, il a précisé que lors de la rentrée de l'enfant en septembre, le groupe ne serait pas le même. De plus, le local serait certainement aménagé différemment puisqu'il importe de tenir compte

de la maturité des enfants. Il a tout de même été convenu que l'enfant commencerait dès maintenant à fréquenter l'école (10 avril) et que sa mère l'y amènerait elle-même, comme elle le faisait lors des rencontres à l'hôpital. Elle devrait ensuite attendre son enfant au local du personnel, en face de la classe.

Étape 2: contact initial avec l'enfant

Une rencontre initiale et informelle permet ensuite à l'enseignant d'entrer en relation avec l'enfant et de nuancer par ses observations le portrait qui lui a été présenté. Il s'intéresse alors tout spécialement à déceler les intérêts, les forces et les aptitudes sur lesquelles il pourra s'appuyer dans ses interventions auprès de l'enfant.

Illustration

Le 20 mars, l'enseignant a rencontré informellement l'enfant au parc du village. Sa mère était présente et il jouait avec sa voisine et d'autres enfants. Il s'agit là d'une observation bien intéressante! L'enfant glissait et parlait avec les amis qui se trouvaient à la glissoire ou à la balançoire. Au moment où l'enseignant s'est approché de lui, il n'a eu aucune réaction négative, ce qui est notable. De plus, alors que quelques enfants faisaient des châteaux de sable, l'enfant ne s'est pas joint à eux, préférant glisser ou se balancer. Cette observation est à prendre en considération au plan de l'aménagement de la classe. Alors que les responsables du Centre de santé se sont prononcés en faveur de la présence de jeux de table, lesquels font appel à la motricité fine de l'enfant, il apparaît aussi important de prévoir d'autres jeux susceptibles de l'intéresser aussi, mais qui sont plutôt reliés à la motricité globale.

Observations relatives à l'application du plan d'intervention

Le plan décidé lors de la rencontre du 14 mars a été appliqué. L'enfant est

venu à l'école à trois reprises, soit le 10 avril, le 1 mai et le 15 mai. Lors de ces présences, soit à partir du départ de la mère, il hurlait, criait et pleurait «sans cesse»!!! Dans un tel excès de colère, aucune intervention de l'enseignant ou des autres élèves ne pouvait être entendue. Le local du personnel étant à proximité de la classe, la mère entendait donc les cris «incessants» de son fils. Dès qu'elle se présentait à la fin de la période, l'enfant se calmait. Lors de la présence du 15 mai, un responsable du Centre de santé est venu rendre visite à l'enfant afin de constater l'évolution du plan d'intervention. Accompagné du directeur, il a attendu l'enfant dans la cour d'école avant de rejoindre le groupe dans la classe. Comme pour les rencontres précédentes, l'enfant a hurlé, crié et pleuré. Il a aussi tenté de frapper le responsable qui a choisi de lui donner des coussins à frapper. À la suite de cette épisode, la mère a dit à l'enseignant: «J'en peux pu de ces rencontres là. Je ne reviendrai plus. Je t'appellerai.»

Étape 3: rencontre à la maison

Une visite initiale à la maison permet d'abord de parfaire le contact avec l'enfant. Pour ce qui est des parents, une relation de confiance est tout spécialement ciblée. L'enseignant s'intéresse à mieux connaître leur vécu de parents, notamment en ce qui concerne l'éducation de l'enfant, et il questionne leurs façons concrètes d'assumer leur rôle d'éducateurs. Comme le préconise l'approche interactionnelle, un questionnement permet en outre de cerner les interactions qui prévalent lors de la manifestation des problèmes à la maison. Dans un dernier temps, un changement minimal est déterminé conjointement avec eux dans le but d'enclencher un mouvement dans cette direction⁷. Par cette rencontre, l'enseignant désire que l'enfant en

⁷ L'approche interactionnelle préconise l'identification d'un changement minimal souhaité. Se référant à une perspective systémique, elle compte sur l'impact favorable de ce petit changement sur l'ensemble de la situation (Charest, 1996; p. 63).

vienne à le percevoir comme une personne nullement menaçante et sachant s'intégrer harmonieusement dans son entourage.

