



Centre jeunesse
de Québec

Institut universitaire

LES ~~MAUX~~ MOTS À L'ÉCOLE



Septembre 2005

LES ~~MAUX~~ MOTS À L'ÉCOLE

Les rencontres Concerto

Rapport préparé dans le cadre de la recherche : « J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté ».

Ce rapport de recherche a été subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) • Programme *Persévérance et réussite scolaires*, n° 94 352.

Dessin de la page couverture : Camille (7 ans)

Mise en page : Claire Caron

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Production : © Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire
Direction du développement de la pratique professionnelle
2915, avenue du Bourg-Royal
Beauport (Québec)
G1C 3S2

Téléphone : (418) 661-6951

Télécopieur : (418) 661-5102

Site internet : www.centrejeunessedequébec.qc.ca

Dépôt légal : 3^e trimestre 2005
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 2-921151-76-6

J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions...
des efforts conjugués pour développer un partenariat
école – parents – intervenants – communauté

Liste des rapports de recherche

- ☐ Problématique et méthodologie. Résumé et bibliographie.
- ☐ L'école et le quartier. Ethnographie du Vieux-Limoilou.
- ☐ Quand le texte a un sens. Soutien à l'apprentissage de la littérature par la pédagogie différenciée.
- ☒ Les ~~maux~~ mots à l'école. Les rencontres Concerto.
- ☐ Se concerter dans l'action. Les élèves à risque et ceux avec un plan d'intervention.
- ☐ La population d'élèves avec un plan d'intervention.
- ☐ Leur apprendre le difficile métier d'élève.

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation du présent projet de recherche et nous voulons les remercier très sincèrement.

Nos remerciements vont d'abord aux conseillères en adaptation scolaire qui se sont penchées avec bienveillance sur les situations d'enfants en difficulté, en très grande difficulté, pour permettre les rencontres Concerto. Chaque rencontre fut pour nous une occasion d'apprentissage. Nous les remercions également d'avoir participé à la recherche des solutions aux problèmes présentés, en partenariat avec les organismes de la santé et des services sociaux.

Nous voulons aussi exprimer notre gratitude aux enseignantes et enseignants qui, par leurs observations pertinentes, ont accepté de partager et de communiquer leur quotidien auprès des enfants. Ces personnes ont bien voulu mettre en pratique dans la salle de classe les bonnes idées qui se sont dégagées des rencontres.

Nous nous en voudrions de passer sous silence l'apport précieux des spécialistes du milieu scolaire : les psychologues, orthopédagogues et éducateurs qui ont témoigné leur soutien, tantôt aux intervenants auprès des enfants, tantôt aux enfants eux-mêmes, et qui ont ainsi contribué au décodage des problèmes soumis au cours des échanges cliniques. Nous leur sommes reconnaissants de nous avoir souvent mis sur la piste des solutions.

Notre reconnaissance va également aux directeurs des trois écoles participantes, qui ont facilité l'organisation des rencontres et qui les ont animées avec brio. Si les suivis des Concerto ont eu des résultats, c'est parce qu'ils ont rendu possible le lien avec les parents et leur ont donné le ton des changements.

Nos remerciements vont encore à l'équipe de recherche qui a travaillé sur la concertation, dont le fruit est la mise à distance de notre propre expérience. Si nous avons pu participer à la recherche, c'est que notre établissement croit que le travail avec l'école est important.

Nous remercions enfin M^{me} Claire Caron qui, avec patience et compétence, a assumé l'édition du texte.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre I	
Quand rien ne va plus.....	4
Notes historiques	4
Ce qu'est Concerto	5
Chapitre II	
Préalables théoriques	7
La notion de « troubles graves du comportement ».....	7
Les stades du développement	9
La construction de l'identité.....	10
La philosophie de Concerto	11
Principes et techniques d'intervention	15
Le processus	17
Comment fonctionne Concerto	19
Étapes d'une rencontre Concerto	20
Conditions de succès.....	21
Chapitre III	
Les cas cliniques traités aux rencontres Concerto 2003-2005.....	25
Présentation sommaire des situations traitées au cours des rencontres Concerto	26
Présentation de deux cas cliniques, la rencontre et le suivi.....	32
Conclusion	50
Bibliographie	54
Annexe 1 Préparation d'une étude de cas	56
Annexe 2 Résumé de la rencontre Concerto.....	58

Introduction

« L'enfance est un lieu de tant d'idéaux : la projection par le souvenir de soi en l'autre plus jeune, la prolongation de notre nom dans la génération suivante quand nous sommes parents, celle de l'espoir d'une vie et d'une société meilleure pour ceux qui nous suivent, le rappel de notre innocence perdue... Avec les enfants, ce raisonnable, ce rationnel qu'au total nous avons mis tant d'années à acquérir, fond, se dilue. Ils sont la mémoire de notre fragilité et de notre dépendance relationnelle. Ils sont donc le lieu même de l'exception. »

Marc-Yves Leclerc

L'identité de l'enfant est en construction pendant les années scolaires. Pourtant, pour un petit nombre d'enfants, cette construction est souvent entravée par des facteurs ou des éléments « dérangeants ». Et si leur apprentissage et leur socialisation souffrent au point d'alerter le personnel de l'école, un nouveau dispositif peut être mis à contribution, outre le plan d'intervention. En accord avec le modèle de soutien aux apprentissages des élèves en difficulté de la recherche *J'instruis, tu prends le virage milieu, nous qualifions... des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté*, ce dispositif est destiné aux élèves avec troubles graves du comportement et correspond au troisième gradient du modèle (Sheriff, Lopez et Carrier, 2005). Il mobilise les ressources scolaires et extrascolaires dans un effort de concertation, afin de mieux arrimer les services pour comprendre les besoins particuliers de ces jeunes et élargir le choix des réponses.

Ce dispositif est Concerto, nom donné aux rencontres entre personnes significatives pour l'enfant et des spécialistes dans ce genre de situations. Le présent rapport fait état du contenu clinique de ces rencontres, du point de vue d'un conseiller participant. Un bref survol de la démarche elle-même permet de comprendre comment la rencontre, à partir du dialogue entre les participants, conduit à une lecture du problème qui oriente des interventions souvent heureuses. Cette description peut être complétée par la consultation des précédents travaux sur le sujet.

La Commission scolaire de la Capitale expérimente en effet, depuis quelques années, une formule particulière de concertation pour les élèves éprouvant des

troubles graves du comportement. Ce sont des cas lourds, sélectionnés par les conseillers en adaptation scolaire. La formule a été évaluée par G. Carrier et R. Cloutier en 1999 dans le rapport *Concerto Jeunes. Une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement*. Étant donné les résultats positifs de cette évaluation, il est décidé d'approfondir le rôle de conseiller clinique, dans un effort de systématisation d'un savoir-faire plus ou moins explicité jusqu'à maintenant. À cette fin, on procède à l'analyse du matériel recueilli au cours des rencontres Concerto dans les trois écoles du Vieux-Limoilou.

Le matériel d'analyse comprend les formulaires, les notes prises sur place, les comptes rendus et tout autre document en rapport avec le sujet de la discussion. Au total, treize rencontres ont eu lieu dans les trois écoles, dont neuf en 2003-2004 et quatre en 2004-2005, avec onze élèves. Deux d'entre eux ont donc été l'objet de deux rencontres. Nous avons pu y participer grâce à la collaboration des directions des écoles.

Le directeur remplit d'abord un formulaire de demande de rencontre Concerto pour les conseillers en adaptation scolaire de la Commission scolaire. Il s'agit d'un formulaire standardisé qui contient les données signalétiques de l'élève, de même que les raisons et les attentes de Concerto. Si cette demande est acceptée, la direction informe l'équipe de recherche de la date et du lieu de la rencontre. Un chercheur-observateur participe alors à la rencontre et prend note du contenu de la discussion, du déroulement, du climat du groupe, des échanges dialogiques, de la circulation des données, etc., jusqu'à la restitution heuristique.

Règle générale, les rencontres ne sont pas formellement enregistrées. Chaque école peut ou non fournir un compte rendu ou des notes pour le dossier personnel de l'élève. Des participants prennent des notes pour usage personnel; le formulaire est conservé uniquement dans le dossier de l'élève. Il n'y a pas, non plus, de mécanisme formel assurant le suivi des rencontres. Dans le cadre de la recherche, nous avons pu produire les comptes rendus de la majorité des rencontres; en fait, faute de la disponibilité des observateurs, nous n'avons pu assister aux rencontres dans deux cas seulement. En revanche, établir le suivi des rencontres s'est avérée une entreprise quelque peu ardue constituant une chasse aux traces dans la mémoire des participants et dans le dossier de l'élève.

Le matériel recueilli permet de décrire les caractéristiques des situations traitées : le diagnostic ou l'opinion diagnostique, le problème ou le trouble constaté, les interventions (réalisées avec succès ou non), les services à l'école et ailleurs dans la communauté. L'analyse débute avec les raisons qui poussent à décider d'organiser une rencontre Concerto. Elle s'attarde au climat et à la participation de chacun des membres, pour aboutir à la compréhension des échanges dont le dialogique laisse émerger des façons de lire et de faire différentes, sans épargner les sentiments et affects ni l'engagement éthique. La présente recherche a enfin permis de saisir les conditions du succès de Concerto, son orientation vers des résultats pour l'élève, ainsi que les connaissances théoriques et pratiques qui y circulent. Pour une première fois, dans un effort pour relier la pratique et la théorie, le rapport fait le point sur la notion de troubles graves du comportement selon l'usage que Concerto en fait. En revanche, ni les limites de Concerto ni les contre-usages (buts cachés) ne sont étudiés ici.

Le présent rapport rend compte des aspects fonctionnels en reliant la théorie et la pratique dans l'exercice d'échange qu'est Concerto, du point de vue du conseiller clinicien et de son expérience auprès des jeunes en réadaptation au Centre Jeunesse de Québec – Institut universitaire. S'appuyant sur les préalables existants, le premier chapitre présente l'historique et le fonctionnement des rencontres Concerto. Le deuxième est consacré aux aspects théoriques. Le troisième chapitre relate le contenu des rencontres par la présentation des cas traités, dont deux de façon extensive, qui incluent le suivi. Enfin est reprise, en conclusion, la notion de troubles graves du comportement dans le but d'en proposer une définition qui correspond aux situations réelles.

Chapitre I

Quand rien ne va plus

Le présent chapitre décrit la rencontre Concerto d'abord sur le plan historique, puis dans sa fonction de dispositif de concertation spécialisée. Concerto s'applique en effet aux situations de *bout de ligne*, c'est-à-dire lorsque les enseignants et les directions d'école admettent que la situation requiert l'aide de spécialistes.

Notes historiques

Les rencontres Concerto ont vu le jour en 1997-1998 à l'école Sacré-Cœur de la Commission scolaire de la Capitale. Une des caractéristiques de cette école est la présence de deux organisations scolaires dans le même bâtiment. La première comprend une école ordinaire et la seconde, une école dite spécialisée destinée aux élèves avec des troubles du comportement et en difficulté d'apprentissage. Ces jeunes sont répartis dans des petites classes qui comptent douze élèves au maximum, un enseignant et un éducateur spécialisé. Tous les élèves de cette école reçoivent des services du Centre jeunesse (selon la Loi sur la protection de la jeunesse), du centre de santé et de services sociaux (CSSS) et/ou de médecins spécialisés. Cette particularité de la clientèle scolaire explique la tenue, jusqu'à récemment, de deux rencontres Concerto par semaine. Cette fréquence, le type de clientèle, le nombre et la qualité des professionnels participants ont permis de systématiser le contenu, l'objet et le format des rencontres.

L'expérience est prête à être exportée à d'autres écoles, ce qui est fait entre autres à l'occasion du projet de recherche dans les écoles du Vieux-Limoilou. Exporter l'expérience signifie compter sur la participation du conseiller clinique, seule personne disponible et qui ait une connaissance approfondie de la philosophie de l'approche et capable de bâtir sur l'expérience accumulée. Ce transfert exige l'observation détaillée des modifications possibles de l'approche, selon le contexte nouveau, car il faut adapter celle-ci aux caractéristiques culturelles et populationnelles des écoles. En effet, la recherche-action a lieu dans trois écoles ordinaires, en sursis (une ou deux devant fermer) à cause de la diminution du nombre d'élèves et alors que le personnel s'avère fort instable (autant dans les écoles qu'à la direction de la Commission scolaire).

À l'usage, nous constatons en effet certaines modifications, telles que le cumul des connaissances des participants, le raffinement du concept de troubles graves du comportement et des besoins, la participation différente de deux conseillers en adaptation scolaire qui se sont succédé, ainsi que le mode de gestion des problèmes scolaires des élèves dans chacune des écoles. Nous appelons cela la *culture de l'école*.

À partir des pratiques développées à l'école Sacré-Cœur et de leur diversification dans d'autres écoles, il faut systématiser celles qui ont lieu dans les écoles du Vieux-Limoilou pendant la durée du projet. Systématiser l'expérience veut dire procéder à l'explicitation de la philosophie et des références théoriques orientant la démarche, ainsi qu'à la description des situations cliniques traitées pendant les rencontres. Nous ne pensons pas apporter de nouveauté en ce domaine. À notre tour, nous poursuivons l'expérimentation que l'école à l'origine du projet a mise en place, en attendant que d'autres écoles effectuent la même démarche et qu'ensemble, nous soyons en mesure de proposer un modèle de concertation pour les cas graves de comportement d'élèves.

Le dispositif Concerto s'applique à un petit nombre d'élèves, peut-être les cas les plus difficiles. Il vise une compréhension clinique du phénomène *problèmes graves du comportement et d'apprentissage* qui ajoute un cran aux missions des écoles. Dans une visée d'insertion de ces élèves à l'école ordinaire, il cherche à entraîner un arrimage maximal des ressources entourant l'élève et sa famille pour compléter le travail du personnel scolaire.

Ce qu'est Concerto

Concerto est un dispositif de réflexion entre le personnel de l'école, les professionnels spécialisés en adaptation scolaire de la Commission scolaire et les intervenants qui agissent auprès d'un élève aux prises avec un trouble grave du comportement. Cette réflexion tient compte du comportement de l'élève, d'un bilan des mesures mises sur pied pour l'aider, de l'apport des services, de la collaboration et de la disponibilité des parents.

Étant donné qu'elle vise des élèves en grande difficulté, la rencontre Concerto est l'occasion de partager les opinions cliniques d'experts et d'intervenants. Ce partage a pour finalité de mettre à jour les limites des interventions, plutôt fragmentées, afin

de construire une vision articulée de la situation de l'élève. Idéalement, le résultat est un ensemble de mesures s'inscrivant dans l'accompagnement de l'adaptation et la réussite scolaire de l'élève. Si la rencontre permet d'enrichir le savoir-faire de l'enseignant et si la direction appuie les mesures d'accompagnement, règle générale, l'élève poursuit ses apprentissages dans la classe qui lui est assignée, parfois avec des mesures complémentaires comme le répit, le retrait temporaire, etc. Certains élèves changent temporairement de milieu pour fréquenter un établissement de santé ou de réadaptation ou encore une école spécialisée, mais par la suite, ils réintègrent leur école de quartier.

