

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR  
CÉLINE GRAVEL (B.Éd.enf.inad.)

**La communication interpsychique dans la  
relation d'aide éducative : une expérience.**

Novembre 1994



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie Benoit Dubuc, mon directeur de recherche, pour ses judicieux conseils et particulièrement pour m'avoir reconnu des capacités d'autonomie dans le cheminement de ce mémoire.

Je remercie Réal Lajoie, mon superviseur en relation d'aide, pour m'avoir accompagnée dans une recherche de qualité d'interventions auprès des élèves.

Je remercie Réjean Dufour, mon conjoint, pour son soutien constant dans cette démarche, plus spécifiquement au niveau de l'informatique.

Je remercie Louis et Sylvain, les deux élèves qui ont participé à cette recherche.

Je remercie également Marie-Eve, Catherine, Eliane et Jeanne, mes filles, qui sont loin d'être étrangères à la production que vous avez entre les mains.

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche, établi après une étape exploratoire, a été de mettre en évidence la présence de communications interpsychiques dans la relation d'aide éducative. La communication interpsychique suppose qu'il y a des informations transmises d'un psychisme à l'autre sans passer par la voie des sens connus.

Étant chercheure et intervenante à la fois, me laissant guider par mon objet d'étude, la communication interpsychique s'est révélée être un élément essentiel dans la relation d'aide éducative. Les représentations intérieures sont évidentes, mais la communication interpsychique est difficilement palpable.

Les principaux auteurs consultés qui nous entretiennent de dynamiques inconscientes, ou avec qui j'ai effectué des liens, sont: Montessori (1959) dans *L'Esprit absorbant de l'enfant*; Bateson (1980) dans sa compréhension des communications; Shulman (1977) et Rogers (1979) dans les habiletés particulières des intervenants; Brunel et Dupuy-Walker qui nous entretiennent de l'empathie en contexte scolaire; Dolto (1985) qui aborde plus directement la communication interpsychique, Bouchard, Normandin et Frôté (1993) pour le transfert et le contre-transfert et Goldberg (1986) qui établit des distinctions entre l'intuition et la télépathie.

Cette recherche est de type heuristique et l'on y trouve une méthodologie à caractère inductif. L'expérience est vécue dans un contexte scolaire de niveau primaire. La cueillette de données a été réalisée, plus spécifiquement, lors de relations d'aide éducative où un processus de séparation est vécu avec deux élèves de quatrième degré (les huit dernières rencontres). Une analyse de contenu a été effectuée suite à la transcription de l'enregistrement sur magnétophone de ces rencontres individuelles, impliquant également les notes de l'intervenante.

Dans l'analyse des informations consignées, transmises consciemment et/ou inconsciemment d'un psychisme à l'autre, le procédé des Images en pénombre et l'écriture ont permis d'identifier des

traces de communication interpsychique. L'analyse de ces traces, fait ressortir trois aspects principaux de la communication interpsychique. On y retrouve des sens, des significations des mots, des expressions de l'élève, associés à des situations vécues ou des représentations intérieures, communiqués d'un psychisme à l'autre. On y retrouve aussi des effets de la communication interpsychique dans le traitement des informations par l'aide psychopédagogique à travers ses interventions. Et troisièmement, il y a la transmission plus ou moins intense d'émotions, de désirs.

Il est bien entendu que cette recherche ne prétend pas cerner la complexité du phénomène de la communication interpsychique qui s'inscrit dans des dynamiques conscientes et inconscientes. Le caractère particulier de cette démarche sur un sujet peu connu nous amène à être prudents. Toutefois, la présence de la communication interpsychique apporte un regard différent sur les relations humaines où il n'est plus aussi facile d'attribuer la responsabilité des difficultés à un ou certains individus.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
FIGURE .....	vii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE PREMIER: Le contexte de la relation d'aide éducative .....	6
1.1 Le système scolaire .....	7
1.2 La procédure de référence de l'élève .....	9
1.3 L'élève référé .....	11
1.4 L'aide psychopédagogique dans son rôle .....	13
1.5 La relation d'aide éducative .....	17
1.6 La terminaison de la relation d'aide éducative .....	24
CHAPITRE II: La problématique de la communication interpsychique .....	30
CHAPITRE III: Le cadre théorique .....	38
3.1 Le contexte .....	39
3.2 Les processus d'aide, de croissance et de séparation .....	42
3.3 Les caractéristiques des participants .....	46
3.4 La communication dans la relation .....	51
3.5 La communication interpsychique .....	55

<b>CHAPITRE IV: Le cadre méthodologique .....</b>	<b>63</b>
4.1 Les caractéristiques de cette recherche .....	64
4.2 La démarche effectuée .....	68
4.3 La cueillette de données .....	72
4.4 L'analyse de contenu .....	74
<b>CHAPITRE V: L'interprétation des résultats .....</b>	<b>80</b>
5.1 Les contenus manifestes et latents des mots, des expressions .....	82
5.2 Le traitement de l'information .....	90
5.3 La communication des émotions, des désirs .....	108
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>119</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>127</b>
<b>Annexe 1:</b> Appréciation de l'élève en milieu scolaire .....	127
<b>Annexe 2:</b> Appréciation de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire .....	130
<b>Annexe 3:</b> Appréciation de l'élève dans la relation d'aide éducative .....	132
<b>Annexe 4:</b> La communication établie avec Louis et Sylvain .....	134

## **FIGURE**

La communication interpsychique lors du processus  
de séparation dans la relation d'aide éducative..... 34



## INTRODUCTION

Depuis quelques années, le monde scolaire se préoccupe ardemment du grand nombre d'élèves qui n'atteignent pas ou atteignent difficilement les objectifs de la planification éducative. Les différents intervenants<sup>1</sup> scolaires sont à la recherche de moyens efficaces pour contrer ce phénomène.

La relation d'aide éducative est un type de service particulier à l'élève en difficulté. Tout au long de la présente étude, je me suis demandée ce qu'il y a d'essentiel au niveau de la relation établie dans ce type de service. Je me suis attardée, en premier lieu, à ce qui entoure la décision de mettre fin à la relation d'aide éducative. Comme cette relation s'établit en milieu scolaire, j'ai pris conscience que de nombreux facteurs viennent influencer cette décision. Par la suite, je me suis concentrée sur le processus de séparation associé à la terminaison de la relation d'aide éducative. La communication entre l'aide psychopédagogique et l'élève s'est avérée un élément clé dans la relation d'aide éducative. C'est en étudiant de plus près la communication établie en relation d'aide éducative que son aspect interpsychique

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, les genres féminin et masculin sont utilisés pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

s'est révélé.

Le présent document veut d'une part, refléter la démarche dans laquelle j'ai pris conscience de l'existence de la communication interpsychique et d'autre part, tenter d'atteindre une meilleure compréhension de ce phénomène.

La communication interpsychique suppose qu'il y a des informations transmises d'un psychisme à l'autre sans passer par la voie des sens connus. Cette étude est de type heuristique à caractère phénoménologique. Après avoir pris conscience de l'existence de la communication interpsychique, je me suis interrogée sur une façon possible de la déceler concrètement dans mon expérience d'aide psychopédagogique. De plus, je me suis demandée comment cet aspect de la communication peut-il favoriser la relation d'aide éducative?

Vous trouvez présentée au premier chapitre, une description du contexte de la relation d'aide éducative. J'identifie les principaux éléments de son organisation et je dévoile mes attitudes en tant qu'aide psychopédagogique, des attitudes qui veulent consciemment favoriser la communication. J'accorde une attention particulière au contexte de la terminaison de la relation d'aide éducative.

Une méthode inductive m'a permis de me laisser guider par les éléments essentiels de la relation d'aide éducative. C'est à travers mon expérience d'aide psychopédagogique et à travers ma démarche de recherche que la communication avec l'élève a révélé son aspect interpsychique. J'ai pris conscience de cet aspect de la communication lors de l'analyse des données. Vous trouverez donc au chapitre deux, le

sujet de recherche précisé, soit la communication interpsychique.

Au troisième chapitre, le cadre théorique est élaboré.<sup>③</sup> Premièrement, j'ai accordé de l'importance au contexte<sup>a)</sup> puisque celui-ci se situe dans des rapports systémiques. Ensuite, j'accorde une attention particulière aux processus d'aide<sup>b)</sup>, de croissance et de séparation ainsi qu'aux caractéristiques des participants<sup>c)</sup>. Globalement, il y a référence à plusieurs auteurs qui nous entretiennent de la nécessité d'établir une bonne communication avec les élèves. Et plus spécifiquement, comment la littérature nous entretient-elle de communication interpsychique?

Les principaux auteurs consultés qui traitent de cette dimension de la communication, ou avec qui j'ai effectué des liens sont: Montessori (1959) dans *l'Esprit absorbant de l'enfant*; Bateson (1980) dans sa compréhension des communications; Shulman (1977) et Rogers (1979) dans les habiletés particulières des intervenants; Brunel et Dupuy-Walker qui nous entretiennent de l'empathie en contexte scolaire; Dolto (1985) qui aborde plus directement la communication interpsychique; Bouchard, Normandin et Frôté (1993) pour le transfert et le contre-transfert et Goldberg (1986) pour la télépathie.

Le quatrième chapitre présente le cadre méthodologique. Dans un contexte scolaire de niveau primaire, un processus de séparation dans la terminaison d'une relation d'aide éducative est vécu avec deux élèves de quatrième degré. J'ai effectué une analyse de contenu suite à la transcription de l'enregistrement des huit dernières rencontres individuelles pour chacun des élèves. Cette analyse insère également

les notes prises avant et après les rencontres, et toute autre information enregistrée. L'analyse de contenu est le produit d'un mouvement plus conscient d'objectivation et d'un mouvement qui fait place à l'inconscient à l'aide du procédé des Images en pénombre (Progoff; 1984) et de l'écriture.

*Parce que* L'interprétation des résultats est présentée au cinquième chapitre. A travers l'analyse de contenu, je montre comment la communication interpsychique s'est révélée et le rôle qu'elle semble jouer dans la relation d'aide éducative, dans un contexte de processus de séparation.

## **CHAPITRE I**

### **LE CONTEXTE DE LA RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE**

Avant d'aborder le sujet d'étude spécifique, la communication interpsychique, il est important de familiariser le lecteur avec le contexte général de la relation d'aide éducative. J'introduirai donc le système scolaire, la procédure de référence de l'élève, je discuterai de l'élève référé, je présenterai l'aide psychopédagogique dans son rôle pour ensuite décrire la relation d'aide éducative et le contexte plus restreint de la terminaison de cette relation. Ma perception de l'ensemble de ces éléments montrera au lecteur dans quel contexte spécifique j'établis la communication dans les relations d'aide éducative.

## **1.1 LE SYSTÈME SCOLAIRE**

Il n'est pas question ici d'analyser tout le système scolaire, cependant celui-ci conditionne la vie de l'élève à l'école. De façon générale, il est demandé à l'élève de bien fonctionner dans le système scolaire établi. Nous verrons dans la procédure de référence que de nombreux intervenants autres que l'enseignant-titulaire et l'aide psychopédagogique sont mis en relation face à l'élève en difficulté.

Tous ces individus peuvent ne pas avoir ou avoir des attentes plus ou moins grandes face à l'élève référé.

Pour les bienfaits de l'élève, il est avantageux que l'aide psychopédagogique se pose des questions sur l'organisation scolaire. Il est probablement fréquent que l'aide psychopédagogique adhère au système scolaire sans trop le remettre en question. Dans cette éventualité, l'intervenant usera des meilleurs moyens qu'il connaît pour atteindre les objectifs établis dans une planification éducative. Mais le système a ses faiblesses, notre système scolaire facilite-t-il les bonnes communications?

Il s'avère perspicace, selon mon expérience, d'accorder une raison d'être aux élèves de contester plus ou moins consciemment le système établi. Cette optique permet de reconnaître dans la problématique, une part de responsabilité au système scolaire et favorise l'acceptation de l'élève tel qu'il est lorsqu'il se présente dans la relation d'aide éducative.

Comme l'aide psychopédagogique et les autres intervenants sont dans une structure très dirigée et qu'ils n'ont pas le pouvoir de l'améliorer rapidement, il leur reste comme possibilité de développer leur conscience de ce que l'élève vit à l'école et que chacun se responsabilise dans sa propre démarche. A un niveau différent, l'élève a un défi semblable à relever.

La relation d'aide éducative se réalise à l'intérieur du système scolaire. Le début et la terminaison de cette relation sont fortement conditionnés par le système et les personnes en place.



## 1.2 LA PROCÉDURE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉLÈVE

A la Commission Scolaire de Chicoutimi, il existe une procédure selon la *Politique d'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage* (Commission Scolaire de Chicoutimi : 1988) par laquelle l'école veut, par différents modèles de service, reconnaître et répondre aux besoins particuliers de chaque élève. La décision d'accorder une aide particulière à un élève se prend par la modalité de l'étude de cas. L'un des modèles de service, nommé rééducation à la Commission Scolaire de Chicoutimi, est donné par l'aide psychopédagogique à l'extérieur de la classe, mais bien à l'intérieur des horaires réguliers.

Précédant l'étude de cas, l'enseignant-titulaire, le premier responsable de l'élève à l'école, est invité à cueillir des faits observables afin d'obtenir une meilleure connaissance de l'élève en difficulté. Il doit communiquer avec le ou les parents pour discuter de la situation problématique en classe. Dans une autre étape, une discussion avec une personne-ressource peut apporter d'autres pistes d'intervention efficaces. Si la situation ne s'améliore pas assez rapidement, alors une étude de cas sera convoquée.

Lors de l'étude de cas, l'équipe multidisciplinaire, composée du directeur, de l'enseignant-titulaire, du consultant scolaire, de l'aide psychopédagogique, des parents et de tout autre intervenant concerné, échangera des informations pour mieux cerner la problématique en cours. Ensuite, on établit un plan d'intervention individualisé. Ce plan

peut déborder le contexte des apprentissages académiques pour une relation d'aide. Parfois, lors des études de cas, certaines évaluations intellectuelles, psychologiques, académiques, ou autres sont demandées au spécialiste concerné. Le plan d'intervention individualisé est ajusté au besoin en cours d'année. En fin d'année scolaire, un bilan est prévu.

Il est bien entendu que cette procédure a été implantée pour mieux répondre aux besoins des élèves, mais il faut considérer qu'elle a ses limites. Le système scolaire peut être partiellement responsable du non fonctionnement de certains élèves, de même qu'il ne faut pas rendre l'enseignant-titulaire, la famille ou l'élève seul responsable des difficultés que celui-ci rencontre.

Les élèves vivent dans un contexte social, scolaire et familial où les dynamiques de groupe s'imposent et où la personnalité des enseignants-titulaires et particulièrement celle de l'élève est mise au premier plan. Cette procédure de référence nous amène à nous poser la question: quel genre d'élève est référé?

Demeurons conscients que l'interaction entre l'aide psychopédagogique et l'élève, plus précisément, la communication établie entre ces deux personnes, s'inscrit dans un contexte plus large. Il est temps d'introduire les deux principaux personnages concernés.

### 1.3 L'ÉLÈVE RÉFÉRÉ

De façon générale, les élèves référés n'atteignent pas dans les délais prévus, les objectifs rattachés au milieu scolaire et à sa planification éducative.

Il est très fréquent de rencontrer à l'école des élèves pour qui le rendement scolaire ne reflète pas leurs capacités actuelles et/ou potentielles. On observe que certains facteurs sont reliés davantage à l'organisation scolaire et ses intervenants, qu'une partie est attribuable au milieu familial et que d'autres sont plus spécifiques à l'élève.

L'école, l'ensemble de son organisation, peut ne pas répondre suffisamment aux besoins de l'élève. L'élève, par exemple, peut avoir besoin de plus de sécurité ou plus d'affection, ce qui le rend peu disponible aux apprentissages académiques. Ou encore le fonctionnement de l'école est peut-être trop rigide, il y retrouve des activités plus ou moins adéquates.

Les modes de fonctionnement de l'école peuvent être accentués ou atténués par l'enseignant-titulaire. Par exemple, certaines situations contraignantes dans l'organisation scolaire peuvent amener l'intervenant, à avoir des attitudes non favorables aux élèves. Ces réalités mettent en évidence la qualité de la personnalité de l'enseignant-titulaire. On peut considérer aussi le degré d'affinité entre l'élève et l'enseignant-titulaire.

Les facteurs extérieurs à l'école et spécialement ceux reliés au milieu familial peuvent être nombreux. Plusieurs enfants sont préoccupés par leur milieu familial, ou tout simplement peu stimulés par leurs parents à investir sur le plan scolaire. L'ensemble des attitudes éducatives parentales peuvent ne pas favoriser l'adaptation de leur enfant au fonctionnement de l'école. Certains parents, étant eux-mêmes en plus ou moins grande difficulté, peuvent avoir de grandes attentes auprès de leurs enfants. De plus, pour différentes raisons, des parents peuvent avoir des attitudes d'abandon ou de rejet trop fréquentes envers leur progéniture.

Certains facteurs sont davantage reliés à l'élève lui-même. Plusieurs élèves souffrent d'une motivation trop faible alors que certains investissent selon leurs moyens mais ne réussissent pas à performer. Parmi ces élèves, certains ont de la difficulté à comprendre ce qui leur est demandé à l'école. Pensons aussi aux élèves qui tolèrent mal toute situation frustrante, ou à ceux qui tiennent à choisir leurs propres activités. Certains enfants sont déprimés et se montrent incapables à performer. Ou encore, des situations dites normales peuvent être mal vécues par certains enfants très sensibles et empêcher des apprentissages particuliers.

Ces facteurs explicatifs du non fonctionnement de l'élève sont interreliés. L'enfant a besoin d'un environnement favorable à son développement. Lorsque des enfants vivent des situations difficiles, ils peuvent avoir besoin d'une aide particulière pendant une certaine période pour reprendre confiance en eux et s'habiliter à atteindre

certaines objectifs.

Chaque élève est unique et a un vécu particulier, chacun réagit à sa façon. Chaque élève a un tempérament plus ou moins intraverti ou extraverti, plus ou moins sensible aux phénomènes de la vie. Simultanément, pour être plus juste, tous les élèves ont des points en commun. A cet effet, prenons en considération les stades de développement et l'influence des valeurs véhiculées dans notre société.

Dans tous les cas, il est essentiel que la relation pédagogique permette une qualité de communication qui réduise les dangers d'isolement et de concept de soi négatif qui guettent ces élèves. Il faut spécifier que ces dangers, ces états étaient peut-être déjà présents avant même l'entrée scolaire de ces enfants.

Alors observons l'élève, écoutons-le pour reconnaître ses besoins particuliers. L'aide psychopédagogique en travaillant avec l'élève référé, en collaboration avec les autres intervenants, veut favoriser un meilleur cheminement chez l'élève. Essayons de dégager le rôle de l'aide psychopédagogique.

#### **1.4 L'AIDE PSYCHOPÉDAGOGIQUE DANS SON RÔLE**

L'aide psychopédagogique a souvent été associé à l'aide pédagogique. Celui-ci donne principalement des explications supplémentaires individuellement ou en petits groupes, ou encore en classe, à des élèves qui éprouvent des difficultés en français ou/et en mathéma-

tiques.

L'aide psychopédagogique a une approche qui prend en considération les dimensions psychologique et pédagogique des besoins et des interventions. Dans un contexte d'apprentissages académiques, des explications supplémentaires sont très peu efficaces si la motivation est trop faible. Certains élèves ne sont pas disponibles, sur une période plus ou moins longue, aux apprentissages scolaires tels que présentés. Une approche globale est nécessaire en relation d'aide éducative afin de reconnaître différents types de besoins chez l'élève.

Dans mon rôle d'aide psychopédagogique, j'aide l'élève à clarifier ses attentes et ce qui est réalisable. Je l'aide à choisir ses propres objectifs et à s'habiller pour les atteindre. Il s'agit aussi de l'aider à mieux vivre sa réalité en se protégeant, en développant une estime de soi positive et en étant actif de façon constructive dans son milieu. Cela implique d'aider l'élève à réussir sur le plan scolaire.

Être en relation d'aide éducative, c'est un peu comme si l'élève trouve, dans sa démarche, un allié dans la personne de l'aide psychopédagogique. Alors, cet allié communique dans sa relation avec l'élève, ses attitudes et ses méthodes.

Pour réaliser ce travail, l'aide psychopédagogique doit se montrer habile à ne pas entrer en conflit avec l'enseignant-titulaire et/ou les parents. Il s'avère parfois difficile d'obtenir des progrès avec un élève pour qui les parents ou l'enseignant-titulaire ont des attitudes négatives face à la relation d'aide éducative. Sans partager les mêmes opinions à tout point de vue, il est bien de cultiver le respect mutuel

dans notre travail de collaborateurs. Ceci, entre autres, favorise à ce que l'élève ne se retrouve pas coïncé devant un choix comme: vais-je faire plaisir à ma mère ou à mon professeur? Les énergies doivent être canalisées dans des directions favorables aux élèves.

Si la confiance s'installe mutuellement dans les relations entre l'élève et l'ensemble des intervenants, les résultats vont se faire sentir plus rapidement. Cependant, pour certains élèves, ceux qui ont cumulé davantage de colère envers les adultes, il s'avère plus pertinent de réduire les communications au minimum avec les autres intervenants, y compris les parents.

Que ce soit un élève ou un adulte que nous rencontrons, il est déterminant que l'aide psychopédagogique ait une attitude d'acceptation de cette personne dans ce qu'elle est et ce qu'elle comprend. Les entrevues doivent se réaliser dans un esprit de confidentialité.

Quels sont les moyens disponibles à l'aide psychopédagogique pour devenir cet allié à l'élève qui s'oppose ou qui a moins de capacités, pour qui la vie personnelle ou les exigences du système semblent entraver ses progrès ou son épanouissement? Au premier abord, ce sont ses capacités d'accueil et ses capacités de reconnaissance des besoins particuliers de l'élève qui entrent en jeu. Ensuite, ce sont ses habiletés sur le plan didactique, dans sa capacité de motiver l'élève, de favoriser son autonomie, qui vont plus ou moins contribuer au cheminement, à la croissance de l'élève.

L'aide psychopédagogique dans la relation d'aide éducative doit se montrer habile à établir un bon niveau de communication. Il est

nécessaire de réussir à saisir ce qui préoccupe l'élève, mais que souvent, il ne réussit pas à nommer. Ses préoccupations s'avèrent souvent inconscientes. Plus globalement, il s'agit de comprendre comment l'élève conçoit ou appréhende le monde qui l'entoure. C'est en communiquant profondément, en tenant compte du langage de l'inconscient et de l'interaction consciente, que l'on établit une relation de plus grande qualité, de plus grande force de développement.

Cependant n'oublions pas que l'élève dirige en bonne partie ses apprentissages, et qu'il peut demeurer, malgré la relation d'aide éducative, dans une période stagnante un certain temps. Il n'y a pas de recette toute faite qui fonctionne à tout coup. En tant qu'aide psychopédagogique je dois être engagée profondément dans mon rôle sans m'approprier les problèmes de mes élèves et demeurer moi-même en apprentissage.

Pour connaître l'élève, l'aide psychopédagogique reçoit des informations des autres intervenants et des parents. Il peut l'observer dans différentes situations à l'école et dans la relation d'aide éducative. De plus, il faut comprendre qu'en étant en relation, il y a de nombreuses informations échangées plus ou moins consciemment lors des rencontres.

Il faut travailler pendant quelques, parfois plusieurs mois avec l'élève, en projetant dès le départ une adaptation favorable de celui-ci dans ce qu'il vit, en faisant confiance au processus bien engagé. Un intervenant qui ne fait pas confiance aux capacités d'apprendre de l'élève, peut représenter davantage un frein plutôt qu'un allié.



Un profil de l'élève référé et de l'aide psychopédagogique ont été brossés. Pour mieux comprendre la communication établie entre ces personnes, regardons-les dans la relation d'aide éducative.

### 1.5 LA RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE

Plusieurs spécialistes dans le domaine de la relation d'aide ont été consultés. Cependant, le lecteur doit demeurer conscient que l'image reflétée de la relation d'aide éducative dans le présent contexte correspond surtout aux connaissances que j'ai acquises à travers mes propres expériences.

Lorsqu'il est recommandé en étude de cas, qu'un élève reçoive une aide particulière à l'extérieur de la classe, que ce soit pour des motifs reliés à la lecture, au français écrit, aux mathématiques, au langage, au comportement, à la douance, ou autres, cet élève se retrouve en relation d'aide éducative. J'aurai donc une approche globale face à l'élève. Cette aide particulière sera effective avec l'autorisation du ou des parents et avec le consentement de l'élève lui-même.

L'expérience montre que dans la relation d'aide éducative, une relation particulière s'établit entre l'aide psychopédagogique et l'élève. Simultanément, il se fait un travail qui contribue à l'atteinte des objectifs académiques. On peut faire une comparaison avec le fait que les enfants ont une relation particulière avec leurs parents, en même temps que ceux-ci les nourrissent, les habillent, répondent à leurs

besoins essentiels. Dans les deux cas, la qualité de la relation favorise le développement de l'enfant, de l'élève.

Voici donc les éléments principaux de la démarche utilisée. Déjà lors de l'étude de cas, plusieurs faiblesses et forces spécifiques de l'élève sont identifiées sur les plans pédagogiques et autres. Ajouter à cela les observations que j'effectue dès les premières rencontres avec l'élève, il y a suffisamment d'informations pour débiter le travail.