Illustration

La mère a appelé l'enseignant le 6 juin⁸ et ils ont convenu de se rencontrer au domicile familial. La mère et le père étaient présents et ils ont précisé qu'ils ne voulaient plus recevoir de services du Centre de santé. L'enseignant les a alors questionnés afin de connaître la raison qui les a poussés à prendre cette décision et à lui téléphoner. Les parents désiraient aider leur enfant et ils aimeraient profiter de sa collaboration à l'école. L'enseignant a aussi questionné les parents au sujet du changement minimal désiré: Quel serait le premier signe qui vous dirait que mon soutien est utile? Si leur enfant va à l'école seul sans pleurer, ils seraient satisfaits, même s'il ne participe pas aux activités. L'enseignant a accepté puisque ce changement lui semblait très réaliste. Il leur a alors proposé de venir à la visite de la maternelle prévue, le 29 juin; l'enfant pourrait ainsi rencontrer les autres élèves de son groupe. Cette rencontre avec les parents a aussi permis de les questionner sur la façon dont ils s'occupent de leurs enfants. Il s'agit d'une famille élargie, trois autres enfants proviennent de leur union précédente. Avant de quitter, l'enseignant n'a pas manqué de saluer l'enfant qui jouait dans la cour.

Étape 4: visite initiale de la classe en juin

Avant la visite, l'enseignant planifie l'environnement de sa classe en tenant tout spécialement compte des intérêts de l'enfant. Il est désirable, pour ce premier contact, que l'enfant dont l'intégration est susceptible d'être plus difficile soit le plus possible confortable dans son nouveau milieu. Mis à part

⁸ Du fait que l'appel provenait de la mère, l'enseignant se trouvait dans une position très favorable. Les parents étant en attente, il avait donc une assurance que ses propositions seraient considérées avec attention. L'enseignant avait ainsi une bonne marge de manœuvre, ce qui est jugé très important dans l'approche interactionnelle.

cet aménagement, l'enseignant intervient spontanément auprès de lui, comme il le fait pour les autres. Bref, il met à profit ses habiletés proprement éducatives: support, relation agréable, ignorance intentionnelle, valorisation, humour,.... Rien d'autre de spécial n'est prévu, sinon la création d'une situation confortable pour l'élève.

Il va sans dire que tant dans ses contacts avec les parents qu'auprès de l'enfant, l'enseignant utilise diverses techniques d'influence relevant des approches interactionnelle et orientée vers les solutions, tels le recadrage, les échelles numériques, la prescription de tâches⁹,...

Illustration

Pour faciliter l'intégration de l'enfant, l'enseignant a décidé de séparer le groupe d'élèves pour la visite, de façon à permettre la présence des parents dans le local. De plus, compte tenu des intérêts de l'enfant, une glissade et différents petits ateliers ont été prévus. Aucun jeu de groupe n'a été proposé. À ce sujet, les responsables du Centre de santé ont rapporté qu'à l'hôpital de telles tentatives n'ont pas très bien fonctionné. Comme l'approche interactionnelle le préconise, lorsqu'une solution ne fonctionne pas, il faut cesser de la reproduire afin de ne pas s'enliser dans un jeu sans fin. Lors de la visite, l'enseignant a circulé et pris le temps d'échanger avec chacun et l'enfant n'a manifesté aucune réaction négative. Tout s'est bien déroulé, il n'a ni hurlé, ni pleuré. La question se pose à savoir s'il s'agit là du fruit de l'aménagement de la classe, de la présence des parents dans le local et/ou de l'élimination d'une intervention inopérante?

⁹ «Les prescriptions de tâches se distinguent des autres techniques d'influence thérapeutique du fait qu'elles s'adressent aux interactions entre le client et son entourage. La tâche prescrite comporte toujours une action à poser par la personne.» (Charest, 1996; p. 56)

Rencontre à la maison, 3 juillet

L'enseignant impliqué dans le dossier demeure dans un petit village (environ 300 habitants). Dans ce contexte, les relations qui s'établissent avec les parents peuvent être différentes. C'est ce qui explique qu'une rencontre informelle ait eu lieu au mois de juillet. Précisons toutefois que celle-ci aurait tout aussi bien pu avoir lieu de façon plus «formelle» en juin ou encore en septembre.