Une rencontre Concerto est une expérience de concertation entre la direction, l'enseignant de l'élève, des membres du personnel non enseignant, des intervenants de milieux divers, selon les besoins de l'élève, auxquels se joignent le conseiller en adaptation scolaire ainsi que le conseiller clinique du Centre jeunesse. Les intervenants de différents organismes se rencontrent ainsi afin de faire fructifier leur apport et offrir un soutien véritable à l'école fréquentée par l'enfant. *A priori*, ces intervenants s'entendent pour considérer l'école comme un milieu de vie complémentaire à celui de la famille et comme un possible tuteur de résilience qui aide l'enfant à surmonter ses problèmes.

La rencontre est organisée dans les cas où les problèmes de l'élève dépassent les compétences, la patience et la responsabilité de l'enseignant, situations où la direction, tout en appuyant son personnel, décide de chercher de nouvelles solutions. Un Concerto est généralement décidé lorsque la direction se rend à l'évidence que le plan d'intervention ne suffit pas à colmater les brèches dans le comportement de l'élève. Par ailleurs, la direction sait que des intervenants d'autres organismes aident l'enfant ou sa famille. La rencontre Concerto offre une nouvelle corde à son arc.

En somme, recourir à une rencontre Concerto, c'est valoriser le dialogue en tant que source d'idées novatrices ou de changement de lecture de la situation. C'est également accepter de passer de la théorie à la pratique, et ce, afin de soutenir un enfant en difficulté.

Chapitre II

Préalables théoriques

Le présent chapitre traite d'abord des théories sur le développement de l'enfant et la construction de l'identité, processus entravés par des écueils définis comme étant des troubles du comportement. Ces préalables théoriques un peu arides, certes, sont cependant nécessaires pour comprendre le succès des rencontres Concerto et apprécier la profondeur du dialogue porteur de changement au cours des rencontres. Les aspects techniques de Concerto sont ensuite décrits.

La notion de « troubles graves du comportement »

Les enfants dont la situation fait l'objet d'une rencontre Concerto éprouvent des difficultés de comportement ayant, dans la plupart des cas, des répercussions négatives sur les apprentissages. Il appert que certains élèves sont très intelligents et dépassent les autres élèves de la classe, mais perturbent le climat par leur comportement : ils attirent l'attention des autres élèves, leur façon d'être nécessite l'intervention continuelle de l'enseignant, ils font des crises ou montrent des signes de violence. Dans certains cas, les troubles peuvent être plus graves ; les enfants ont alors des diagnostics médicaux qui comprennent des syndromes et déficiences. Les plus courants sont les troubles du déficit de l'attention et les comportements perturbateurs, l'hyperactivité, les troubles d'apprentissage et les troubles oppositionnels, souvent avec provocation, mais ce n'est pas là, loin s'en faut, une énumération exhaustive¹.

Le ministère de l'Éducation propose une définition large de ce type de troubles connotant l'adaptation et laisse aux spécialistes le soin de poser le diagnostic. Selon cette définition, l'élève ayant des troubles de comportement « est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par des personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des

¹ Dans les milieux spécialisés, on nomme les troubles de conduite, le syndrome d'Asperger considéré comme une forme d'autisme, le syndrome de Gilles de la Tourette (coprolalie, tics et compulsions), l'angoisse de la séparation, les troubles de l'attachement, les phobies spécifiques, le trouble envahissant du développement, les troubles de développement non spécifiés considérés comme une forme d'autisme atypique.

difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial». Toujours selon le ministère, ces difficultés d'interaction peuvent consister :

- en des comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, etc.);
- en des comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive à l'égard des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait, etc.).

Enfin, souligne le ministère², les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées comme significatives, « c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit ».

On aura compris que ces enfants peuvent manifester leur malaise ou leur insécurité par des crises plutôt spectaculaires, auxquelles les enseignants ne sont pas préparés. Ils ne se montrent pas très tolérants, et pour cause! Ces enfants perturbent le climat de la classe, demandent qu'on leur consacre beaucoup de temps et d'énergie, provoquent un sentiment d'impuissance et d'insécurité autour d'eux. D'autres enfants n'ont pas recours à des crises de comportement, mais bougent continuellement, ne peuvent s'empêcher de faire des bruits avec leur bouche, leur chaise et leur pupitre... D'autres, encore, peuvent répondre avec violence à une taquinerie ou à une contrariété : par des insultes, des grossièretés, des coups de poings, des coups de pieds, ou en lançant des objets. Quelques-uns sont dans leur monde, étrangers aux consignes de la classe et au travail collectif, ou bien manifestent à voix haute des hallucinations auditives ou visuelles.

² Ministère de l'Éducation. Instruction annuelle (1993-1994). Gouvernement du Québec. Cité dans : Définition de la catégorie « troubles de comportement » par le ministère de l'Éducation. (Références incomplètes).

Les stades du développement

La liste des troubles ou comportements inhabituels observés parfois à l'école dit avant tout la souffrance de l'enfant, qu'on peut comprendre en se référant aux stades de développement. Nous avons retenu ici les stades de développement proposés par l'ethnopsychanalyste E.H. Erickson (1974), qui par ailleurs résumant à la fois les théories de Jean Piaget sur l'influence importante des étapes du développement de l'intelligence (ou, pour reprendre sa notion, « structures d'ensemble ») ainsi que les stades du développement en psychanalyse définis par Sigmund Freud, et enrichis par sa fille Anna Freud pour la psychologie des enfants.

À l'instar d'Erikson, si l'on tient compte des forces du moi dans les stades du développement, on retient qu'avant 4 ans, l'enfant développe des qualités : la confiance, en autant qu'il soit dans un milieu bon pourvoyeur de soins et capable de lui transmettre des messages sécurisants, et l'autonomie (le milieu permet à l'enfant de s'affirmer, tout en définissant des limites réalistes). Muni de ces qualités, l'enfant commence à expérimenter le fait de prendre des initiatives pour atteindre un but ; le milieu met à sa disposition des moyens, s'assure qu'il les utilise et l'encourage dans cette démarche, diminuant ainsi les inhibitions indues. Après 4 ans mais avant 12 ans, l'enfant fait suffisamment d'expériences qui lui permettent de consolider sa capacité d'initiative et de commencer ainsi à acquérir les rudiments d'un sentiment de compétence au travail : le milieu laisse à l'enfant l'occasion de conquérir du prestige en produisant des choses qui entraînent l'expérience du plaisir, en réalisant des travaux qui mettent à l'épreuve le choix des outils et la capacité à s'en servir. Ce sentiment de compétence lui donne de la confiance en soi et la fierté de se sentir bon à quelque chose. Il faut dire que dans la plupart des sociétés, les rudiments de la compétence au travail ajoutent de la méthode dans la poursuite des buts et consolident ainsi la confiance, l'autonomie et l'initiative.

Or si, pour mille et une raisons, l'enfant ne réussit pas à acquérir ces qualités, ou à tout le moins une amorce, il développe de la méfiance (parce que le milieu n'est pas en mesure de répondre à ses besoins), manifeste de l'insécurité à l'égard du monde extérieur et éprouve de la difficulté à créer des liens avec les personnes qui l'entourent. Si l'enfant n'acquiert pas d'autonomie, il est aux prises avec la honte et le doute ; c'est le cas des enfants qui sont toujours blâmés, jusqu'au point de perdre confiance en soi et de devenir indécis. Si l'enfant n'a pas la possibilité de prendre

d'initiatives et d'apprendre de ces expériences, il éprouvera une culpabilité qui se traduit par l'inhibition de ses désirs et, par voie de conséquence, un malaise dans son désir pourtant légitime d'épanouissement. Si l'enfant ne parvient pas à acquérir peu à peu le sentiment de compétence, il éprouve le sentiment contraire d'infériorité (il n'a pas les outils ou moyens nécessaires, n'est pas reconnu et son statut d'être quelqu'un de compétent n'est pas validé par les autres) et se considère comme condamné à la médiocrité, surtout s'il renonce à l'idée d'être aussi performant que les autres.

Il est intéressant de constater que les enfants sont conscients de vivre un changement tout en conservant le sentiment de continuité de soi. Les élèves de 10-11 ans participant à un atelier disent ne plus être des petits, ils se voient déjà grands. Ils ont du mal à dire précisément ce qu'ils deviennent, mais ils voient leur corps changer : les filles remarquent qu'elles commencent à avoir des formes féminines et les garçons, davantage de muscles. Filles et garçons se rendent compte que les yeux (le regard?), les cheveux, l'appétit... tout change. Ils ont envie de vider le frigo! Ils ont besoin d'intimité, mais surtout de respect³.

La notion de trouble grave du comportement et la théorie des stades du développement ont un sens pratique pour le conseiller clinique, qui est alors en mesure de proposer des principes ou techniques d'intervention. En somme, la situation de chaque enfant est décodée selon les stades du développement, l'âge, l'utilisation de qualités en accord avec les contextes relationnels, etc., pour en tirer une lecture globale de ce qu'il est.

La construction de l'identité

L'enfant, de sa naissance jusqu'à son adolescence, est pris en charge par les adultes qui l'entourent. Ainsi lui sont assurés non seulement les soins nécessaires à sa survie, mais également de l'affection, l'accompagnement dans la naissance de l'imaginaire et la maîtrise de l'anxiété (Lemay, 2001), de même que son inscription dans les liens sociaux et dans la culture. Peu à peu, l'enfant acquiert une idée de qui il est par sa propre introspection et par le regard des autres, jusqu'à ce qu'il soit conscient de son identité. Dans les rencontres Concerto, le concept d'identité élaboré par E.H. Erikson (1968) sert de fil conducteur pour l'évaluation des facteurs négatifs ou

³ Témoignages des élèves de 10–11 ans, atelier « Ce que je suis... ce que je serai ».

problématiques qui semblent interférer avec le développement de soi de l'enfant. En somme, la réflexion consiste à évaluer l'effet (nocif) des facteurs dus aux adultes importants pour l'enfant et décrivant son comportement, sa position dans le groupe, sa motivation, sa capacité d'apprendre et de nouer des relations satisfaisantes, etc., sur la façon dont l'enfant se situe à l'intérieur du stade de développement propre à son âge.

Cette évaluation ne peut se faire qu'à la lumière des étapes séquentielles du développement « normal ». C'est pourquoi l'approche de Concerto se base, sur le plan théorique, sur la spécification des stades évolutifs de la personnalité d'Erikson. Il convient de souligner l'approche dynamique d'Erikson, qui considère la façon dont l'enfant se situe à un stade donné, en fonction de son devenir au stade prochain. Cet auteur distingue l'identité personnelle et l'identité du moi.

Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude avec soi-même et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité. Toutefois, ce que j'ai appelé identité du moi embrasse bien plus que le simple *fait* d'exister; ce serait plutôt la qualité existentielle propre à un moi donné. Envisagée sous cet aspect subjectif, l'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude avec soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue le *style d'individualité d'une personne*, et que ce style coïncide avec la similitude et la continuité qui font qu'une personne est *significative pour les autres, elles-mêmes significatives*, dans la communauté immédiate (p. 48-49).

Erikson (1974 : 168) met l'accent sur le moi, qui demeure fondamentalement le même au fil des changements historiques et sur l'identité en tant qu'expérience dynamique en construction. En réalité, le processus est dialectique : il met en présence le particulier le général, l'individu et le collectif. C'est toujours le jeu entre la capacité de l'individu d'éprouver un moi fort pour intégrer le développement de l'organisme avec la structure des institutions sociales.

La philosophie de Concerto

La philosophie des personnes qui ont mis sur pied les rencontres, des conseillers et des autres intervenants qui y participent (l'enfant lui-même ne participant

pas à la rencontre Concerto) est l'insertion des élèves en grande difficulté individuelle, familiale et scolaire à l'école ordinaire, avec le soutien nécessaire à leur bon fonctionnement et à leur réussite. La concertation est une forme de soutien. Cela implique de croire aux habiletés et aux compétences des enfants, des parents, des enseignants, en la capacité des adultes de rendre l'enfant fier de ses succès.

Peut-on dire que *croire* soit une philosophie? Oui, mais une philosophie qui sert à propulser une approche, qui s'inscrit dans une logique d'action ou qui la démarre. Pour le conseiller, il est important de partager cette logique avec les participants à la rencontre. À l'instar du concept dynamique d'identité, la logique d'action de Concerto considère les enfants comme des entités en devenir. Bien que, dans leur développement, ils soient aux prises avec des problèmes, des manques ou des écueils inattendus, ils ont tous la force de continuer à vivre et de lutter avec les moyens à leur portée. Les enfants sont considérés comme des acteurs, non comme des patients. On s'attend donc à ce que les adultes proches de ces enfants les aident à prendre position vis-à-vis de leur situation, à devenir responsables d'eux-mêmes (dans les limites qui leur sont propres), à opter pour des solutions porteuses de développement, d'autonomie.

Concerto adhère au paradigme de Ben Furman⁴, qui invite à examiner les problèmes de l'enfant sous l'angle des habiletés à acquérir ou du courage à démontrer. Le mot d'ordre est alors : « Ce n'est pas facile mais c'est possible, surtout si les autres (parents, enseignants, camarades, fratrie) t'appuient. » Les adultes qui entourent l'enfant sont là pour l'aider à être fier de ses progrès et à avoir confiance dans ses propres moyens, même si celui-ci fait des rechutes. Aux besoins des enfants, les adultes ont la responsabilité d'apporter des réponses satisfaisantes, au moindre coût économique et social possible.

Dans la recherche de stratégies pour modifier la situation de l'élève, l'approche centrée sur les solutions apporte une façon différente de voir la situation et de penser le changement (Peacock, 1999). Selon cette approche, « le succès attire le succès »; on peut donc apprendre à agir avec succès. Aussi privilégie-t-elle les forces des acteurs, les ressources disponibles ou mobilisables. Il faut donc posséder des connaissances utiles et utilisables de deux éléments, se centrer ensuite sur la bienveillance des participants pour décider de « bouger », d'agir dans la direction positive, sans

⁴ Journée d'étude pour les enseignants de la commission scolaire, août 2005.

stigmatiser ni coller d'étiquettes, et prendre soin de démystifier le pathologique qui tend à figer l'action. Il peut s'agir également de ponctuer différemment la lecture de la situation, c'est-à-dire imposer un ordre ou une gestalt aux séquences pour modifier les perceptions (Watzlawick, 1978 : 116). Pour toutes ces techniques, le conseiller perçoit et analyse constamment le contenu des informations qui circulent pendant la rencontre. De plus, il est guidé par les enjeux de la rencontre.

Ces changements d'approche sont possibles grâce à la reformulation et au recadrage. Il y a lieu de différencier la première du second. La reformulation est une technique propre à la dynamique des petits groupes. Dans le contexte de la rencontre Concerto, le conseiller clinique écoute et accueille les lectures faites par l'enseignant ou un professionnel, ensuite il les reprend en les résumant en quelques mots, afin de synthétiser les assertions des participants dans un minimum de phrases à haute signification. Ce type d'intervention consiste à vérifier ce que *l'autre veut dire*; elle a une portée majeure si elle est faite au moment opportun.