Au début de la relation d'aide éducative, l'élève est invité à exprimer en quoi il a besoin d'aide. Par la suite, je lui explique simplement pourquoi il a été référé, si cela n'a pas été fait. L'élève est informé que la relation d'aide éducative est temporaire, c'est-à-dire qu'elle peut s'échelonner sur quelques ou plusieurs mois dépendamment de ses besoins et des conditions de fonctionnement.

Si dès le départ, l'élève exprime qu'il ne ressent pas le besoin d'aide, je l'incite à faire un bout de chemin avec moi, mais s'il refuse fermement, je ne l'obligerai pas. Dans des cas semblables, je reconnais à l'élève que ce n'est pas le seul moyen d'apprendre et que je ne suis pas la seule personne qui peut l'aider. L'élève peut y réfléchir et recourir à ce type de service plus tard.

Au cours de cette relation d'aide éducative, je rencontrerai les parents. Certains parents s'inquiètent du fait que leur enfant est marginalisé et identifié comme étant en difficulté; tandis que d'autres peuvent se sentir soulagés que quelqu'un intervienne. L'élève participe à cette ou ces rencontres s'il le veut bien et avec l'acceptation de ses parents. La présence de l'élève à ces rencontres lui permet d'entendre

le discours que je tiens à son égard, à ses parents, ainsi que le discours de ses parents. Je veux reconnaître aussi la part de responsabilité de chacun dans la problématique. Lors des rencontres avec les parents, ceux-ci dévoilent des informations qui aident à mieux comprendre la dynamique de l'élève. Leurs attitudes face à leur enfant et à l'école sont très importantes.

Un travail est entrepris dans la relation d'aide éducative où l'élève s'outille davantage devant les exigences scolaires et souvent aussi devant les exigences de sa situation familiale et sociale.

Dans la relation d'aide éducative, il y a un encadrement relativement ferme, constitué principalement de la stabilité de la personne qui offre une relation d'aide éducative et des conditions de fonctionnement. Parmi ces conditions, il y a le nombre de rencontres par semaine, leur durée, un temps précisé dans l'horaire, le lieu et le matériel disponible. Ces conditions clarifiées et respectées contribuent à ce que l'élève développe une relation de confiance.

On retrouve aussi dans les conditions de fonctionnement certains éléments rattachés plus spécifiquement au déroulement des rencontres. Parmi ces éléments, il y a le fait que les dix premières minutes de présence de l'élève à la rencontre sont principalement sous sa propre responsabilité. C'est-à-dire que celui-ci ayant son horaire en main, doit, par ses propres moyens, se présenter au local indiqué. Si l'élève ne s'est pas présenté dans les dix minutes convenues, je vais voir ce qui se passe. Il arrive que l'élève choisisse de demeurer en classe. Cette pratique veut responsabiliser l'élève dans sa démarche.

Dans le fonctionnement, il y a aussi le ou les symboles que l'élève choisit d'apposer à chaque rencontre sur son calendrier individuel; ceci contribue surtout à ce que l'élève se situe bien dans le temps. Il y a la mise en situation au début de chaque rencontre, qui correspond à ce qui est le plus important de faire connaître tout de suite. Quels sont les besoins particuliers de l'élève lorsque nous le rencontrons?

En tant qu'aide psychopédagogique je m'applique à garder une stabilité dans l'organisation des horaires des élèves que je rencontre. Lorsqu'il y a un dérangement ou un empêchement, je me fais un devoir d'avertir les élèves autant que possible. Ces précautions veulent montrer du respect à l'élève et diminuer les effets négatifs des déplacements ou de la perte d'une rencontre.

Il y a aussi certains élèves qui agissent de manière à ce que je doive identifier les limites permises. Par exemple, dans l'expression de leur agressivité, il faut faire preuve de tolérance et être capable de justifier les limites établies.

Concernant le contenu des rencontres, les tests d'évaluation sont rarement utilisés considérant qu'ils peuvent revêtir un aspect intimidant. Ils placent l'élève dans une situation où il a souvent été en échec. De plus, les tests mobilisent trop de temps. Cependant, dans certains cas il s'avère utile de les utiliser, comme par exemple, pour clarifier le niveau d'acquisition d'une habileté particulière de l'élève.

Si l'élève est prêt à recevoir l'enseignement, lui enseigner est très pertinent. Mais je demeure attentive puisque certains élèves

travaillent fort académiquement pour fuir quelque chose de plus important. Lorsque l'élève n'est pas disposé, il s'avère plus adéquat de lui permettre de s'exprimer sur ce qui le préoccupe. Pour savoir comment intervenir aux bons moments, j'écoute, j'observe l'élève. J'effectue des liens entre les comportements, les attitudes et les objectifs de l'élève. Je reflète à l'élève ce qu'il exprime, ce qu'il fait, ce qu'il est; plus justement ce que j'en comprends. Et cette relation d'aide éducative n'est pas étrangère aux réponses que trouvent les élèves à leurs besoins innés ou acquis, d'affection, de sécurité, d'activité à travers tous les dilemmes humains comme le pouvoir, la liberté...

La partie essentielle de la relation d'aide éducative réside dans la qualité de la communication entre l'aide psychopédagogique et l'élève. Une complicité dans la croissance s'installe entre ces deux individus, qui les amène à traiter de dimensions fondamentales de la vie de l'élève. La vie n'est pas seulement constituée de batailles.

J'établis une relation franche qui reconnaît le pouvoir individuel, mais non tout-puissant, dans un système très structuré. Les situations difficiles que vivent les élèves ne doivent pas entraîner l'aide psychopédagogique dans des attitudes de surprotection. On tente de les aider à mieux comprendre ces situations, souvent les dédramatiser tout en reconnaissant les bouleversements émotionnels qu'elles occasionnent. Les élèves devenant plus conscients, réalisent des apprentissages à travers leur vécu et peuvent davantage tirer leur épingle du jeu.

Les élèves préoccupés sont moins disponibles aux apprentis-

sages scolaires et il s'ensuit une panoplie de problèmes si nous n'intervenons pas assez tôt. Parfois les situations difficiles n'existent plus mais l'élève a développé des attitudes qui le conservent en situation d'échec. Cela fait référence à son monde intérieur.

L'aide psychopédagogique accompagne les élèves dans leur reconnaissance de leur propre monde intérieur par opposition à leur monde extérieur. Lorsque l'élève devient plus conscient de ces réalités, cela lui confère un plus grand pouvoir de compréhension et d'action.

L'élève se sent souvent peu efficace dans ses méthodes de travail, une bonne partie du travail effectué en relation d'aide éducative se situe à ce niveau. Encore une fois, il s'agit de se conscientiser aux méthodes utilisées actuellement, de valoriser ses forces, de proposer des modifications ou de nouvelles méthodes. Il faut aussi reconnaître à l'élève le pouvoir qu'il a de les choisir ou d'en découvrir de meilleures.

L'élève se voit confronté parfois au rythme exigé par la structure scolaire. Si le travail de l'élève, de l'enseignant-titulaire, de l'aide psychopédagogique, des parents et de tout autre intervenant n'est pas assez efficace, en relation avec les capacités actuelles de l'élève et la tolérance dans le milieu scolaire, l'équipe multidisciplinaire, décidera d'une reprise de degré ou d'un classement spécial. Si l'élève a de la difficulté à accepter cette décision, il est difficile pour lui que l'aide psychopédagogique ait participé à cette décision.

La décision d'une reprise d'année n'est pas pour punir l'élève

mais bien pour l'aider; mais les risques de faire face à un refus plus ou moins conscient de l'élève et/ou à une détérioration de son estime de soi sont présents. Cela peut avoir pour effet que l'élève profitera difficilement de la reprise. Dans le cas d'un classement spécial, même si l'intention est de donner des services plus adéquats, il demeure que cet élève est rejeté par le milieu dit "normal". Et très souvent, l'élève qui se retrouve en classe spéciale n'a pas droit à une relation d'aide éducative telle qu'énoncée plus haut.

D'autre part, je considère que ces décisions sont aidantes pour certains élèves. Il est vrai que le secteur régulier peut devenir une trop grande source de tension. Le fait que les élèves sont moins nombreux dans les groupes d'adaptation scolaire leur est favorable. Mais on a tendance à minimiser l'importance du contexte environnemental par rapport aux pouvoirs des intervenants.

Alors plusieurs raisons peuvent venir mettre un terme à la relation d'aide éducative. Dans certains cas, il faudra à un moment jugé opportun prendre la décision de terminer la relation d'aide éducative. Il arrive que des événements extérieurs viennent interrompre la relation. De plus, l'élève est invité à exprimer son désir d'arrêter les rencontres lorsqu'il ressentira qu'il n'a plus besoin d'aide particulière à l'extérieur de la classe.

L'aide psychopédagogique peut être impliqué dans des décisions importantes pour l'élève. Ces situations obligent l'adulte à entretenir une communication franche avec l'élève. En ce qui concerne la termi-

naison, la plupart du temps, l'aide psychopédagogique a les informations nécessaires pour préparer l'élève à la terminaison de leurs rencontres.

## **1.6 LA TERMINAISON DE LA RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE**

Pourquoi faut-il préparer les élèves à la terminaison de la relation d'aide éducative? Dans cette partie, en tant qu'aide psychopédagogique, j'explique: comment la notion de processus de séparation face à la terminaison de la relation d'aide éducative, a pris place dans mes interventions auprès des élèves. Qu'est-ce qui entoure la décision d'enclencher le processus de séparation et quelles sont selon ma compréhension, les éléments importants rattachés à la terminaison de la relation d'aide éducative.

Dans une supervision en relation d'aide, le psychanalyste Réal Lajoie a présenté la notion de processus de séparation à plusieurs aides psychopédagogiques de Chicoutimi. Concrètement, cette supervision, qui a débuté en 1982, se réalisait à l'intérieur de rencontres hebdomadaires de quarante-cinq minutes où les participants présentaient, discutaient différentes situations, problématiques reliées à certains élèves. Dans les premières années de cette formation, l'une des dimensions les plus discutées fut la nécessité de préparer les élèves à la terminaison des relations d'aide. Habituellement, les huit dernières rencontres constituent le temps de préparation alloué au



processus de séparation.

La décision de terminer la relation d'aide éducative appartient en premier lieu aux deux principales personnes concernées, soient l'aide psychopédagogique et l'élève. Cependant cette décision est très souvent prise en concertation avec d'autres intervenants incluant les parents. Cette réalité peut aider l'aide psychopédagogique à mieux évaluer la situation actuelle de l'élève. Parfois, ce sont les événements qui se chargent de mettre fin à la relation d'aide éducative établie. Dans plusieurs cas, un processus de séparation est débuté, sachant par exemple qu'un déménagement est prévu, cela sans avoir réuni toutes les conditions souhaitables.

Si l'élève éprouvait ou éprouve encore de grandes difficultés et que grâce à cette relation d'aide éducative il émerge d'un brouillard angoissant, ou tout simplement, il s'est attaché ardemment à son aide psychopédagogique, on peut s'imaginer l'importance que l'élève accorde à la personne qui a contribué à augmenter ses réussites scolaires et/ou la qualité de ses relations interpersonnelles, ou l'espoir de... Il s'avère être très pertinent de prendre le temps de terminer avec le plus de douceur possible, puisque la transition demeure difficile en soi.

Cette décision de débiter un processus de séparation dans la relation d'aide éducative peut être très importante pour l'élève concerné, dépendamment de la durée de la relation et de son intensité. De plus, le contexte du vécu actuel de l'élève est pris en considération. Si par exemples, l'un des parents est gravement malade, ou si les

parents sont en instances de divorce ou encore si la relation entre l'enseignant-titulaire et l'élève est tendue, le moment n'est pas bien choisi. Une attention également est accordée au contexte du vécu antérieur; par exemple, si l'enfant a vécu de nombreuses ruptures dans des conditions difficiles. Et de façon encore plus large, la personnalité et le vécu des parents sont parfois pris en considération. Bien entendu, les progrès sur les plans scolaire et relationnel doivent être bien identifiés. Quels sont les besoins réels de l'élève et surtout quelle est sa position face à l'éventualité d'une terminaison de la relation d'aide éducative?

Une décision prise trop tôt peut entraver la conservation des acquis en cours de relation d'aide éducative. Par contre, ou à travers des sentiments contradictoires, l'élève peut ressentir le besoin d'être intégré dans son groupe-classe, d'être non marginalisé, il peut ressentir aussi le besoin d'être fier de réussir par lui-même. Donc une décision prise trop tard peut nuire aussi à la prise en charge personnelle de l'élève et contribuer à le conserver plus longtemps dans la dépendance.

Très souvent l'aide psychopédagogique n'a pas le temps d'aller chercher toutes ces informations et plusieurs personnes choisissent de ne pas les livrer. Il est difficile de croire que c'est par hasard, que lors du processus de séparation, l'aide psychopédagogique est informée de choses importantes concernant les élèves impliqués. Dans toute situation, toute histoire d'élève, il demeure adéquat de préparer l'élève à la terminaison de la relation d'aide éducative.

L'essentiel dans le processus de séparation réside dans les capacités de l'élève de perdre une relation importante. Dans la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique apporte une plus grande compréhension à l'élève de ce qu'il vit ou a vécu, l'élève se retrouve moins isolé. Les réussites obtenues sur différents plans, en ayant favorisé un fonctionnement dynamique qui contribue à ce que l'élève soit plus disponible aux apprentissages offerts et qui le met en meilleur contact avec ses capacités, ses habiletés et son pouvoir de les développer, sont des gains appréciables. Ces faits démontrent que les avantages de perdre cette relation sont souvent peu évidents. Sans parler de l'attachement ressenti par l'élève mais qui n'est pas toujours directement lié à l'aide apportée.

Pour l'aide psychopédagogique, accepter de se séparer, c'est reconnaître les capacités de l'élève, c'est reconnaître qu'il a grandi, c'est reconnaître qu'il a moins besoin de lui. Pour les élèves cela veut dire, souffrir la terminaison pour mieux vivre les relations qui demeurent actives.

Lors du processus de séparation, l'élève peut avoir peur de sa colère et avoir de la difficulté à prendre des distances. Il peut se sentir abandonné et craindre un malheur pour lui-même ou l'aide psychopédagogique. De son côté, ce dernier peut avoir peur que l'élève réagisse mal. S'engager dans un processus de séparation, c'est parfois reconnaître qu'il n'y a pas lieu de craindre nos sentiments de colère.

Le degré de confiance que j'ai en l'élève et en moi-même comme intervenante lorsque nous nous engageons dans un processus de sépa-

ration est un facteur déterminant. Souvent dans le processus de séparation, ce niveau de confiance est ébranlé. Il est d'autant plus important que je sois convaincue d'avoir bien travaillé et de bien travailler encore. En même temps, je dois être capable d'humilité en ce sens que je suis humaine, que je commets des erreurs. De plus, je me rappelle et j'exprime à l'élève que les apprentissages lui appartiennent puisqu'il les a réalisés.

Je détiens toutes sortes d'informations, précédant le processus de séparation, et la communication dans la relation d'aide éducative a atteint un niveau plus ou moins profond. La décision d'enclencher un processus de séparation place l'élève devant une réalité saisissable, il ne lui reste que quelques rencontres pour bénéficier de la relation d'aide éducative. Et pour moi, en tant qu'aide psychopédagogique, il ne me reste que quelques rencontres pour maximiser l'aide apportée.

Lors du processus de séparation, je saisis certaines modifications qui surviennent, je les reflète dans une compréhension constructive à l'élève selon mes connaissances et ce que je sens. De façon intégrée, je demeure consciente avec l'élève du processus de séparation dans ses pertes et ses gains. Ce processus étant partiellement connu, il se produit des liens indépendamment de notre volonté, de notre conscience.

L'élève, dans sa façon de réagir, d'apprendre, développe des habiletés particulières qui contribuent à favoriser son autonomie, sa prise en charge personnelle à travers le processus de séparation. Je ne connais pas à l'avance toute la portée du processus de séparation, qui

m'apparaît semblable et à la fois particulier pour chacun des élèves.

Qu'est-ce qui contribue principalement à ce qu'il se réalise de bons apprentissages dans un contexte de processus de séparation dans la terminaison de la relation d'aide éducative? Il est indéniable que la qualité de la communication joue un rôle prépondérant. Une différence importante entre la relation d'aide éducative et la plupart des autres relations, se reconnaît au sens qui est saisi de certains gestes, de certaines paroles et qui est verbalisé à l'élève. Comment peut-on décrire la communication établie? C'est en regardant de plus près ces échanges que j'en apprendrai davantage.

## **CHAPITRE II**

### **LA PROBLÉMATIQUE DE LA COMMUNICATION INTERPSYCHIQUE**

La réflexion entreprise au tout début de cette recherche, dans un essai de compréhension des éléments qui déterminent l'efficacité de la relation d'aide éducative, m'a amené dans un premier temps, à cibler le processus de séparation dans la terminaison de la relation d'aide éducative. Celui-ci a été identifié comme pouvant être déterminant dans la prise en charge personnelle de l'élève. Me laissant guider par mon objet d'étude, la terminaison de la relation d'aide éducative est devenu le contexte plus restreint dans lequel la communication interpsychique est étudiée. Ce contexte apporte un vécu intense dans une situation de communication.

Dans ma formation générale, en éducation, j'ai appris que les informations sont transmises par la voie des sens, et se retrouvent en interaction dans une activité intrapsychique complexe. La communication interpsychique suppose qu'il y a des informations transmises d'un psychisme à l'autre sans passer par la voie des sens connus.

Premièrement, comment la communication interpsychique a-t-elle pris place dans cette recherche? Pour prendre davantage conscience de ce qui se passe en relation d'aide éducative, j'ai procédé à l'analyse en profondeur de deux relations d'aide éducative. A travers ma cueillette de données, il s'est avéré essentiel que je prenne note de

ce que je sentais lors des rencontres avec l'élève et entre celles-ci. Ce que je sentais semble impliquer ma perception, parfois des émotions, de l'intuition et en plus de la communication interpsychique.

La majorité de ces informations notées n'apparaissent pas dans les échanges verbaux. Cette nécessité de prendre note de mon senti est apparue juste avant de débiter le processus de séparation. C'est au début de l'analyse des données que j'ai pris conscience de l'existence possible de la communication interpsychique. A cette étape, cette prise de conscience était diffuse. Vous trouvez plus de détails sur ce mouvement de prise de conscience au chapitre de la méthodologie. Alors tout un questionnement est survenu au sujet de cette dimension de la communication.

Voici quelques exemples d'expériences vécues qui m'ont questionné sérieusement. Par exemple, j'ai souvent observé en enseignement, que dès que je réfléchis en présence d'un élève sur le sujet qu'il vient de questionner et que l'élève demeure attentif, cela suffit à ce qu'il comprenne ce qui ne va pas, sans que je donne d'explication ou, j'étais justement sur le point de lui en donner une. De façon plus générale, lorsque je réfléchis avec certains élèves, sur leur démarche, sans faire de commentaires apparents, ils prennent confiance et atteignent le but visé, alors que seuls, ils n'y arrivaient pas.

Ou encore, j'ai remarqué que certains élèves très sensibles réagissent spécifiquement à une pensée ou à une erreur que je viens d'identifier sans que je l'aie communiquée verbalement.

Un autre exemple: les éducateurs savent que certains élèves les



font réagir plus impulsivement, que certains les incitent fortement à les repousser, tandis que s'installe facilement une complicité avec d'autres, les gestes et l'apparence physique ne suffisent pas à expliquer ces différences.

En tant qu'éducateur, ne vous est-il jamais arrivé de réagir d'une manière qui correspond plus ou moins à votre personnalité ou à ce que vous auriez choisi habituellement ? Avez-vous déjà remarqué que deux élèves différents peuvent poser des gestes presque semblables mais vous font réagir très différemment ? Des communications interpsychiques peuvent peut-être expliquer certaines différences dans votre comportement.

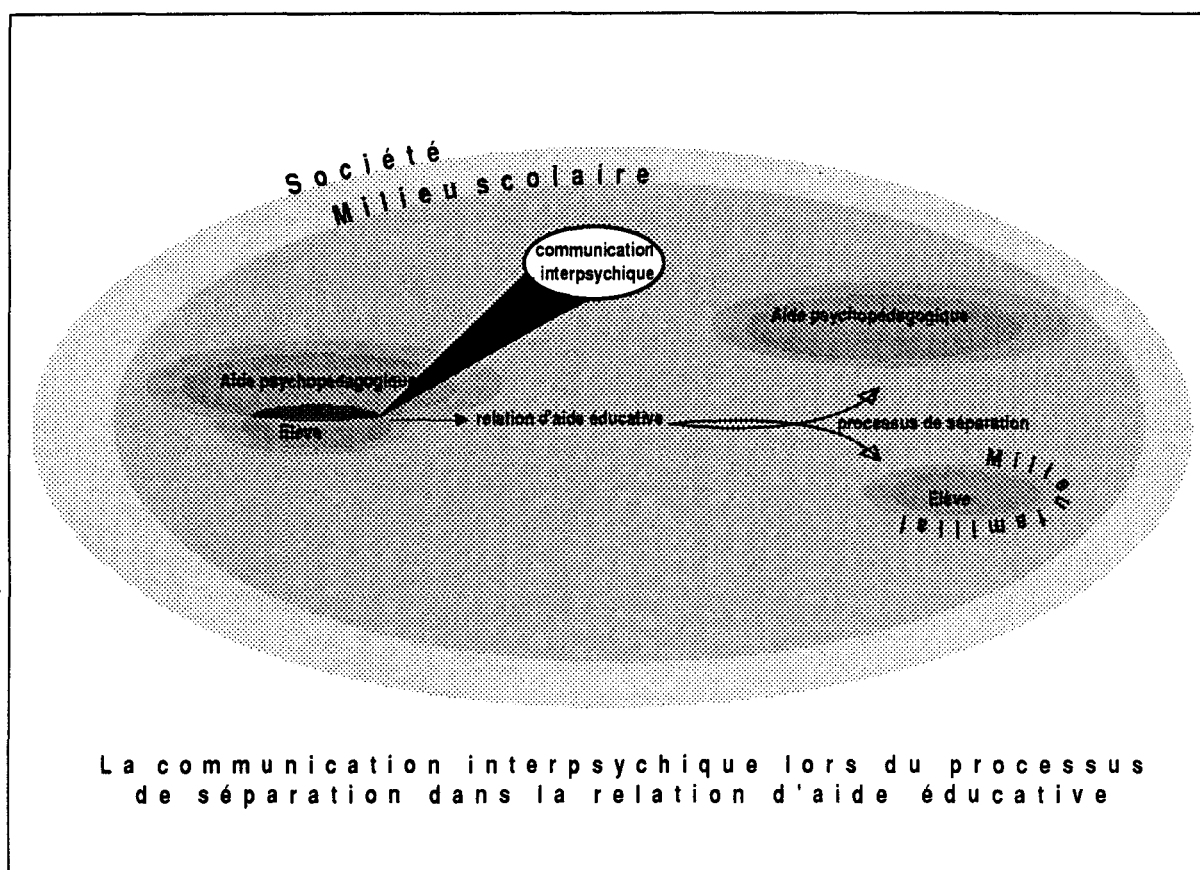
Les élèves qui ont l'habitude de recevoir des réponses favorables suscitent chez les enseignants, des réponses favorables. Les élèves qui ont l'habitude de ne pas recevoir de réponse ou de recevoir des réponses non facilitantes suscitent chez les intervenants ce même type de réponse. Et lorsque l'adulte veut aller à contre-courant, cela ne se réalise pas très facilement.

Ces états de faits sont plus évidents lorsque je suis en présence d'un élève pour les premières fois et que je n'ai pas reçu d'informations préalablement. Et à plus forte raison, il est plus facile d'en prendre conscience si l'élève suscite des réactions intenses. Une dynamique inconsciente s'installe.

Un élève ou tout individu, en présence d'un ou plusieurs autres individus, peut être plus ou moins seul dans son monde intérieur, il peut être plus ou moins en contact avec le monde extérieur aussi, et

particulièrement, il pourrait être plus ou moins en communication interpsychique.

La communication interpsychique est étudiée dans un contexte de processus de séparation dans la relation d'aide éducative, mais ne se limite pas à cette relation. Considérant les ensembles ouverts, il est important de situer la communication interpsychique dans un contexte plus large.



Il y a l'élève avec son vécu, ses caractéristiques, son milieu familial et social, il y a l'aide psychopédagogique avec son vécu, ses caractéristiques, son milieu familial et social. Cependant, ce qui

entoure l'aide psychopédagogique est moins pris en considération du fait qu'en tant qu'aide psychopédagogique, je me concentre sur le développement de l'élève. Cette position ne veut pas nier ma présence subjective. Nous nous rencontrons dans un même milieu scolaire, faisant partie d'une même société.

Dans cette figure, les ellipses qui se superposent partiellement, veulent représenter ce qui devient commun aux individus lors des rencontres. C'est là que la relation d'aide éducative se construit. On peut observer un mouvement de gauche à droite, qui veut représenter la prise en charge personnelle que le processus de séparation veut favoriser.

La communication interpsychique représentée par un ou quelques points dans la figure ci-dessus, apparaît vraiment minuscule si elle est regardée par rapport à l'ensemble. Il n'y aurait qu'un ou quelques éléments conscientisés à la fois, mais la communication interpsychique semble occuper une place considérable tout au long de la relation.

C'est à travers mon habileté d'aide psychopédagogique d'établir la communication que le phénomène de la communication interpsychique est étudié. En tant qu'aide psychopédagogique je suis à la recherche de ce qui explique le non épanouissement de l'élève en milieu scolaire et/ou de ce qui peut susciter un plus grand développement chez lui. La communication interpsychique joue-t-elle un rôle important, en interaction avec d'autres dimensions, dans l'atteinte de ces objectifs?