Cette rencontre a d'abord permis de parfaire le contact avec l'enfant. L'enseignant a joué au déguisement avec lui et il était suffisamment actif. Au cours d'un échange, la mère a raconté quelques passages importants de son histoire. Elle a dévoilé quelques états dépressifs liés notamment au jugement qu'elle a subi en raison du comportement de son enfant. La rencontre a certainement permis de développer encore davantage la relation de confiance. En ce qui concerne le changement minimal qui a été décidé le 6 juin, la mère a précisé que cela demeure souhaitable.

En raison de la qualité de la relation qui s'est développée, l'enseignant a rencontré cette famille de façon informelle à deux autres reprises au cours de l'été. À une occasion, il a même offert des fruits sauvages à la mère. Il lui a en outre laissé tous les livres d'histoire qu'il utilisera au cours du mois de septembre pour familiariser l'enfant. Lors de la dernière visite, tel que l'approche interactionnelle le préconise, l'enseignant a utilisé l'intervention nommée «épilogue». Il s'agit de demander à la personne d'expliquer et ainsi de s'expliquer le contrôle qu'elle exerce sur son problème: «Maintenant, avec les expériences heureuses et malheureuses que vous avez vécues avec votre enfant, comment allez-vous faire pour que son adaptation à l'école soit harmonieuse?» La mère a répondu: «Avant, je ne savais pas qu'il était capable de s'intégrer et de faire des choses par lui-même, maintenant je le sais et je n'ai qu'à le sécuriser à la maison et tout se passera bien. Aussi, je

lui lirai les livres que tu nous prêtes. Je ne m'inquiète plus, il fera comme les autres.» Il s'agit là d'une observation importante. Si le 6 juin, elle faisait encore appel à l'aide spécialisée de l'enseignant, le discours est maintenant passablement changé deux mois plus tard, soit le 31 juillet où cet extrait a été noté. La mère est tout à fait confiante de pouvoir soutenir elle-même son enfant.

Ces rencontres informelles ont certainement aidé au développement d'une relation de qualité entre les parents et l'enseignant, ce qui n'est pas négligeable.

Étape 5: rentrée scolaire

La classe a été aménagée en accordant une attention spéciale aux intérêts de l'enfant. À la maison, l'enfant aime joué aux déguisements, alors un coin avec des costumes a été prévu. Aussi, la visite du 29 juin s'étant bien déroulée, la classe est demeurée dans le même état, c'est-à-dire avec la glissade, la trampoline et les ballons. Pour les deux premières semaines, le groupe a été séparé en deux. Une raison motivait alors l'enseignant: au lieu de risquer la marginalisation de l'enfant par la présence d'un éducateur dans la classe, l'enseignant a plutôt choisi l'option de l'allègement du groupe. Cette option est d'ailleurs favorisée par le groupe de recherche FSE-CRIRES-UQTR (Archambault, 2003)¹⁰.

Le 5 septembre, une rencontre en soirée a été organisée avec tous les parents de la maternelle. Celle-ci a permis de discuter principalement du vécu des enfants à la maternelle et des difficultés d'intégration de certains. À cette

¹⁰ «... l'entrée à l'éducation préscolaire... contexte de diminution de groupes, plus cette expérience est longue, plus elle est bénéfique à l'ajustement socioscolaire de l'enfant, à la relation élève-enseignant et à la relation parent-enseignant, voire à la qualité de la transition à la maternelle.» (Archambault, 2003; p. 5)

occasion, des suggestions d'intervention leur ont été proposées (annexe 1), bien sûr sans identifier directement les parents de l'enfant. L'enseignant désirait normaliser quelque peu la situation, et ce, en leur suggérant que d'autres enfants aussi peuvent éprouver des difficultés. Cela visait aussi à les déculpabiliser. Au plan de l'intervention éducative, il est préférable que les parents croient au potentiel de leur enfant et qu'ils demeurent optimistes quant à la résolution éventuelle des difficultés qu'il présente.