Le conseiller procède au recadrage dans son rôle de médiateur afin d'apporter une nouvelle perspective à la situation et ainsi susciter des solutions non attendues. En effet, en offrant au groupe une vision différente des comportements de l'élève, avec un enjeu autre que son expulsion de l'école ou un changement d'établissement, le conseiller peut amener l'enseignant ou tout autre intervenant à de nouveaux types d'action; ils continuent d'agir selon leurs compétences et leurs ressources, mais sont alors stimulés par la possibilité de provoquer un changement. Le recadrage semble permettre que la subjectivité passe au mode rationnel. Watzlawick, Weakland et Richard (1975) définissent le recadrage de la façon suivante : « Re-cadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond, aussi bien, ou même mieux aux *faits* de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement. »

Exemple de recadrage à connotation positive

L'enseignant :

- C'est un élève hyperactif qui ne peut s'empêcher de faire le clown en classe.

Assertion recadrée :

- Élève agréable qui sait détendre l'atmosphère de la classe par son humour.

Le conseiller n'a pas besoin d'inventer une réalité ni de se montrer foncièrement jovialiste, il s'attarde simplement sur ce qui fonctionne et qui fait que l'élève se rend à l'école, communique et souhaite réussir. Son secret est de saisir les forces de l'enfant et de l'enseignant. Avec ces éléments en main, le conseiller construit la situation **autrement** pendant la rencontre. Il agit par le dialogue habilement animé afin de provoquer l'ouverture de la pensée, le décentrement des lectures handicapantes et défaitistes. Une fois que les idées toutes faites ou les clichés sont tombés, il propose des techniques, des trucs, des pratiques.

Ces propositions d'intervention perdent tout leur sens si elles ne sont pas encadrées par une réflexion solide. À cet égard, Ausloos (2000 : 117) propose des préceptes qui méritent d'être cités en entier.

Préceptes pour activer le processus

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Occupez-vous du processus, ils pourront s'occuper du contenu.– N'essayez pas de comprendre : c'est eux qui comprendront; d'ailleurs comprendre n'est pas résoudre.– Ne cherchez pas à recueillir des informations : ils tiendront d'autant plus à vous les donner : faites circuler l'information qui est pertinente : celle qui vient de la famille et y retourne.– Ne suivez aucune piste : vous risqueriez de passer à côté de celles qui s'ouvrent et qui permettront le changement; si vous avez l'impression d'en suivre par mégarde, quittez-la aussitôt : ils risqueraient de penser que c'est votre hypothèse.– Posez-vous des questions qui n'ont pas de sens pour vous : elles en auront peut-être pour eux; si vous ne savez pas pourquoi vous posez une question, eux le savent peut-être. | <ul style="list-style-type: none">– Refusez toute disqualification, blâme ou jugement : ils ne vous disqualifieront pas non plus.– Méfiez-vous des hypothèses : ils les ont sans doute faites avant vous; et cela ne leur a pas permis de changer.– Demandez-leur de l'aide quand vous ne savez plus que faire : cela renverse le jeu qu'ils ont l'habitude de jouer avec les intervenants; un regard circulaire vous indique qui peut vous aider.– La seule personne que vous pouvez changer, c'est vous; occupez-vous donc de votre confort.– Tout ce qui précède est soumis à la règle suprême de l'honnêteté : ne dites, ne faites ou ne demandez rien que vous ne puissiez avouer; les mensonges sont bien trop encombrants. |
|---|---|

Principes et techniques d'intervention

Concerto s'inscrit dans la politique de transfert des connaissances d'un secteur d'activité à un autre. Il s'agit, bien sûr, des savoir-faire acquis après des années de travail auprès des enfants en difficulté ayant séjourné dans un centre de réadaptation ou un foyer de groupe du Centre jeunesse. Le conseiller admet la nécessité d'exporter ce savoir aux écoles parce que celles-ci n'ont pas la mission de thérapie. Cependant, depuis la désinstitutionnalisation des enfants mésadaptés ou inadaptés (selon le vocable utilisé aux différentes époques) et leur intégration au milieu ordinaire, le personnel des écoles est appelé à intervenir tout en épargnant le climat de la classe.

Dans ce partenariat, l'information joue un grand rôle. Il ne s'agit pas uniquement de jongler avec des concepts théoriques et des données factuelles, mais d'amener à voir une situation autrement, en reliant théorie et pratique chaque fois qu'on manipule une donnée, en l'orientant vers l'action à venir et en imaginant les résultats pour l'enfant. Dans ces conditions, il est presque impossible de dresser une nomenclature des connaissances, des techniques et des principes utilisés. La citation ci-dessous permet d'illustrer les liens entre théorie et pratique.

Le but de l'intervention auprès de l'enfant présentant des troubles de l'attachement est de fournir des soins suffisamment bons, qui avec le temps sont assez sécurisants pour amener l'enfant à commencer à former un attachement à au moins un dispensateur de soins. On offre donc à l'enfant une sécurité, une constance, un cadre prévisible, un environnement qui ne lui fait pas défaut, avec des rituels et des routines établis. L'intervenant sert de contenant à l'enfant tout en préservant avec lui une distance émotionnelle.

Premier principe : offrir à l'enfant un cadre-contenant.

On cherche à offrir à l'enfant une sécurité, une constance, un cadre prévisible, un environnement qui ne lui fait pas défaut.

Des rituels et des routines sont établis dans le quotidien de l'enfant de telle sorte que ce dernier puisse peu à peu appréhender le monde autour de lui comme davantage prévisible et, de ce fait, plus sécurisant.

Lorsque des changements dans le cadre de vie doivent prendre place, l'enfant y est préparé à l'avance.

[...] Plus l'enfant éprouve des difficultés à se contenir, plus l'intervenant doit resserrer le cadre autour de lui en structurant son temps, en lui précisant constamment ce qu'il attend de lui, en établissant des règles claires qui servent de balises à l'enfant. Certains enfants ont besoin d'être gardés à portée de vue et de voix.

L'intervenant sert de contenant à l'enfant. Il l'arrête, contrôle ses débordements, ses désorganisations. Il lui offre un environnement où il ne se fait pas mal et ne fait pas mal aux autres, où on assure sa sécurité. L'enfant doit peu à peu acquérir la conviction que tout le monde est en sécurité dans le milieu.

Une vigilance constante est exercée pour protéger l'enfant de l'excès de stimulations. En effet, en raison d'une difficulté à se protéger contre l'envahissement du monde extérieur, l'enfant en trouble d'attachement se désorganise lorsqu'il est trop stimulé. L'enfant peut avoir besoin d'être seul de temps à autre pour s'apaiser.

Ces enfants peuvent parfois ressentir le besoin de se sentir « contenus » physiquement pour diminuer l'anxiété qu'ils ressentent. Par exemple, cet enfant qui ne dormait pas et qui a réussi à s'apaiser lorsqu'on lui a donné un petit sac de couchage ou bien cet autre enfant qui, malgré son âge, doit encore être maintenu dans une chaise haute lors des repas. Ces différents moyens permettent à l'enfant fragile au niveau de ses frontières corporelles de se doter d'une « deuxième peau ».

Deuxième principe : préserver la distance émotionnelle avec l'enfant.

L'intervention ne vise pas à ce que l'enfant crée un lien d'attachement dans un premier temps. L'intervenant doit éviter de nourrir trop d'attentes affectives et émotives envers l'enfant. Il ne doit pas chercher à s'approcher de l'enfant et à lui donner de l'affection.

[...] Les exigences de proximité physique doivent être restreintes. L'enfant doit décider lui-même du rythme de rapprochement.

L'intervenant accompagne l'enfant, vit à côté de lui, plutôt que de forcer la relation. Il se centre davantage sur les comportements de l'enfant que sur leur relation affective.

L'intervenant doit se prémunir contre toutes attentes irréalistes quant aux progrès de l'enfant et au temps nécessaire pour qu'ils prennent place. Ceci évite des déceptions et un sentiment d'impuissance que l'enfant ressent et porte douloureusement.

L'intervenant est soutenu pour éviter de perdre espoir et de se laisser envahir par les difficultés de l'enfant. Il doit éviter le piège de penser qu'il n'est plus la bonne personne pour l'aider, que l'enfant est mieux ailleurs. Le fait de survivre aux attaques de l'enfant sans le déplacer à nouveau constitue un objectif valide dans les premiers temps du placement.

Une vigilance est exercée afin que l'intervenant ne se sente pas visé personnellement par les propos ou attitudes de l'enfant. Ce dernier a besoin de tester la solidité de l'intervenant et de mettre à l'épreuve la capacité de ce dernier à le contenir.

Troisième principe : offrir à l'enfant une présence non-punitrice mais offrant des limites très fermes.

L'intervenant cherche à éviter la guerre de pouvoir dans laquelle l'enfant cherche à l'amener. Face à un enfant qui se montre inatteignable et cherche à contrôler, le danger est toujours grand d'entrer dans une lutte gagnant-perdant, de devenir trop punitif, parce que l'enfant ne semble pas affecté par les punitions qu'on lui donne.

La tentation de changer sans cesse de type de punition parce qu'on a l'impression que rien n'atteint l'enfant doit aussi être évitée. Ceci est contre-indiqué dans la mesure où c'est la répétition de la même conséquence à l'acte qui aide l'enfant à comprendre et accepter les limites de ce qui est acceptable ou non. Il faut être constant et punir les actions répréhensibles de la même façon (et ce, même si l'enfant ne semble pas affecté par la punition).

Avec certains enfants, il est impossible de reprendre les événements sans qu'ils ne se désorganisent à nouveau. Il faut alors éviter les longues explications et simplement mettre la limite.

L'intervention doit être souvent dépersonnalisée. On ne peut demander aux enfants en troubles d'attachement de cesser un comportement répréhensible pour faire plaisir à l'adulte. Il faut utiliser la règle plutôt que de miser sur la relation. Par exemple, l'intervenant doit interdire un comportement ou fixer une limite (je ne veux pas que tu fasses cela) et plutôt faire référence à ses règles du foyer ou de la société.

De même, on peut utiliser une horloge, une montre ou un chronomètre pour indiquer à l'enfant l'heure où une activité prendra fin. Ceci permet à l'enfant de ne pas avoir l'impression de se soumettre complètement au pouvoir de l'adulte.

L'utilisation de systèmes d'émulation qui permettent à l'enfant de se reprendre est privilégiée. Ceci permet de défaire le clivage qui est souvent présent chez ce type d'enfant, clivage qui le fait se sentir entièrement mauvais dès qu'il pose de mauvaises actions. En effet, une fois qu'il a le sentiment d'avoir tout perdu, l'enfant risque d'escalader dans l'agir négatif.

Quatrième principe : dosage du positif (compliments, encouragements) afin de contrer le mécanisme de brisure relationnelle.

L'intervenant doit doser les encouragements, les compliments jusqu'à ce que l'enfant puisse les aborder sans détruire par la suite la relation.

L'enfant doit être aidé à réparer les choses qu'il brise, à s'excuser auprès des gens qu'il blesse. En effet, les enfants présentant des troubles de l'attachement ont l'impression de devenir tous méchants dès qu'ils font une mauvaise action et ils peuvent à ce moment agir comme s'ils n'avaient plus rien à perdre.

Il peut être intéressant de conserver certains objets importants pour l'enfant, par exemple des productions, des photos de famille, d'enfance, afin de les mettre temporairement à l'abri de leurs moments de destruction.

Cinquième principe : servir de miroir à l'enfant pour l'aider à comprendre et à identifier ce qui se passe en lui. L'aider à développer peu à peu une capacité à reconnaître ses émotions et à les contrôler.

Les désorganisations des enfants en trouble d'attachement apparaissent souvent aux intervenants comme imprévisibles. Un examen plus approfondi des événements précédant la désorganisation permet, dans plusieurs cas, d'identifier les événements (ainsi que les émotions qui y sont rattachées) associés au débordement de l'enfant.

[...] Cet exercice paraît d'autant plus souhaitable que l'enfant en trouble d'attachement ne possède pas la capacité d'identifier des émotions qui prennent souvent pour lui, la forme primitive d'une angoisse difficile à contenir.

Il ne s'agit pas ici de longs retours avec l'enfant puisque le plus perturbé d'entre eux ne le supporte pas, mais plutôt de proposer à l'enfant des liens entre sa désorganisation et des émotions qu'il a pu vivre afin de donner un sens à ce qui se passe en lui.

Il existe un parallèle entre le rôle joué par l'intervenant et la fonction d'une mère qui par son expression empathique permet peu à peu à son nourrisson de se représenter son propre état interne. La conscience de cet état interne permettra éventuellement le contrôle de soi.

Principes d'intervention auprès d'enfants présentant des troubles de l'attachement. P. Steinhauer. Recognizing and Management of Attachment Disorders in Children. National Teleconference. C.W.L.C., 1999.

Le processus

Concerto réunit le directeur de l'école, l'enseignant de l'élève, des membres du personnel non enseignant ayant rencontré l'élève pour une évaluation ou pour l'actualisation du plan d'intervention, des thérapeutes et des intervenants sociaux. Deux experts sont également présents, soit un conseiller en adaptation scolaire et le conseiller clinique du Centre jeunesse, psychoéducateur spécialisé en réadaptation d'enfants avec des troubles du comportement.

Au début de la rencontre, les participants procèdent à une mise en commun de la lecture du problème de l'élève en classe et dans la cour d'école ou en service de garde, en interaction avec l'enseignant, les spécialistes, l'éducateur et les autres élèves. Le comportement de l'élève est mis en contexte, c'est-à-dire décodé en fonction du comportement des pairs. Ce décodage tient compte (uniquement) de la vision de l'école sur le *métier d'élève* (Lopez Arellano, 2005) et est porté essentiellement par

l'enseignant. Celui-ci se rapporte au comportement attendu d'un élève, autant pour l'apprentissage, la discipline que l'interaction sociale, les bonnes manières, la participation à la tâche scolaire mais également sur ses limites d'endurance de la différence.

Les enjeux des décisions de la rencontre sont importants. Souvent sont décidés un changement d'école ou la mise en place d'actions facilitant le fonctionnement de l'élève en classe, par exemple : le soutien et l'accompagnement en classe, dans l'école, et parfois dans le milieu familial ou même dans un organisme spécialisé. Dans ce dernier cas, l'école reste le lieu des activités et elle doit accepter de s'ouvrir à la présence des intervenants.

Bien entendu, les personnes présentes à la rencontre Concerto ne sont pas des cliniciens, mais celle-ci participe d'un certain nombre des qualités d'une réflexion clinique concertée. En ce sens, elle est une rencontre en *bout de ligne*, quand différents moyens et mesures ont été expérimentés sans grands résultats. Mais elle est particulière, elle doit être validée par le conseiller en adaptation scolaire, et son organisation de même que la mobilisation des ressources exigent un temps considérable. Tous les participants ne rencontrent pas nécessairement l'élève ni ses parents car leur rôle est spécifique. Cependant, la préparation de la rencontre et le type d'interactions entre les différents professionnels présents visent à se centrer sur l'enfant, à l'avoir en tête, à se le représenter.