Comment l'aide psychopédagogique peut-il développer son habi-

leté à saisir certaines informations et établir une communication de plus grande qualité. Il semble que la communication interpsychique nous amène à comprendre plus rapidement un sens profond de certains gestes, de certaines paroles et par conséquent atteindre plus aisément les préoccupations de l'élève.

Cela confère une importance indéniable à nos connaissances et à nos attitudes dans notre rôle d'aide psychopédagogique. Mes connaissances et mes attitudes énoncées en partie au premier chapitre, trouvent-elles écho dans la littérature? Et plus spécifiquement, comment certains auteurs nous entretiennent-ils de l'existence et du rôle de la communication interpsychique?

L'élève et l'aide psychopédagogique, lorsqu'ils sont en présence l'un de l'autre, communiquent entre autres des idées, des connaissances, des sentiments. Il y a des éléments observables, par exemples: les gestes, les paroles et parmi ces éléments plusieurs sont perçus plus ou moins consciemment. Y a-t-il aussi des éléments non observables, par exemple: les préoccupations non verbalisées, qui peuvent être perçus plus ou moins inconsciemment? La prudence s'impose afin de ne pas prêter à l'autre ses propres préoccupations.

Peut-on distinguer clairement les informations provenant de la communication interpsychique des produits de l'activité psychique propre du percevant? Parmi ces informations, plusieurs éléments se situeraient au niveau de l'inconscient.

La communication interpsychique est-elle une illusion d'optique? Peut-on observer des traces laissées par la communication

interpsychique dans la relation d'aide éducative? Si elle existe vraiment, que peut-elle nous amener à comprendre dans la terminaison de la relation d'aide éducative?

## **CHAPITRE III**

### **LE CADRE THÉORIQUE**

Au premier chapitre, j'ai présenté ma compréhension de la relation d'aide éducative afin d'en refléter une image près de l'expérience.

Dans ce chapitre, identifions les connaissances acquises qui peuvent mener à la communication interpsychique. Dans un premier temps, n'oublions pas que la communication s'établit dans un contexte systémique où de nombreux individus s'influencent et interagissent dans leur environnement. Au coeur de ce chapitre, nous aborderons les processus d'aide, de croissance et le processus de séparation. Et en dernière partie, nous présenterons ce que nous disent les auteurs consultés sur les caractéristiques des participants en fonction de la communication interpsychique.

### **3.1 LE CONTEXTE**

L'élève et l'aide psychopédagogique partagent la même école où des dynamiques de groupe s'élaborent. La relation d'aide éducative n'est pas à l'abri de ces influences et nous ne pouvons minimiser l'importance de l'environnement.

Ces individus, le groupe-classe de l'élève et l'école existent dans une société où différentes valeurs sont véhiculées. Kemp (1989) affirme que l'enfant nouveau peut refuser l'école parce que celle-ci ne répond pas suffisamment à ses besoins; il y retrouve trop d'absurdités. Cependant, il faut reconnaître que le système scolaire a ses forces et ses faiblesses.

L'ensemble du milieu éducatif véhicule des valeurs, des attitudes. La relation d'aide éducative est vécue dans un contexte scolaire où des objectifs sont identifiés. Cependant soyons prudents, l'élève avec qui nous travaillons est aussi en contact avec un sens plus profond des choses, des événements. Il peut ressentir inconsciemment le besoin de dépasser les normes.

C'est donc une philosophie du succès et de l'échec que l'enseignant doit construire; c'est elle qui lui permettra sans doute de modérer son assujettissement aux cadres normatifs, de se détourner de cet enfouissement apparemment salvateur, mais profondément inhumain, par projection de son absurde sur l'autre (qui, à son tour, devra se trouver un mode de rejet, etc. ) Tout ceci exige du maître qu'il soit en mesure de discerner l'inutile de l'utile dans la norme, ce qui en elle fait vivre et ce en quoi elle nous étouffe. (Marc, 1984 : 167)

L'élève vit avec son enseignant-titulaire dans son groupe-classe, la majeure partie de son temps à l'école. Maria Montessori a insisté sur l'ambiance que doit créer l'institutrice, l'enseignant-titulaire, dans sa classe: "C'est un adulte éclairé et sensible qui participe à la vie et au développement de l'enfant. Une personne qui est attentive à la vie en général et à sa propre évolution en particulier." (Polk Lillard,



1984 : 62) Les élèves bénéficient-ils de cette ambiance?

Et de façon plus spécifique, l'enseignant-titulaire possède plus ou moins d'habiletés à mettre en place des situations d'apprentissage. Selon Smith (1979), deux conditions sont nécessaires pour qu'il y ait apprentissage à l'école: il faut que l'élève soit disposé et prêt à apprendre et que le bruit qu'il rencontre à l'école prenne éventuellement un sens. Apprendre est un processus que seul l'enfant peut diriger, à condition que la situation à laquelle il essaie de donner un sens soit potentiellement signifiante pour lui et qu'il ait accès, au bon moment, au bon type d'information.

C'est justement lorsque certains élèves ne réussissent pas à donner un sens accepté au bruit de la classe que ceux-ci se retrouvent en relation d'aide éducative. Ou tout simplement, ils se montrent plus ou moins capables d'accorder de l'attention à ces bruits scolaires. Donc l'élève possède des connaissances, des attitudes et des habiletés qui sont déterminantes.

Dès le début de la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique reçoit de nombreuses informations concernant l'élève. Dans ce contexte plus restreint, les connaissances, les attitudes et les habiletés de l'aide psychopédagogique jouent un rôle prépondérant. La relation d'aide éducative veut favoriser l'actualisation du potentiel de l'élève à l'intérieur d'un processus d'aide.

Une relation s'établit et c'est à l'intérieur de cette relation, où l'adulte a une position d'autorité qu'il est préférable, selon mon expérience, de ne pas mettre en évidence, que certains apprentissages

s'effectueront de part et d'autre. Je communique avec l'élève avec l'intention d'identifier ce qui lui est favorable, une recherche qui se réalise avec lui.

### **3.2 LES PROCESSUS D'AIDE, DE CROISSANCE ET DE SÉPARATION**

Dans le contexte de la relation d'aide éducative, ma principale préoccupation comme intervenante demeure la croissance de l'élève. Je travaille avec ce que je sais, avec ce que je perçois. Mes moyens, ce sont mes propres habiletés que je mets au service de l'élève qui a besoin de s'outiller davantage dans le contexte scolaire.

Favoriser un processus de croissance à travers un processus d'aide apparaît parfois très difficile. Les difficultés rencontrées, s'expliquent partiellement par le fait que l'on retrouve dans chaque individu des mouvements contradictoires.

Au centre de la compréhension du processus d'aide se trouve la question de l'ambivalence. Les clients auront deux attitudes. Une partie de leur être qui représente leur force, sera orientée vers le travail, la compréhension et la croissance. L'autre partie qui représente la résistance, tirera de l'arrière devant ce qui paraît être un processus difficile. (Shulman, 1977 : 46)

C'est avec la partie de l'élève qui veut comprendre, croître et travailler que je veux m'allier. Je dois aussi montrer de l'empathie lorsque des résistances se manifestent. Il est question de soutenir un processus de croissance. Paré (1993) nous entretient d'une juste

tension entre l'élan et la résistance dans la croissance.

Si la tension est trop forte, la personne résistera davantage et maintiendra la position où elle est de peur d'être emportée par ce qui veut émerger. La résistance l'emportera et maintiendra temporairement l'intégrité de la personne. On pourrait dire que les frontières sont étanches et que la personne ne change pas. Si la tension n'est pas assez forte, elle n'arrive pas à effectuer quelque transformation que ce soit. On va donc parler de la nécessité d'atteindre une juste tension qui permet à l'élan de vie de s'exprimer, de se manifester. La résistance, la structure, aidera à contenir ce qui veut émerger, mais la juste tension permettra de recevoir ce qui, à ce moment-ci peut être intégré à la structure existante. (Paré, 1993)

Ce qui motive la résistance est souvent inconscient. Nous savons que de nombreuses informations rattachées à la dynamique de l'élève sont reliées à la vie psychique. La vie psychique fait référence aux faits d'expérience concernant la pensée, l'esprit dans ses caractéristiques affective et intellectuelle. Elle est en partie consciente et inconsciente, en ce sens qu'une partie seulement nous est connue, une autre échappe à notre conscience.

L'aide psychopédagogique peut être responsable, selon sa personnalité, de certaines résistances dans la relation d'aide éducative. Il y a de la place pour l'inconnu. Cependant, il est important que l'intervenant s'observe, travaille à sa croissance. Cette attitude est communiquée à l'élève.

"Il y a des angoisses nécessaires qui débouchent sur la créativité. Il y a celles qui minent les forces vives d'un être humain." (Dolto, 1988 : 10) Dans le deuxième cas, n'oublions pas que nous intervenons

auprès d'enfants et qu'ils sont plus sensibles à ce qui est bon, comparativement à des adultes en difficulté, puisqu'ils ne sont pas enracinés dans des habitudes vieilles de plusieurs années. Par contre, ils vivent des relations de dépendance qui peuvent être source de tension encore plusieurs années.

Si l'environnement est trop pauvre, on ne demande pas à l'élève de s'assimiler mais bien de se protéger, de prendre soin de lui. Le psychisme des individus qui entourent l'élève fait partie de son environnement. L'élève peut même devenir un élément constructif dans son milieu. On aide l'élève à développer ses propres habiletés. Il s'agit "d'engager un processus et de lui donner l'élan nécessaire pour qu'il génère sa propre énergie". (Progoff, 1984 : 352)

Il faut éviter de s'arrêter à un contexte familial et/ou social difficile pour ne plus croire dans les possibilités de l'individu. L'état de la situation ou de l'individu perçu dans le moment, doit être placé dans un contexte transitoire et non permanent. Les attitudes défavorables sont également communiquées.

Lorsque le processus d'aide a généré suffisamment d'habiletés chez l'élève, il faut penser à enclencher le processus de séparation. Très souvent dans le contexte de la relation d'aide éducative nous devons faire face à la terminaison sans avoir réuni toutes les conditions souhaitables. Comment doit-on vivre cette terminaison pour qu'elle favorise l'autonomie? On peut faire un parallèle entre cette séparation et celle que tout enfant doit réaliser avec ses parents.

Arfouilloux (1982) affirme "qu'il n'y a pas de développement

individuel normal sans que des séparations soient éprouvées et surmontées". L'auteur spécifie que d'accepter la survie de quelqu'un qui nous manque est parfois plus difficile que s'habituer à la mort d'un être aimé. Le travail de séparation serait un processus psychique.

Réal Lajoie, psychiâtre, psychanalyste et superviseur en relation d'aide, indiquait que lors du processus de séparation, il est possible d'observer cinq principales étapes. Ce sont les mêmes étapes que Kübler-Ross (1975) a identifiées au cours d'une maladie dont l'issue est fatale. Ces étapes ou états principaux sont le refus et l'isolement, l'irritation, le marchandage, la dépression et l'acceptation. Ces états peuvent être vécus plus ou moins intensément, dépendamment de la personnalité de l'élève en interaction avec la personnalité de l'adulte.

On peut se demander, pourquoi huit rencontres sont allouées au processus de séparation? Il peut y en avoir plus ou moins, il faut considérer que parler fréquemment trop tôt de la séparation peut entraver l'engagement dans la relation et par conséquent dans le travail; alors qu'en parler trop tard devient un mouvement trop brusque. Le processus de séparation se poursuit après que la terminaison de la relation d'aide éducative soit réalisée.

Ducornet (1986) nous entretient de la nécessité d'effectuer un travail de deuil lorsqu'un proche est disparu. L'auteur présente l'expérience de la mort d'un être cher comme une phase de transition. L'expérience de la séparation est différente de celle de la mort d'un être aimé, mais il y a aussi des risques de désorganisation. L'adulte dans la relation d'aide éducative peut effectivement revêtir une

grande importance pour l'élève. Et celui-ci dans la terminaison de la relation d'aide éducative peut vivre une grande perte.

Si habile que soit l'aide psychopédagogique, ne perdons pas de vue que l'enfant lui-même est le principal agent de son développement. Simultanément, tout enfant a besoin d'être en contact, du moins à certaines périodes, avec des individus qui ont confiance en ses possibilités de grandir.

Il est indéniable que la qualité de la personne qui est enseignant-titulaire ou aide psychopédagogique et la façon de réagir de l'élève dans son environnement scolaire, sont déterminants.

### **3.3 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS**

Les caractéristiques des deux participants sont présentées ensemble pour mieux refléter l'influence qu'ils exercent l'un sur l'autre. Nous sommes en mouvement. Il est question d'attitudes, de facteurs affectifs, de confiance, d'écoute, d'habiletés, d'estime de soi, de connaissances.

Dans cette étude, dans le contexte de la relation d'aide éducative, c'est en grande partie l'interaction entre l'élève et l'aide psychopédagogique qui est analysée. Dans l'interaction entre deux individus, les attitudes de part et d'autre sont déterminantes.

Selon Legendre (1993), l'attitude est un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), une disposition inté-

rieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. L'attitude met en jeu la totalité de l'être humain en relation avec l'objet, personne ou chose. Tous les facteurs perceptifs, cognitifs, affectifs de la personnalité entrent en action, ces derniers ayant un rôle prépondérant. Toutefois, les deux mouvements d'approche ou d'évitement coexistent dans l'attitude s'il y a ébranlement des croyances, des motivations ou des intérêts. Cela en provoquant la réorganisation des perceptions. L'attitude est inférée à partir de l'observation de comportements verbaux et non verbaux. Nacht (1980) soutient que ce que le patient perçoit inconsciemment de la véritable attitude non consciente de son médecin compte peut-être encore plus que ce que le médecin lui dit.

Dans les interventions auprès des enfants, Françoise Dolto ne prétend pas donner de recettes mais tente de définir une attitude. Dans cette perspective, elle se demande si l'enfant comprend le sens des mots ou s'il comprend l'intention secourable dont ce parler est la preuve? "Ce qui compte pour un enfant: c'est la tolérance que l'on a pour les difficultés qu'il a à s'adapter à la vie et l'amour qu'on lui donne pour l'aider à en prendre conscience." (Dolto, 1985 : 92) C'est la disponibilité de l'adulte à entrer en contact verbal et affectif avec cet enfant qui est primordiale.

Que les facteurs affectifs soient prépondérants dans les attitudes, il semble que ce soit encore plus vrai dans la communication avec les enfants. André Revert affirme que "toute éducation véritable

ne peut dissocier le cognitif et l'affectif". (Revert, 1991 : 11)

Dans notre monde scolaire actuel nous entendons régulièrement parler de la nécessité de développer des habiletés chez nos élèves. Selon Huard, pour que nos élèves, atteignent la compétence, les agents d'éducation doivent se présenter à la fois dans leur rôle et comme personne, "ils veulent mobiliser tout autant la tête que le coeur de l'élève. C'est en travaillant au niveau du savoir, du savoir-être que nous favoriserons le développement du savoir-faire." (Huard, 1990 : 39)

Un facteur important dans la démarche de l'élève est l'image qu'il a développé de lui-même, son estime de soi, plus explicitement, la confiance qu'il a en lui et qui est souvent reliée à l'image que les personnes importantes qui l'entourent, lui reflètent. La confiance que l'élève a de développer ses habiletés, et particulièrement celle de s'adapter.

Habituellement, les personnes les plus importantes pour l'élève demeurent ses parents. S'ils ont confiance en son potentiel, cela est déjà très aidant. L'aide psychopédagogique peut devenir aussi une personne très importante et il importe qu'il ait confiance dans le potentiel de l'élève. Même si certains élèves nous donnent le sentiment qu'ils n'ont pas le potentiel pour réussir; cela peut être dû au fait qu'ils ont perdu confiance en eux. Cet état intérieur serait lié à des situations souffrantes que les élèves ont vécu.

Dans la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique se présente à l'élève comme une personne prête à l'écouter. Une personne qui s'interroge avec l'élève sur ce qui ne va pas. Et qui aide l'élève à



identifier certaines choses sur lesquelles il a du pouvoir.

Souvent les enfants n'ont pas la facilité d'exprimer ce qui ne va pas et souvent ils savent encore moins ce qu'il faut faire pour améliorer leur situation. L'élève dans son unicité se présente plus ou moins ouvert, avec son vécu, sa situation scolaire et familiale actuelles, ses motivations, sa sensibilité, son niveau d'autonomie, ses capacités d'apprendre, d'entrer en relation, de s'adapter, etc.

L'aide psychopédagogique se présente aussi à l'élève avec son approche, ses capacités d'accueil, d'écoute, de présence respectueuse et chaleureuse, ses habiletés pédagogiques, ses capacités de comprendre, d'inspirer la confiance, d'aider l'élève à reconnaître ses propres pouvoirs, ses forces, son habileté à susciter la complicité qui ne peut naître qu'avec l'accord des deux participants, etc.

Lorsque Rogers (1979) pose la question: qui est qualifié pour pratiquer l'aide psychologique? Il est bien entendu que les connaissances en psychiatrie et en psychologie sont pertinentes mais les qualités professionnelles essentielles du psychothérapeute sont situées surtout dans le domaine des attitudes, de la sensibilité et de la compréhension, plutôt que dans celui de l'équipement intellectuel. Dans *l'Etude sur le processus d'aide* de Shulman, il est écrit:

Le plus grand éloge à faire au travailleur était le suivant: Il avait l'air non pas d'un travailleur social, mais bien d'une personne réelle. Lorsque les réactions sont plus spontanées, même si elles sont négatives tout en étant exprimées franchement, elles sont plus faciles à percevoir et à accepter. De plus, lorsqu'un travailleur exprime ses réactions honnêtement, il communique à son client quelque chose de sa perception des forces de celui-ci et de la force de leur relation. Tous deux peuvent être honnêtes et leur sentiment affectif d'honnêteté peut constituer un élément important dans leur relation. (Shulman, 1977 : 193)

L'aide psychopédagogique n'est pas psychologue, ni travailleur social, ni thérapeute mais il est tellement bien placé pour développer une relation de confiance qui sera favorable à l'épanouissement personnel de l'élève. C'est un contre-courant à notre société qui multiplie les relations mercantiles ou empreintes de superficialité.

Le niveau de compréhension de l'aide psychopédagogique sera d'autant plus élevé qu'il possèdera de bonnes connaissances. Par exemples, si j'ai pris conscience que les hospitalisations sont des événements difficiles à gérer pour les enfants, ou encore que les enfants peuvent se sentir responsables de la mésentente entre leurs parents, ces connaissances peuvent m'aider à mieux comprendre ce que vit l'élève.

Les connaissances sont souvent des règles générales, lorsque l'aide psychopédagogique est devant l'unicité d'un élève, il semble que la qualité de la communication l'aidera à identifier si tel événement a un sens particulier pour l'élève.

### 3.4 LA COMMUNICATION DANS LA RELATION

Les paragraphes précédents admettent l'existence du monde externe et de notre monde interne où nous avons construit des représentations de la réalité. Nous vivons simultanément aux niveaux de ce qui est conscient et inconscient, du réel et de l'imaginaire et nous devons apprendre à faire la différence entre eux.

Dans le monde de la communication, les seules entités ou "réalités" pertinentes sont les messages, en incluant dans cette notion, les fragments de message, les relations entre messages, les ruptures significatives dans les messages, etc. En d'autres termes, c'est la perception d'un événement, d'un objet ou d'une relation qui est réelle en tant que message neurophysiologique. Mais l'événement lui-même, ou l'objet lui-même ne peuvent pénétrer dans ce monde. Dans l'esprit comme dans l'expérience, il n'y a pas d'objets, mais seulement des messages et d'autres entités semblables. (Bateson, 1980 : 73)

Dans la relation d'aide éducative, l'élève est invité à dévoiler certaines de ses perceptions. Ce faisant, en les juxtaposant à celles de l'aide psychopédagogique, certaines représentations de la réalité se modifient. L'élève peut prendre davantage conscience de ces dimensions.

Nos représentations intérieures sont difficilement palpables par les autres. Ce sont des images de la réalité en transformation, ces images font partie de la réalité.

Les praticiens de la Programmation Neuro Linguistique s'emploient à habilitier leurs clients à travailler sur leurs représentations internes afin de s'orienter avec succès dans le monde. La personne est

mise en contact avec les ressources dont elle a besoin pour bien vivre sa vie. Ces techniques mettent en évidence la possibilité de transformer des représentations intérieures. Nous pouvons même dire que nous avons du pouvoir sur le passé puisque ce qui nous reste de notre passé ce sont en grande partie des représentations intérieures, et il nous est possible de les transformer.

Par exemple, si un individu a vécu une relation très difficile avec son père, cela affecte sa façon de vivre certaines relations actuelles. Un individu peut travailler sur ses mémoires, sur ses représentations intérieures, il peut adoucir sa relation avec son père dans son monde intérieur et cela aura des effets positifs sur ses relations actuelles.

Et encore plus profondément, Progoff met en évidence dans sa méthode du journal intensif, la nécessité de travailler avec la conscience et l'inconscient pour favoriser le développement de la personne.

Dans le processus du journal intensif, au-delà du facteur d'auto-équilibration, le principe d'intégration de la vie peut alors fonctionner à l'échelle du mouvement total de notre histoire de vie et cristalliser notre vie dans une perspective que ni notre esprit conscient ni notre imagination n'auraient pu concevoir ou créer. Nos schèmes de pensée rationnels seraient incapables, par eux-mêmes d'envisager cela, et, bien qu'il les contienne à l'état latent, notre inconscient ne pourrait pas leur donner forme dans la réalité du moment. (Progoff, 1984 : 355)

Autrement dit, ni la conscience seule ni l'inconscient seul n'est capable d'effectuer une telle tâche. Cette méthode permet à des gens

non spécialisés de prendre contact avec une partie de leur monde intérieur, avec une partie de leur inconscient, pour effectuer des liens constructifs avec leur monde extérieur.

Mais dans le contexte où un individu effectue une démarche pour explorer son monde intérieur, il travaille entre autres avec ses propres représentations intérieures. Lorsque nous sommes en interaction, en éducation, nous travaillons aussi, à développer des représentations intérieures chez l'élève, qui veulent favoriser son épanouissement.

Devant les difficultés que rencontre l'élève, il s'agit de compatir, de revigorer et de chercher le sens du différent. Ce comportement, axé sur le fait que tout est langage à décoder, comme le dit si bien Dolto (1985), est la base de notre travail préventif des troubles psychosociaux des petits.

Simultanément, il faut reconnaître les forces des enfants. En réalité, dans la communication, l'enfant intuitionne la vérité de ce qui lui est dit, de la sincérité des échanges verbaux. L'enfant saisit les relations qui soutiennent la vie ou qui la contrecarrent, celles qui sont dysharmoniques ou qui sont harmoniques.

Sans être psychanalyste, on peut s'inspirer de ceux qui le sont. "La psychanalyse est une pratique spécifique qui permet d'étudier la dynamique des échanges émotionnels qui accompagnent la relation d'un être humain à un autre." (Dolto, 1988 : 7) Le psychanalyste serait le médiateur pour une vérité qui se fait jour par rapport à l'histoire du sujet. C'est en parlant sa souffrance qu'il va sortir de sa difficulté.

Dolto nous dit que lorsque quelqu'un en difficulté est "bien écouté" il s'en sort s'il veut vraiment s'en sortir.

Être à l'écoute des enfants, ce n'est pas les observer comme objet de recherche, ni chercher à les éduquer, c'est respecter, aimer en eux cette génération nouvelle qu'ils portent. Cependant nous ne pouvons les écouter qu'à travers ce que nous sommes. La communication dans la relation se construit selon l'unicité et la dynamique des participants. En relation d'aide éducative, l'adulte se concentre sur ce qu'exprime l'enfant.

Par exemple, lors des études de cas lorsque l'enseignant-titulaire présente l'élève référé, on lui demande de relater des faits afin d'obtenir une image fidèle des comportements de l'élève. Parallèlement, on devrait peut-être inviter l'enseignant-titulaire à exprimer ce qu'il ressent face à cet élève, avec quoi cet élève le met-il en contact? C'est une réalité qui nous en apprend beaucoup concernant l'enseignant-titulaire, mais aussi concernant l'élève et sa relation avec l'adulte.

Les représentations intérieures ne se voient pas avec les yeux. Cependant les gestes, les mouvements que nous pouvons observer, ce que nous ressentons, nous apportent de nombreuses informations. Souvent les enfants s'expriment peu verbalement. Par contre, certains parlent beaucoup, cela peut ressembler davantage à un camouflage. Si nous sommes attentifs, ce qui est manifeste est décelable sans trop de difficulté. Dans ce qui est latent, une partie serait accessible, non seulement par rapport à soi, mais par rapport à l'autre.

Selon mes expériences de communication en relation d'aide éducative, je sais que j'éduque à certains moments parce que c'est ce que je trouve de mieux à faire. Mais de façon générale, je cherche à atteindre certains sens plus profonds de certains mots, de certains gestes. Qu'est-ce qui nous permet d'avoir accès au monde des représentations intérieures de l'autre?

Il n'est pas question ici d'agresser l'autre dans son intimité. Chacun a droit à ses pensées et personne n'a le droit de nous forcer à les révéler. Il s'agit plutôt de prêter attention à des informations disponibles qui ont tendance à passer inaperçues. La communication peut-elle être interpsychique?

### 3.5 LA COMMUNICATION INTERPSYCHIQUE

Plusieurs auteurs nous entretiennent de la présence de dynamiques inconscientes entre les gens. Tout d'abord, Maria Montessori nous entretient de *l'Esprit absorbant de l'enfant*. Le petit enfant absorbe son milieu.