Observations

Au cours du mois de septembre, l'élève devait compléter un calendrier en identifiant son émotion prédominante avant son départ pour l'école. La légende lui offrait trois choix: bonhomme sourire, ligne ou triste (annexe 2). Pour les 18 jours de présence à l'école, on observe 11 visages avec «sourire» et 6 avec «ligne». Seulement une journée, soit la seconde, a été ressentie comme «triste». Aussi, on remarque que les visages avec «ligne» se regroupent au début du mois. Au contraire, les 11 visages avec «sourire» se retrouvent dans les douze dernières journées de classe. Au cours de ce premier mois, il a été absent une seule journée en raison d'un rendez-vous chez le dentiste.

Une seconde observation permet de contraster la situation-problème présentée lors de la rencontre multipartite du mois de mai. Alors qu'on anticipait l'incapacité majeure de l'enfant à s'intégrer à l'école, l'enfant y est au contraire venu seul et sans pleurer. À une occasion, la mère a téléphoné à l'enseignant pour l'aviser que son enfant était malade et qu'il tenait tout de même à aller en classe. Elle lui a donc demandé de la contacter si sa condition le demande.

Considérant qu'il fonctionne mieux dans des activités non structurées et des jeux libres, des ateliers en groupe restreint ont donc été priorisés. Dans ce contexte, les choses se sont bien déroulées et les autres enfants l'ont

accepté sans difficulté. Toutefois, le 19 septembre, il ne voulait pas aller à son cours de musique. Il est demeuré en classe et l'enseignant n'a pas tenté de l'inciter ou de l'obliger à rejoindre son groupe. Les fois suivantes, le problème ne s'est pas présenté. L'année scolaire s'est très bien passée, aucune anecdote relatant une difficulté n'a été relevée. Il s'est très bien intégré au groupe d'élèves et, comme les autres, il avait des amis. Au cours de l'année, aucun service spécial ne lui a été nécessaire et il a rencontré l'ensemble des objectifs du programme. Au mois de juin, il a d'ailleurs participé au spectacle en jouant dans une pièce de théâtre présentée aux parents.

Entrevue réalisée l'année suivante

Au mois de janvier de l'année suivante, l'enseignant a rencontré la mère à trois reprises pour revoir l'ensemble de la situation et la questionner quant au maintien des acquis de son enfant. Concernant le problème initial, l'extrait qui suit est très explicite: «Il parlait pas! Il ne parlait pas aux autres pantoute pantoute quand on allait aux rendez-vous... c'était l'enfer bien raide... Il était bien juste à la maison!» Concernant le vécu de l'enfant à la maternelle, la mère a affirmé: «En général, là, c'était bien!... J'avais tellement peur que ça aille mal que... je m'attendais à une catastrophe encore!» La dernière entrevue a principalement porté sur l'intégration en première année. La mère a précisé: «Je ne m'attendais pas à avoir autant de lui... Il aime ça, ça va bien, mais parfois il est tanné. Je pense qu'il fait de son mieux, pis c'est parfait comme ça! Je n'ai pas retourné consulter». À ces propos encourageants, la mère a ajouté qu'elle motivera encore son enfant. À ce sujet, elle a affirmé: «Je vais continuer de le rassurer... Je suis certaine qu'il va commencer sa deuxième année et que ça va aller bien». La mère était manifestement confiante et, de plus, on a pu observer que son discours était très positivement orienté. En se référant à l'approche orientée vers les solutions privilégiée dans le stage, il s'agit là d'un résultat fort concluant.

Discussion

Les résultats de ce stage sont éloquentes quant à la pertinence des approches interactionnelle et orientée vers les solutions pour intervenir avec succès auprès des élèves du préscolaire qui présentent une difficulté dans leur transition famille / école. Elles sont d'autant plus pertinentes dans la mesure où elles prennent appui sur le même paradigme préconisé dans la présente réforme de l'éducation, soit le constructivisme. Les difficultés présentées par certains enfants sont telles que le stage a été une occasion d'entrevoir l'importance pour un enseignant de bien maîtriser une démarche systématique d'intervention. En ce qui concerne le suivi présenté dans ce rapport, le succès de l'intervention est notable puisqu'une relance a permis de constater que l'enfant concerné a su poursuivre son cheminement scolaire et que ses parents n'ont plus jugé nécessaire de consulter.