Les personnes qui connaissent l'élève décrivent son fonctionnement au quotidien dans la classe, la cour d'école, avec ses camarades, dans le service de garde scolaire et, si possible, entre l'école et la maison. La collaboration des parents est également mise à contribution quant à leur participation à la mission de l'école et à leur rôle auprès de l'enfant.

Néanmoins, l'élève n'est pas réduit aux problèmes et difficultés relationnels, au manque de motivation, aux conflits ni aux troubles. Il est également vu dans ses compétences, ses efforts pour réussir en classe, ses habiletés sociales, ses goûts et ses points forts, cela en accord avec un des principes de l'école de la réussite : l'élève **acteur** de ses apprentissages. Concerto ménage un espace pour l'opinion de chaque participant et cet espace permet l'expression des émotions que suscitent les discussions sur l'enfant. Sur le moment, l'essentiel est de gérer les émotions,

comprendre les relations humaines et rassurer les participants par un dialogue des intersubjectivités.

Ni les parents ni l'élève lui-même ne participent à la rencontre Concerto; celle-ci veut traiter de la question des services utiles pour l'enfant. La concertation vise donc les prestataires des services et rappelle, conséquemment, la responsabilité de répondre aux besoins de l'enfant en tenant compte des difficultés qu'il affronte à l'école.

Comment fonctionne Concerto

Concerto appuie la mission de l'école dans la société et tient compte de son rôle assembleur auprès des parents. Ce mode d'intervention nous rappelle que tous les parents souhaitent voir leur enfant réussir à l'école, même si ce dernier éprouve des difficultés.

Concerto tient compte des pratiques pédagogiques, disciplinaires, didactiques et de socialisation à la norme de l'école, pour les remettre en question ou les valider, selon le cas. L'enseignant, en relation avec l'enfant, est l'acteur principal, aussi n'est-il jamais disqualifié. C'est l'enseignant qui vit quotidiennement en classe avec l'élève. Son autorité et celle du directeur sont des points d'appui pour toute intervention.

La rencontre veut mettre tous les participants dans le même bateau, particulièrement l'enseignant, le directeur et parfois l'éducateur; les engager dans la construction du cas et dans les solutions puisqu'ils sont directement touchés par les décisions de Concerto. Les participants sont conscients que les situations vécues par l'enfant à l'extérieur de l'école auront des incidences sur son comportement en classe, et c'est pourquoi ils cherchent des solutions viables, compatibles avec les interactions avec son entourage (parents, fratrie, amis, voisins). Si l'enseignant est le premier à s'approprier les suggestions, il est fondamental de comprendre l'importance des liens de communication avec les parents pour prolonger les résultats des changements ou pour en entraîner d'autres à la maison. À cet égard, l'enseignant maintient les liens avec les parents, validé par le directeur.

Outre les connaissances sur le développement de l'enfant, le succès de la rencontre tient à l'habileté du conseiller clinique à transférer son expérience auprès des enfants en réadaptation. La participation des intervenants psychosociaux du CSSS

ou d'un établissement de santé doit être comprise dans le même sens, comme la lecture d'experts sur la situation qui enrichit l'éventail des solutions.

Étapes d'une rencontre Concerto

Une rencontre Concerto se prépare avec soin et entre plusieurs personnes. Elle se réalise dans l'école de l'élève, dure entre une et deux heures et nécessite un suivi. Ce suivi suscite généralement beaucoup d'espoir dans le changement positif de l'élève et est, en soi, une ouverture aux solutions. Les principales étapes de la rencontre Concerto sont décrites ci-dessous.

– Organiser Concerto

Le directeur de l'école prend l'initiative de demander au service de l'adaptation scolaire de la commission scolaire d'organiser une rencontre Concerto. La ou le responsable du service trie les demandes et décide, selon les situations, d'accepter ou non d'organiser un Concerto. Un des critères d'acceptation semble la définition du problème dans le champ scolaire; les difficultés de l'élève se rapportent à ses apprentissages et à son comportement social (qui perturbe le climat de la classe), et ses difficultés ont des répercussions claires et nettes sur ses résultats scolaires : crainte d'échec, possibilité de renvoi, possibilité de changement de classe ou d'école, etc. Les solutions envisagées concernent d'abord l'école et, en second lieu, les autres établissements partenaires.

– Recueillir et partager l'information sur la situation de l'élève

La collecte et le partage de l'information relative à la situation de l'élève qui est l'objet de la rencontre reposent sur des règles de confidentialité et l'éthique de chacun des participants. L'enfant mérite le respect de tous et on veillera à ne partager que l'information pertinente et nécessaire à l'intervention.

– Procéder à un bilan des résultats des actions et interventions antérieurement réalisées par chaque participant

Généralement, Concerto s'inscrit à la suite d'un plan d'intervention qui n'a pas produit les résultats escomptés (ou sinon, à la suite de

nouveaux événements importants dans la vie de l'enfant). Il y a également un lien entre Concerto et les plans d'intervention du CSSS ou du Centre jeunesse si la situation en est objet d'intervention.

– **Animer Concerto**

Le directeur de l'école anime la rencontre. Ce rôle confirme son autorité. Cette position d'autorité symbolique et réelle est mise à profit pour sécuriser l'enfant, communiquer avec les parents et assurer le suivi, particulièrement auprès de l'enseignant. Cependant, la légitimité des participants est reconnue. S'ils ont été invités à la rencontre, c'est parce qu'ils détiennent un élément de la réponse aux problèmes de l'enfant.

– **Conserver les traces écrites**

La rencontre donne lieu à un compte rendu détaillé des stratégies d'actions discutées et acceptées par les différents participants. Ils ont en quelque sorte pris un engagement dans la solution du problème, engagement relié à la spécificité de leur établissement respectif. Le compte rendu est une manière d'assurer le suivi et de faire le retour sur les résultats. Chaque participant garde en tête la globalité des discussions, mais est responsable des activités dans son champ de compétence.

– **Assurer le suivi des activités**

Généralement, le directeur de l'école s'assure que chacun fait ce qu'il a à faire. Souvent, il est appelé à renforcer et à soutenir l'enseignant, à revoir les tâches de l'éducateur, à demander une évaluation, etc. Le directeur se charge également de la communication avec les parents de l'élève et les informe des résultats de la rencontre.

Conditions de succès

Concerto a fait ses preuves dans certaines écoles, et nous avons repéré un ensemble de conditions associées au succès de la démarche Concerto. Elles sont similaires aux conditions de succès de toute démarche de concertation, avec un plus grand accent sur le climat de la rencontre, la qualité des informations, sans laisser de

côté les émotions, le dialogue et les interventions basées sur l'expertise avec les enfants ayant un trouble grave de comportement. Les conditions formelles associées au succès de Concerto sont présentées ci-dessous.

– **La reconnaissance des activités de concertation des employés**

La direction des établissements participants doit tenir compte du temps des rencontres dans l'organisation des tâches, des effets de l'interaction avec les partenaires, des activités non planifiées susceptibles de parfois bousculer les plans d'intervention. Il faut également tenir compte des critiques des partenaires et savoir les intégrer aux missions souvent interreliées, si on se place du point de vue de l'enfant.

– **Le partage du pouvoir**

Il s'agit d'accepter de partager non seulement le pouvoir relié à l'autorité, mais également celui qui découle de compétences et d'un savoir particulier. Une rencontre Concerto a lieu dans l'école, généralement dans le bureau du directeur. Cette personne assume l'animation de la rencontre. Elle maintient sa fonction d'autorité, sa position hiérarchique vis-à-vis de l'enseignant et du personnel non enseignant, ses liens protocolaires avec les intervenants du Centre jeunesse et du CSSS, et a la responsabilité des liens directs avec les parents. Pour que les rencontres Concerto soient rentables, il faut que le temps investi donne des résultats, non seulement pour l'élève mais aussi pour les participants, surtout sur le chapitre du partage des compétences.

– **La convivialité**

La convivialité est en relation avec le lien de confiance et de collaboration que les participants développent à force de travailler ensemble de façon agréable et efficace. Cela n'évite pas des conflits entre participants. Mais plus ces conflits sont larvés, moins la rencontre est efficace. Il faut, autant que possible, clarifier les buts poursuivis. Par exemple si un enseignant préconise le départ de son élève vers une école spécialisée et participe à la démarche avec l'objectif de faire valider cette lecture de la situation, il sera mécontent

des résultats de la rencontre si les autres participants trouvent des solutions de rechange.

– **La confidentialité de l'information**

L'une des règles de la rencontre est de ne partager que les informations pertinentes à l'objet de la rencontre. Le formulaire rempli pour une demande de rencontre oriente les intervenants dans ce sens. On veillera à colliger dans le dossier personnel de l'élève **uniquement** les informations nécessaires à la compréhension de la situation. Le dossier doit mentionner les personnes-ressources à qui en appeler pour un complément d'information. Chaque participant gère les données de son domaine et respecte la confidentialité de l'information, selon la déontologie de son établissement (et ce, malgré le consentement des parents, dont la portée est limitée à un cadre restreint d'utilisation). L'obligation de signaler une situation où la sécurité ou le développement d'un enfant sont compromis est de la responsabilité de chaque individu. Concerto prône le respect de la vie privée mais, conformément à la loi, certaines situations de risque pour un enfant prévalent sur le respect de la vie privée. Cependant, les rencontres Concerto sont une bonne occasion de trouver d'autres façons de faire avant de signaler le cas à la Direction de la protection de la jeunesse.

– **Les activités de suivi**

Toute rencontre Concerto doit déboucher sur des activités à réaliser, en arrimage, dans un temps précis. Pour certains cas difficiles ou en évolution rapide, un rythme soutenu sera nécessaire. Le suivi doit être assuré par un responsable. Il est souhaitable de prévoir la continuité clinique. Des cas peuvent exiger la tenue d'autres rencontres.

– **La reconnaissance du succès des protagonistes**

En félicitant les protagonistes pour le travail accompli et les succès obtenus, on les incite à utiliser l'approche, les techniques, les trucs pour d'autres situations similaires.

La particularité de Concerto consiste à relier la théorie à la pratique. Cette pratique a été construite année après année, au fil du travail dans les centres de réadaptation pour les enfants en souffrance, séparés momentanément de leurs parents par protection, mais également dans le but de soutenir leur développement.

Chapitre III

Les cas cliniques traités aux rencontres Concerto 2003-2005

Le présent chapitre traite des cas discutés au cours des rencontres Concerto, dans les trois écoles du Vieux-Limoilou, pendant les années 2003-2005. Pendant ces deux années, quatorze rencontres ont eu lieu; elles se rapportent à onze enfants différents, soit neuf garçons et deux fillettes. Ces enfants sont âgés de 6 à presque 14 ans. Neuf rencontres sont l'objet de l'observation d'un chercheur, qui collige leur déroulement et, autant que possible, valide les données. Deux rencontres ont lieu à un moment où aucun observateur n'est disponible. À la lecture des données des dossiers personnels et des plans d'intervention, il s'agit de deux cas similaires à ceux observés. Un de ces deux enfants change par la suite d'école pour fréquenter une classe spécialisée. Cette décision confirme la présence de problèmes de plusieurs ordres. L'autre enfant fréquente la même école et fait l'objet d'un suivi.

Les rencontres ne donnent pas lieu à un suivi formel. En effet, la suite des recommandations et des décisions vise surtout l'enseignant, soutenu par l'autorité symbolique et par l'appui concret de la direction. La participation d'autres membres du personnel scolaire s'arrime au dynamisme des personnes nommées.

En dehors de l'école, des aspects de la situation individuelle ou familiale de l'enfant changent à leur rythme propre. Si les parents refusent de demander un service au CSSS, la situation reste en suspens. Si l'intervenant du Centre jeunesse, à titre de personne autorisée, amène le cas au Tribunal de la jeunesse ou délègue un éducateur pour agir dans la maisonnée, la situation change positivement ou négativement. Une évaluation diagnostique ou la décision d'interner un enfant dans un établissement de santé provoque également la mobilisation des parents, et de l'enfant lui-même. Si l'école arrime son intervention au bon moment et avec les bons moyens, cela peut entraîner de véritables changements.

Des situations soumises à l'approche Concerto sont présentées ici selon deux modalités. La première prend l'aspect d'un tableau sur les caractéristiques de l'enfant et d'un résumé des interventions. La seconde s'attarde à deux situations particulières, une légère et une plus lourde, sous l'angle du risque des répercussions négatives de

certaines aspects développementaux sur l'identité en construction de l'enfant. Ces deux Concerto ont eu une issue positive.

Présentation sommaire des situations traitées au cours des rencontres Concerto

Toutes les rencontres Concerto ont lieu lorsque l'année scolaire est suffisamment avancée et après avoir constaté que d'autres mesures n'ont pas donné les résultats espérés. La description du problème et des moyens mis en œuvre pour les solutionner fait partie du plan d'intervention. Cette description montre que l'enfant est un élève en difficulté scolaire, soit à cause de comportements indésirables (y compris l'indiscipline), de troubles d'apprentissage ou des deux.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ENFANT*	INTERVENTIONS PROPOSÉES
CAS 1	
Mario a 9 ans et fréquente la classe de 2^e année de M^{me} L. Il fait l'objet de plans d'intervention depuis la maternelle. C'est son deuxième Concerto. <i>Parents</i> : sans compétence parentale (l'école soupçonne des problèmes de couple et un possible rejet de l'enfant). <i>Diagnostic</i> : suivi en pédopsychiatrie, troubles d'opposition et provocation. <i>Motifs d'orientation</i> : comportements inadéquats avec les pairs et les adultes. Provoque ouvertement les adultes, surtout les remplaçants, est violent avec les autres élèves. Il tient des propos vulgaires. <i>Attentes du Concerto</i> : être mieux outillé pour l'aider, plusieurs moyens ayant échoué. <i>Recadrage ou reformulation</i> : cas intéressant car amélioration de l'enfant à l'école depuis la maternelle; l'enfant est capable d'apprendre, de lire, de travailler en groupe. Il est déterminé. On voudrait que les participants le perçoivent moins comme étant méfiant que comme étant prudent envers les adultes. Collaboration des parents à suivre de près.	Cet élève a besoin d'un bon encadrement. Il peut s'affirmer mais uniquement dans un cadre prédéterminé par l'adulte en autorité. Lui offrir des choix limités : rédiger deux ou trois paragraphes en français, faire deux ou trois problèmes de mathématique. Discuter avec l'enseignante des possibilités réelles de mettre en pratique dans la classe les interventions proposées. S'assurer que l'enseignante valide le recadrage. Dans la mesure où celle-ci aura une nouvelle perception de l'élève, de son évolution malgré quelques problèmes persistants, on peut s'attendre à un changement dans la relation maître-élève. <i>Concertation</i> : CSSS, pédiatre, intervenants de l'Hôtel-Dieu-du-Sacré-Cœur (HDSC), enseignant, directeur, technicien en éducation spécialisée (TES). N.B. : un an plus tard, l'enfant est signalé à la DPJ et placé en famille d'accueil. L'enfant poursuit sa scolarité dans la même école et poursuit son développement de façon positive.