On pourrait, pour éclairer ce qui se passe dans cette absorption du milieu, faire une comparaison : il existe des insectes qui ressemblent à des feuilles et d'autres qui ressemblent à des branches. Il y a là une analogie avec ce qui se produit dans le psychisme de l'enfant; ces insectes vivent sur de petits rameaux et sur des feuilles auxquels ils ressemblent si parfaitement qu'ils semblent être eux-mêmes des feuilles ou des rameaux. C'est un phénomène comparable qui arrive chez l'enfant. Il se transforme, en

harmonie avec le milieu qu'il a absorbé, comme les insectes avec les végétaux qui les soutiennent. (Montessori, 1959 : 84)

Il apparaît que le jeune enfant n'a pas les sens suffisamment développés pour effectuer une telle absorption du milieu. Il y a une autre voie qui entre en jeu. La communication interpsychique suppose qu'il y a des informations transmises d'un psychisme à l'autre sans passer par la voie des sens connus.

D'autre part, Françoise Dolto (1987) nous décrit plusieurs histoires vécues où des individus en difficulté expriment plus ou moins clairement des expériences mal vécues par leurs parents et qui ne leur ont jamais été racontées. Dans certains cas ce sont des expériences qui relèvent de leur première enfance, ou qui précèdent leur naissance ou qui datent de leur vie intra-utérine. Elle affirme que les pulsions génitales entraînent une communication interpsychique depuis le début de leur vie.

L'effet Pygmalion n'est-il pas lui aussi lié à la communication interpsychique?

A partir de ses caractéristiques individuelles et de celles de l'élève, l'enseignant perçoit l'élève et établit des attentes, soit en rapport avec les apprentissages soit avec le comportement de l'élève. Il planifie sa leçon. Par la suite, pendant le déroulement des leçons, l'enseignant a-dopte un comportement différent selon qu'il entretient des attentes élevées ou faibles à l'égard de certains élèves. Ces comportements de l'enseignant peuvent influencer les performances de l'élève. (Morency, 1993 : 20)

Les croyances de l'intervenant dans ses attentes auprès des élèves ont un impact déterminant sur la façon dont réagissent,



apprennent les élèves. Mais si l'on associe l'effet Pygmalion à la communication interpsychique, il n'y a pas seulement les comportements de l'enseignant qui expliqueraient cette influence sur les élèves. Certaines informations seraient transmises d'un psychisme à l'autre. Les élèves influencent également les enseignants.

Il est question d'une habileté à saisir certaines informations. L'aide psychopédagogique peut développer son habileté à conscientiser différents aspects de la communication. Par exemple:

La formulation des sentiments du client, c'est une habileté supérieure supposant que le travailleur est tellement au diapason du client qu'il peut avoir une perception au moins partielle des sentiments associés au travail avant que le client ne les exprime. (Shulman, 1977 : 194)

Dans l'énoncé de cette habileté, la communication interpsychique devient un synonyme de diapason.

L'habileté d'être en communication interpsychique dans la relation d'aide éducative devrait se concrétiser surtout dans ce qui est verbalisé, puisque l'aide psychopédagogique verbalise sa compréhension de la communication établie avec l'élève.

Dolto (1987) insiste sur le fait qu'il faut dire les choses parce que tout être humain a besoin de communication et que tout individu a droit à la vérité. C'est ainsi qu'il peut se construire des bases solides.

La communication interpsychique viendrait nous aider à identifier le sens de certains éléments dans la complexité des situations, devant l'ampleur du vécu et l'unicité de l'élève. Il a été établi qu'une chose, un événement peut avoir plusieurs significations.

Les découvertes freudiennes montrent également que dans chaque cas étudié, plusieurs analyses différentes peuvent être correctes. Un message particulier peut être interprété simultanément de diverses façons à des niveaux différents de l'esprit: nous nous trouvons confrontés à des problèmes de codage multiple. (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Scheflen, Sigman et Watzlawick, 1981 : 125)

La psychanalyse est reconnue pour ses explorations dans l'inconscient. La littérature nous entretient de mouvements de transfert et de contre-transfert. Le transfert en psychanalyse serait "un processus par lequel un patient s'attend à ce que sa relation avec le thérapeute contienne le même type de contexte d'apprentissage que ceux auxquels il a eu affaire dans les relations avec ses parents." (Bateson, 1980 : 71) Les psychanalystes sont-ils certains de ne pas épouser à leur insue, certaines attentes de leurs patients?

Le contre-transfert serait "la réponse consciente ou inconsciente de l'analyste au transfert" (Nacht, 1980 : 139). Dans ces mouvements, y a-t-il communication interpsychique?

On nous explique qu'en transfert, une personne réagit à une autre personne comme si cette dernière était une troisième personne, une figure significative de l'enfance. La personne reproduirait constamment la même situation et la terminerait systématiquement de la même façon. Par cette répétition, elle est à la recherche d'une solution satisfaisante à la situation vécue de façon inadéquate.

Et l'analyste ne peut que participer à la communication qui s'établit avec l'analysant.

L'approche dite "classique" définit le contre-transfert comme une réaction inconsciente du thérapeute au transfert du patient. Qu'il provienne du transfert de l'analyste ou encore des réactions du thérapeute au transfert du patient, le contre-transfert puise obligatoirement sa source dans les conflits inconscients non résolus du thérapeute. ... L'approche dite "totaliste" considère le contre-transfert comme l'ensemble des réactions du thérapeute à l'égard du patient dans la situation analytique. Le contre-transfert est reconnu comme indispensable à la compréhension de la personnalité du patient et comme une constante agissant inévitablement dans toute interaction thérapeutique. Bouchard, Normandin et Frôté, 1993 : 3)

Si dans le transfert et le contre-transfert, il y a des communications d'inconscient à inconscient, il y a communication interpsychique. La source du contre-transfert peut-elle être liée partiellement à la communication interpsychique?

Sous un regard différent, Tenhaeff (1976) nous dit que le psychiatre peut être influencé télépathiquement par son patient.

En psychanalyse nous parlons de transfert quand le patient transpose en cours de traitement ses complexes et ses émotions sur le médecin traitant. ... Ce transfert, qui d'ailleurs ne se présente pas exclusivement à l'égard de l'analyste, mais dont nous sommes constamment le témoin dans la vie de tous les jours, mène à un type de liaison, et c'est ainsi que nous voyons s'établir parfois un contact télépathique entre le sujet traité et son médecin. (Tenhaeff, 1976 : 84)

Que faut-il entendre par télépathie? La télépathie implique qu'un individu perçoit à toute distance ce que pense un autre individu ou ce qui lui arrive, et cela en dehors de l'exercice normal des sens et de

l'intelligence. Cette réalité démontrée scientifiquement, est à prendre en considération.

La transmission d'une pensée par télépathie serait une forme différente de communication interpsychique, comparée à une communication d'inconscient à inconscient. Il est possible que la télépathie ne se limite pas à la transmission de pensées.

Goldberg apporte une distinction intéressante entre l'intuition et des modes de révélation de données d'information extrasensoriels.

En effet, la télépathie et la clairvoyance ne sont pas à proprement parler des manifestations intuitives, mais des modes de révélation de données d'information à partir desquelles peut opérer l'intuition. L'une comme l'autre provoquent une extension de nos cinq sens, comme l'exprime fort bien le qualificatif extrasensoriel qui les désigne, et l'une comme l'autre, dont la réalité ne fait pour moi aucun doute, expliquent pourquoi nous découvrons parfois intuitivement des choses que le seul témoignage de nos perceptions normales ne suffirait pas à nous révéler. L'activité mentale intuitive est alors à même de traiter simultanément les données provenant de nos récepteurs sensoriels ordinaires et celles qui nous sont fournies par voie infraliminaire ou parapsychologique. (Goldberg, 1986 : 50)

Une autre forme de communication interpsychique se retrouve au niveau des états affectifs. Brunel et Dupuy-Walker (1988) spécifient qu'un aspect de l'empathie en contexte scolaire se définit comme : "la ressemblance entre l'état affectif d'une personne et celle d'une autre par contagion". La contagion suppose qu'il y a communication interpsychique.

Il semble que la communication interpsychique se retrouve dans

toute relation humaine. Certains auteurs admettent que le transfert et le contre-transfert sont présents dans la vie de tous les jours.

Nous n'avons pas le choix d'être en transfert ou en contre-transfert. Cela se passe inconsciemment, et notre seule possibilité, c'est de le reconnaître lorsque c'est présent. Ce n'est pas facile à reconnaître. Pour ne pas être en transfert ou en contre-transfert, cela supposerait que notre inconscient, (ce que nous ne savons pas à propos de nous-mêmes, les énergies qui sont demeurées bloquées, refoulées, les interdits, ce qui n'a pas encore été développé en nous, etc...) soit totalement clarifié, complètement sous le contrôle de la conscience. (Paré, 1993)

Mais nous ne pouvons prétendre être conscients de tout ce qui nous habite, de ce qui habite l'autre et de ce qui se communique entre nous. Cependant nous pouvons développer notre habileté à explorer ces dimensions intérieures.

Dans la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique doit être à l'écoute de l'élève et à l'écoute de lui-même. La communication s'établit à différents niveaux. C'est un type de relation qui se situe entre une relation d'enseignement et une relation thérapeutique. Si l'élève nous amène dans des dimensions profondes, il faut l'accompagner.

Dolto nous dit qu'en "psychothérapie il ne s'agit pas de parler des comportements d'apparence d'un enfant, il s'agit de parler son désir, son intérêt à communiquer avec vous quelque chose." (Dolto, 1987 : 151) Dans le développement de l'enfant, il y a des périodes sensibles qui font que tel enfant réagit par la violence ou "encaisse" sans rien montrer sur le moment des événements qui marqueront toute sa vie ou

qui, apparemment oubliés, entreront en résonnance avec les épreuves ultérieures. Cela est emmagasiné inconsciemment.

Les comportements d'apparence importent mais soyons à l'affût de ce que veut communiquer l'enfant par son comportement. Ce désir nous serait accessible à travers le comportement et la communication interpsychique. "Le désir est un désir de communication interpsychique chez les humains et c'est cela le langage. Et l'inconscient est tout le temps dans le langage." (Dolto, 1985 : 198)

En devenant chercheure, j'ai aiguisé mon regard face aux interventions que j'ai auprès des élèves. Ma personnalité contribue à ce que j'aie aussi un regard critique face aux méthodes de recherche. Regardons le cheminement de ma démarche de recherche et les moyens que je me suis donnée pour déceler la communication interpsychique et son rôle lors de processus de séparation dans la relation d'aide éducative.

## **CHAPITRE IV**

### **LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Lorsque nous sommes en relation d'aide éducative nous accordons beaucoup d'importance aux représentations mentales de l'élève qui influencent la perception qu'il a de ce qu'on lui demande à l'école, la perception qu'il a de son enseignant-titulaire, la perception qu'il a de la manière dont ses parents prennent soin de lui, etc. Comment mieux comprendre la façon dont certaines informations nous sont transmises?

La chercheuse analyse jusqu'à l'élément qui lui semble avoir encore du sens et elle synthétise jusqu'à sa conception de l'être humain dans son monde. Toutefois cette étude spécifique se limite au contexte de la relation d'aide éducative.

Vous trouvez dans ce chapitre les caractéristiques de cette recherche, la démarche effectuée et de façon plus précise, comment se sont réalisées la cueillette de données et l'analyse de contenu.

#### **4.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE CETTE RECHERCHE**

C'est une méthode inductive qui a prévalu tout au long de ma démarche de recherche. Dès le début de cet exercice, j'ai voulu écrire



sur la relation d'aide éducative dans un esprit de rigueur. Huit années de supervision en relation d'aide m'avait amené à travailler de façon particulière, et il s'avérait intéressant d'écrire en prenant conscience des apprentissages acquis à travers les habiletés développées dans les interventions auprès des élèves. On peut qualifier cette recherche d'heuristique.

Ce qui justifie que la chercheuse soit intervenante à la fois, c'est que la personnalité de l'aide psychopédagogique est déterminante. St-Arnaud affirmait dans le colloque "La pertinence de la recherche dans le contexte actuel de l'Éducation" à l'U.Q.A.C. (1993), que le facteur le plus important dans les relations humaines, c'est le facteur personnalité.

Dans la situation présente, l'intervenante, l'aide psychopédagogique a développé des habiletés particulières sur lesquelles elle a entrepris une réflexion, une analyse. De plus, considérant que l'interaction entre l'aide psychopédagogique et l'élève relève en grande partie de leurs mondes intérieurs, et que le monde intérieur de chacun est difficilement palpable mais occupe une place indéniable, le fait d'être chercheuse et intervenante à la fois, garantissait une porte d'entrée certaine au monde intérieur de l'aide psychopédagogique.

Cette recherche a un caractère exploratoire dans une observation participante. Je me suis placée en état de grande réceptivité en me laissant guider par l'objet d'étude. Il s'est avéré important pour la chercheuse d'exprimer sa façon de voir le contexte afin de montrer sa subjectivité qui s'engage dans un processus d'objectivation.

Cette recherche comporte plusieurs caractéristiques d'une recherche phénoménologique. "La méthodologie phénoménologique vise à étudier et à voir émerger les invariances de l'expérience humaine en tant que phénomène révélé à la conscience, un phénomène ayant un sens, une signification." (René et Frappier, 1988 : 74) L'objet d'étude a été délimité au phénomène de la communication interpsychique dans la relation d'aide éducative, plus spécifiquement dans un contexte de processus de séparation.

Cette recherche ne prétend absolument pas faire le tour de la question, mais veut bien montrer les prises de conscience effectuées avec les limites des habiletés et des connaissances actuelles de la chercheuse. "Une recherche qualitative doit démontrer une volonté de compréhension holistique; mais dans la même optique d'ouverture à la complexité, il doit y avoir acceptation de la non élucidation totale." (Merrien, 1991 : 216)

De plus, il faut reconnaître le caractère dynamique de cette recherche, en étudiant l'habileté d'être en communication interpsychique dans la relation d'aide éducative, la compréhension de ce phénomène s'est construite et par conséquent l'habileté de l'aide psychopédagogique en a été affectée.

Par conséquent le principe d'authenticité du chercheur et ses limites dans cette recherche occupent une place importante. Je ne peux nier que j'ai eu comme préoccupation de faire avancer ma recherche,

mais en intervention, j'ai donné priorité au bien de l'élève. "A la limite, seul le spécialiste sait qu'il soigne ou expérimente." (Thuillier, 1988 : 34)

Etant donné que je ne sais pas tout le temps quelle intervention est la plus favorable à l'élève, ce qui demeure constant, c'est que j'essaie d'intervenir avec ce que je crois être le mieux. Cela fait référence aux attitudes intérieures de l'intervenante et de la chercheure.

Et l'aide psychopédagogique est une personne humaine qui a vécu et vit dans un contexte historique, social, familial particuliers. La chercheure étant intervenante à la fois, a accentué la réalité suivante.

La présence du chercheur, du moins de l'historicité et de la corporalité de sa propre personne, fera toujours partie intégrante du processus de recherche et de la formulation de la compréhension à laquelle il en arrive du phénomène étudié. (Sauvageau, 1989 : 103)

C'est en accentuant parfois une caractéristique que nous pouvons en découvrir des éléments essentiels. Dans cette recherche, la présence de la chercheure devient encore plus forte dans un esprit de communication interpsychique. Cependant la chercheure ne savait pas avant d'effectuer sa cueillette de données que son étude focaliserait la communication interpsychique, mais elle avait réalisé en cours de cueillette de données, juste avant le début du processus de séparation, que son senti faisait partie des données essentielles.

La présente étude est basée principalement sur l'expérience passée et actuelle de l'aide psychopédagogique. L'expérience est globale et c'est elle surtout qui permet à un phénomène de se révéler à la

conscience. Cependant différents auteurs ont aidé à conceptualiser cette expérience. La chercheuse a utilisé un procédé inductif dans un exercice de recherche qui revient constamment au contexte.

## **4.2 LA DÉMARCHE EFFECTUÉE**

Dans une activité d'analyse et de synthèse soutenues, la chercheuse a travaillé à identifier, selon son expérience, un ou des éléments essentiels à la relation d'aide éducative. Dans une première étape, il s'est avéré pertinent de bien décrire le contexte de la relation d'aide éducative perçu par l'aide psychopédagogique. Le premier chapitre en est le reflet.

Devant l'ampleur des informations concernant l'élève, et pour faciliter les activités de synthèse de l'aide psychopédagogique, trois instruments ont été bâtis. Vous trouvez ces instruments en annexes, ils identifient les éléments sur lesquels les informations se rattachent.

Le premier instrument, (annexe 1) "Appréciation de l'élève en milieu scolaire", regroupe des éléments habituellement discutés en étude de cas ou lors de discussions entre différents intervenants. L'observation de l'élève par l'aide psychopédagogique vient compléter ce portrait. Cet instrument est une appréciation de l'élève en milieu scolaire dans les domaines physique, affectif, social, intellectuel et académique.

Le deuxième instrument, (annexe 2) "Appréciation de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire", regroupe des éléments qui proviennent également des études et discussions de cas, des rencontres avec l'élève et des communications avec les parents. Ces informations concernent le domaine relationnel et les domaines du vécu antérieur et du vécu actuel. L'aide psychopédagogique prend le soin de noter confidentiellement, dès la référence de l'élève, les informations jugées signifiantes pour l'élève.

Il n'est pas question ici de faire une enquête, mais plutôt d'accueillir toute information qui pourrait avoir un sens important pour l'élève. Lors des communications avec les parents, il est possible de poser des questions si l'atmosphère est propice. Il faut respecter l'intimité des gens et ne pas forcer les confidences.

Rappelons-nous que c'est la perception que l'aide psychopédagogique a de l'élève dans leur contexte qui est notée. Il est essentiel dans ce type de travail de faire une synthèse périodiquement de la perception que nous avons de l'élève pour nous aider à situer différents éléments dans un contexte plus large que l'unicité de chaque rencontre.

Pour bien montrer que les rencontres entre l'élève et l'aide psychopédagogique dans la relation d'aide éducative doivent également faire l'objet de synthèse périodiquement, la chercheuse a bâti un troisième instrument où l'aide psychopédagogique doit apprécier les attitudes de l'élève dans la relation d'aide éducative. Cet instrument, (annexe 3) "Appréciation de l'élève dans la relation d'aide éducative",

s'inspire principalement de mon expérience d'aide psychopédagogique et de l'*Etude sur le processus d'aide* de Lawrence Shulman (1977).

Shulman dans son étude, tente d'identifier et de comprendre les comportements particuliers et les combinaisons de comportements des travailleurs sociaux qui produisent des résultats.

Ces trois instruments montrent comment la chercheuse s'est préoccupée de tout élément observable pouvant revêtir une signification importante.

A cette étape de la recherche, c'est-à-dire avant la cueillette de données, le phénomène identifié sur lequel portait cette étude était le processus de séparation dans la relation d'aide éducative. Il s'agissait d'analyser en profondeur le processus de séparation.

Considérant que souvent, des contraintes en milieu scolaire influencent la terminaison de la relation d'aide éducative, la chercheuse a choisi, en tant que contexte de recherche, d'analyser le vécu de relations d'aide éducative réalisées à la dernière étape de l'année scolaire. Dans cette situation, s'il n'y avait pas de terminaison, il y aurait au moins un processus de séparation avant les vacances estivales.

Nous étions en avril 1990 et les vacances estivales pointaient. Deux garçons de quatrième degré qui avaient besoin d'une aide particulière étaient sur une liste d'attente dans mon milieu de travail. J'étais en prolongement de congé de maternité à ce moment là et j'ai donc offert mes services d'aide psychopédagogique. Ma disponibilité me permettait une plus grande attention et concentration sur les

relations d'aide éducative faisant partie de cette recherche.

L'école primaire participante, le milieu professionnel de l'aide psychopédagogique, se situe dans un secteur socio-économiquement favorisé et ce sont des élèves qui ont le potentiel d'atteindre les objectifs de la planification éducative qui sont référés.

Les études de cas recommandaient qu'on apporte un support académique et de relation d'aide à ces deux élèves. Concrètement, cela représentait deux rencontres individuelles par semaine. Chaque rencontre avait normalement une durée de trente minutes. Il y avait une possibilité que la relation d'aide éducative se poursuive en septembre prochain. Pour l'année scolaire en cours cela représentait dix-sept rencontres pour chacun des élèves.

Une fois la cueillette de données effectuée, l'analyse de contenu du processus de séparation m'a fait prendre conscience qu'il pouvait il y avoir communication interpsychique. Ce phénomène étant complexe et prenant place tout au long du processus de séparation, il est devenu l'objet d'étude précisé.

Lors de la cueillette de données, en tant qu'aide psychopédagogique, je donnais priorité à la qualité de la relation d'aide éducative à laquelle ces deux élèves avaient droit. Et en tant que chercheure, je savais que j'effectuerais une analyse de contenu du processus de séparation dans la relation d'aide éducative.

### 4.3 LA CUEILLETTE DE DONNÉES

Les données se partagent en trois groupes principaux. Le premier groupe est constitué de l'enregistrement sur magnétophone des rencontres individuelles. Dès que l'élève et l'aide psychopédagogique étaient présents ensemble dans le local assigné aux rencontres, leurs échanges verbaux étaient enregistrés.

De façon générale, on y retrouve les paroles se rapportant à la démarche utilisée. Une attention particulière est accordée à l'accueil de l'élève, à la mise en situation qui correspond à ce qui est important de faire connaître tout de suite, on y retrouve également les échanges concernant le contenu des activités et les paroles se rattachant à la terminaison de chaque rencontre.

C'est au cours de l'expérimentation, juste avant d'arriver aux huit dernières rencontres, que j'ai réalisé que les enregistrements ne reflétaient pas suffisamment la réalité. Il s'avérait essentiel que je prenne note de mon senti. Alors tout de suite après les rencontres ou au plus tard dans la même journée, dans mon rôle d'aide psychopédagogique, j'écrivais ce que j'avais senti, ce que je comprenais. Je prenais soin d'éviter d'échanger sur ma rencontre avec l'élève avant d'avoir noté mes observations.

Après chacune et parfois avant les rencontres, je me disposais à noter les éléments m'apparaissant signifiants. Alors, le deuxième



groupe de données comporte les notes prises avant et après les rencontres avec les élèves. Ces éléments se rapportent principalement à la mémoire presque immédiate de l'aide psychopédagogique et à ce que lui suscitaient ces éléments.

Concrètement, on retrouve la notation de certains éléments non verbaux concernant l'élève et l'aide psychopédagogique qui ont capté l'attention de cette dernière, comme le fait d'arriver en avance ou en retard ou de devenir plus agité à certains moments. L'observation de quelques modifications survenues en cours de relation d'aide éducative, comme par exemple, que l'élève a cessé de s'exprimer sur un thème particulier.

On retrouve aussi des réflexions, des questionnements, des incertitudes, des impressions sur la compréhension de la dynamique de l'élève. Ces éléments en interaction amène l'aide psychopédagogique à noter des dispositions intérieures mises de l'avant pour la prochaine rencontre.

Certaines notes montrent clairement que l'aide psychopédagogique a un regard sur ses propres habiletés en intervention et se montre à la recherche de ce qui est favorable à l'élève. On retrouve dans un esprit de synthèse, l'utilisation par l'aide psychopédagogique des instruments d'appréciation de l'élève en milieu scolaire, à l'extérieur du milieu scolaire et dans la relation d'aide éducative pour les deux élèves concernés, Sylvain et Louis.

Et le troisième groupe de données recueille chronologiquement les informations notées, reçues des autres intervenants et des

parents. Je spécifie les informations notées puisqu'il ne faut pas oublier qu'une partie seulement de toutes les informations ont été notées.

Ces informations se rapportent principalement au portrait de l'élève en classe fait par l'enseignant-titulaire, aux informations échangées lors des études ou discussions de cas, y compris le plan d'intervention individualisé, ainsi que les informations reçues des parents.

La cueillette de données terminée, dans une étape subséquente, j'ai précisé mon objet d'étude en m'arrêtant à l'habileté de travailler avec mon senti. Je voyais cette habileté essentielle en relation avec la qualité de la relation d'aide éducative et plus précisément dans le contexte du processus de séparation où le vécu est intensifié. D'autre part, je n'avais pas de facilité à exprimer de quoi il s'agissait au juste. C'est le début de l'analyse de contenu, avec une nouvelle exploration de la littérature qui m'a permis de supposer qu'il s'agit de communication interpsychique.

#### **4.4 L'ANALYSE DE CONTENU**

Comme il nous est possible de voyager presque indéfiniment au niveau de l'imagination, je partage l'idée que: "le contenu de ce qui est dit (contenu manifeste) constitue une réalité tout aussi significative et importante à connaître et à approfondir que le contenu de ce qui

n'est pas dit (contenu latent). (L'Écuyer, 1990 : 29) Il m'importe d'explorer le contenu latent tout en accordant autant d'importance au contenu manifeste.

L'analyse de contenu approfondie a été restreinte aux huit dernières rencontres puisque celles-ci représentent le temps alloué au processus de séparation et que le senti a été noté précisément pour ces rencontres. De plus, l'analyse de ces données a été suffisante pour conscientiser une partie du phénomène étudié.

Les enregistrements des rencontres avec les élèves ont été transcrites pour le système d'exploitation Macintosh. La chercheure a utilisé le logiciel Microsoft Word 4.0 pour le traitement des données. L'option de fenêtres multiples de ce logiciel m'a permis de créer des sections selon le besoin de mon analyse et m'a permis de voyager facilement d'une section à l'autre.

Après la lecture de la transcription de l'enregistrement de chacune des rencontres, la chercheure a repris chaque intervention en essayant d'identifier des traces de communication interpsychique laissées à travers les données.