Ce stage a été réalisé dans un milieu défavorisé. L'enseignant fait donc face à différents comportements problématiques (agressivité, violence,...) auxquels il doit répondre, et ce, tout en assumant une gestion efficace de sa classe. D'un point de vue pratique, il lui importe de pouvoir réagir rapidement et avec économie, sans que ce ne soit pas trop exigeant en termes de temps et d'expertise nécessaire. Or, les démarches d'intervention utilisées offrent une telle garantie d'économie et permettent de dénouer des impasses dans un laps de temps relativement court. Quoiqu'elles soient peu exigeantes au plan de leur application pratique, donc bien adaptées au travail d'un enseignant, elles supposent toutefois une démarche sérieuse afin d'en bien maîtriser le rationnel et de s'en approprier les procédures.

Dans un milieu défavorisé, il s'avère très nécessaire d'intervenir par le biais de l'aménagement du milieu. Il est encore plus important de voir à ce que les activités et les jeux soient planifiés en fonction des capacités et des goûts des enfants. De plus, une priorité doit être accordée à la relation éducative entre

l'enseignant et ses élèves, entre autres afin de prévenir les gestes violents fréquemment observés à son endroit. Les enfants de milieux défavorisés ont souvent de la difficulté à exprimer leur frustration autrement qu'en frappant. Au début de l'année, l'enseignant consacre donc le temps nécessaire à bâtir cette relation. À cet égard, les idées préconisées par l'approche orientée vers les solutions sont très pertinentes et aidantes.

Il est souhaitable qu'il en soit de même avec les parents. Au préscolaire, des retombées importantes sont attendues comme fruits de leur participation. Pour y parvenir, une condition s'avère nécessaire. L'enseignant doit en effet adopter des attitudes et développer des stratégies susceptibles d'amener les parents à se percevoir non pas comme clients mais bien comme réels partenaires. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), «l'ouverture de l'école aux parents, à la maternelle, reste ainsi à parfaire. (p 48)

ANNEXE 1

Document remis aux parents lors de la rencontre du début de l'année

SUGGESTIONS D'INTERVENTION

Description des interactions qui entourent le problème

Certaines approches visent à aider les gens à faire quelque chose de différent. Pour cela, ils doivent savoir ce que les gens font. Ils pensent que les parents et les élèves et / ou les enseignants et les élèves ont tendance à s'enliser dans des séquences de comportements répétitifs autour d'un problème, séquences qui participent souvent involontairement à l'entretien du problème. L'intervention peut, soit suggérer que quelqu'un fasse quelque chose de différent du schéma habituel, soit recadrer le problème de manière à permettre l'émergence de quelque chose d'inhabituel dans la séquences du problème, soit encore mettre l'accent sur quelque chose qui se passe déjà sans faire partie du schéma habituel.

Par exemple, la définition d'un problème tel que le refus d'aller à l'école ou encore la phobie de l'école, n'est pas seulement générale et floue, mais elle n'apporte aucune information sur les interactions en jeu. S'interroger sur ce qui se passe, qui fait quoi et quand par rapport au refus d'aller à l'école, peut révéler de précieux indices sur de petits faits que l'on pourrait changer. Conseiller à des parents : Vous devez vous montrer plus sévères peut s'avérer sans effet ; à la lumière de leur déception et de leur désespoir, cela peut même paraître impossible. Toutefois, une exploration approfondie des séquences de comportement pourrait montrer que l'enfant se lève, il regarde la télé, ses parents l'appellent pour le déjeuner, il prend son déjeuner, ils lui demandent : Tu as envie d'aller à l'école aujourd'hui ? L'attitude de l'enfant change, ses parents l'encouragent, l'enfant refuse de s'habiller, ses parents l'implorant, l'enfant se plaint d'être malade, etc. Ce type de description procure des informations utiles sur l'endroit où faire porter notre intervention. Conseiller par exemple aux parents d'appliquer strictement la consigne pas de télé ni de déjeuner tant que tu n'es pas en tenue pour l'école est une bonne directive qui peut se révéler suffisante pour interrompre le schéma de comportements qui s'est instauré. Il peut suffire d'un petit rien comme suggérer par exemple aux parents de ne pas demander tu as envie d'aller à l'école aujourd'hui ? peut provoquer un changement significatif.