CAS 2

Laurence a 8 ans et est en 2^e année. Elle est douce et attachante. <i>Parents</i> : adoptifs, conscients des problèmes de la fillette, très compétents, collaborent avec l'école, sensibles aux relations de leur fille avec l'entourage. <i>Diagnostic</i> : trisomie en mosaïque, maladie physique importante, intelligence frontrière. <i>Motifs d'orientation</i> : elle agit comme une enfant plus jeune que son groupe d'âge. Elle éprouve des difficultés en mathématique et en français. Vers la fin de la journée, elle est fatiguée. Elle ne comprend pas et ne suit pas les consignes. Elle aime aller à l'école. <i>Attentes du Concerto</i> : approfondir la compréhension de l'enfant dans sa globalité, replacer la nécessité des soins en tenant compte de la maladie. Limiter les comportements indésirables de l'enfant et favoriser son intégration à l'école ordinaire. <i>Recadrage ou reformulation</i> : embrouille dans la perception des relations enseignant – enfant – parents. Les parents ont besoin de faire valider leurs soins et l'enseignant, ses réponses aux besoins de l'enfant. Rythme de développement plus lent de l'enfant.	Il faut respecter le rythme de développement qui semble plus lent et penser aux tâches scolaires en conséquence. Les parents doivent poser plus de limites au fur et à mesure que l'enfant se développe. La fillette doit passer à une autre étape; après avoir reçu beaucoup d'amour, elle doit apprendre à fonctionner en groupe, compte tenu des limites propres au groupe. L'école devra respecter le choix des pratiques des soins des parents. L'enseignant donne à l'enfant des choix limités. Créer un système d'émulation renforcé par la direction. <i>Concertation</i> : l'enseignant, les parents, la direction, les responsables de la surveillance de la cour d'école.
---	---

CAS 3

Sacha est un garçon de 10 ans en 4^e année; code 53. <i>Parents</i> : en situation d'aliénation parentale. Réside avec son père et la nouvelle conjointe qui l'encadre sévèrement, allant jusqu'à l'abus. Elle est rigide et ses pratiques sont inadéquates. Elle disqualifie les interventions de l'enseignant. <i>Diagnostic</i> : troubles obsessionnels compulsifs et déficit de l'attention. Enfant hospitalisé temporairement en pédopsychiatrie. Est suivi par un psychologue en clinique privée. <i>Motifs d'orientation</i> : refus d'effectuer le travail scolaire demandé, interactions inadéquates avec l'adulte. Est souvent en colère, est dérangeant et opposant.	Faire travailler l'enfant en équipe composée d'un nombre pair d'élèves. S'il est avec trois enfants, il se trouve en position de malaise, car il ne pourra pas contrôler la dyade qui risque de se former. S'il n'est pas capable de prendre sa place, il se désintéresse de la tâche et se retire du groupe ou attire l'attention ostensiblement. Mettre l'élève dans des situations où il peut exercer son pouvoir de choisir. Promouvoir l'autoévaluation. Lui éviter le jugement d'autrui, car cela provoque chez lui trop d'anxiété. L'enseignant doit continuer à communiquer avec le père par l'entremise des devoirs, renforçant ainsi la collaboration de ce dernier avec l'école et diminuant celle de sa conjointe, jugée abusive avec l'enfant.
--	---

<i>Attentes du Concerto</i> : mieux comprendre l'état émotif de l'élève afin de mieux intervenir. <i>Recadrage ou reformulation</i> : situation de pouvoir des adultes où l'enfant cherche à s'affirmer. Tenir compte de son talent pour le dessin.	<i>Concertation</i> : psychologue de l'école, enseignant, père.
---	--

CAS 4

Simon est un garçon de 8 ans, en 2^e année. <i>Parents</i> : mère aux études, père absent du foyer, la sœur aînée s'occupe de l'enfant. <i>Diagnostic</i> : troubles de langage à évaluer. <i>Motifs d'orientation</i> : difficultés en mathématique et en français. Il est orienté en orthopédagogie mais refuse d'y aller. Comportement opposant au service de garde. Observations à caractère sexuel trop hâtives, difficultés avec les pairs. Fait des crises. Fabule. N'obéit pas aux consignes. Peut fonctionner avec un modèle positif. <i>Attentes du Concerto</i> : trouver les moyens pour l'aider à exprimer ses émotions et sentiments de façon acceptable. <i>Recadrage ou reformulation</i> : se centrer sur les solutions et sur les situations exceptionnelles qu'infirmes la lecture pathologique, renforcer la sensibilité de l'enseignant dans la recherche des solutions.	En l'absence d'un diagnostic différentiel, le travailleur social du CSSS doit accélérer l'évaluation familiale. L'école voit à cumuler les dessins et travaux de l'enfant à des fins diagnostiques. En attendant, lui procurer un objet transitionnel, par exemple : un passeport pour l'aider au moment du changement de milieu ou d'adulte en autorité. L'école doit se centrer sur les apprentissages. Renforcer les réussites de l'enfant (par exemple, prendre des photos de ses réussites), même les petites. L'aider à faire le lien entre les moyens pris et les bons résultats par des retours sélectifs post-situation. En ce qui concerne son comportement, particulièrement après une crise, revenir avec lui sur la crise. <i>Concertation</i> : CSSS, orthopédagogue, enseignant, TES.
---	---

CAS 5

Olivier a presque 14 ans, il est en 6^e année. Il a un bon lien avec l'enseignant titulaire. <i>Parents</i> : mère violente, reçoit de l'aide pour maîtriser sa violence envers son fils, collabore avec l'école. L'élève vit dans un monde de femmes, sauf pour les activités sportives. <i>Diagnostic</i> : arrêt de développement. Manifestations d'opposition, provocation et violence envers les adultes en autorité. L'adolescent semble en prise de contrôle. <i>Motifs d'orientation</i> : élève souvent suspendu pour violence, surtout avec les remplaçants. Agressif verbalement et même physiquement avec la mère, impoli et agressif avec des adultes. <i>Attentes du Concerto</i> : éviter les suspensions scolaires hebdomadaires et trouver des outils pour aider l'élève à maîtriser son agressivité, se	Miser sur la relation positive avec l'enseignant, sur sa douceur et sa fermeté. Réaffirmer l'autorité de l'école en tant que milieu où le jeune peut se sentir en sécurité, clarifier ce qui lui est permis de faire et les interdits à respecter. Il faut reprendre le développement à partir de l'étape de l'affirmation de soi, introduire l'autorité symbolique, trianguler la relation œdipienne avec la présence de la grand-mère, reconnaître le lien avec la grand-mère en respectant les positions intergénérationnelles. <i>Concertation</i> : direction de l'école, les deux TES de l'école, CSSS pour la mère, directeur de l'école secondaire (afin de préparer le passage au secondaire), organismes communautaires, intervenant du Centre jeunesse (en tant que personne en autorité représentant la loi, mais aussi capable de créer des liens positifs avec le garçon) et entraîneur de l'équipe sportive.
--	---

concerter avec les organismes du milieu. <i>Recadrage ou reformulation</i> : préadolescent à la recherche de limites sécurisantes, efforts pour se séparer de la mère, a besoin de l'autorité symbolique de l'institution. Miser sur les forces de l'élève (sports, esprit d'équipe).	
---	--

CAS 6

Laurent a 8 ans et est en 3^e année. <i>Parents</i> : en processus de divorce. Le père critique l'école, dit que tout va s'arranger avec le temps, s'insurge contre l'institution. La mère est dépassée par la situation familiale, confuse et conflictuelle pour les enfants. Les parents proposent la garde partagée. <i>Diagnostic</i> : refus de s'engager dans sa scolarisation. La proposition d'évaluation psychologique est refusée par les parents. <i>Motifs d'orientation</i> : l'élève a commencé l'école en 2^e année, il a du retard dans ses apprentissages. Il manifeste de la résistance et de l'opposition à la tâche scolaire. Pas motivé, passif et indifférent, fatigué, manque de concentration en classe mais bon potentiel. Il aime jouer, mais est isolé. <i>Attentes du Concerto</i> : trouver des moyens autres que ceux du plan d'intervention pour aider l'élève à arriver à l'école et à y participer. <i>Recadrage ou reformulation</i> : l'enfant n'a pas l'autorisation parentale de fréquenter l'école, il obéit à l'injonction parentale. Enfant bilingue. Confusion des rapports entre le père et l'école.	Il faut chercher l'autorisation des parents pour la fréquentation scolaire, tout en reconnaissant leur expertise quant à l'éducation et à la socialisation de l'enfant. Inviter les parents à participer au choix des tâches scolaires afin de motiver l'enfant. Les parents doivent l'autoriser à s'engager dans l'apprentissage scolaire. En classe, partir des intérêts et habiletés de l'élève (mathématiques, dessin). Lui offrir des choix limités. Rendre à l'élève sa capacité d'être l'acteur de ses apprentissages. Appuyer cette démarche avec conviction et sincérité. Séparer le monde de l'école de celui, conflictuel, du couple et des discussions sur la garde des enfants. <i>Concertation</i> : directeur, enseignant. Maintien de la communication école-famille sur les tâches d'apprentissage. Intervention de la DPJ à la suite d'un signalement.
--	---

CAS 7

Christian est un garçon de 8 ans, en classe multiprogramme de 3^e et 4^e années, au visage triste et fermé, au teint basané. <i>Parent</i> : la mère paraît débordée et avec de nombreux problèmes, y compris des problèmes de santé; elle a élevé seule son enfant, elle le néglige, a des relations contradictoires avec l'école. Père non désigné, aucun substitut masculin. <i>Diagnostic</i> : troubles de l'attention et de la concentration. Médicamenté. <i>Motifs d'orientation</i> : manque de motivation,	Aider l'enfant à s'extérioriser et s'affirmer, par l'entremise d'un tiers non menaçant, tel que l'enseignant. Privilégier la socialisation de l'enfant en dyade, et passer graduellement au travail en trio. Choisir des tâches qui lui apprendront à composer avec un tiers sans angoisse, par exemple colorier chaque matin un mandala du centre vers l'extérieur. Pour ses apprentissages, lui demander un texte qui décrit son monde intérieur, en respectant les règles de grammaire, particulièrement la syntaxe. Lui offrir des choix limités pour l'encadrer dans le
--	---

problèmes d'apprentissage et de concentration, mauvaises relations avec les pairs, rejeté, bouc émissaire. Il parle peu. <i>Attentes du Concerto</i> : approfondir la compréhension des comportements qui sont des obstacles à sa réussite scolaire. <i>Recadrage ou reformulation</i> : l'enfant exprime de l'angoisse, probablement qu'il ne sait pas comment vivre sa différence, a besoin de limites légitimes pour se sécuriser et commencer à s'intégrer en classe, à l'école, dans le quartier. <i>Note</i> : ce cas est illustré en détail.	temps et l'espace, au regard d'une tâche donnée. Le conflit avec la mère doit être résolu à la maison. L'école garde sa fonction de socialisation et d'apprentissage. L'éloigner des enfants dominateurs. Respecter le retrait de la mère. <i>Concertation</i> : éducateur spécialisé.
---	---

CAS 8

Karl est un garçon de 10 ans, en 3^e année. <i>Parents</i> : mère surprotectrice qui a de nombreux problèmes de tous ordres. Avec l'école, elle est ambivalente, mais peut collaborer. Elle ne comprend pas les problèmes de son fils. Père absent. La mère élève seule ses enfants depuis le départ de son dernier conjoint. Frère aîné violent. La famille déménage souvent. <i>Diagnostic</i> : troubles non évalués, car la mère n'est pas disponible. <i>Motifs d'orientation</i> : élève en constante opposition, veut tout contrôler, n'obéit à aucune consigne; cela nuit à ses apprentissages. En conflit avec ses pairs, il se désorganise, fait des colères violentes, profère des mots grossiers. <i>Attentes du Concerto</i> : trouver des moyens efficaces pour l'amener à respecter les consignes de la classe, faire les tâches scolaires, cesser de déranger. <i>Recadrage ou reformulation</i> : enfant qui protège sa mère tout en se fabriquant une image de dur.	Faire fonctionner le dispositif d'arrêt d'agir mis en place (voir plan d'intervention). Aider l'enfant à prendre conscience de son comportement. S'il a fait quelque chose correctement, lui demander d'expliquer comment il s'y est pris. Tenir compte de ses intérêts, lui confier des responsabilités, des tâches en rapport avec son esprit curieux. Éviter les « pourquoi » et les renforcements positifs. L'amener à développer de nouvelles compétences (par des recherches et des travaux hors classe, mais pour l'école) et de les montrer en classe, afin de s'attirer la reconnaissance de ses pairs. Lui donner des choix limités en matière de temps, d'espace, d'objet. Il doit bien déterminer l'autorité pour régler des conflits : l'enseignant en classe, la surveillante dans la cour d'école, le directeur. <i>Concertation</i> : direction de l'école pour activités intéressantes et valorisantes, psychologue de l'école, TES, orthopédagogue, intervenants du Centre jeunesse et du CSSS.
---	---

CAS 9

Yvon* est un garçon de 6 ans fort et costaud, plus grand que ses camarades de classe, encore « gauche » dans ses mouvements et sa motricité. Il fréquente la maternelle. <i>Parents</i> : séparés. L'enfant porte le nom de la mère, et vit avec le père et la nouvelle conjointe de celui-ci. Le couple collabore avec l'école. Liens avec la grand-mère paternelle. Voit sa mère et un demi-frère aîné, avec qui il entretient des	Organiser une cérémonie pendant laquelle le père confie l'enfant au directeur, qui le confie par la suite à l'enseignant. Le stagiaire en éducation spécialisée voit à circonscrire un espace restreint à l'enfant, où il peut bouger en toute sécurité et liberté. Un nombre restreint d'activités bien choisies lui permettent d'appivoiser cet espace, élargi au fur et à mesure que l'enfant trouve un rythme entre
--	---

rapports conflictuels, une fin de semaine sur deux. <i>Diagnostic</i> : difficulté à maîtriser son impulsivité. Phobie scolaire. Troubles de langage. Médicamenté. <i>Motifs d'orientation</i> : l'élève fait des crises spectaculaires quand il est contrarié, il crie, se roule par terre, donne des coups de pied, des coups de tête et des coups de poing. En classe, il bouge continuellement, frappe, crache, pète, intimide ses pairs et refuse de leur demander des excuses. Il exige des services. Il fréquente l'école à mi-temps ou est souvent suspendu. Son rendement scolaire est faible. <i>Attentes du Concerto</i> : faire valider la lecture de la situation, arrêter les crises de violence, amener l'élève à respecter les consignes, lui fournir un éducateur en classe. <i>Recadrage ou reformulation</i> : crainte de se séparer du père, enfant pas prêt à fréquenter l'école et arrêt du développement. Il se réfugie dans sa bulle. La violence semble exprimer une souffrance.	ces activités et le temps scolaire. Commencer par la mise en place de plages ludiques. Ensuite le stagiaire initie l'enfant au respect des normes à l'occasion de jeux corporels agréables, mais de durée limitée. L'intervenant du CSSS travaille dans le même sens avec la mère et la mère de substitution. Elles doivent renforcer l'autorité du père, reconnaître les liens avec son enfant. Lorsque l'enfant fait des crises à l'école, le personnel doit s'arranger pour faire en sorte de les laisser passer à l'école, démontrant ainsi son autorité et sa capacité de résoudre les problèmes. L'enseignant maintient l'élève en classe, car il faut lui apprendre sa part de responsabilité. <i>Concertation</i> : un éducateur du CSSS, la TES et le stagiaire, le directeur et l'enseignant, le couple parent, les grands-mères. <i>Note</i> : peu de temps après ce Concerto, l'enfant a changé d'école.
--	---