Dans une première étape, j'ai utilisé principalement trois sections pour chacun des deux élèves. L'une contient la transcription de l'enregistrement des rencontres avec un élève. La chercheure prête attention à ne pas modifier ces données. Une autre section regroupe les interventions sélectionnées où je crois avoir décelé des traces de communication interpsychique. Et la troisième contient les perceptions suscitées par l'identification de ces traces. Dans cette

troisième section, pour être plus exact, elle contient aussi des réflexions et des images survenues par association.

A ce stade-ci, il est primordial de bien comprendre le procédé utilisé lors de l'analyse. Il ne s'agit pas simplement de classer les éléments selon différents thèmes. En me laissant imprégner de la communication, il s'agit d'identifier un sens plus profond des paroles prononcées, du silence ou des gestes posés ou non.

Ce que j'ai trouvé dans la littérature de plus ressemblant en tant que méthode, c'est le procédé des Images en pénombre.

Les Images en pénombre se produisent lorsque nous nous trouvons dans un état intermédiaire entre la veille et le sommeil. En travaillant avec dynamisme dans cet état de conscience intermédiaire, nous pouvons atteindre ces profondeurs de notre être avec lesquelles il nous est difficile d'entrer en contact autrement. Une fois que nous connaissons la technique des Images en pénombre, nous constatons que ces expériences sont assez faciles à réaliser. Nous pouvons établir des contacts créateurs authentiques. (Progoff, 1984 : 98)

Progoff (1984) nous entretient d'un mouvement différent de celui de l'analyse. Quand on prend un train, on choisit celui qui va à la bonne destination. L'autre mouvement est un processus continu de découvertes. L'auteur nous parle de dialogue avec notre intérieur, une habileté à laisser émerger le sens de notre vie.

Toutefois, il faut reconnaître que Progoff parle de dialogue de soi à soi tandis que la communication interpsychique implique qu'il y ait communication d'un psychisme à l'autre, d'un monde intérieur à l'autre. C'est un sens plus profond des paroles et des gestes qui sont

perçus par l'autre.

Lors des rencontres, l'aide psychopédagogique a reçu une multitude d'informations.

Du point de vue théorique, quelques dix organes spécialisés dans la prise de l'information (sens internes et externes) font circuler dans l'organisme 3 milliards de *bits* d'information par seconde. Cette information circule à travers plusieurs milliards de structures particulières inscrites dans les synapses du système nerveux. (St-Arnaud, 1979 : 124)

Des informations enregistrées demeurent possiblement accessibles. J'ai créé une atmosphère calme qui a permis à mon attention de se tourner vers l'intérieur, vers mes perceptions intérieures. Cette aptitude devient très dynamique. Suite à la lecture d'une ou de quelques interventions, des images apparaissent d'elles-mêmes. Je ne les guide pas, Je ne leur dicte pas non plus la forme qu'elles devraient prendre, je les perçois. Spontanément je reviens à la conscience et je note ces perceptions.

Ce mouvement de laisser émerger des informations de notre monde intérieur veut permettre à des informations enregistrées de monter à la conscience. Il est admis que ces informations soient perçues subjectivement par l'aide psychopédagogique.

L'analyse interrompt le mouvement du processus des Images en pénombre, je deviens alors observatrice, et non participante à l'activité de communication. J'ai effectué un va-et-vient continu d'un mouvement à l'autre, soit de l'analyse aux Images en pénombre. Des idées, des aspects vagues que l'aide psychopédagogique

connaissait à moitié semblent devenir des faits d'un esprit critique.

En cours d'analyse de contenu, considérant qu'on pouvait s'objecter à l'interprétation des résultats de l'analyse, du fait que les relations d'aide éducatives ont été vécues depuis plusieurs mois, j'ai ressenti le besoin de créer une autre section où j'ai décrit des situations où la communication interpsychique est intervenue de façon évidente dans mon vécu actuel. Le fait de procéder ainsi m'a donné de l'assurance et m'a aidé à effectuer, avec plus de rigueur, l'analyse de contenu des données.

En réalisant cette analyse de contenu de la transcription des enregistrements et en effectuant des liens avec mes autres sources de données, tout en prêtant attention à la présence active de mon propre monde intérieur, j'ai identifié différents aspects de situations vécues où l'aide psychopédagogique a travaillé, semble-t-il en étant en communication interpsychique.

Le premier aspect touche les contenus manifestes et latents des mots, des expressions, le deuxième se rapporte au traitement de l'information et le troisième traite de la communication des émotions, des désirs. Vous en avez l'élaboration au cinquième chapitre.

Afin de permettre au lecteur d'avoir accès à suffisamment de résultats, sans alourdir la présentation, j'ai placé en annexe (4) la présentation chronologique de l'ensemble de la communication établie avec les deux élèves concernés, tout en y insérant des éléments d'analyse.

Il demeure que la conscience d'être à certains moments en

communication interpsychique n'est pas facile à percevoir si comme individu nous n'avons jamais prêté attention à cette dimension de la communication.

## **CHAPITRE V**

### **L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**



L'analyse de contenu dans cette étude a contribué à ce que l'aide psychopédagogique prenne conscience à certains moments qu'elle est en communication interpsychique. Ce que je trouve dans les données, ce n'est pas la communication interpsychique proprement dite, mais ce sont des traces, des effets de celle-ci.

Il est admis que certaines interprétations se rattachent à des informations communiquées à l'insu de l'aide psychopédagogique et à son contre-transfert, ces activités sont interreliées.

Ce chapitre présente les trois principaux aspects par lesquels la communication interpsychique s'est révélée. Le premier fait référence à la communication de sens manifestes et latents des mots, des expressions, le deuxième se révèle à travers le traitement des informations et le troisième est relié à la communication d'émotions et de désirs.

On y retrouve aussi ma compréhension du rôle que joue la communication interpsychique dans la relation d'aide éducative, dans un processus de séparation.

## 5.1 LES CONTENUS MANIFESTES ET LATENTS DES MOTS, DES EXPRESSIONS

Lors de l'analyse de contenu de la transcription des enregistrements des rencontres avec l'élève, certains éléments ne se retrouvaient pas dans le discours verbal avec les élèves, mais bien dans les notes prises après les rencontres. Le discours verbal et les notes font partie du contenu manifeste. Là aussi, il n'y a qu'une partie de celui-ci, puisque nous pouvons aisément supposer que plusieurs autres informations observables ne se retrouvent pas dans le verbal, ni dans les notes enregistrées.

Par exemples, dans ses notes, l'aide psychopédagogique a écrit: après quelques rencontres vécues avec Sylvain<sup>2</sup>, il y avait plusieurs signes qui montraient qu'il était plus gai, plus dynamique, plus enthousiaste; Louis est redevenu nerveux lorsqu'on a parlé de ses difficultés avec ses amis; si je ne mettais pas fin à la rencontre, je ne sais pas quand Louis déciderait de retourner en classe. Ces informations ne se retrouvent pas dans le discours verbal, simplement parce que l'aide psychopédagogique, ni l'élève n'ont verbalisé sur ces informations. Cependant elles sont très importantes dans la compréhension de la dynamique de l'élève.

---

<sup>2</sup> Les prénoms des élèves et des enseignants-titulaires ont été changés pour préserver la confidentialité.

Parmi ce contenu manifeste, certains éléments font davantage référence au monde intérieur. Par exemples: lorsque Louis a dit que l'examen de mathématique n'était pas facile, l'aide psychopédagogique a craint une très mauvaise note; Sylvain lui a créé un doute à savoir qu'il n'aurait pas eu le deuxième horaire; c'est avec effort qu'elle s'est rappelée lui en avoir donné un. D'où venaient cette crainte et ce doute?

Il faut considérer que les contenus manifestes et latents des communications sont en interaction, donc il n'est pas facile de bien les distinguer. En intervention, la communication interpsychique, rattachée aux contenus latents, se révèle à travers des informations observables. Dolto nous dit que l'inconscient est toujours dans le langage.

Par exemple: Louis a dit: "*J'étais en musique puis là j'étais en retard.*"<sup>3</sup> Louis s'exprimait selon une situation précise, il avait l'habitude d'être à l'heure et même en avance mais cette fois-ci il était en retard. Simultanément, ces mêmes mots revêtent un sens, une ou des significations pour l'élève qui se rapportent au contenu latent de son expression. Était-il en retard en musique ou à sa rencontre? Est-il vraiment question de musique puisqu'au quatrième degré la musique n'est plus une spécialité enseignée? Vit-il souvent des situations où le retard occupe une place considérable? Se sent-il en retard dans ses apprentissages scolaires? Que signifie ce retard?

---

<sup>3</sup> Le texte en italique est tiré de la transcription des échanges entre l'élève et l'aide psychopédagogique.

Nous pourrions énumérer de multiples hypothèses sur le sens que peut avoir une expression. Lorsque nous sommes en communication interpsychique un ou des sens particuliers s'imposent si l'aide psychopédagogique est à l'écoute de la direction que l'élève donne à son expression, cela sans nier sa présence subjective.

Il est admis que l'adulte n'est pas exempt de participation dans la communication. Bien au contraire, sa présence devrait être ou devenir une force de développement pour l'élève. Le transfert et le contre-transfert sont en grande partie inconscients, ce qui limite notre pouvoir, mais tout aide psychopédagogique devrait être en croissance et se disposer à écouter l'élève en demeurant attentif à ses propres réactions, à sa participation.

L'élève en s'exprimant effectue souvent des associations avec d'autres situations semblables sur un ou plusieurs points. A travers ces expressions, il révèle des préoccupations et des significations particulières. L'aide psychopédagogique l'écoute et effectue également des associations sur ce qu'exprime l'élève en relation avec des informations déjà reçues et avec ses connaissances dans le domaine.

Il est question de saisir le sens des gestes, des mots, des expressions. Une situation pour un élève représente des dimensions communes avec les autres élèves, mais peut aussi représenter des grandes différences relativement à son propre vécu. Une figure d'autorité, par exemple, dans certaines situations, peut représenter la sécurité, dans d'autres, elle peut représenter tous les événements sur lesquels il a manqué de pouvoir. Certains individus se connectent plus

facilement à ce qui est désagréable dans une situation plutôt qu'à ce qui est agréable.

Voici quelques exemples où des significations particulières se sont imposées entre l'aide psychopédagogique et l'élève. Premier exemple, Louis parlait de ce qu'il avait le plus aimé lors d'une sortie réalisée avec son groupe-classe.

*Louis: Bien, on est allé voir la Pulperie, le bureau de Stone Consolidated, on a été voir la halte routière qui est juste à côté. On a été voir une église, la cathédrale, le Cégep puis, on a arrêté à des places.*

*Aide psy.: Oui, puis qu'est-ce que tu as le plus aimé, toi?*

*Louis: C'est d'aller voir le bureau de Stone Consolidated.*

*Aide psy.: Ah, oui! Pourquoi est-ce que tu as aimé ça?*

*Louis: Bien, parce que je trouvais que c'était beau. En dedans, c'était super beau.*

*Aide psy.: A l'intérieur là, tu trouvais ça beau.*

*Louis: Puis, dehors c'était très beau.*

*Aide psy.: Très beau aussi.*

*Louis: Il y avait même un train qui passait avec le bois dedans.*

*Aide psy.: Ah oui! ça a un rapport avec ton père ça?*

*Louis: Oui.*

Dès que Louis a parlé de bois, l'aide psychopédagogique n'a pas pu faire autrement que de faire un lien avec son père qui travaille dans le bois. Ce genre d'information peut arriver avec plus ou moins d'intensité. Effectivement, il s'est révélé que Louis était préoccupé par sa

relation avec son père.

Voici un exemple où un contenu latent a été communiqué. L'aide psychopédagogique a sollicité Sylvain à s'exprimer à partir du dessin qu'il venait d'effectuer sur son calendrier. Sylvain raconte que: *"C'est un petit jeep qui s'en va sur la plage, une personne sort, elle se fait bronzer, là après ça, elle voit une personne qu'elle connaît et elles vont se baigner ensemble... Toutes des grosses vagues... Ils vont sur un bateau, avant d'aller en faire, ils mettent leur flotte de sauvetage puis ils y vont."* J'avais noté dans la section des perceptions de l'aide psychopédagogique: "Je me souviens, quand il a dit "toutes des grosses vagues" j'ai eu la sensation qu'il parlait des femmes, et qu'il y avait de la colère..." L'aide psychopédagogique à ce moment là avait été envahie par la sensation que Sylvain avait cumulé beaucoup de colère envers les femmes, et particulièrement envers sa mère. Moi-même, je n'étais pas à l'aise.

Un autre exemple avec Sylvain où il est question de méthode de travail, où l'aide psychopédagogique montre à Sylvain qu'il y a des informations à sa disposition, et tout à coup, la conversation dévie:

*Aide psy.: Dans le texte, "piano" est bien écrit, mais tu ne vas pas voir. Il n'y a pas de raison de faire de fautes si ton texte est bon, de faire attention et d'aller vérifier. Il faut que tu ailles vérifier...*

*T'aimerais peut-être ça aussi que tes parents vérifient tes travaux scolaires, qu'ils regardent tes travaux de math. Aimerais-tu ça ou si tu aimes mieux ça de même. Ils ne regardent pas tes travaux tout le temps à tous les jours?*

*Sylvain: Non. Pas à tous les jours. Ils regardent quand je les fais signer.*

L'aide psychopédagogique est passée du fait que Sylvain ne vérifie pas suffisamment l'orthographe des mots alors que l'information est à sa disposition, à l'affirmation que ses parents ne vérifient pas s'il fait ses leçons et ses devoirs correctement. On peut peut-être comprendre que le manque de vérification chez l'élève est relié au manque de vérification chez les parents.

Voici un autre exemple où la communication d'un contenu latent est évidente par rapport au contenu manifeste. L'aide psychopédagogique précisait à Louis, à l'aide du calendrier personnel, qu'ils étaient à la cinquième dernière rencontre.

*Aide psy.: Regarde, aujourd'hui on est rendu... aujourd'hui c'est la cinquième dernière rencontre.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Aujourd'hui, après ça tu viens jeudi, quatre, trois, deux, un. La dernière va être ici. Toi, tu tombes en vacances là, le jeudi ou...*

*Louis: Le vingt et un ou le vingt deux.*

*Aide psy.: Le vendredi, mais je ne sais pas lequel là.*

*Louis: Puis des horaires, là, tu pourrais-tu m'en donner deux parce que chez nous là, ma mère n'en voudrait une? Ma mère n'a besoin d'une horaire.*

*Aide psy.: Penses-tu que ta mère aimerait ça avoir des rencontres avec moi?*

*Louis: Bien, j'aurais juste à lui dire. Je vais lui dire puis peut-être elle dirait oui.*

*Aide psy.: Toi, tu as l'impression que ta mère, elle en a besoin?*

*Louis: Puis, aussi là, tu pourrais-tu m'en faire un autre pour à la maison?*

*Aide psy.: Ah! J'aimerais que tu m'expliques pourquoi à la maison?*

*Louis: Bien c'est parce que ma mère, à tous les jours ou presque à tous les jours elle me demande: Est-ce que tu vas à la rééducation? Est-ce que tu vas rencontrer Céline? Puis, moi je ne le sais pas tout le temps, c'est quand. J'y vais, puis elle, a voudrait le savoir.*

*Aide psy.: Elle, a voudrait le savoir.*

L'aide psychopédagogique donnait des informations sur la terminaison de la relation d'aide éducative et Louis a fait dévié la conversation sur le fait ou sur sa perception que sa mère lui demande souvent s'il vient rencontrer l'aide psychopédagogique.

Ce que l'aide psychopédagogique a saisi à ce moment là c'est que la mère de Louis semble envahissante et que Louis faisait une demande d'aide pour sa mère.

Avec du recul, on peut voir facilement à travers le déroulement des interventions qu'il n'était pas facile pour Louis d'envisager clairement la terminaison de la relation d'aide éducative.

L'aide psychopédagogique saisit le sens particulier de certaines paroles, de certains gestes pour atteindre une meilleure compréhension de l'élève. Elle doit aussi s'écouter pour saisir le sens particulier



que revêtent parfois ses interprétations, ses interventions, puisque celles-ci sont influencées par une dynamique inconsciente.

J'ai observé que des mots ou des expressions reviennent constamment, dans une période plus ou moins longue, dans le discours entre l'élève et l'aide psychopédagogique. Par exemple, l'aide psychopédagogique a demandé à Sylvain, à plusieurs rencontres, s'il voulait avoir de l'aide au début de l'année scolaire prochaine, tandis qu'elle n'a pas eu cette attitude avec Louis.

Ce n'est pas le fait d'un hasard que cette interrogation revenait constamment. Cela peut révéler une incertitude de l'élève dans sa réponse, comme il y avait aussi de l'incertitude dans la situation familiale. Les parents parlaient de séparation mais n'en n'avaient pas informé les enfants. Que va-t-il se passer l'année prochaine?

Pour l'aide psychopédagogique, il y avait aussi un point d'interrogation dans sa situation professionnelle pour l'année suivante, mais cela n'élimine pas l'influence de l'élève.

Avec Louis et non avec Sylvain, l'aide psychopédagogique a utilisé plusieurs fois l'expression: "*tu as le droit*". C'est comme si quelque chose voulait émerger de l'inconscient. Prendre conscience de ces expressions c'est se rapprocher d'un message particulier. Peut-être que Louis se sent davantage brimé dans ses droits, peut-être qu'il l'est réellement dans ses relations familiales.

Par ces éléments qui se répètent nous venons de nous rapprocher du traitement de l'information que l'aide psychopédagogique peut effectuer à travers l'écoute et l'intervention. Je sais que les mots, les

expressions revêtent un ou des sens particuliers pour l'élève selon son vécu et selon ce qu'il vit avec l'aide psychopédagogique. Ce que j'ai conscientisé, c'est que l'aide psychopédagogique ne fait pas seulement traiter les informations perçues par les cinq sens mais en interaction avec celles-ci, elle reçoit des informations du psychisme de l'élève. Ces informations occupent une place importante dans la compréhension qu'elle a de l'élève.

## 5.2 LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Lorsque nous mobilisons notre volonté à voir tel arbre dans la forêt, c'est celui là que nous voyons. Si nous nous mobilisons à écouter les oiseaux, ce sont les oiseaux que nous allons entendre et non le ruisseau. Est-ce semblable lorsque nous mobilisons notre volonté à être en communication interpsychique avec un autre individu? Notre attention est tournée vers les informations émises du monde intérieur de l'autre. Simultanément, il faut reconnaître que ces communications relèvent davantage d'une disponibilité que d'un mouvement de volonté.

Il faut considérer que le son du ruisseau peut s'imposer à notre esprit. Comme il peut nous arriver de ne pas voir quelque chose qui est sous nos yeux. Nous sommes en communication, en interrelation entre humains, des dynamiques s'installent entre nous.

Lorsque la communication ne s'établit pas, cela peut contribuer à mettre en évidence les caractéristiques de la bonne communication.

Parfois il y a interférence, le message est embrouillé, même dans certaines situations on ne comprend pas du tout. C'est comme s'il y avait des ondes et qu'il était difficile de trouver la bonne fréquence. L'élève ne comprend pas ce que l'on veut communiquer et il est difficile pour l'intervenant de saisir ce qui se passe.

Lorsqu'avec certains élèves ou à certains moments il y a beaucoup d'ambiguïté dans la communication, l'aide psychopédagogique tente parfois d'approfondir avec l'élève et à d'autres moments elle cible quelque chose de précis. Elle se demande intérieurement ou à haute voix: qu'est-ce qui est, ou se passe d'important en ce moment? Et elle dirige son travail sur la dimension qui correspond à l'image qui lui vient spontanément, à moins que l'élève réponde à la question.

L'activité intrapsychique est présente, mais peut-être aussi la communication de pensée.

Voici deux exemples, le premier où il y a des résistances dans la communication et le deuxième où il y a une bonne communication interpsychique.

L'aide psychopédagogique travaillait avec Louis sur la compréhension d'un texte.

*Aide psy.: Oui, il y en a quatre robots. Peux-tu identifier le métier ou le travail de chacun?*

*Louis: Il y en a un qui est tanné de faire l'école. Un qui est tanné de... d'espionner, un qui est tanné...*

*Aide psy.: Ecoute!*

*Louis: Un qui est tanné de se battre.*

*Aide psy.: Regarde, écoute bien! Là, je veux que tu me dises, tu me donnes juste qu'est-ce que je te demande. Je veux juste que tu me dises quel est le métier de chacun?*

*Louis: Le premier, c'est... l'école.*

*Aide psy.: Qu'est-ce que c'est son métier?*

*Louis: De faire l'école.*

*Aide psy.: Cela s'appelle comment?*

*Louis: Enseigner*

*Aide psy.: Oui, mais c'est un... lui c'est un...*

*Louis: C'est un robot.*

*Aide psy.: C'est un robot, mais son métier c'est un...*

*Louis: C'est un service.*

*Aide psy.: Oui, c'est vrai. C'est vrai que c'est un service, mais le nom de...*

*Louis: Du robot...*

L'aide psychopédagogique aurait pu s'y prendre autrement, mais il est clair qu'une résistance s'était installée. Il est possible de chercher le sens de cette résistance. Elle était probablement liée au processus de séparation, puisque l'aide psychopédagogique venait justement de préciser qu'ils étaient à la huitième dernière rencontre.

Le deuxième exemple reflète une situation où la communication interpsychique était bonne. A plusieurs reprises l'aide psychopédagogique a travaillé avec Sylvain sur le nom des temps de verbes.

*Aide psy.: Ok! Alors, ça c'est le conditionnel, le conditionnel, on sait ce que c'est.*

*Actuellement, présentement ça s'appelle...*

*Sylvain: ...*

*Aide psy.: Bon, je ne veux pas te le dire, je vais essayer de trouver un truc pour que tu t'en souviennes.*

*Des fois, en faisant des histoires ça peut t'aider. Je vais te faire une petite histoire. Ok, c'était une fois, un écureuil qui se promenait partout, il voulait trouver sa maison. Il avait perdu sa maison. Il arrive, il voit une hirondelle, il demande à l'hirondelle: peux-tu m'indiquer où elle est ma maison?*

*Sylvain: Indicatif.*

A ce moment là, Sylvain a devancé l'explication de l'aide psychopédagogique, le mot indiquer dans l'histoire n'avait pas plus d'importance que bien d'autres, si ce n'est que l'aide psychopédagogique savait qu'il était rattaché à la réponse. Par contre, dans l'exemple précédent, le mot enseigner est sorti sans amener l'élève à trouver la réponse.

C'est comme si on peut comprendre quelque chose de plus lorsque les personnes concernées sont prêtes à faire un pas de plus. Même si avec certains élèves cela va plus vite, les élèves ne sont pas les seuls responsables, les intervenants ne sont pas non plus les seuls responsables. Une complicité doit s'établir. Dans le cas présent, la communication interpsychique a influencé la petite histoire improvisée.

Il semble que l'individu ne laisse sentir à l'autre qu'une toute petite partie de son monde intérieur. Sylvain dans sa relation d'aide éducative a donné peu d'indices sur l'importance de ses rencontres avec l'aide psychopédagogique. La formation de celle-ci lui avait

appris qu'il ne fallait pas toujours se fier aux apparences. Dans le processus de séparation avec Sylvain, l'aide psychopédagogique devait se conditionner à ne pas oublier de parler de la terminaison; la tendance était de taire cette réalité. Il semble que les individus dans la communication interpsychique sont plus ou moins ouverts.

Il y a aussi des perceptions plus générales qui s'installent dans la compréhension de la dynamique de l'élève. Sylvain semblait manquer d'encadrement à la maison. Les enfants dans cette famille semblaient trop laissés à eux-mêmes. Cette idée revenait souvent à l'esprit de l'aide psychopédagogique. Si les parents ont rarement le temps et le plaisir de s'occuper de leurs enfants, le psychisme des enfants en est imprégné. L'ampleur de cette attitude des parents de Sylvain s'est confirmée lors des rencontres avec eux..

Spontanément, il vient des images à l'esprit de l'aide psychopédagogique, elle fait des associations avec ses connaissances en général et la connaissance qu'elle a de l'élève. Elle ne prend pas ces images pour des certitudes mais elle suppose qu'il y a un lien. Un fait est certain, ces associations se sont faites en présence de l'élève et elle les utilise en intervention.

Voici une partie de l'échange entre Louis et l'aide psychopédagogique à leur dernière rencontre dans le contexte de cette étude:

*Aide psy.: Oh! Oh! Oh! Tu m'as fait une carte.*

*Louis: Oui*

*Aide psy.: C'est gentil, merci beaucoup, c'est gentil. Assis-toi. C'est vrai qu'on... moi j'ai trouvé ça très agréable de travailler avec*

toi.