ANNEXE 2

Sentiments éprouvés par l'enfant pendant le premier mois

septembre 2000

Comment
aujourd'hui ?

dim.	lun.	mar.	mer.	jeu.	ven.	sam.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Références

- Archambault, D. (2003). *Résumé du rapport de recherche FSE-CRIRES-UQTR: entrée à l'éducation préscolaire et l'ajustement socioscolaire de l'enfant*. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).
- Baillargeon, B., Betsalel-Presser, R., Romano-White, D. & Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? *Apprentissage et socialisation...en piste*, 12(4), 227-237.
- Barry, H. & Rouillard, L. (1995). Attachement parent(s) / enfant durant la petite enfance et compétence sociale au niveau préscolaire. *Science et Comportement*, 24(2), 111-131.
- Bentolila, A. (2000). *Le propre de l'homme parler, lire, écrire*. France: Plon.
- Brazelton, T.B. (1994). *Points forts: les moments essentiels du développement de votre enfant*. Paris: Stock-Laurence Pernoud.
- Brodzinsky, D. & Gormly, A.V. (1994). *Le cycle de la vie*. Laval: Études vivantes.
- Brossard, L. (2000). L'école en milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115(4), 13-14.
- Browder, S. (1997). J'veux pas aller à l'école. *Sélection du Reader's digest*, 604(10), 116-120.
- Cadieux, A. & Leduc, A. (1992). L'identification des enfants à risque de retards scolaires. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (2). 101-108
- Camus, J. (1989). *Les racines de la socialité: approche éthologique*. Paris: Centurion.
- Charest, J. (1996). Thérapie stratégique : Fondements, techniques et applications cliniques. *Revue québécoise de psychologie*, 1 (3) 43-82.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (Mai 2000). *Entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2000-2002. Dans le*

cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c.8.2).

- Comité de programmes d'études avancées en éducation (résolution CPME-96-7R / 28 février 1996). *Le stage dans le cadre de la maîtrise en éducation: concentration administration scolaire*. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Commission des programmes d'études. (1999). *L'éducation préscolaire*. Avis au ministère de l'Éducation, Québec.
- Commission scolaire du Lac Témiscamingue. (2003). *Services éducatifs aux jeunes*. Site internet [http:// www.cslactem.qc.ca/SERVICES/eleves.html](http://www.cslactem.qc.ca/SERVICES/eleves.html).
- Conseil supérieur de l'éducation (avis adopté à la 439^e réunion le 29 février 1996). Bibliothèque nationale du Québec.
- Davido, R. (1986). Les larmes quotidiennes de la séparation. *Parents*, 205(4), 83-86.
- De Baleine, I. (1997). Bien réussir sa première rentrée. *Parents*, 343(9), 72-78.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: W.W. Norton.
- de Shazer, S. (1999). *Les mots étaient à l'origine magiques*. Belgique: Legerme Satas
- Desmarais, M. (1996). Votre enfant sera-t-il heureux à l'école? *Châtelaine*, 8(9), 76.
- Duru-Bellat, M. & Moreau, J. (1997). Être gardé ou non par la mère, quelles incidences scolaires chez les enfants de grande section? *Revue de psychologie de l'éducation*, 1, 81-96.
- Fisch, R., Weakland, J.H. & Segal, L. (1986). *Tactiques du Changement : thérapie et temps court*. Paris : Seuil.
- Gillain Mauffette, A. (1998). La maternelle plein temps : un projet à parfaire. *Revue préscolaire*, avril, 12-16.
- Giorgio, P. & Watzlawick, P. (2000). *Stratégie de la thérapie brève*. Paris: Seuil.