CAS 10

Thomas a presque 12 ans, est en 6^e année; code 12. <i>Parents</i> : séparés. Père toxicomane, violent et abuseur. Mère inconstante dépassée par les problèmes familiaux, ne collabore pas. Suicide d'un membre de la parenté. <i>Diagnostic</i> : troubles déficitaires de l'attention et hyperactivité. Médicamenté. <i>Motifs d'orientation</i> : intimide ses pairs, vole, ment, fait des fugues, manifeste opposition et provocation, ne respecte pas les consignes et ne fait pas son travail scolaire. A des difficultés en français (écriture et syntaxe) et en mathématique. Est souvent exclu de l'école. Il perturbe le climat de la classe. Est nouveau dans l'école et a de la difficulté à se faire des amis. Bonne participation en groupe. Hygiène sommaire. Bon en sport, intéressé par la lecture. <i>Attentes du Concerto</i> : non explicitées (probablement validation pour changement d'école).	Problème profond et complexe, surtout avec la figure masculine. Il faut une relation solide pour y travailler, aussi, renforcement des liens avec l'éducateur du CSSS. L'école peut proposer des activités valorisantes, mais le technicien en éducation doit s'éloigner de l'enfant afin de favoriser la relation avec l'enseignant. Certains problèmes relatifs à l'agir et au climat de la classe peuvent être discutés et traités en groupe, dans la classe. Privilégier les activités orientées vers l'apprentissage de la citoyenneté. Revoir le plan d'intervention. <i>Concertation</i> : police-jeunesse, enseignant, intervenants du CSSS autant auprès du garçon que de la mère et de la sœur aînée, directeur. <i>Note</i> : le garçon a été transféré d'école à la fin de l'année scolaire.
--	--

Recadrage ou reformulation : garçon symboliquement blessé par le père, il s'est construit une carapace. Est à la recherche d'une autorité signifiante et d'aide concrète.	
---	--

CAS 11

Zachary est un garçon de 10 ans, en 4^e année, intelligent, et a de bons résultats scolaires. <i>Parents</i> : éprouvent des problèmes de santé qui sont source d'insécurité pour l'enfant. Mère proche de l'enfant, collabore bien avec école. <i>Diagnostic</i> : TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité). Médicamenté. Problème d'identification pathologique. <i>Motifs d'orientation</i> : après un internement en psychiatrie, l'élève réintègre graduellement sa classe et son foyer. Il a de la difficulté à travailler en équipe, à jouer en groupe. Il a peu d'habiletés sociales, fait des actes déplacés – monter sur le bord des fenêtres, s'opposer grossièrement –, et les autres élèves en ont peur. <i>Attentes du Concerto</i> : trouver des moyens pour qu'il maîtrise ses comportements indésirables, ou le changer d'école. <i>Recadrage ou reformulation</i> : enfant qui a de la difficulté à exprimer sa peur. Identification négative à la personnalité du père (non souhaitable). Il n'a pas besoin de deux mères. <i>Note</i> : cette situation est présentée en détail plus loin.	Commencer par intégrer l'élève à une dyade, trianguler cette relation par la règle ou la tâche. Les partenaires travaillent sur l'objet assigné. Passer de la dyade au groupe en alternant la relation à deux et à trois, afin d'éviter les conflits. Lui rappeler que la règle fonde le fonctionnement de l'équipe. L'élève doit nommer cette règle. L'enseignant limite les choix offerts à l'élève. Éduquer l'élève quand il n'est pas en crise. Lui faire répéter les consignes afin de le responsabiliser et que les mots structurent sa pensée. Si l'élève transgresse la règle, exiger de lui un acte réparateur. Ne pas le féliciter ni employer de mots tendres quand il fait un bon coup. Lui demander, sur un ton neutre, d'expliquer comment il s'y est pris. Il comprend qu'il a l'attention pour ses bons coups et se sent valorisé. À la récréation, le rendre conscient d'automatismes avec la question : « Qu'est-ce que tu as fait? » La relation enseignant-élève s'inscrit à l'intérieur d'un cadre. <i>Concertation</i> : le pédopsychiatre et le travailleur social de l'HDSC, les intervenants du CSSS, du Centre jeunesse et de la ressource communautaire, l'enseignant.
---	---

* Les prénoms et certaines caractéristiques ont été changés afin de préserver l'anonymat des enfants.

Présentation de deux cas cliniques, la rencontre et le suivi

Premier cas

Christian – Quand la différence fait mal.

La rencontre Concerto

Date : novembre.

Durée : de 9 h à 12 h 10.

Personnes présentes :

- de l'école : le directeur, l'enseignante, le psychologue, le technicien en éducation spécialisée (TES) et l'orthopédagogue;
- de la Commission scolaire de la Capitale : le conseiller en adaptation scolaire;
- du Centre jeunesse, sous-région Québec-Centre : le conseiller clinique;
- un observateur (J.L.A.).

Données signalétiques :

Christian est un garçon de 8 ans inscrit dans la classe multiprogramme de 3^e et 4^e années (absence de données sur la trajectoire scolaire).

Événements ayant motivé la rencontre

Christian éprouve plusieurs problèmes : en difficulté d'apprentissage, il est arrivé à l'école en cours d'année et ne réussit pas à s'intégrer dans la classe ni dans l'école. Aussi est-il souvent en conflit avec ses pairs. Il assume parfois le rôle du bouc émissaire. Il n'est pas motivé, a un déficit d'attention (il prend des médicaments), est grossier avec les enseignants et avec le directeur. La rencontre Concerto est demandée par l'enseignante afin de mieux comprendre les problèmes du garçon, particulièrement sa mauvaise relation avec les pairs. Christian est nouveau à l'école, il arrive dans un groupe qui se connaît depuis quelques années et qui est prêt à faire subir des tests aux nouveaux avant de les accepter. Le garçon est souvent isolé. Par ailleurs, les autres élèves l'accusent de « sentir mauvais »; en fait, il ne porte pas assez d'attention à son hygiène personnelle. La titulaire de la classe observe que, dans le quotidien, l'élève semble fatigué, il dit se coucher tard. En général, Christian est introverti et anxieux.

Situation familiale

La mère de Christian semble dépassée par les problèmes de son fils. Les problèmes d'apprentissage de celui-ci la préoccupent. Quant aux rapports de la mère avec l'école, ils souffrent d'une certaine confusion : celle-ci se dit en accord avec les mesures prises par l'enseignante, mais

n'agit pas en continuité à la maison. Actuellement, elle rencontre un psychologue dans le but de rétablir son autorité. Elle dit avoir déménagé dans le quartier pour se dégager de l'emprise de sa propre mère, qui semble trop envahissante et qui nuit à la relation avec son fils. L'année précédente, un intervenant du CSSS a aidé la famille. Cette aide a cessé avec le déménagement.

Le père de Christian n'a jamais fait partie de sa vie. Il est probable que Christian soit un « souvenir de vacances », car son phénotype est celui d'un Antillais. La couleur de sa peau joue un rôle certain dans la construction de son identité, si l'on tient compte de la réaction des autres enfants.

Les grands-parents maternels sont près de l'enfant.

Avis diagnostique

Le diagnostic officiel dit que l'élève a des troubles de l'attention et de concentration. Il prend des médicaments pour le trouble de l'attention.

Avis du conseiller clinique

Le conseiller clinique rappelle que le but de la réunion Concerto est de mieux comprendre le problème de cet élève, donc les divers intervenants devront prendre le temps de le faire. À son avis, l'élève vit une relation fusionnelle avec sa mère, où le conflit œdipien semble bloqué. Après discussion, ce diagnostic est corrigé. Le garçon semble avoir une situation ambivalente avec sa mère, tantôt fusionnelle, tantôt de nivellement. De ce fait, la mère est parfois perçue comme menaçante, parfois l'enfant la perçoit comme étant à son même niveau; elle devient alors absente et ne remplit pas sa fonction d'encadrement. Le garçon en éprouve une forte anxiété qui absorbe toute son attention. Il paraît alors introverti. Cette situation est due à l'absence de triangulation des rapports mère-fils, par l'autorité d'un tiers.

Dans les dessins de Christian se dégagent suffisamment d'éléments symboliques montrant que la relation avec la mère l'empêche d'être lui-même. Comme il n'a pas eu la possibilité d'établir une relation

positive avec le père ou le principe d'autorité, il a de la difficulté à se séparer de la mère pour agir en société. Pour lui, c'est comme s'il n'avait pas le droit d'exister loin de la mère ni avec la mère.

Son développement personnel ne permet pas à Christian d'établir des relations sociales. Celles-ci provoquent chez lui de l'angoisse, c'est pourquoi il est introverti et renfermé. Il faut l'aider à s'extérioriser et à s'affirmer par l'entremise d'un « tiers élément » non menaçant : une tâche ou des apprentissages confiés par un adulte signifiant. Le conflit qu'il vit avec sa mère doit être résolu dans le milieu familial, l'école n'ayant pas à jouer un rôle thérapeutique mais de socialisation et d'apprentissage. On peut commencer la socialisation par les rapports en dyade pour réaliser des tâches. On peut essayer le groupe de quatre afin qu'il ne se sente pas exclu ni confronté à la compétition.

La proposition de Concerto : travailler l'acceptation de la différence du garçon en commençant avec l'enseignante. Christian peut s'asseoir près d'elle. Cette proximité sert de modèle à la classe. Être collé à l'adulte pour se sentir accepté avec sa couleur, malgré son hygiène, peut aider l'enfant à prendre soin de sa personne et à apprendre le plaisir de plaire (Leduc, 2003).

L'enseignante ne doit pas reproduire la fusion maternelle, elle doit plutôt aider le garçon à s'en distancier afin que celui-ci développe sa propre identité, tel qu'il est.

Interventions proposées

En classe

Christian se montrant doué pour le dessin, il conviendrait que l'enseignante lui permette d'exploiter cette habileté en lui proposant chaque matin une activité de dessin sous forme de mandala⁵, qu'il coloriera du centre vers l'extérieur, afin d'illustrer une activité symbolique d'extériorisation. Cela prédispose l'élève à sortir de sa coquille et à accepter les normes sociales dans les échanges avec ses pairs.

⁵ Diagramme géométrique, mythique et rituel des religions issues de l'Inde. Disque, cercle appliquée à la représentation symbolique du cosmos. Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française.

Favoriser l'écriture d'histoires illustrées par des dessins. On exploitera les habiletés de l'élève en dessin tout en exigeant de lui qu'il respecte les normes grammaticales dans l'écriture. Ces tâches l'aident à exprimer symboliquement son monde intérieur.

En ce qui concerne le comportement, utiliser la technique du choix limité des objectifs, dans le temps et l'espace.

Privilégier le travail en dyade ou en équipe de quatre au travail individuel. L'angoisse qu'éprouve cet élève bloque sa capacité de travail individuel et il se perd dans son monde intérieur. Le travail avec un autre élève peut l'aider à développer des habiletés sociales de communication, de coopération, de bonne entente, et de la division du travail. Cependant, il faut éviter le travail avec Karl, dont le comportement dominateur favorise l'expression de comportements socialement inacceptables.

Favoriser la proximité avec l'enseignante en assignant à l'élève une place de choix, proche du bureau de l'enseignante. Éviter le plus possible qu'il se renferme dans sa coquille.

Favoriser la résolution des conflits par la médiation. Christian a tendance à mentir et à donner plusieurs versions de son rôle dans les conflits. La TES peut apprendre aux élèves la médiation et l'acquisition des habiletés selon l'approche Furman.

Christian semble aimer les activités sportives. Il faut accroître sa participation à ce type d'activités pour introduire l'acceptation du principe d'autorité.

Relation avec la mère

Psychologiquement, la mère ne semble pas disponible à collaborer avec l'école; la communication doit néanmoins être maintenue, malgré une efficacité limitée. Il faut attendre que la mère se mobilise pour envoyer un éducateur à la maison. Le directeur est d'accord pour rester à l'écoute de la mère.

Suivi du Concerto

Dans le cas présent, Concerto actualise les moyens du plan d'intervention, mobilise des acteurs importants et illustre le changement de perspective vis-à-vis de l'élève. Ainsi, l'enseignante compte revoir l'assignation de certaines activités en classe, et en proposer d'autres en dehors des tâches d'apprentissage, qui soient en rapport avec le développement d'habiletés sociales de l'élève et qui l'aident dans la construction de son identité.

Le technicien en éducation spécialisée renforce l'apprentissage d'habiletés sociales afin de faciliter la relation avec les autres élèves. Tous les participants s'attardent à la tristesse qu'exprime le visage du garçon, à sa propension à garder pour lui ses émotions, à prendre sur lui les plaintes et griefs de ses camarades, sans se défendre. On souligne que le fait de parler à sa mère de ses difficultés relationnelles, de l'agressivité dont il est l'objet en dit long sur sa souffrance. C'est la mère qui a communiqué ces informations au directeur.

De toute évidence, Christian ne réussit pas à s'intégrer à son nouveau milieu (des élèves de sa classe se trouvent à être des voisins). La mère, seul parent à l'élever, semble éprouver les mêmes difficultés d'intégration dans le quartier.

L'axe d'intervention est le relationnel. Les personnes significantes s'accordent à accueillir l'élève avec un sourire lorsque l'occasion se présente et à lui confier des tâches, telles que de petites commissions.

Soulignons que le hasard fait bien les choses. En cours d'année, un nouvel élève arrive à l'école. Christian se voit confier la tâche de lui présenter ses camarades, de faire la visite de l'école, de lui expliquer le fonctionnement des différents services, les personnes en autorité, les règles de vie. Il s'acquitte de cette tâche avec compétence et créativité, ce qui provoque chez lui beaucoup de fierté se traduisant en un grand sourire qui illumine son visage. Le personnel de l'école découvre alors un enfant adorable et beau. Ce miroir a sans doute renvoyé à Christian une image positive de lui-même.

En classe, l'enseignante continue à lui confier des tâches et lui demande d'évaluer ses résultats. Dans cette opération, l'accent est mis sur le « comment » il a fait, pour justifier les bons résultats, aussi modestes soient-ils. Il est interdit de s'attarder sur ce qui ne fonctionne pas, sur les activités échouées, sur les difficultés. En même temps, l'enseignante conserve systématiquement tous les dessins produits par l'élève, celui-ci étant porté à les détruire au fur et à mesure. Ces dessins sont d'une extrême violence, mais l'enseignante ne les commente pas. À la fin de l'année, l'élève a eu droit à un album de sa production et a été à même de constater les changements dans la représentation figurative.