*Louis: Moi aussi.*

*Aide psy.: Oui, cela a passé vite aussi, hein?*

*Louis: Oui très vite.*

*Aide psy.: J'ai l'impression que ça fait pas longtemps qu'on a commencé.*

*Louis: ...*

*Aide psy.: Tiens! Alors, on est rendu...*

*Louis: Le dix-neuf, parce que le quatorze je n'étais pas là. J'avais fait mes...*

*Aide psy.: Oui, on s'est vu un petit peu quand même, là. Mais...*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Cela c'est la partie de toi qui est contente, hein? (En référence à son dessin)*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Hein?*

*Louis: Yé! J'ai fini l'école.*

*Aide psy.: Oui, oui, il y a un côté que c'est exigeant l'école.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, il y a un soulagement quand l'année est finie.*

*Louis: Oui, parce que moi vendredi là, je vais manquer de temps parce que moi là, tout suite quand vendredi je vais avoir mon bulletin, j'aurais même pas le temps de le montrer à mon père parce que tout de suite quand je vais arriver, je vais aller tout de suite à Mistassini. On va aller à Mistassini là parce qu'on est en vacances vendredi, je vais*

*aller à Mistassini le vingt-deux puis on va manquer de temps pour mes examens, pour les montrer à mon père.*

*Aide psy.: Pourquoi, tu n'aimes pas ça les montrer à ton père?*

*Louis: Bien, j'aime ça mais c'est parce que là, mon père y a dit qu'il fallait qu'il aille à Mistassini parce que là, j'ai des cousins. Quasiment tous mes cousins sont à Mistassini, puis moi avant je restais à Mistassini. Ça fait longtemps qu'on y a pas été, ça fait qu'on va y aller le vingt-deux.*

*Aide psy.: Oui, oui, ça se peut tu que des fois, bon, t'aimes pas ça montrer tes travaux parce que, parce que je ne sais pas, peut-être que ton père te fait des colères.*

*Louis: Bien moi, c'est parce que... Mon père, il n'est pas un père comme les autres. Tu sais, il est un peu nerveux. Quand moi, quand j'y montre mes examens, bien là, lui, il regarde ça puis quand il me voit, il me dit que c'est pas des bons examens, puis il me chicane.*

*Aide psy.: C'est pas facile ça. A chaque fois qu'il arrive une période d'examens, pour toi, c'est dur hein?*

*Louis: Oui, moi quand je manque mes examens, je suis tout nerveux.*

*Aide psy.: Oui, oui... Peut-être que tu es nerveux aussi quand tu les fais, parce que tu sais que tu vas les montrer à ton père après.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: S'il te chicane trop ton père là, tu me téléphones, je vais lui dire que c'est pas comme ça qu'il va t'aider.*

*Louis: Bien là, moi quand il me dit, bien là, il me dit que c'est pas*



*correct puis là, il me dit c'est pas correct de faire ça. Quand j'y dis des affaires comme tu me dis, bien là, il dit, c'est pas correct de faire ça. Il faut que tu fasses ce que je te dis.*

*Aide psy.: Tu veux dire, ton père, il a de la misère à voir les belles choses que tu fais. Il a tendance à voir... En tout cas, il te parle des affaires que lorsque tu fais des erreurs.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Toutes les affaires que tu fais bien, il ne les voit pas. En tout cas, il ne t'en parle pas.*

*Louis: Non, il ne les voit presque pas.*

*Aide psy.: C'est triste pour toi, c'est pas facile ça.*

*Louis: Moi, moi j'essaie de lui montrer, moi je lui dis: bien, regarde là, j'ai faite des examens, puis là moi quand je lui dis que ces examens là ne comptent pas sur le bulletin, bien là, il n'est pas content. Il dit: bien là, ces examens là, c'est pas beau pareil, ça compte pas sur le bulletin mais c'est pas beau. Il me dit ça.*

*Aide psy.: Ils ne sont pas tous mauvais tes examens.*

*Louis: Non, il en a juste un, un examen de math que c'était des tables, j'ai eu plus de mals que de bons. C'était des divisions puis des fois, j'ai eu un trois puis un quatre.<sup>4</sup>*

*Aide psy.: Elle est réussie ton année, là.*

---

<sup>4</sup> Le "quatre" fait référence au bulletin descriptif de la Commission Scolaire de Chicoutimi et signifie que l'élève n'a pas atteint le seuil de réussite dans une ou des habiletés.

*Louis: Là, je ne le sais pas parce que je n'ai pas eu mon bulletin encore. Il y a plein de gars dans ma classe qui disent: ah bien! tu ne passes pas ton année Louis, tu vas rester en quatrième année parce qu'il y en a beaucoup qui ne passent pas. Ils me disaient ça, puis à matin là, ils me disaient encore à matin. Ils me disaient, on va faire ta caricature, ils disaient qu'à soir qu'ils allaient me clencher. Moi, j'avais rien fait, je faisais juste les regarder.*

*Aide psy.: Cela peut t'arriver aussi de les taquiner toi aussi, puis de les agacer, mais ça ne mène pas bien loin. Enfin, rassure-toi là, moi je le sais que ton année est passée.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Marlène, elle m'a montré les résultats, il y en a quelques-uns qui sont plus faibles, mais il y a beaucoup de résultats qui sont bons.*

*Louis: Tu l'as vu mon bulletin?*

*Aide psy.: J'ai pas vu ton dernier bulletin, de fait, mais j'en ai parlé avec Marlène l'autre jour, puis je t'avais dit qu'on en parlerait.*

*Louis: Oui, mais tu sais là, le bulletin là que je vais avoir vendredi là, tu l'as-tu vu?*

*Aide psy.: Non, je l'ai pas vu. Mais j'y fait confiance, Marlène elle m'a dit que tu l'as passée ton année. Je la crois, je suis sûre que c'est vrai.*

*Louis: Ah, ok!*

*Aide psy.: Tu vas le savoir bientôt aussi là, mais c'est quand est-ce? C'est vendredi que tu vas l'avoir ton bulletin. Mais il n'est pas*

*parfait ton bulletin, là! C'est sûr qu'il y a des choses que t'as à améliorer. Puis, en plus, moi je trouve que t'es un élève qui travaille fort.*

*Louis: Bien moi, c'est parce que quand je montre mes bulletins à mon père là, puis que j'ai des quatre là, je suis tout nerveux. Puis, des fois, mon père il me chicane.*

*Aide psy.: Ok! Cela se peut tu que, des fois, tu sois fâché contre ton père puis tu n'as pas le goût de lui donner des beaux bulletins parce que tu es trop fâché contre lui.*

*Louis: Non, ça jamais arrivé parce que moi je le sais qu'il va me chicaner. Quand je suis fâché je fais de mon mieux pour qu'il soit content.*

*Aide psy.: Ah!*

*Louis: Je fais tout le temps de mon mieux.*

*Aide psy.: Oui, mais ça se peut... moi je te crois. C'est ça, moi je trouve que tu travailles très fort, je trouve que tu t'appliques beaucoup. Tu fais beaucoup d'efforts. Puis mautadit, ton père est jamais content. C'est ton père que je vais disputer, moi.*

*Louis: Des fois, il est content mais le dernier bulletin, il m'avait chicané parce que j'avais eu des quatres. Il m'avait écrit sur un papier, il m'avait écrit: Il faut que t'améliores ça. Puis, moi j'ai dit ok. Je vais essayer de l'améliorer. Il a dit: ok! Puis là, moi quand je montre mes bulletins, bien là, ce qu'il y a , c'est que moi je veux tout le temps en faire des plus grosses efforts que je peux, pour qu'il soit content de moi.*

*Aide psy.: Oui. Mais peut-être que ton père a de la difficulté. Je te l'ai dit que les adultes ont de la difficulté aussi, hein! Peut-être que ton père a de la difficulté à montrer, à te le montrer quand il est content de toi. Ça se peut qu'il n'ait pas appris à te le montrer quand il est content. Puis là, ce n'est pas de ta faute. Tu sais, même si toi tu fais de ton mieux c'est lui qui n'est pas capable de te montrer qu'il est content. Puis, tu n'es pas tout seul à avoir un père qui a de la misère de même. Il y en a d'autres aussi. J'en ai connu d'autres aussi. Tu sais que, des fois, c'est leur père et que, des fois c'est leur mère. Ils ont de la misère à voir les belles affaires, à voir que leur garçon ou leur fille, qu'ils font des beaux efforts puis qu'ils font de leur mieux. Moi, ce que je te dis, toi, c'est que tu es intelligent, tu as beaucoup de capacité pour apprendre tout ça. Mais, tu sais, dans le fond, à cause des colères ça te rend nerveux. Alors, c'est plus difficile pour toi de pas faire d'erreurs.*

*Louis: Moi, c'est parce que quand je fais quelque chose de pas correct, bien mon père me chicane. Puis là, il dit: tu es-tu capable de comprendre, puis il me crie après.*

*Aide psy.: Oui, moi je ne suis pas d'accord avec ça. Ton père, il ne devrait pas crier après toi, bon. Mais toi, tu as à apprendre à vivre avec ton père, c'est lui ton père.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, bon, mais peut-être que toi tu peux apprendre à ce que ça te fasse moins de peine. Il n'y a pas juste ton père qui est important.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Comme, je pense que le fait que moi, jamais je ne t'ai parlé fort.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Tu en as fait des erreurs, puis je ne t'ai pas parlé fort.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Je t'ai expliqué.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Puis, ça te donnait plus de chance pour que tu comprennes aussi. Mais tu comprends, ton père là, il ne fait pas exprès, c'est une habileté qu'il n'a pas développé. Il a peut-être, bien sûrement, il n'a pas eu la chance de l'apprendre.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Mais pour toi, son garçon, c'est plus dur à vivre. Je suis sûre que tu l'aimes pareil ton père même si des fois il te fait de la peine.*

*Louis: Oui, je l'aime pareil.*

*Aide psy.: Bien sûr! Je suis sûre de ça. Tu l'aimes beaucoup à part ça. Puis d'ailleurs, c'est pour ça que ça te fait de la peine, parce que tu l'aimes beaucoup. Pourquoi lui, il me le dit pas qui m'aime puis qu'il ne me dit pas des belles affaires des fois, hein?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: C'est quand quelqu'un qu'on aime beaucoup qui fait des choses qui nous blessent, c'est dans ce temps là qu'on a plus de peine.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Je pense que tu as de la peine qu'on se sépare ici nos deux, parce que ça peut aider. Tu as aimé ça jaser avec moi. Tu as aimé ça l'aide que je t'ai donné.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ça me fait de la peine là, d'arrêter. Mais d'un autre côté, je te fais confiance. Ah! c'est sûr qu'il va y avoir des moments difficiles, hein? Puis, il y a un côté de toi qui serait bien content si je pouvais être à côté de toi pour pouvoir t'aider un peu plus. Bon, l'année prochaine, tu m'as dit d'ailleurs que tu voulais commencer l'année sans avoir d'aide, puis j'ai trouvé ça bien. Je trouve ça bien que tu choisisses ça. Tu commences avec ce que tu es capable de faire. Si ça arrive que c'est vraiment trop difficile, bien là, tu en demanderas de l'aide.*

Dans cet échange, on constate que l'aide psychopédagogique donne l'opportunité à Louis de révéler certaines de ses préoccupations. C'est la dernière rencontre, Louis apporte une carte à l'aide psychopédagogique et cela suscite l'expression de sentiments positifs l'un envers l'autre.

Ils enchaînent sur le plaisir d'être en vacances bientôt. Mais l'aide psychopédagogique sait qu'il y a deux côtés à la médaille et reflète que l'école, c'est exigeant. Le côté difficile met Louis en contact avec le fait que cela demande beaucoup d'efforts de montrer ses examens à son père.

Mais il ne le dit pas si simplement, il parle qu'il n'aura pas le temps de les lui montrer. Et lorsque l'aide psychopédagogique lui

reflète qu'il n'aime pas les montrer à son père, il répond qu'il aime ça mais que son père a dit qu'il fallait qu'il aille à Mistassini. L'aide psychopédagogique a fait confiance à ce qu'elle sentait et elle est allée un peu plus loin en parlant des colères du père. A ce moment là, Louis est allé dans le sens de l'aide psychopédagogique et exprime que son père le chicane lorsqu'il voit ses examens.

L'aide psychopédagogique fait un lien entre les colères du père et la tension des périodes d'examens. Louis fait un lien de cause à effet, quand il manque ses examens il est tout nerveux. L'aide psychopédagogique réagit en disant à Louis, qu'il est peut-être nerveux pendant les examens parce qu'il sait qu'il aura à les montrer à son père. Ce dialogue est le produit d'une dynamique consciente et inconsciente.

A ce moment là, l'aide psychopédagogique a eu un mouvement de vouloir protéger Louis en voulant parler fermement à son père, ce qui est inhabituel chez elle. Louis a répondu en signifiant que son père pourrait ne pas être content de cette intervention. C'est alors que l'aide psychopédagogique, inconsciemment, a adouci son discours et s'entretient de la difficulté qu'a le père de Louis de lui parler des belles choses qu'il fait. L'aide psychopédagogique s'est remise en contact avec le fait qu'il n'est pas bon de dénigrer le père et elle verbalise que c'est triste pour Louis que sa relation avec son père soit ardue.

Louis reprend confiance, comme s'il avait entendu l'aide psychopédagogique se dire que dans les faits elle ne communiquerait pas avec le père, et explique que son père lui dit que ses examens ne

sont pas beaux. L'aide psychopédagogique persiste dans son mouvement de reconnaître à Louis que tout ce qu'il fait n'est pas mauvais. Il ressort qu'il y avait seulement un examen en bas du seuil de réussite.

L'aide psychopédagogique affirme à Louis que son année est réussie. Louis n'adhère pas facilement à cette idée et enchaîne sur les menaces que lui font certains compagnons de classe. On peut voir entre autres, que les compagnons reflètent à Louis des peurs qu'il a lui-même. Il a même ajouté qu'il faisait juste les regarder, qu'il n'avait rien fait.

Louis décrit ce qui se passe selon ses perceptions, les images correspondent à son monde psychique. Spontanément, l'aide psychopédagogique intervient de façon à interrompre le mouvement verbal d'accentuer les agirs des compagnons et essaie de le rassurer plus fermement sur la réussite de son année.

Et subitement, l'aide psychopédagogique exprime à Louis que son bulletin n'est pas parfait. Dans un contexte d'élève en difficulté, il est surprenant qu'elle parle de perfection, mais nous pouvons faire un lien avec la personnalité de Louis. Il montre clairement un peu plus loin qu'il est très exigeant envers lui-même, il nous dit qu'il fait tout le temps de son mieux. Il aimerait être parfait.

Même s'il est possible de faire également un lien avec la personnalité de l'aide psychopédagogique, cela n'annule pas la pertinence de faire un lien avec Louis.

Louis raconte à nouveau qu'il est tout nerveux quand il a des quatre dans ses bulletins et parfois son père le chicane. Si Louis



revient là-dessus c'est qu'il y a un autre message à saisir. L'aide psychopédagogique renverse la vapeur, et soumet à Louis l'idée qu'il est fâché contre son père et qu'il n'a pas le goût de lui donner de beaux résultats.

Louis résiste à cette idée en disant que lorsqu'il est fâché il fait de son mieux pour que son père soit content de lui. Cela amène l'aide psychopédagogique à valoriser les efforts de Louis et une fois de plus ressent le besoin de disputer le père. Encore une fois, Louis se rétracte et dit que son père ne l'avait pas chicané au dernier bulletin. Et qu'il essaie tout le temps de fournir de plus gros efforts.

L'aide psychopédagogique se reprend, parle des difficultés du père comme étant une chose normale et essaie de faire comprendre à Louis qu'il n'est pas responsable des difficultés de son père. Alors, il avoue, avec beaucoup d'émotions, que son père crie après lui.

L'aide psychopédagogique lui exprime qu'il a à apprendre à vivre avec son père. Que celui-ci ne fait pas exprès pour lui faire de la peine mais c'est pénible à vivre pour son garçon.

L'aide psychopédagogique met Louis en contact avec le fait qu'il aime son père. En disant cela, l'aide psychopédagogique a senti que c'était encore plus fort et elle a dit: "*Tu l'aimes beaucoup à part ça!*" et lui a expliqué que c'est parce qu'il aime beaucoup son père que cela lui fait beaucoup de peine lorsqu'il le chicane.

Ensuite l'aide psychopédagogique a fait un lien avec leur séparation, qui elle aussi lui procure de la peine; surtout dans le contexte qu'il venait de laisser paraître de grands besoins. Et l'aide

psychopédagogique a poursuivi en reconnaissant à Louis ses forces, ses capacités.

L'aide psychopédagogique n'a pas fait de grand raisonnement pour arriver à intervenir de cette façon lors de cette rencontre, il y a les paroles, les gestes, actuels et passés, les connaissances comme sources d'informations mais il y a aussi la communication interpsychique.

Parfois, c'est comme si l'élève s'exprime en partie à travers l'aide psychopédagogique, que certaines paroles de l'intervenante appartiennent partiellement à l'élève. Il y a même un exemple dans le précédent dialogue au sujet du père, où l'aide psychopédagogique utilise le "me" comme si elle était Louis: *Pourquoi lui, il me le dit pas qui m'aime puis qu'il ne me dit pas des belles affaires des fois, hein?*

En psychanalyse, l'aide psychopédagogique se ferait peut-être dire qu'elle s'identifie à l'élève et qu'elle projette beaucoup sur lui. C'est peut-être vrai, cela m'amène à penser que l'identification permet peut-être un bon contact interpsychique.

Lors d'une autre rencontre, Louis a montré à l'aide psychopédagogique une remarque que son père a écrite dans son cahier: *"Il en a assez!"*. Louis explique que son père trouvait qu'il avait assez fait de mathématiques, mais cette remarque aussi reflétait tellement bien que Louis et/ou son père en avait par-dessus la tête de quelque chose.

Parfois, en intervention, comme cela s'est produit à l'exemple précédent, l'aide psychopédagogique se retrouve dans un état entre la veille et le sommeil; après quelques secondes elle revient à la

conscience avec de nouvelles perceptions. De plus, il y a un mouvement dynamique entre la perception immédiate et la perception synthétique qu'elle a de l'élève.

Les enfants ne sont-ils pas aussi des messagers de l'atmosphère qui règne à la maison, ou les messagers de certaines caractéristiques des parents ou de la vie familiale? Avez-vous déjà remarqué lors des rencontres avec les parents, un climat de confiance favorisant, comment nous en apprenons beaucoup plus par ce que les individus dégagent globalement que par ce qui se dit? Notre inconscient semble capter beaucoup plus d'informations que notre conscience.

Dans la communication interpsychique, les attitudes se communiquent. Par exemple, si un élève ne reçoit pas de support pour ses travaux scolaires à la maison et simultanément si l'intervenant ne croit pas que l'élève peut réussir malgré cela, l'élève en est affecté puisqu'il reçoit inconsciemment une partie de ces informations. Par contre, si l'intervenant sollicite les propres pouvoirs de l'élève, sa prise en charge personnelle, et cultive la confiance en l'élève, cela aura un effet favorisant la réussite chez lui.

Il paraît juste aussi de faire un lien avec l'esprit absorbant. Même si cette étape est plus fortement vécue dans les premières années de l'enfance, cette faculté ne disparaît pas tout d'un coup et probablement pas totalement. Ce qui peut nous aider à comprendre que bien des choses puissent se révéler dans l'action à notre insue et que nous conscientisons par après.

J'ai constaté lors de l'analyse de contenu que le discours de

l'aide psychopédagogique est souvent elliptique, c'est-à-dire que souvent ses phrases sont incomplètes. D'une part, on peut y voir une faiblesse, mais d'autre part, il semble que ce ne soit pas toujours nécessaire qu'elle complète, l'élève semble avoir compris l'essentiel de sa communication, d'autres fois quelqu'un ne voulait pas comprendre ou communiquer. De plus, il semble que le flux des informations bouscule son expression verbale. L'aide psychopédagogique écoute dans un sens large son interlocuteur, elle reste à l'affût des réactions de l'autre lorsqu'il s'exprime. Et elle s'écoute aussi pour ajuster ou compléter ses interventions. D'un autre point de vue, les émotions jouent un rôle essentiel.

Examinons de plus près la communication des émotions, des désirs de l'élève dans ce qu'il vit à travers son expression, et ce que ressent et comprend l'aide psychopédagogique.

### 5.3 LA COMMUNICATION DES ÉMOTIONS, DES DÉSIRES

Avant de débiter cette recherche, l'aide psychopédagogique ne savait pas, comme elle le sait aujourd'hui, que la communication interpsychique est présente et qu'elle joue un rôle essentiel dans la relation d'aide éducative. Cependant elle savait que la dimension affective était primordiale. Cela peut expliquer pourquoi cette dimension occupe une place si importante dans l'approche qu'elle utilise. On peut supposer que cette conviction s'est imposée à travers

plusieurs années d'expérience.

La dimension affective est directement liée à la relation d'aide éducative proposée. Les élèves ne sont pas des adultes. On n'entre pas en relation d'aide éducative avec quelqu'un comme on peut demander des informations à une guide touristique. Au même titre, les parents ne font pas seulement donner de la nourriture, des vêtements et un abri à leurs enfants, ils entrent en communication profondément.

Les connaissances à acquérir à l'école le sont en partie parce qu'elles sont intéressantes mais surtout parce que des personnes importantes autour des élèves entrent en communication avec eux, avec l'intention de favoriser l'acquisition de connaissances.

Dès le départ de la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique reçoit des informations sur ce qu'est, sur ce que vit l'élève. Celui-ci peut arriver en étant sur ses gardes, méfiant, il peut être plus ou moins passif, il peut avoir tendance à s'éparpiller comme il peut se montrer collaborateur.

Il n'est pas seulement question de comportements. L'aide psychopédagogique peut constater dès le départ qu'un élève est nerveux parce qu'elle se sent envahie par sa nervosité, ou sentir qu'il est très lourd de s'occuper d'un tel, ou se sentir agressive en présence d'un élève ou de situations particulières. La présence de son propre monde intérieur est indéniable, mais il y a aussi la communication interpsychique.

Précisons que les sentiments, les émotions communiqués peuvent être agréables, mais dans le contexte de la relation d'aide

éducative, l'élève est en difficulté donc davantage porteur de dynamiques non favorables à l'apprentissage.

Faisons un lien avec Brunel et Dupuy-Walker (1988) qui spécifient qu'un aspect de l'empathie en contexte scolaire se définit comme: "la ressemblance entre l'état affectif d'une personne et celle d'une autre par contagion". L'aide psychopédagogique peut comprendre qu'elle devient nerveuse devant quelqu'un qui représente l'autorité et qui adopte une attitude très contraignante, mais qu'est-ce qui peut expliquer qu'elle devienne nerveuse lorsqu'un élève est concentré sur une situation qui l'insécurise?

Dans un autre exemple, l'aide psychopédagogique a rencontré deux fois les parents de Sylvain, à la première rencontre c'est la mère qui a pleuré, à la deuxième c'est le père; elle a dû fournir des efforts pour ne pas pleurer avec le père alors que les pleurs de la mère n'avaient pas eu cet effet. L'un et l'autre ne communiquait pas les mêmes sentiments.

Dans un échange avec Sylvain, alors que l'aide psychopédagogique sentait une tension, elle a demandé à Sylvain: *qu'est-ce qui va arriver si tu vas au centre commercial sans permission?* Il lui a répondu spontanément: *un accident*. Cette réponse est liée au monde émotif, c'est probablement la peur d'une conséquence négative qui l'a amené à répondre ainsi. L'aide psychopédagogique a contribué à modifier la perception de Sylvain sur cette question en l'amenant à y réfléchir.

Je me souviens qu'il n'était pas facile avec Sylvain de prolonger les silences. C'est la dynamique inconsciente qui créait cet atmos-

phère. Le fait que les silences ne voulaient pas se prolonger est relié au monde émotif.

Voici un autre exemple qui se rapporte au monde émotif et où la dynamique inconsciente a influencé l'intervention. Sylvain avait fait mention d'un résultat de mathématique très satisfaisant, l'aide psychopédagogique aurait pu accentuer son succès, parler de ses forces à ce moment, mais elle ne l'a pas fait parce qu'il y avait de la résistance dans l'air. Elle l'a rapidement ramené à sa matière en difficulté.

*Aide psy.: Tu trouves qu'elle est fine ta marraine?*

*Qu'est-ce qui est important pour toi de faire?*

*Sylvain: Je ne le sais pas... Je ne le sais pas...*

*25/25*

*Aide psy.: C'est le fun! D'ailleurs tu me l'avais dit que c'était ton français. Puis l'autre jour, j'ai rencontré par hasard Chantale. Je lui ai demandé, Sylvain, dans la classe ça va bien? Elle m'a dit: Sylvain, il est capable de bien réussir mais il ne fait pas attention.*

Même si l'aide psychopédagogique est responsable de sa réaction, je pense qu'il y a lieu de faire un lien avec la probabilité que les parents de Sylvain accordent peu d'attention à ses beaux résultats scolaires et cela a contribué à ce que l'aide psychopédagogique agisse ainsi. On peut voir du transfert et du contre-transfert dans cette résistance, associés à la communication interpsychique.

Je comprends aussi qu'il n'est pas facile de s'approcher émotivement de Sylvain. Il y a eu d'autres moments où l'aide psychopédagogique a senti qu'elle résistait à ce qui l'aurait amené à être plus

proche de l'élève, elle résistait en s'engageant dans un travail plus académique. La relation d'aide éducative contribue à montrer que les gestes et l'apparence physique ne sont pas les seuls responsables du niveau d'attachement que l'élève suscite.

Souvent, la communication d'un sentiment arrive subitement. En voici un exemple:

*Aide psy.: En tout cas, une chose est certaine Sylvain, même s'il y a des choses pas faciles à la maison, toi il faut que tu t'occupes de tes affaires mais c'est pas toujours facile. J'ai l'impression que des fois tu n'as pas le goût.*

*Sylvain: C'est vrai ça que je n'ai pas le goût.*

Pendant que l'aide psychopédagogique soumettait à Sylvain qu'il avait avantage à bien s'occuper de ses affaires, le sentiment qu'il n'a pas le goût de s'en occuper a pris place subitement.