- Gouvernement du Canada: développement des ressources humaines. (1999-2000). *Grandir au Canada*.
- Hénault, M. (1985). L'école, un obstacle de plus pour l'enfant qui éprouve des problèmes psychosociaux. *Vie pédagogique*, 7(11), 19-38.
- Jacobson, J.L., Tianen, R.L., Wille, D.E. & Aytch, D.M. (1986). *Infant-mother attachment and early peer relations: The assessment of behavior in an interactive context*. Orlando: Academic Press.
- Kasenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- Kim Berg, I. & Dolan, Y. (2002). *Récits de solutions*. New York: Edisem.
- Laporte, D. (1996). Mon petit garçon a peur de l'école. Que faire?. *Coup de pouce*, 7(9), 164.
- Lavoie, G. (1998). *Difficulté d'ordre comportemental et approche orientée vers les solutions*. Site internet: Adaptationscolaire.org (Thématique / Difficultés d'ordre comportemental / Textes sur le sujet).
- Lavoie, G. (1996). Steve de Shazer et la thérapie brève orientée vers les solutions. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25 (2)m 121-139.
- Le Colleter, F. (1993). Entrevue avec Suzanne Guy. *Prisme*, 3(3), 425-431.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Eska.
- Louis, S. (1994). L'abc d'une bonne rentrée scolaire. *Coup de pouce*, 7(9), 126-132.
- Ministère de l'éducation. (1990). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation (1995-1996): Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (10 avril 2000). *La réussite scolaire*. Gouvernement du Québec: Direction de la recherche, Direction des statistiques et des études quantitatives.

- Ministère de l'éducation. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Bibliothèque nationale du Québec.
- Nadeau, N. (1996). Votre enfant sera-t-il heureux à l'école? *Châtelaine*, 37(8), 76.
- Nardone, G. & Watzlawick, P. (1993). *L'art du changement*. Paris: L'esprit du Temps.
- O'Hanlon, W. H. & Weiner-Davis, M. (1995). *L'orientation vers les solutions*. Belgique: Satas.
- Osterrieth, P. (1973). *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Papalia, D. & Olds S.W. (1989). *Le développement de la personne*. Montréal: Études vivantes.
- Parker, K.A. & Asher S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Peacock, F. (1994). *La communication orientée vers les solutions*. Montréal: Les Entreprises Fletcher Peacock.
- Peacock, F. (1999). *Arrosez les fleurs pas les mauvaises herbes!* Québec: Éditions de l'homme.
- Poupart, P., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Régie Régionale de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue (Septembre 1994).
- Richman, N., Stevenson, J. & Graham, P.J. (1982). *Preschool to School: A behavioural Study*. London: Academic Press.
- Rouillard, L. & Schneider, B.H. (1995). Attachement parent (s) / enfant durant la petite enfance et compétence sociale au niveau préscolaire. *Science et Comportement*, 24(2), 111-131.

- Sroufe, L.A. (1983). Individual patterns of adaptation from infancy to preschool. In M. Perlmutter (Ed.). *Development and policy concerning children with special needs*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shaw D.S. & Bell, R.Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 493-518.
- Stephens, M.W. (1971). *Stephens-Delys reinforcement contingency interview*. Princeton: N.J.
- Vitaro, F., Gagnon, C. & Tremblay, R. (1992). Liens d'amitié et fonctionnement social chez les enfants rejetés. *Enfance*, 46(1), 113.
- Vitaro, F. & Pelletier, D. (1991). La prédiction des problèmes de comportement au second cycle du primaire. *Science et comportement*, 21(1), 151-167.
- Vitaro, F., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. & Tremblay, R. (1992). Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 1-15.
- Waltman-Greenwood, M. (1997). J'veux pas aller à l'école. *Sélection du Reader's digest*, 604(10), 116-120.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité*. Paris: Seuil.
- Watzlawick, P. & Nardone, G. (2000). *Stratégie de la thérapie brève*. Paris: Seuil.
- Watzlawick, P. & Weakland, J.H. (1981). *Sur l'interaction*. Paris: Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1974). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- Yatchinovsky, A. (1999). *L'approche systémique: pour gérer l'incertitude et la complexité*. Paris: ESF.
- Zauche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. Paris: Dunod.
- Zazzo, R. (1979). *L'attachement*. Suisse: Delachaux & Niestlé.