Quant au directeur, il a montré sa disponibilité pour entendre la mère commenter les problèmes et le développement de son enfant. Celle-ci a été orientée vers le CSSS, mais a décidé de ne pas demander de services pour le moment. Peu à peu, les problèmes avec le voisinage sont devenus trop importants et elle a décidé de retourner dans son ancien quartier, se rapprochant ainsi de sa famille. Les grands-parents maternels sont d'ailleurs près de Christian.

La mère a déménagé avant la fin de l'année scolaire, mais elle a décidé de ne pas changer son fils d'école, car il est évident que celui-ci a réussi son intégration et en est fier. Ses résultats scolaires sont meilleurs, sans toutefois rattraper tout le retard accumulé. Il est reconnu par ses talents en écriture et sa curiosité est devenue un atout, non l'objet de blâme. Christian s'est fait des amis et a échappé à l'influence de Karl. Il est moins violent et a moins de difficulté à observer les règles de vie de l'école. Même son allure a changé, il a opté pour un style vestimentaire qui va bien avec son physique et sa personnalité.

Bilan provisoire

L'école est devenue un lieu d'appartenance et d'épanouissement. Les relations avec l'enseignante sont empreintes de confiance : début prometteur pour la construction d'une identité tellement fragilisée par les échecs relationnels et scolaires. Tout n'est pas encore gagné. On sait que les problèmes avec le père absent n'ont pas été effleurés et que les relations avec la mère ne sont pas au beau fixe. Mais comme le directeur

le dit si bien : « Nous avons évité l'échec scolaire et avons réussi son intégration en classe et à l'école. »

Deuxième cas

Zachary – Une insécurité fondamentale.

La rencontre Concerto

Date : mi-novembre 2004.

Durée : de 13 h à 15 h.

Personnes présentes :

- de l'école : le directeur, l'enseignant et le stagiaire en éducation spécialisée;
- de la Commission scolaire de la Capitale : le conseiller en adaptation scolaire;
- de l'HDSC : le travailleur social;
- du Centre jeunesse, sous-région Québec-Centre : l'intervenant au service Évaluation de la Direction de la protection de la jeunesse et le conseiller clinique;
- une observatrice (T.S.).

Données signalétiques :

Zachary est un garçon de presque 10 ans, petit pour son âge, intelligent, au regard vif. Il fréquente la classe multiprogramme de 4^e et 5^e années.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE			
Établissement – année	Degré	Âge	Observations
École C, 2000	Maternelle	5 ans	Bons résultats
École C, 2001	1 ^{re} année	6 ans	Bons résultats
École C, 2002	2 ^e année	7 ans	Bons résultats
École C, 2003	3 ^e année	8 ans	Début des problèmes, premier P.I. Hospitalisé avant la fin de l'année scolaire
École C, 2004-2005	4 ^e année	9 ans	Changement d'enseignant

Événements ayant motivé la rencontre

La rencontre vise le choix des modalités de la réintégration scolaire de l'élève, alors expulsé de l'école pour une période de trois jours et demi, et l'établissement d'un plan d'action avec l'appui de la direction. L'enseignant présente un résumé du comportement de l'élève qui motive les expulsions. Il n'aime pas travailler seul, mais est incapable de s'entendre avec les autres. Il a la riposte facile, est impulsif, commet des actes violents, dit des insultes. Il finit ses devoirs et travaux avant les autres et emploie le reste du temps à semer la pagaille. L'enseignant avoue avoir peur des crises de l'élève, cependant, il est prêt à clarifier les conditions de sa réintégration, puisque la période de son renvoi est maintenant écoulée. L'enseignant sait que la violence de l'enfant ne lui est pas directement adressée, bien que lui et les élèves de sa classe doivent en subir les conséquences. Pour lui, le pire est de provoquer une crise sans le vouloir, donc de ne pas être en mesure de la prévoir. En classe, quel que soit le sujet abordé, l'élève peut *sauter* juste en entendant un mot, en raison de la signification que le mot a pour lui. En fin de compte, l'enseignant dit ne pas savoir comment agir.

Le directeur présente un résumé du comportement de l'élève pendant l'année dernière et depuis le début de l'année en cours⁶, et demande à l'enseignant de compléter cette présentation.

À la suite d'un bref séjour à l'Hôtel-Dieu-du-Sacré-Cœur (HDSC), qui a émis par la voix de son pédopsychiatre une opinion diagnostique favorisant le retour à l'école ordinaire, l'élève a réintégré sa classe, d'abord graduellement, puis à temps complet. Pendant un certain laps de temps, il doit passer par le secrétariat sans former les rangs avec les autres élèves. Depuis dix jours, il a également réintégré le foyer familial. Pour le moment, il est fonctionnel et obéit à l'enseignant. Il présente néanmoins les mêmes difficultés d'intégration, à une équipe de travail ou à un groupe d'élèves pendant la récréation, qu'avant l'hospitalisation. À l'occasion, il continue à provoquer par des comportements tels que monter sur le bord des fenêtres en menaçant de sauter ou s'opposer à

⁶ On craint un diagnostic de maladie mentale, malgré l'âge de l'enfant.

l'enseignant. Les relations avec l'enseignant sont bonnes, mais sont plus difficiles avec les remplaçants. On dirait qu'il aime se faire retirer de la classe et se trouver seul dans le bureau de l'éducateur.

En résumé, l'élève a un comportement impulsif. À l'occasion, il peut se montrer agressif, même violent. Il a peu d'habiletés sociales avec ses pairs. Certains enfants ont peur de lui. Il est porté à utiliser un langage grossier, à attirer l'attention, à feindre des malaises. L'école craint une maladie mentale après que le garçon ait exprimé des idées suicidaires.

Sur le plan des apprentissages, l'élève a de bons résultats, il est intelligent.

À la toute fin, l'élève est invité à se joindre à la rencontre. On l'informe des décisions prises par l'école et des conditions de sa réintégration en classe.

Quelques éléments de la situation familiale

Absent pendant l'été, le père a réintégré le foyer familial en septembre. Cet élément est important, car il s'agit d'une personne ayant des troubles mentaux, mais suivi par un médecin et médicamenté. La situation de l'enfant peut être inquiétante lorsque celui-ci s'oppose aux parents ou les affronte. L'enfant dit craindre son père (probablement quand il est fâché ou que sa médication vient d'être rajustée).

D'origine étrangère, la mère n'a pas encore légalisé sa situation d'immigrante. Les deux parents ont une maladie qui semble inquiéter l'enfant et même l'insécuriser. Apparemment, les parents fournissent à l'enfant un encadrement chaotique. Cela peut augmenter son insécurité, même s'il semble profiter de la situation et mener le foyer à sa guise. Des versions différentes circulent sur le même événement, ce qui entraîne des problèmes de communication ou laisse croire que l'enfant manipule des faits à son avantage.

Selon l'enseignant, la mère est portée à banaliser les problèmes. Selon l'intervenant de la DPJ, la mère et le père sont conscients de leur

situation, collaborent à l'évaluation et souhaitent des services pour mieux répondre à leurs besoins. Selon le travailleur social de l'HDSC, le comportement de l'enfant inquiète la mère, elle appréhende son retour à la maison. Les consignes de l'hôpital l'ont rassurée, mais elle ne se sent probablement pas en mesure de les appliquer à la maison.

Avis diagnostique

Le pédopsychiatre de l'HDSC a posé un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Une médication est prescrite à l'enfant, mais la dose doit être rajustée. Le pédopsychiatre ne pose pas d'autres diagnostics, mais évoque la possibilité que l'enfant reproduise la maladie du père, moins certains aspects.

Selon l'intervenant de la DPJ, la sécurité de l'enfant n'est pas en danger, mais la situation est à risque.

Interventions proposées

Au cours de la rencontre Concerto, les interventions proposées ne s'appliquent qu'à l'école. Il reviendra aux intervenants sociaux et de santé à s'arrimer à l'évolution de la situation dans l'école.

Comportement en classe

- Si l'élève a de la difficulté à s'intégrer à un groupe ou à une équipe de travail, commencer par l'intégrer à une dyade. Ce rapport à deux doit être triangulé par la règle, norme ou tâche qui justifie la dyade. Alors, les partenaires travaillent ensemble sur l'objet assigné, en respectant ce troisième élément impersonnel, ce qui annule les possibles conflits personnels.
- Si l'élève est porté à régresser avec l'adulte, l'intégrer lentement à une équipe en passant de la dyade au groupe. L'enseignant peut alterner la relation à deux pendant une semaine, et la relation à trois l'autre semaine, sans donner le temps à l'enfant de générer des conflits. Se rappeler que ce sont toujours la règle, la norme, l'objectif du projet qui fondent le fonctionnement de l'équipe. En l'occurrence l'élève doit **nommer** la règle, la norme ou la tâche. Ce n'est pas

l'élève qui gère la dyade ou le groupe mais la règle, la norme ou la tâche désignée par l'enseignant dans sa position d'autorité.

- Puisque l'élève a un trouble oppositionnel, l'enseignant limite les choix offerts à l'élève. Par exemple, l'enseignant demande à l'élève de faire des exercices mathématiques et lui donne les choix suivants :

1. faire trois ou quatre exercices mathématiques;
2. s'asseoir au pupitre A ou au pupitre B pour réaliser la tâche;
3. faire les exercices en 10 ou 15 minutes.

L'enseignant encadre ainsi l'élève par rapport à l'objet (point 1), à l'espace (point 2) et au temps (point 3).

- Éduquer l'élève quand il n'est pas en crise et quand il n'y a pas de problème, le message étant : « Je m'occupe de toi pour renforcer tes bons coups, tes comportements dans la norme. »
- Faire répéter les consignes par l'élève afin de le responsabiliser, comme si on visait que les mots structurent sa pensée.
- Sécuriser l'élève : s'il transgresse la règle, il faut le ramener à sa responsabilité d'élève, il faut exiger de lui un acte réparateur en revenant continuellement aux règles. L'élève est le propre acteur de ses apprentissages, aussi doit-il mettre en mots la façon dont il s'y est pris pour effectuer une tâche, un travail, et ce qui lui a été demandé.
- Si l'élève obéit à la norme et fait son « métier » d'élève, il ne faut pas l'en féliciter. Il faut lui dire calmement (sur un ton neutre) : « Va chercher ton cahier et explique-moi comment tu as fait. » L'enfant comprendra qu'il a l'attention de son enseignant pour ses bons coups et se sentira valorisé. Toujours sur le même ton, lui demander de continuer la tâche ou d'expliquer son travail à ses pairs.
- Lorsqu'on s'adresse à l'élève, ne pas employer de mots tendres ni d'adjectifs possessifs (« mon chou », « mon petit »). On utilisera une

formule neutre comme « wow ! » pour exprimer l'approbation. L'élève y mettra le contenu qui lui convient.

- Surveiller constamment ce que fait l'élève.
- S'attarder à tout ce qui fonctionne bien et encadrer ce qui ne fonctionne pas bien. L'élève doit prendre conscience de ce qu'il fait correctement. Par exemple, favoriser l'utilisation d'un inventaire pour pointer ce qu'il fait correctement (et non le contraire). L'élève apprend à s'autoréguler par le contrôle externe, par le respect de la loi et des normes, par le rappel sécurisant des limites avec fermeté. L'enseignant est porteur de cet apprentissage par sa fonction de socialisation à l'intérieur de la mission de l'école, et il est appuyé par l'autorité du directeur.

Comportement en dehors de la classe

- Durant la période de récréation, l'élève peut choisir un adulte à qui parler ou à qui s'adresser, à partir de la liste de surveillants dans la cour de récréation.
- Demander à l'élève comment il se voit pendant la récréation afin de le rendre conscient de certains automatismes. La question à poser est : « Qu'est-ce que tu as fait ? »
- Se rappeler que la relation enseignant-élève s'inscrit à l'intérieur d'un cadre. Il en est de même pour les autres adultes de l'école.
- L'arrêt d'agir, dans ce cas, consiste à demander à l'élève de cesser de parler en bébé.
- Faire attention aux périodes de transition, par exemple entre la classe et la récréation, entre l'école et la maison.

Rapports école-parents

- L'enseignant ne remplace pas les parents, encore moins la mère.
- Le directeur communique avec la mère. Le père ne se manifeste pas auprès de l'école; respecter cette distance.
- Les services de santé et de soutien à la tâche sont de la responsabilité des établissements.

Activités en concertation

Ressources du réseau :

- le travailleur social de l'HDSC intervient auprès de la famille, particulièrement auprès de la mère. Il ferme le dossier dans son service au moment de l'assignation d'un intervenant du CSSS Québec-Sud;
- le pédopsychiatre de l'HDSC;
- un éducateur assigné au dossier par le Centre jeunesse de Québec, qui connaît la problématique de la violence;
- La Bouchée généreuse. L'enfant fréquente cette ressource;
- les ateliers de développement d'habiletés sociales, selon l'approche de Ben Furman. M^{me} Monique Lussier collabore à la démarche.

Il faudra trouver une ressource communautaire pour offrir du répit à la mère les fins de semaine.

Suivi

- L'enseignant informe le directeur de l'évolution de l'élève en classe.
- Le directeur convoque une nouvelle rencontre pour arrimer les solutions proposées.

- L'intervenant du Centre jeunesse (DPJ) oriente les deux parents vers le CSSS.
- Après la rencontre Concerto, le pédopsychiatre continue de travailler avec l'enfant afin de raffiner son diagnostic et d'entreprendre la compréhension de la maladie des parents.

Évolution de la situation

Un retour vers le début de l'année amène l'enseignant à admettre le degré élevé de difficulté posé par l'élève. Son comportement et ses crises sont tellement violents que l'enseignante et les élèves de la classe ont peur qu'il se fasse mal ou qu'il leur fasse mal. Au cours d'une séance de ventilation des émotions, les garçons disent qu'ils n'hésiteront pas à riposter par des coups (la plupart d'entre eux sont en 5^e année, plus âgés et plus développés physiquement) ; inversement, les filles admettent avoir peur.

L'enseignant a compris que pendant les crises, l'enfant est hors contrôle. Il devient tellement en colère que son regard est fermé à la communication. Il est alors inutile de lui parler ou de tenter de le calmer. Il n'entend rien et semble dangereux, même pour lui-même. Les crises sont fréquentes, souvent chaque jour, voire plusieurs fois par jour. L'enseignant, lui, a peur de ses propres gestes, craint d'agir contre l'enfant en le contenant physiquement ou en ripostant à ses coups.

Sensible et intelligent, en construction active de son identité, en relation signifiante avec son père, Zachary cherche à s'identifier à la maladie de ce dernier. Cette identification négative déclenche un ensemble de comportements non désirables et dangereux.