Les sentiments sont souvent ressentis sans être verbalisés. Au tout début de la relation, l'aide psychopédagogique avait bien expliqué que les rencontres se termineraient en juin. Lorsqu'elle a précisé à Louis qu'ils étaient à la huitième dernière rencontre en utilisant le calendrier personnel, le fait qu'il n'a pas saisi tout de suite le décompte, lui a mis la puce à l'oreille, elle a senti que le processus de séparation ne serait pas facile pour Louis.

*Aide psy.: Regarde, j'ai écrit un petit huit, ici. Parce que c'est la huitième dernière fois qu'on se rencontre.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Aujourd'hui, c'est la huitième puis quand on va se*



*revoir mardi prochain, ça va être la ...*

*Louis: La rencontre.*

*Aide psy.: La septième.*

*Louis: Oui, la septième.*

*Aide psy.: Le mois de juin, cinq, quatre, trois, deux, un. Ok! Puis la dernière, elle est prévue pour le 19 juin. C'est sûr que s'il y avait des empêchements là, ça ferait moins que huit là, mais s'il n'y a pas de dérangement important, tu vas avoir... ça va être, il nous reste huit rencontres.*

C'est la communication du monde intérieur fragile de Louis, qui a amené l'aide psychopédagogique, à la fin de cette intervention, à les inclure tous les deux dans un esprit de soutien.

Lorsque Sylvain a choisi de demeurer en classe, cela a brassé émotivement l'aide psychopédagogique. Il y a lieu de se demander jusqu'à quel point l'élève a communiqué une partie des effets de son choix de demeurer en classe? Comme l'élève a pu recevoir une partie des effets que son choix a produits chez l'aide psychopédagogique.

Si le sujet est angoissant pour l'élève, le discours de l'aide psychopédagogique peut en être affecté. Par exemple, Louis raconte qu'il se déplace en bicyclette sur le trottoir. Et l'aide psychopédagogique a répondu que c'est prudent de sa part. Alors qu'avec du recul, je suis surprise de ma réponse puisque ce n'est pas sur le trottoir que nous devons nous déplacer en bicyclette. Mais Louis est un garçon qui manque d'assurance.

L'aide psychopédagogique se dispose à capter les informations

signifiantes pour l'élève. Elle les reçoit respectueusement dans l'intention de mieux comprendre pour l'accompagner favorablement. Il peut y avoir interférence lorsqu'une situation met l'adulte en contact avec un vécu personnel mal réglé. Lorsque l'on touche à un vécu mal réglé, inséré dans notre structure; cela ne relève pas d'une chicane de concepts ou d'idées mais beaucoup plus du monde émotif, du monde relationnel. Ce sont des événements ou des personnes qui nous ont fait souffrir et que nous avons plus ou moins réussis à dépasser émotivement.

Sylvain, avait eu comme enseignant-titulaire une personne envers laquelle l'aide psychopédagogique avait un préjugé défavorable. Il lui a été difficile de saisir ce qu'exprimait Sylvain parce que son préjugé interférait. Elle en a pris conscience.

Le fait aussi que l'aide psychopédagogique n'ait pas intervenu sur certaines informations, comme il l'a été souligné au début de ce chapitre, ne confirme pas une moindre importance à ces éléments. Une plus grande intensité émotive peut être responsable du silence sur certaines informations. Il s'agit de penser par exemple, à la mort du mari d'une enseignante-titulaire.

En écoutant bien les récits des élèves, il faut reconnaître que les sentiments, les émotions des élèves occupent une grande place dans leurs préoccupations. Et dans ce monde émotif, on y retrouve de nombreux désirs. Le fait de saisir les désirs des élèves et de les amener à la conscience dans un esprit de reconnaissance et de différenciation entre l'activité psychique et l'activité concrète est un

facteur de développement.

Par exemple, plusieurs indices montrent que Louis a de la difficulté à se séparer de sa mère.

*Louis: Bien, c'est parce que ma mère là, elle, elle travaille à la maison puis moi quand je lui dis: Maman peux-tu venir à l'école? Elle dit: Bien, moi je n'ai pas le temps, il faut que j'aille au magasin, il faut que je travaille dans la maison. Puis, elle ne peut pas.*

*Aide psy.: T'aimerais ça qu'elle vienne à l'école avec toi, ta mère?*

*Louis: Oui. J'aimerais ça qu'elle soit dans le comité de l'école.*

*Aide psy.: Pourquoi?*

*Louis: Parce que j'aimerais ça! Oui, j'aimerais ça qu'elle vienne. Je serais avec ma mère.*

*Aide psy.: T'aimerais ça toujours l'avoir avec toi?*

*Louis: À l'école.*

*Aide psy.: T'aimerais ça?*

*Louis: J'aimerais qu'elle soit enseignante mais dans ma classe.*

*Aide psy.: Eh! Bon! Mais ce n'est pas ça, hein?*

Louis aurait aimé que sa mère l'aide davantage à l'école, et que moi aussi je l'aide davantage puisqu'il aurait aimé aussi que j'aille dans la classe.

Un autre exemple de désir verbalisé, suite à un échange: l'aide psychopédagogique a exprimé à Louis que ce pourrait être plaisant de continuer de se rencontrer même s'il n'avait plus de difficultés. Mais dans les faits, l'aide psychopédagogique lui a dit qu'elle n'irait pas le

rencontrer chez lui.

Il s'avère fréquemment que les situations soient contradictoires. Une partie de nous désire quelque chose tandis qu'une autre ne le désire pas. Idéalement nous aimerions avoir tout ce qui est bon, mais très souvent nous devons effectuer des choix, nous gagnons certaines choses et simultanément nous perdons ce que nous n'avons pas choisi.

Lors du processus de séparation, l'aide psychopédagogique verbalise à l'élève qu'il est triste d'arrêter leurs rencontres puisqu'il est très intéressant de parler de choses importantes. Mais il y a des avantages aussi à la séparation: Louis a parlé qu'il n'y aura pas d'école et qu'il pourra davantage jouer avec ses amis.

L'élève peut exprimer une partie de sa réalité et nous en faire sentir une autre. Par exemple, on peut sentir et refléter à un élève qu'il est fâché et lui, s'empresse de nous répondre: "*Mais non je ne suis pas fâché.*" Ou encore, dans la relation d'aide éducative, l'aide psychopédagogique est attentive à ce que la relation soit douce, mais elle comporte une dimension brusque du fait qu'elle brasse des éléments de fond.

Dans le contexte du processus de séparation dans la relation d'aide éducative, le monde émotif est affecté, même si l'aide psychopédagogique met beaucoup de douceur dans ses interventions, la terminaison demeure aride. Entre autres, Sylvain était sur le point de vivre une période difficile et l'aide psychopédagogique l'abandonnait quand même. Simultanément, c'était un mouvement de confiance dans les capacités de l'élève de grandir à travers les périodes difficiles. Le

processus de séparation se veut un mouvement de confiance non seulement dans les paroles mais aussi dans les gestes.

La terminaison de la relation d'aide éducative se lie à d'autres séparations. Certains élèves nous font sentir que la séparation les affecte peu. Si c'est difficile pour l'élève, cela devient plus difficile d'intervenir pour l'aide psychopédagogique. L'atmosphère des dernières rencontres devient lourde parfois, ou embarrassante et dans certains cas, les deux participants ont hâte que ce soit terminé. Ou encore l'élève donne à l'aide psychopédagogique le goût et de bonnes raisons qui justifieraient de poursuivre la relation d'aide éducative. C'est à la dernière rencontre que Louis a exprimé avec beaucoup d'émotions des difficultés qu'il a dans sa relation avec son père.

L'aide psychopédagogique reconnaît qu'il y a plus d'émotivité dans le contexte de la séparation lors des dernières rencontres. Le mouvement de séparation ne va pas nécessairement dans le sens des désirs des élèves. Ceci entre autres, parce qu'il y avait encore beaucoup à faire et il restait si peu de temps. Pour Sylvain, ses parents parlaient de se séparer, cela occupait beaucoup de place dans l'esprit de l'aide psychopédagogique.

L'élève en s'engageant dans la relation d'aide éducative caressait le désir de régler bien des choses. Il peut être très déçu des résultats. Il n'a pas le choix de se prendre en main pour réussir. Sylvain avait besoin d'améliorer sa lecture, l'aide psychopédagogique lui a recommandé de lire durant les vacances d'été.

*Aide psy.: Tu vas à l'école puis à l'école tu veux bien réussir. Puis*

*ta lecture là, ça c'est quelque chose de... c'est la base. Toutes les affaires sont bâties sur ta lecture, comment tu lis tes affaires. Puis, la meilleure façon de l'améliorer, c'est de lire. Alors, même si tu es en vacances... Bien là moi je ne serai pas là, pour te le dire. Tu sais ça t'appartient, hein! Je n'irai pas te voir, peut-être que tu aimerais ça aussi que j'aille te voir durant les vacances, hein?*

*Puis nos rencontres, elles vont se terminer en juin même si je le sais que tu n'as pas tout réglé tes affaires.*

De fil en aiguille, l'aide psychopédagogique est arrivée aux vacances et au fait qu'elle ne serait pas là. Elle lui a dit plusieurs fois qu'elle n'irait pas le voir, il avait possiblement besoin de comprendre qu'elle ne répondrait pas à ce désir.

L'aide psychopédagogique reconnaît une valeur à la façon dont l'élève raconte ce qu'il a vécu ou vit maintenant telle ou telle situation. Les émotions sont souvent responsables des transformations de la réalité. L'élève est accueilli dans ce qu'il est et l'on accorde du sens à ce qu'il a intériorisé. Le contexte de la relation d'aide éducative permet à la communication interpsychique de se révéler. Il appartient à l'aide psychopédagogique de s'habiller à être en communication interpsychique pour atteindre une meilleure compréhension.

## CONCLUSION

Même pour un enfant à qui l'on a répondu adéquatement à ses besoins essentiels, il n'est pas toujours facile de grandir. Dans le domaine de l'adaptation scolaire, nous rencontrons des élèves pour qui les difficultés apparaissent de façon évidente. D'une part, ils peuvent ne pas avoir développé suffisamment d'habiletés pour répondre aux exigences du système scolaire; ils peuvent être préoccupés; d'autre part, ils peuvent être des messagers des faiblesses de cette même organisation. Les intervenants doivent travailler avec les élèves puisque ceux-ci détiennent en bonne partie les éléments de solution. Il faut favoriser la communication.

Dans le contexte de cette étude, je m'engage dans un processus de séparation dans deux relations d'aide éducative. Je m'engage en prenant soin de bien enregistrer au niveau psychique et en partie sur papier, toute information que je juge signifiante pour l'élève.

A l'intérieur de ce processus de recherche, le phénomène de la communication interpsychique a émergé comme étant une dimension essentielle à la relation d'aide éducative. Il est admis que nous possédons des connaissances au niveau de l'inconscient qui peuvent être conscientisées.

En effectuant une analyse de contenu de la transcription des



enregistrements des huit dernières rencontres et des autres sources d'informations, des traces de communications interpsychiques ont été identifiées. C'est en utilisant principalement le procédé des Images en pénombre et l'écriture que la communication interpsychique s'est révélée sous trois aspects.

Le premier aspect met en évidence le caractère unique pour chaque élève, des sens, des significations des mots, des expressions qui peuvent être communiqués d'un psychisme à l'autre. Le deuxième aspect montre comment la communication interpsychique s'est révélée à travers le traitement des informations dans les interventions de l'aide psychopédagogique. Et troisièmement, dans la contagion de sentiments, d'émotions, il y a communication interpsychique. Souvent, à travers les sentiments, les émotions des élèves, des désirs sont identifiés non seulement par l'activité intrapsychique de l'aide psychopédagogique mais aussi par la communication interpsychique.

Cette recherche a été effectuée à partir de ma propre expérience, mais quelles seraient les raisons sérieuses qui pourraient justifier que ce phénomène se limite aux relations que j'établis?

Je me suis montrée sensible à cette forme de communication. C'est une habileté à développer qui peut contribuer efficacement à la relation d'aide éducative. Il demeure que ce qui validera vraiment cette recherche c'est que d'autres intervenants en reconnaîtront l'authenticité contextuelle.

Je n'affirme pas que toute interprétation faite en cours d'analyse est juste. Il faut demeurer prudent à ce niveau. Ce qui importe

c'est l'ensemble du mouvement de communication qui est affecté par la communication interpsychique. Cela nous permet de percevoir différemment certaines informations. C'est une habileté qui favorise une communication plus profonde.

On peut reporter sur l'élève, une plus ou moins grande responsabilité de ce qui se passe dans une rencontre ou dans sa vie. On peut aussi effectuer un mouvement pour responsabiliser l'aide psychopédagogique dans la dynamique des rencontres. De plus, chaque personne est en relation avec son monde intérieur. Mais dans la relation d'aide éducative, c'est en grande partie la communication avec l'autre qui favorise le développement. En considérant la dimension de la communication interpsychique, nous nous rapprochons de nos pouvoirs mutuels.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## CADRE THÉORIQUE

Arfouilloux, J.-C., (1982), Dépression et séparation, Neuropsychiatrie de l'Enfance, 30 (10-11), pp. 607-614.

Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman et Watzlawick, (1981), La nouvelle communication, Paris, Editions du Seuil, 372 p.

Bateson, G., (1980), Vers une écologie de l'esprit. tome II, Paris, Editions du Seuil, 285 p.

Bouchard, M.-A., Normandin, L. et P. Frôté, (1993), Une Approche "Totaliste" Pour introduire une Grille d'Analyse (GAC) des Phénomènes de Contre-Transfert, Université de Montréal et Université Laval.

Brunel, M.-L. et L. Dupuy-Walker, (1988), L'empathie en contexte scolaire: I. Cadre théorique, Colloque "La relation maître-élève", Montréal, CIRADE-UQAM, pp. 27-43.

Commission Scolaire de Chicoutimi, (1988), Politique d'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, Chicoutimi, 110 p.

Dolto, F., (1977), Lorsque l'enfant paraît. tome 1, Paris, Seuil, 189 p.

Dolto, F., (1985), La cause des enfants, Paris, Laffont, 469 p.

Dolto, F., (1987), Tout est langage, Carrere, Vertiges du Nord, 190 p.

Dolto, F., (1988), La difficulté de vivre, Issy-les Moulineaux, Ergo, 464 p.

Ducornet, P., (1986), Le travail de deuil chez l'enfant, Soins Psychiatrie, 64, pp. 15-18.

Goldberg, P., (1986), L'intuition, Montréal, Les éditions de l'Homme, 337 p.

Grunberger B. et J. Chasseguet-Smirgel, (1980), La Cure psychanalytique sur le divan, Paris, Laffont Tchou, 318 p.

Huard, C., (1990), Développer des compétences à l'école. Le défi des années 90, Vie Pédagogique, 69, pp. 39-43.

Legendre, R., (1993), Dictionnaire Actuel de l'Éducation, Paris, Guérin, 1500 p.

Kemp, D., (1989), Savoir éduquer l'enfant teflon, Montréal, Ed. E=MC2, 233 p.

Koesler, A., Rogers, D.P., Pellisson, M., Warcollier, R. Tenhaeff, W.H.,etc., (1976), Les Pensées Communicantes, Paris, Tchou-Laffont, 299 p.

Kübler-Ross, E., (1975), Les derniers instants de la vie, Genève, Labor et Fides, 279 p.

Marc, P., (1984), Quand juge le maître...Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves, Cousset, Delval, 176 p.

Montessori, M., (1959), L'esprit absorbant de l'enfant, Bruges, Desclée De Brouwer, 240 p.

Morency, L., (1993), Pygmalion en classe. Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?, Québec, Presses Inter Universitaires, 117 p.

Paré, A., (1993), Présence en éducation, Intégration, 17.

Paré, A., (1993), Transfert et contre-transfert en éducation, Intégration, 17.

Polk Lillard, P., (1984), Pourquoi Montessori Aujourd'hui?, Saint-Paul, Desclée de Brouwer, 204 p.

Progoff, I., (1984), Le journal intime intensif, Montréal, Les Editions de l'Homme, 360 p.

Rogers, C., (1979), La relation d'aide et la psychothérapie. Tome 2, Paris, E.S.F., pp. 247-454.

Revert, A., (1991), L'enseignement et l'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif, Vie Pédagogique, 73, pp. 11-15.

Shulman, L., (1977), Etude sur le processus d'aide, Sans lieu: sans éditeur, 372 p.

Smith, F., (1979), La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Ed. H.R.W., 129 p.

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'Ecuyer, (1990), Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi, Québec, P.U.Q., 472 p.

Merrien, P., (1991), Une pratique de recherche qualitative: la reconnaissance des acquis expérientiels chez les enseignants de Cégep, Revue de l'Association pour la recherche qualitative, no. 4.

Progoff, I., (1984), Le journal intime intensif, Montréal, Les Editions de l'Homme, 360 p.

René, D. et P. Frappier, (1988), Etude phénoménologique d'une expérience complexe: la manifestation de sollicitude envers les mourants, Revue de l'Association pour la recherche Qualitative, Montréal, no. 2, pp. 71-85.

Sauvageau, J., (1989), Historicité, corporalité et "présence" du

chercheur dans le processus de recherche: quelques problèmes liés à la pratique de la réduction phénoménologique, Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, Montréal, no. 2, pp. 85-105.

Shulman, L., (1977), Etude sur le processus d'aide, Sans lieu: sans éditeur, 372 p.

St-Arnaud, Y., (1979), La psychologie, modèle systémique, Montréal, Editions du CIM, 146 p.

St-Arnaud, Y., (1993), Redéfinir le rapport entre praticiens et chercheurs, Actes du Colloque "La pertinence de la recherche dans le contexte actuel de l'éducation", Université du Québec à Chicoutimi, pp. 55-65.

Thuillier, P., (1988), Les passions du savoir. Essais sur les dimensions culturelles de la science, France, Fayard, 267 p.

## **ANNEXE 1**

### **APPRÉCIATION DE L'ÉLÈVE EN MILIEU SCOLAIRE**



## Relation d'aide éducative

### Appréciation de l'élève en milieu scolaire

Ecole \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_  
Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
Date de Nais. \_\_\_\_\_ Groupe \_\_\_\_\_

Légende					
Grande facilité	1	Difficulté	3	Amélioration	5
Facilité	2	Grande difficulté	4	Détérioration	6

#### Dans le domaine physique:

Attrait ☐  
Audition ☐  
Vision ☐  
Parole ☐  
Motricité globale ☐  
Motricité fine ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Dans le domaine affectif:

Approche ☐  
Retrait ☐  
Autonomie ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Dans le domaine social, relations avec:

Les compagnons ☐  
Un ou des amis particuliers ☐  
L'enseignant-titulaire ☐  
Les autres intervenants ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Relation d'aide éducative

## Appréciation de l'élève en milieu scolaire

(suite)

### Dans le domaine intellectuel:

Compréhension ☐  
Langage ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Dans le domaine académique (par les années passées) :

Dessin ☐  
Calligraphie ☐  
Lecture décodage ☐  
Lecture compréhension ☐  
Français écrit information ☐  
Français écrit orthographe ☐  
Mathématiques opérations ☐  
Mathématiques raisonnements ☐  
Sciences ☐  
Education physique ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Dans le domaine académique (actuellement) :

	Motivation	Attention Concentration	Méthodes de travail	Efforts	Réalisations
Dessin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calligraphie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lecture décodage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lecture compréhension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Français écrit information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Français écrit orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathématiques opérations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathématiques raisonnements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sciences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Education physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Par: \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 2**

### **APPRÉCIATION DE L'ÉLÈVE À L'EXTÉRIEUR DU MILIEU SCOLAIRE**

## Relation d'aide éducative

### Appréciation de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire

Ecole \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_  
Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
Date de Nais. \_\_\_\_\_ Groupe \_\_\_\_\_

Légende					
Grande facilité	1	Difficulté	3	Amélioration	5
Facilité	2	Grande difficulté	4	Détérioration	6

#### Dans le domaine relationnel:

Avec la mère ☐  
Avec le père ☐  
Avec le, la ou les frère(s) et soeur(s) ☐  
Avec les amis ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Dans le domaine du vécu antérieur:

Naissance ☐  
Santé ☐  
Hospitalisation ☐  
Déménagement(s) ☐  
Situation familiale particulière ☐  
Services d'aide en privé ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Dans le domaine du vécu actuel:

Nutrition ☐  
Sommeil ☐  
Centres d'intérêts, d'activités ☐  
Travaux scolaires à la maison ☐  
Situation particulière ☐

Particularité \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Par: \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 3**

### **APPRÉCIATION DE L'ÉLÈVE DANS LA RELATION D'AIDE ÉDUCATIVE**

## Relation d'aide éducative

### Appréciation de l'élève dans la relation d'aide éducative

Ecole \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_  
 Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
 Date de Nais. \_\_\_\_\_ Groupe \_\_\_\_\_

Légende					
Grande facilité	1	Difficulté	3	Amélioration	5
Facilité	2	Grande difficulté	4	Détérioration	6

Indiquer s'il y a ☐ dans les attitudes de l'élève:

Particularités

- |  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
| Dans l'expression de confiance de ses propres capacités.                                 | <input type="checkbox"/> |  |
| Lors de la clarification des objectifs des rencontres.                                   | <input type="checkbox"/> |  |
| Lors de la clarification du rôle de chacun.  | <input type="checkbox"/> |  |
| Lors de manifestations de confiance dans l'aide que ces rencontres peuvent lui apporter. | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans l'expression de ses propres préoccupations au début des rencontres.                 | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans sa participation à des activités.   | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans l'expression de son ambivalence, de ses résistances.                                | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans la terminaison des rencontres.  | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans l'expression de l'importance de sa relation avec l'aide psychopédagogique.          | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans son désir à poursuivre les rencontres.  | <input type="checkbox"/> |  |
| Dans sa perception de l'atteinte de ses objectifs.                                       | <input type="checkbox"/> |  |

Par: \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 4**

### **LA COMMUNICATION ÉTABLIE AVEC LOUIS ET SYLVAIN**

## LA COMMUNICATION ÉTABLIE AVEC LOUIS

En étude de cas à la fin du mois d'avril, Louis est présenté par la remplaçante de son titulaire, puisque celle-ci est en congé depuis la fin janvier. Préalablement, les services de la consultante scolaire ont été offerts aux parents, mais ceux-ci n'ont pas donné suite à cette offre.

Louis est faible surtout en français, plus particulièrement aux niveaux des temps de verbes et de l'orthographe lexical. En compréhension de texte, il a de la difficulté à faire des liens entre les questions et le texte.

En début d'année, Louis se mettait à pleurer lorsqu'il ne comprenait pas. Il a encore de la difficulté à aller chercher par lui-même l'information dont il a besoin, il fait souvent appel à son titulaire. Ses nombreuses demandes ont un effet irritant pour l'enseignante.

En mathématiques, au début de l'année scolaire, les résultats de Louis étaient dans la moyenne. Il a baissé, il est présentement très faible, il est souvent mêlé et se montre nerveux face à de la nouvelle matière.

Dans son comportement, il est anxieux, il n'admet pas facilement



ses erreurs et se montre agressif envers ses pairs. Souvent il porte des coups. L'enseignante reçoit fréquemment des plaintes de ses compagnons à son sujet. En classe, une fille timide est placée près de lui, il a tendance à la dominer.

Il fabule et fait souvent référence à son milieu de vie antérieur. Sa famille a déménagé il y a presque deux ans. Louis a déjà confié que ses parents se chicanent beaucoup et que son père est souvent absent.

Dans la présentation de Louis, voici un exemple de traitement d'informations ou la communication interpsychique a joué un rôle déterminant. A l'étude de cas, j'avais senti une atmosphère de reprise d'année pour Louis sans que ce soit dit clairement. J'ai accordé de l'importance à cette impression en demeurant attentive à toute autre information touchant ce sujet. Effectivement, Louis s'est montré très préoccupé, même anxieux de réussir son année. Un peu plus tard, j'ai appris que sa mère avait déjà fait des pressions pour que son garçon reprenne une année scolaire sans qu'aucun de ses bulletins ne justifie un tel mouvement. Quel est le sens profond de la demande de la mère? Quel est la signification du refus de Louis? En se questionnant en présence des gens concernés, d'autres impressions nous envahissent comme la peur de ne pas réussir se communique. Ces impressions nous apportent des pistes de compréhension, d'intervention.

La présence d'une activité intrapsychique est indéniable, mais regardons les échanges en acceptant que des sentiments, même des informations sont communiqués directement d'un psychisme à l'autre.

Lors de la demande d'autorisation aux parents, par téléphone, afin que Louis reçoive une aide particulière, sa mère m'a informé que Louis a deux grandes soeurs qui réussissent très bien à l'école. Cependant la plus vieille a subi de nombreux traitements à l'extérieur de la région pour une tumeur au cerveau. Actuellement, elle est médicamentée et reçoit encore des traitements.

La mère m'a confirmé qu'elle avait eu encore cette année, une discussion avec son titulaire sur l'éventualité d'une reprise, mais Louis ne veut pas. La mère m'a demandé une rencontre et j'ai demandé que le père soit présent si possible.

Après consultation du dossier scolaire, en maternelle, il ressort que Louis est presque toujours avec un seul et le même ami. Cet ami s'avère être le même à la maison. La titulaire annonce un premier degré difficile. Cependant, Louis a réussi en se situant légèrement en bas de la moyenne du groupe. Au deuxième degré, ses résultats sont très bons, à l'exception d'une étape. Au troisième, il a un beau bulletin.

Effectivement, dans les premières rencontres avec Louis, il s'est montré inquiet par rapport à la réussite de son année, il ne veut absolument pas la reprendre et il veut que je l'aide à la réussir.