Le pédopsychiatre fait comprendre à l'enfant qu'il n'est pas malade, qu'il n'a pas la personnalité pour reproduire la maladie du père. Au cours de la rencontre de concertation, à la suite du Concerto de novembre, le diagnostic du pédopsychiatre renverse les craintes de maladie mentale et change le regard du personnel de l'école.

En février, le premier constat des participants, y compris la mère, à une nouvelle rencontre de concertation, est le bon fonctionnement de l'élève partout. La mère dit : « C'est en boucle. Quand ça va bien à l'école, ça va bien à la maison. » En effet, la mère informe qu'à la maison, l'enfant va bien. En somme depuis qu'il sait qu'il n'est pas malade, il ne fait plus le fou ! La mère fait quand même attention, elle lui parle autant que possible avec une voix douce (cela a été suggéré au cours de l'atelier sur la responsabilisation, selon l'approche de B. Furman). Elle se veut rassurante. Par exemple, lorsqu'elle s'est coupé le doigt, l'enfant a paniqué. Elle lui a dit calmement de ne pas s'en faire, qu'elle était capable de se soigner seule.

Zachary prend du Ritalin. La bonne dose semble avoir été trouvée et éprouvée. Parfois, il ne le prend pas ; la mère semble quant à elle hésitante par rapport à ce médicament. Elle sait qu'elle doit responsabiliser son fils, l'aider à grandir et à devenir autonome. Mais elle reconnaît ne pas agir conséquemment. « C'est le seul que j'ai », dit-elle.

Selon l'enseignant, l'élève va bien en classe, il est de bonne humeur, mais il faut savoir le prendre. Parfois, il oublie les consignes, il faut alors clarifier les exigences. S'il commence à parler ou à agir comme un bébé, l'enseignant l'ignore, ne fait pas attention à lui jusqu'à ce qu'il cesse son numéro. Alors il se reprend, et tout rentre dans l'ordre. Son caractère est meilleur, il joue avec ses pairs et a appris à rire de lui. C'est devenu une blague de dire : « Attention aux trombones ou à tout objet en fer, Zachary peut les avaler ! »

S'il ne respecte pas les consignes ou s'il dépasse les bornes, Zachary sait que l'éducateur viendra le chercher en classe, il accepte cette intervention. Dans le corridor, il se rend compte de ce qu'il a fait et se reprend. Il a cependant une tendance à l'hypocondrie, il est porté à se trouver malade pour un rien. Zachary a néanmoins compris qu'il n'est pas malade, et l'enseignant pense qu'il est temps de moduler les interventions, de diminuer le nombre de personnes autour de lui, de faire avec lui comme avec les autres, sans souligner la différence, en somme de le traiter comme on traite les autres élèves de la classe.

L'enfant fréquente les ateliers de la Boussole⁷ afin de bien clarifier ce qu'est la maladie mentale, les processus inconscients d'identification, l'autonomie, etc. Il faut trouver du temps pour cette activité car maintenant, Zachary est passablement occupé...

En cours d'année, une nouvelle tuile tombe sur la classe. L'enseignant titulaire annonce son départ de l'école, pour des raisons personnelles. Il faut donc préparer l'élève à cette perte, avec l'aide de l'éducateur et de la classe, par une fête de circonstance.

Malgré le départ de l'enseignant tellement chéri, Zachary accepte le nouvel enseignant, tout aussi compétent que le précédent. Les ateliers offerts à la classe sur les habiletés sociales l'aident certainement, mais surtout aident le nouvel enseignant à connaître chacun de ses élèves. Ces ateliers s'inscrivent dans la lignée des recommandations de la rencontre Concerto.

Bilan

L'intervention opportune du pédopsychiatre, qui ne s'est pas contenté de prescrire des médicaments, mais qui a été sensible à l'opinion des intervenants émise au cours du dialogue échangé pendant le Concerto, a fait basculer la situation. Sans son intervention d'autorité, l'enfant aurait certainement continué son identification négative à la maladie du père. Le reste a été accompli par un travail en concertation.

Pour l'heure, on constate que la concertation entre établissements, la collaboration des deux enseignants qui se sont succédé dans la même année, le soutien de la direction et la bienveillance de la mère ont réaligné une situation qui risquait de se détériorer au détriment d'un enfant fragilisé par la condition familiale. Plusieurs personnes ont agi de concert et cela a rassuré la mère, laquelle est en processus d'apprentissage pour soutenir l'autonomie de son fils, autonomie qui ne peut faire l'économie de la construction de son identité. Zachary a une place dans

⁷ Organisme communautaire venant en aide aux proches des personnes aux prises avec un problème de santé mentale.

la classe, est reconnu en raison de son intelligence et quelque peu rassuré par le groupe. Le reste du travail nécessite du temps et de la maturité.



Conclusion

Les rencontres Concerto permettent de raffiner la concertation qui, parfois, peut paraître lourde et pénible. Heureusement, les élèves visés par ce type d'intervention sont peu nombreux.

Au moins trois résultats sont à souligner. D'abord, pour les enfants, avec le soutien nécessaire, mobilisé et harmonisé par la rencontre, la majorité des enfants dont la situation est l'objet d'un Concerto poursuivent leur scolarité dans l'école ordinaire, et très peu changent d'école. L'exemple détaillé de deux cas cliniques illustre ce fait.

Ensuite, la notion de construction de l'identité à la période de latence ou préadolescence, comme on appelle l'étape de la fréquentation de l'école primaire, est mieux comprise à partir des écueils qui peuvent l'entraver. Les troubles graves du comportement apparaissent en effet comme un écueil entravant la construction de l'identité. Alors, plutôt que de jeter un regard pathologique sur l'enfant, les adultes mettent l'accent sur les éléments positifs à appuyer, précisément pour l'aider dans cette construction. Les enfants aux prises avec des troubles graves du comportement nous envoient ce message : ils ont besoin d'aide, de renforcement, de nouvelles habiletés, de compassion et de confiance.

Concerto travaille également sur des aspects plus subtils, tels que la reconnaissance de l'autorité symbolique de l'institution et l'importance des fonctions de l'enseignant. Le respect et le soutien de leur engagement peuvent permettre aux enfants ayant des troubles graves du comportement de fréquenter l'école ordinaire à un coût moindre. Car on ne peut guère espérer une construction heureuse de l'identité alors que l'enfant échoue dans ses apprentissages, est rejeté par ses pairs ou est perçu comme un monstre par les adultes qui l'entourent, comme l'enseignant.

À partir des expériences cliniques de Concerto, on peut dégager le contenu descriptif des situations qualifiées de troubles graves du comportement; voici quelques-unes de ces manifestations :

Intensité des manifestations du trouble sous la forme d'une crise

spectaculaire : cette intensité fait perdre les moyens à l'adulte qui en est le témoin, par exemple, une crise peut être dramatique et déterminer les rapports de force, provoquer l'impuissance et la détresse. Par sympathie, l'adulte s'identifie à la souffrance de l'enfant. La crise peut également provoquer un regard pathologique de l'enfant, s'il surprend ce regard, lui-même est convaincu d'être malade ou un monstre.

Mixité de types de troubles : l'enfant manque d'assurance, il ne trouve pas les moyens pour atteindre ses buts, il a de la difficulté à s'affirmer selon les normes et développe une pauvre estime de soi, il n'a pas de sentiments de compétence et pense que les autres ne lui font pas confiance.

Rechutes imprévisibles, exemple : après amélioration d'un comportement inapproprié, l'enfant met le feu à l'école. Tout se passe comme si l'enfant carencé émotionnellement éprouvait le besoin de faire passer un dernier test d'acceptation à son milieu. L'enfant participe à un mécanisme inconscient de brisure des liens. Certains enfants sont portés à détruire tout ce qu'ils produisent.

Les acteurs concernés avec le bien-être et le développement de l'enfant s'invalident mutuellement et ajoutent du poids sur les écueils que l'enfant doit surmonter.

Tendance des ressources potentiellement disponibles à se renvoyer le problème de l'enfant, créant ainsi le syndrome des portes tournantes.

Tendance de l'enfant victime à provoquer le rejet de ses pairs ou à accepter (inconsciemment) de jouer le rôle de bouc émissaire. Tout se passe comme si les effets des écueils se tournent contre lui.

L'enfant est aliéné au point d'assumer des fonctions réparatrices dévolues à un des parents. Particulièrement dans le cas de conflits du couple parental.

L'enfant est dans un monde imaginaire, hors du temps et de l'espace. Quand un enfant a peur, il utilise certains mécanismes tels que : s'identifier à un agresseur, à celui qui provoque sa peur, il fait « comme s'il était » l'objet de sa peur. Il imite le comportement pathologique de celui qui provoque sa peur. Ces situations se rapprochent des identifications négatives. L'enfant agit pour exorciser la peur que provoque chez-lui l'objet d'identification.

L'enfant éprouve de l'angoisse de séparation quand il doit quitter ses parents pour fréquenter l'école. Dans certains cas d'enfant en état de pseudo-maturité, on observe que l'enfant fait tout pour rester à la maison pour protéger sa mère malade ou seule. Il refuse de laisser sa mère seule avec un conjoint violent. Un enfant incestué par le père refuse de quitter ses petits frères pour l'empêcher de continuer à faire des dégâts auprès des petits, surtout si la mère, d'attitude passive, est incapable de les protéger. L'enfant exprime cette angoisse par son refus de fréquenter l'école.

L'enfant négligé par ses parents refuse de quitter l'école. Même expulsé, il rôde autour de la bâtisse et de sa cour, dans les lieux publics, toujours près de l'école comme pour chercher un refuge. Il va au centre d'achat à toute heure pourvu qu'il ne rentre pas à la maison. Peu à peu, il risque de développer des comportements délinquants ou marginaux.

L'enfant trop investi par la mère, devenant adolescent, réussit à se distancier de cette mère envahissante par son affiliation à un gang de rue. L'enfant n'a pas été socialisé avec des groupes de sport ou de loisirs où développer son identité dans une franche altérité.

L'enfant rejeté par ses parents exprime sa souffrance et son malaise à l'école par des crises spectaculaires, il a de la difficulté à développer des liens chaleureux avec un adulte ou avec ses pairs. Il ne sait pas comment faire pour avoir une place à lui dans l'école, car il n'a pas de place nulle part.

Après l'analyse des situations soumises aux rencontres Concerto, celles que le milieu scolaire qualifie de « très problématiques », « pas vivables », « bouffeuses d'énergie », on est en mesure de proposer une nouvelle définition des troubles graves du comportement.

L'expérience de Concerto montre également qu'il est possible de soutenir l'effort des enseignants et, avec la collaboration des ressources pertinentes, au moment opportun, de réussir l'intégration à l'école ordinaire de la plupart des élèves ayant un trouble grave du comportement.

Les enfants ne doivent pas être réduits à leur trouble ou à leur problème, ils doivent être considérés comme étant à l'étape de construction de leur identité, laquelle souffre des échecs scolaires, qu'il s'agisse d'apprentissages ou de socialisation.

La réussite scolaire est un facteur important pour chaque enfant, pour tous les enfants; il en va de leur propre image. Cette ambition, les soutenir dans la construction de l'identité, demande surtout de l'engagement social des participants et le partage du pouvoir de chacun.

Enfin, Concerto souscrit aux missions de l'école québécoise et met à son service une modalité de concertation efficace et conviviale.

Bibliographie

- AUSLOOS, G. (2000). *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- CARRIER, G., et R. CLOUTIER (1999). *Concerto Jeunes. Une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement*, rapport d'évaluation. Québec : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- ERIKSON, E.H. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- ERIKSON, E.H. (1974). *Enfance et société*, 4^e éd. Neufchatel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- FURMAN, B., et T. AHOLA (2001). *Je suis capable. Guide sur la résolution des problèmes chez les enfants : une approche axée sur les solutions*, 2^e éd. Montréal : Centre de psychothérapie stratégique.
- Grand dictionnaire de la psychologie* (1992). Paris : Larousse.
- LECLERC, M.Y. (2003). « Neuro-enfance : vers une définition de l'exception humaine ». *Prisme, Enfance et Neurosciences : entre savoir et soigner*, n° 40, p. 10-34.
- LEDUC, M.P. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris*. Montréal : Science et culture.
- LEMAY, M. (2001). *Famille, qu'apportes-tu à l'enfant?* Montréal : Hôpital Sainte-Justine et Université de Montréal.
- LOPEZ ARELLANO, J. (2005). *Quand le texte fait sens*. Québec : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- PEACOCK, F. (1999). *Arroser les fleurs, pas les mauvaises herbes*. Montréal : Éditions de l'homme.

SHERIFF, T., J. LOPEZ ARELLANO ET R. CARRIER (2005). *Se concerter dans l'action*.
Québec : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.

STEINHAUER, P. (1999). Recognizing and Management of Attachment Disorders in
Children National Teleconference. C.W.L.C.

WATZLAWICK, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris : Éditions du Seuil.

WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et F. RICHARD (1975). *Changements, paradoxes et
psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.

PRÉPARATION D'UNE ÉTUDE DE CAS CONCERTO

École : _____

Présentation de l'élève :

NOM : _____ Date de naissance : _____

PRÉNOM : _____ Niveau scolaire : _____

Intervenants au dossier :

Directeur ou directrice : _____

Titulaire : _____

Psychologue : _____

T.E.S. : _____

CSSS : _____

DPJ : _____

DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE :

QUELS SONT LES ÉLÉMENTS LES PLUS DÉRANGEANTS POUR LESQUELS NOUS SOUHAITONS UN CHANGEMENT?

INTERVENTIONS FAITES JUSQU'À PRÉSENT ET QUI ONT EU UN EFFET POSITIF

INTERVENTIONS INFRUSCTUEUSES TENTÉES POUR AMÉLIORER LA SITUATION

EXPLORATION DU MILIEU FAMILIAL

Énoncés de la dimension familiale si elle est en lien avec la problématique rencontrée.

POSITION DU MILIEU SCOLAIRE

Mesures en place actuellement

Attentes :

Signature : _____

Date : _____

Ci-joint le plan d'intervention

Résumé de la rencontre Concerto

École : _____ Directeur (directrice) : _____

DONNÉES DE L'ÉLÈVE

NOM : _____ PRÉNOM : _____

Date de naissance : _____ N° de matricule : _____

Classe : _____ Enseignant : _____

DATE DE LA RENCONTRE : _____ DURÉE : de _____ à _____

PERSONNES PRÉSENTES

Nom	Fonction	Établissement	Commentaires

ÉVÉNEMENTS AYANT MOTIVÉ LA RENCONTRE (résumé de l'essentiel, se référer à des documents existants)

SITUATION FAMILIALE (uniquement éléments pertinents)

AVIS OU OPINIONS DIAGNOSTIQUES (selon les professionnels)

INTERVENTIONS PROPOSÉES (selon le champ d'intervention des participants)

En classe

Dans la cour d'école

Avec les professeurs spécialistes

Loisirs

Aide aux devoirs

Auprès de la famille

Santé

Autres

INFORMATION AUX PARENTS

CONCERTATION

Nom de l'intervenant	Établissement	Échéancier

SUIVI

Suivi assuré par

RÉSULTATS

Date du bilan

SIGNATURES

Direction

Enseignant

Date