Dans une deuxième communication téléphonique pour planifier une rencontre avec les parents, la mère me donne l'impression qu'elle fait souvent ce genre de remarques à Louis: "fais bien tes devoirs et

tes leçons si tu veux réussir ton année". Devant mon intervention qui l'invitait à éviter de mettre davantage de pression sur Louis, elle s'est vite sentie coupable.

Ensuite j'ai émis la possibilité que Louis soit plus affecté par ce qui arrive à sa soeur qu'il ne le laisse paraître. Et qu'eux, comme parents ont été très préoccupés et qu'il a pu se sentir délaissé.

Je lui ai alors proposé que Louis participe à notre prochaine rencontre, que cela pourrait l'aider à comprendre des choses. Elle a accepté, mais j'ai senti beaucoup de nervosité. Cette rencontre n'a pas eu lieu à la date fixée.

Quelques jours plus tard, j'envoie un petit mot aux parents afin qu'on puisse planifier une autre rencontre. La mère me rappelle pour fixer un rendez-vous. Son discours envers son garçon est davantage positif. Je lui affirme, avec sincérité, que Louis s'applique, qu'il fait des efforts et qu'il apprend bien. Déjà, il est plus calme.

Lors de la rencontre avec les parents, où Louis était présent, il a été question de la maladie de sa soeur, et Louis a réagi en disant qu'il allait la laisser tranquille. Je suis intervenue en disant à Louis qu'il n'est pas responsable de la maladie de sa soeur.

Dans les relations familiales, le père parle avec fierté de ses deux filles, tandis que les deux parents s'entendent pour dire que Louis a toujours été un enfant difficile. Entre autres, la période des leçons et devoirs à la maison est ardue.

La possibilité d'une séparation des parents a été l'objet de conversations à la maison, cependant les parents affirment que c'était

pour rire.

Tout au long de la rencontre, monsieur a occupé beaucoup de place, je devais fournir des efforts pour accorder de l'importance à madame.

Mes recommandations à monsieur voulaient favoriser une plus grande présence à Louis, quelques minutes par jour si possible, en valorisant ses agirs positifs. Et à madame, de valoriser également les agirs positifs de Louis en reconnaissant qu'il a grandi.

Dans la classe, les coups de pied et de poing se firent plus rares lorsque l'enseignante a accepté d'appliquer une conséquence dès que Louis poserait un tel geste. Elle a informé Louis qu'il devrait prendre cinq minutes de récréation pour écrire un mot d'excuse à celui ou celle à qui il aurait porté un coup, si cela se reproduit encore.

J'ai vérifié également si Louis était réellement en danger de reprise d'année et la titulaire m'a informé qu'il y en a d'autres dans la classe qui sont plus faibles que lui, donc sa situation n'est pas tant précaire.

A la huitième dernière rencontre avec Louis, les premiers échanges touchent au fait que cette rencontre a été retardée, ayant eu des difficultés d'horaire. Par la suite, je lui annonce que cette rencontre est notre huitième dernière rencontre. On peut observer que sa capacité de saisir cette information est affectée même si j'avais pris soin au tout début des rencontres de lui expliquer que celles-ci se

termineraient en juin.

*Aide psy.: Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vus.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Hum! Ça n'a pas marché comme je le pensais.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Je voulais remplacer la période de mardi, je voulais la remplacer hier, puis...*

*Louis: J'étais parti en voyage.*

*Aide psy.: Puis hier, vous étiez en activité toute la journée, hein!*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Est-ce que c'était plaisant?*

*Louis: Super.*

*Aide psy.: Ah! Oui! Où êtes-vous allés?*

*Louis: Bien, on est allés voir la Pulperie, le bureau de Stone Consolidated, on a été voir la halte routière qui est juste à côté. On a été voir une église, la cathédrale, le Cégep, puis on a arrêté à des places.*

*Aide psy.: Oui, puis qu'est-ce que tu as le plus aimé, toi?*

*Louis: C'est aller voir le bureau de Stone Consolidated.*

*Aide psy.: Ah! Oui! Pourquoi est-ce que tu as aimé ça?*

*Louis: Bien, parce que je trouvais que c'était beau. En dedans, c'était super beau.*

*Aide psy.: A l'intérieur, tu trouvais ça beau.*

*Louis: Puis, en dehors c'était très beau.*

*Aide psy.: Très beau aussi.*

*Louis: Il y avait même un train qui passait avec le bois dedans.*

*Aide psy.: Ah! Oui! Ça a un rapport avec ton père, ça.*

*Louis: Oui.*

Voici un exemple où une signification particulière s'est imposée entre l'aide psychopédagogique et l'élève. Louis parlait de ce qu'il avait le plus aimé lors d'une sortie réalisée avec son groupe-classe. Dès que Louis a parlé de bois, je n'ai pas pu faire autrement que de faire un lien avec son père qui travaille dans le bois. Ce genre d'information peut arriver avec plus ou moins d'intensité. Effectivement, il s'est révélé que Louis était préoccupé par sa relation avec son père. Poursuivons l'entretien.

*Aide psy.: Oui, hein... Bon, Louis, tiens. (Je lui remets son calendrier personnel)*

*Louis: Là, on est tu jeudi ou vendredi?... Jeudi.*

*Aide psy.: Peux-tu me dire comment tu as fait pour prendre ta décision, pour dire que c'était jeudi?*

*Louis: Bien, parce qu'hier c'était mercredi.*

*Aide psy.: Tu t'en ai souvenu.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ok! J'aurais pu répondre à ta question quand tu me l'as posée, hein! Mais si je t'avais donné... répondu à la question, tu n'aurais pas eu toi, la possibilité de trouver un truc pour le savoir. Là, je ne suis pas toujours à côté de toi. Toi, il faut que tu trouves des trucs, pour les trouver tes façons, les trouver tes réponses. Es-tu d'accord avec moi?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Es-tu content que je n'aie pas répondu à ta question?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Qu'est-ce qu'il a dans la main... ou elle a ...hein? (En parlant de son dessin sur son calendrier.)*

*Louis: Oui, c'est parce que là, j'ai mal faite un peu sa main, là.*

*Aide psy.: Regarde, j'ai écrit un petit huit, ici. Parce que c'est la huitième dernière fois qu'on se rencontre.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Aujourd'hui, c'est la huitième, puis quand on va se revoir mardi prochain, ça va être la ...*

*Louis: La rencontre.*

*Aide psy.: La septième.*

*Louis: Oui, la septième.*

*Aide psy.: Le mois de juin, cinq, quatre, trois, deux, un. Ok! Puis la dernière, elle est prévue pour le 19 juin. C'est sûr que s'il y avait des empêchements là, ça ferait moins que huit là, mais s'il n'y a pas de dérangement important, tu vas avoir... ça va être, il nous reste huit rencontres.*

Les sentiments sont souvent ressentis sans être verbalisés. Lorsque j'ai informé Louis que nous étions à la huitième dernière rencontre en utilisant le calendrier personnel, le fait qu'il n'a pas saisi tout de suite le décompte, m'a mis la puce à l'oreille, j'ai senti que le processus de séparation ne serait pas facile pour Louis.

C'est la communication du monde intérieur fragile de Louis, qui

m'a amené à la fin de cette intervention, à nous inclure tous les deux dans un esprit de soutien. Sa fragilité m'ayant été communiquée, mon discours en est affecté.

Ensuite il a été question de recevoir de l'aide l'année prochaine si Louis en ressent le besoin. Et, au choix de Louis, nous avons entrepris un travail sur la compréhension d'un texte.

Je relate une partie de l'échange où il y a des résistances dans la communication, et par le fait même une moins bonne communication interpsychique.

*Aide psy.: Oui, il y en a quatre robots. Peux-tu identifier le métier ou le travail de chacun?*

*Louis: Il y en a un qui est tanné de faire l'école. Un qui est tanné de... d'espionner, un qui est tanné...*

*Aide psy.: Ecoute!*

*Louis: Un qui est tanné de se battre.*

*Aide psy.: Regarde, écoute bien! Là, je veux que tu me dises, tu me donnes juste qu'est-ce que je te demande. Je veux juste que tu me dises quel est le métier de chacun?*

*Louis: Le premier, c'est... l'école.*

*Aide psy.: Qu'est-ce que c'est son métier?*

*Louis: De faire l'école.*

*Aide psy.: Cela s'appelle comment?*

*Louis: Enseigner*

*Aide psy.: Oui, mais c'est un... lui c'est un...*

*Louis: C'est un robot.*



*Aide psy.: C'est un robot, mais son métier c'est un...*

*Louis: C'est un service.*

*Aide psy.: Oui, c'est vrai. C'est vrai que c'est un service, mais le nom de...*

*Louis: Du robot...*

J'aurais pu m'y prendre autrement, mais il est clair qu'une résistance s'était installée. Il est possible de chercher le sens de cette résistance. A ce moment là, je ne me suis pas aperçue que cette difficulté de communication pouvait être liée au fait que je venais de lui parler de notre prochaine séparation.

Le travail de compréhension de texte s'est poursuivi difficilement. Je suis intervenu sur la nécessité de retourner au texte, de l'avantage d'utiliser nos connaissances et de notre pouvoir de décision actuel, mais qui demeure restreint.

Spontanément, à la fin du travail de compréhension de texte, je suis revenue sur notre séparation.

*Aide psy.: Qu'est-ce que ça veut dire mécano?*

*Louis: C'est un mécano.*

*Aide psy.: C'est un ... mais le vrai mot.*

*Louis: Un électricien.*

*Aide psy.: Non, non, non. C'est une mé...*

*Louis: Mécanique*

*Aide psy.: Mécanicien.*

*Louis: Mécanicien.*

*Aide psy.: C'est un mécanicien, hein! Mécano là, c'est un... ils nous*

*l'ont pas dit directement, mais c'est un mécanicien. Tu ne pouvais pas deviner. C'était pas facile cette question là.*

*Dis-moi Louis, c'est triste, hein! C'est triste, on va être obligés de se séparer.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: C'est dommage, parce que même si l'école est finie là, tu sais, même quand l'école est finie, tu sais, notre coeur aurait le goût qu'on se voit encore.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Tu aimerais ça qu'on se voit encore, hein?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ça fait que... bien oui, c'est ça. C'est triste. Tu connais ça des séparations toi, tu en as déjà vécues.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: A qui tu penses quand je te parle de séparation comme ça?*

*Louis: Bien, de ma maîtresse Murielle.*

*Aide psy.: C'était ton professeur de...*

*Louis: Deuxième année.*

*Aide psy.: De deuxième année.*

*Louis: Puis là, j'ai déménagé ici.*

*Aide psy.: Tu l'aimais beaucoup?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ça été triste, hein! Partir, puis là, tu savais que tu ne la reverrais plus.*

*Louis: Bien, avoir su que... mon père lui, m'avait dit qu'on déménagerait juste au mois de septembre, mais en fait, il m'avait dit que c'était au mois de juin. Il m'avait dit que c'était septembre mais au mois de décembre sauf que c'était juin. Ça fait que moi, j'ai pensé que j'allais la voir un peu parce que dans l'année, quand elle garde du monde, bien, on la voit. Ça fait que là moi, mon père m'a dit: au mois de juin quand l'école finit, il va falloir déménager, que là, je savais que je ne la reverrais plus.*

J'avais pris soin de bien préparer la septième dernière rencontre. D'une part, j'avais reçu des informations de son titulaire, Louis montre encore de l'agressivité, il a de la difficulté dans ses conjugaisons et à multiplier ainsi qu'à diviser à deux chiffres.

Et d'autre part, je me dispose à être à l'écoute de Louis, de ses besoins. Je me suis demandée aussi s'il n'y aurait pas une allégorie pertinente pour aider Louis dans ses relations avec les pairs.

Louis est absent cette journée là. Mon premier réflexe a été de me demander si cela a un rapport avec la semaine dernière puisque nous avons débuté le processus de séparation.

Je suis tentée de téléphoner chez lui pour savoir le motif de son absence et établir une communication avec lui. Mais je ne l'ai pas fait en pensant au fait que lorsque ce sera terminé, je ne l'appellerai pas chez lui.

Ensuite, j'ai ressenti les côtés plaisants à son absence, j'ai congé aujourd'hui. En même temps cela me fait prendre davantage

conscience que les besoins de Louis sont encore grands. Je me suis dit que le mieux que j'avais à faire, c'est de lui faire confiance et de le lui communiquer. De plus, il faut profiter le mieux possible, dans un esprit d'apprentissage, du temps qu'il nous reste ensemble.

A la sixième dernière rencontre, je suis allée voir ce qui se passait dans la classe, puisque les dix premières minutes étaient écoulées. Ce qui n'était vraiment pas habituel chez lui. Sa tendance était plutôt de se présenter quelques minutes avant l'heure.

*Louis: Mais, moi depuis quelques temps, je me suis dit que j'aimerais mieux que tu viennes me chercher à l'avenir.*

*Aide psy.: Pourquoi?*

*Louis: Bien, moi venir tout seul c'est gênant tu sais. Ma maîtresse a dit: Bien là où tu vas? Je suis obligé de dire... Puis là, tout le monde entend, c'est gênant. Puis, moi j'aime mieux que tu viennes me chercher.*

*Aide psy.: C'est pas grave faire une erreur. Pas grave.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Pas du tout. C'est pas grave de faire un oubli. Moi, c'est que je trouve que c'est juste dommage parce qu'on a perdu les premières minutes ensemble. Mais, si toi tu ne t'en occupes pas, on perd les dix premières minutes.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ah! Tu peux choisir d'attendre que j'aille te chercher.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Si tu choisis d'attendre, bien là tu perds les dix premières minutes, puis là, tu vas avoir juste vingt minutes*

*Louis: Ah, ok!*

J'ai réagi spontanément à l'impression que j'avais, je lui ai parlé d'erreur, d'oubli, qu'il n'a pas nié, alors qu'il me parlait de préférence. Cela peut être un objet de communication interpsychique. C'était bien de dédramatiser cet oubli. Cependant, j'ai senti qu'il était important que j'accorde une valeur à ce qu'il verbalisait.

*Aide psy.: Parce que tu n'y as pas pensé hein!*

*Que c'est gênant, que c'est gênant de venir ici.*

*Louis: Bien, moi je trouve que c'est gênant. Bien, je veux dire que là, ma maîtresse là; ça fait pas longtemps mais des fois, elle dit où est-ce que tu vas.? Puis là, moi je suis obligé de dire fort, rééducation. Tout le monde entend ça, puis là...*

*Aide psy.: Oui, mais c'est pas grave non plus ça.*

*Louis: Oui. Parce que là, moi à l'autobus c'est rendu que là, tout le monde me dit que j'ai été en rééducation là. Ça se fait dire à un, ça se fait dire à l'autre, c'est rendu que tout le monde me dit: Louis va en rééducation.*

*Aide psy.: C'est peut-être parce qu'ils aimeraient ça venir, eux-autres.*

*Louis: Ils aiment pas ça.*

*Aide psy.: Pourquoi, ils n'aiment pas ça?*

*Louis: Je ne le sais pas, je ne l'ai pas demandé.*

*Aide psy.: Oui. Parce que moi, je ne suis pas certaine. Ceux-là,*

*que ça les préoccupent beaucoup, j'ai l'impression que c'est parce qu'ils aimeraient ça. Ok! Mais aussi, je sais que ça veut dire que quand un élève vient me rencontrer, que bon, ça veut dire que c'est un élève qui a des difficultés, hein! Bon, puis d'un côté c'est vrai que ce n'est pas plaisant de se faire dire qu'on a des difficultés. Mais, il y en a qui ont des difficultés mais qui n'ont pas d'aide. C'est bien plus triste. C'est vrai, c'est bien plus triste! Puis, à part de ça, quand on a des difficultés, c'est bien mieux d'en avoir de l'aide.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ok! Puis même si tu n'avais pas de difficulté, là, ça serait plaisant de continuer.*

*Louis: Oui.*

A ce moment là, Louis s'était calmé. Nous avons ici un exemple de désir verbalisé.

*Aide psy.: Ok! Mais je t'ai dit, l'avant dernière fois, qu'on comptait, que ça commence à être les dernières rencontres. Comme pour nous, mardi c'était la septième, alors il y en n'a pas eu, ça fait que là, on est rendu à la sixième. Alors, tu peux écrire un petit six ici, puis faire ton dessin là.*

*Louis: Ah, ok!*

*J'ai fini.*

*Aide psy.: Peux-tu m'en parler de ton dessin?*

*Louis: Bien, là c'est un nuage qui souffle, puis qui fait tomber de la pluie sur une maison.*

*Aide psy.: Ça me fait penser qu'il y a aussi une partie de toi qui*

*est content que ça arrête. Parce que c'est pas plaisant de se faire dire qu'on a des difficultés. Puis, en plus, il y a une partie de toi qui est contente parce que je t'ai dit que je te fais confiance, Louis. Tu es capable! Ah, tu es content pour ça.*

*Puis, il y a une partie de toi qui est triste aussi. Je suis sûre que t'aime pas ça travailler avec moi. Moi, j'ai aimé ça travailler avec toi. C'est triste, on ne se verra plus.*

Je sens qu'en même temps que je m'exprime, je suis à l'écoute du monde intérieur de l'autre et mon discours en ai affecté. C'est surprenant que j'aie dit: *Je suis sûre que t'aime pas ça travailler avec moi*, alors que je voulais dire le contraire. Lors de cette rencontre Louis était davantage en contact avec les déceptions de notre relation. Personnellement, j'ai aimé travailler avec Louis, même si parfois l'atmosphère devenait lourd. Mais Louis n'était peut-être pas assuré du réel intérêt que je lui portais, il a pu croire qu'on se séparait parce que je ne l'aimais pas suffisamment. C'est comme si je m'étais exprimée à sa place.

L'échange s'est poursuivi sur le fait qu'il ne vivrait pas toujours avec ses parents, qu'un jour il décidera de vivre autrement. Y a-t-il lieu de faire un lien avec le fait qu'il m'a demandé d'aller le chercher à l'avenir?

Dans notre échange, il m'a été très difficile de lui dire que je n'irais pas le voir chez lui.

Ensuite, je lui ai raconté une allégorie qui veut faciliter les relations avec les pairs.

Lorsque nous avons abordé plus directement le sujet des conflits avec les copains, il est redevenu nerveux. Je l'ai laissé s'exprimer, il a raconté ce qui se passe. Il en ressort que ce sont surtout les autres qui lui font du mal, ils l'agacent, complotent contre lui. On cherche des pistes de solution ensemble.

Lorsqu'il a parlé de complot contre lui, j'ai eu l'impression que son titulaire et moi étions également accusées. De fil en aiguille, Louis a parlé d'un oncle qui demeure loin et qu'il ne peut pas voir. Spontanément, je lui ai dit:

*Aide psy.: Bien, c'est sûr que c'est triste qu'on ne se verra plus, nos deux, en tout cas...*

*Louis: Oui.*

A cette intervention, Louis se calme. On peut comprendre que l'éloignement de l'oncle cachait un sens rattaché à notre propre relation.

*Aide psy.: Oui, puis en même temps, tu m'as dit tantôt... Comme toi, tu choisis qu'au début de l'année prochaine, tu aimes mieux commencer ton année avec ce que tu es capable. S'il arrivait que tu aies besoin d'aide, je me dis: ça serait bien que j'en prenne. Mais tu veux essayer par toi même. Il y a un côté que tu es content... Que tu es content que ça va se terminer.*

Ici, il est plus évident que je me substitue à Louis lorsque je dis: *S'il arrivait que tu aies besoin d'aide, je me dis: ça serait bien que j'en prenne.* On peut penser que je m'identifie à Louis, mais c'est un mouvement inconscient qui s'est construit à deux. Louis enchaîne sur



un autre élément de travail.

*Louis: Mais, moi j'aimerais ça que tu en parles à ma maîtresse que... je le sais que mon père là, avant hier là, je travaillais avec des mathématiques puis là, j'avais trois... j'avais deux pages et demie à faire de mathématiques, puis mon père m'a dit: Tu diras à ton professeur qu'il t'en donne trop de mathématiques. Ils en donnent bien trop, tu peux pas faire ça. Ça fait que là, moi j'ai dit, moi, j'ai dit dans ma tête, j'ai dit, bien là, je vais le dire à ma rééducatrice, puis peut-être qu'elle va n'en... parlerait à ma maîtresse. Puis, je sais que mon père, il m'a dit: ils te donnent trop de mathématiques, tu n'as juste à n'enlever.*

*Aide psy.: C'est pas facile de le dire directement à Marie-Hélène.*

*Louis: Oui, c'est ça, moi j'ai dit, bien je vais attendre.*

*Aide psy.: Oui, oui.*

*Louis: Je vais le dire à Céline.*

*Aide psy.: Mais, tu sais Louis, quand les choses sont dites doucement, là, ça se prend bien. Si tu arrivais, puis tu le disais ... tu le disais bête à Marie-Hélène, probablement qu'elle ne le prendrait pas. Si tu le dis doucement, il y a des bonnes chances qu'elle le prenne. Mais, tu as bien fait de me le dire. Tu aimerais ça que je lui dise?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: A Marie-Hélène. En tout cas, si je la vois tantôt là, bien je lui ferai le message.*

Ici j'ai eu une attitude de protection, plus que je ne le fais habituellement. Je considère que c'est Louis qui m'incite à le

surprotéger comme je pense que sa mère a tendance à le faire.

*Louis: Parce que là, mon père là, j'avais deux pages puis il est arrivé là, il a pris le crayon plomb... il est arrivé... il en a assez... Il a marqué ça dans mon livre de math.*

*Aide psy.: Ah, bon!*

*Louis: Pas dans...*

*Aide psy.: Donc, ton père, il lui a dit lui-même.*

*Louis: Bien, moi ma maîtresse, je ne le sais pas si elle l'a vu. Je crois qu'elle ne l'a pas vu, mais il l'a marqué dans mon cahier que j'écris mes maths. Il a marqué: Il en a assez!*

La sensation qui m'a envahi à ce moment-là était beaucoup plus forte que le fait d'avoir trop de mathématiques à faire. De quoi Louis en a-t-il assez? Ou encore, de quoi le père en a-t-il assez?

*Aide psy.: Là, c'est terminé pour aujourd'hui, hein!*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: On se voit mardi prochain.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ok! C'est l'heure d'aller jouer avec tes amis.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Bonjour!*

*Louis: Bonjour!*

Spontanément, je lui recommande d'aller jouer.

Si je n'arrêtais pas la discussion, si je ne terminais pas la rencontre, Louis me donne l'impression que lui ne l'arrêterait jamais.

La fin de l'année arrivait vite et je sentais qu'il y avait encore

beaucoup à faire.

J'ai téléphoné à la mère pour lui offrir une dernière rencontre. Celle-ci a été surprise de mon offre, elle a exprimé qu'ils avaient été satisfaits de la première, qu'ils étaient très occupés puisqu'ils devaient aller à Montréal toutes les fins de semaine pour leur grande fille et n'en ressentaient pas le besoin. Le ton de madame était beaucoup plus calme qu'aux autres communications. A la maison, la difficulté de Louis, la plus importante est au niveau des relations avec les amis.

Ces jours-ci, j'en suis un peu surprise, Marie-Hélène me prend comme confidente sans que je l'y aie invité.

A la cinquième dernière rencontre, je suis allée chercher Louis. Il me reproche de ne pas être allé le chercher à la bonne heure. Je vérifie avec lui sa grille-horaire, il n'avait pas la bonne et je lui rappelle la règle de fonctionnement des dix premières minutes. Louis me donne l'impression qu'il prend parfois ses désirs pour la réalité.

Il me demande une clarification sur un symbole qu'il y a sur la grille-horaire et cela me donne l'occasion de nous situer dans le processus de séparation, nous sommes à la cinquième dernière rencontre.

*Louis: Puis des horaires, là, tu pourrais-tu m'en donner deux parce que chez nous là, ma mère n'en voudrait une? Ma mère n'a besoin d'une horaire.*

*Aide psy.: Penses-tu que ta mère aimerait ça avoir des*

*rencontres avec moi?*

*Louis: Bien, j'aurais juste à lui dire. Je vais lui dire, puis peut-être elle dirait oui.*

*Aide psy.: Toi, tu as l'impression que ta mère, elle en a besoin?*

*Louis: Bien, c'est parce que ma mère là, elle a travaille à la maison puis moi quand je lui dis: Maman, peux-tu venir à l'école? Elle dit: Bien, moi je n'ai pas le temps, il faut que j'aille au magasin, il faut que je travaille dans la maison. Puis, elle ne peut pas.*

*Aide psy.: T'aimerais ça qu'elle vienne à l'école avec toi, ta mère?*

*Louis: Oui, j'aimerais ça qu'elle soit dans le comité de l'école.*

*Aide psy.: Pourquoi?*

*Louis: Parce que j'aimerais ça. Oui, j'aimerais ça qu'elle vienne. Je serais avec ma mère.*

*Aide psy.: T'aimerais ça toujours l'avoir avec toi.*

*Louis: A l'école.*

*Aide psy.: T'aimerais ça?*

*Louis: J'aimerais qu'elle soit enseignante, mais dans ma classe.*

*Aide psy.: Eh! Bon... mais c'est pas ça, hein?*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Non, mais tu aimerais bien ça.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Mais ça n'arrivera pas, hein! Puis, c'est bien triste, c'est bien dommage.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Mais, si ta mère est là... Non. Si ta mère n'est pas là, tu es capable quand même.*

*Louis: Oui.*

C'est ce que je sens qui me fait donner cette direction à mes interventions. Bien entendu, je sens à travers ma subjectivité.

*Aide psy.: C'est plus difficile si ta mère n'est pas là.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: C'est plus difficile.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Comme moi, si j'allais dans ta classe avec toi là, aimerais-tu ça?*

*Louis: Bien oui! J'aimerais ça.*

*Aide psy.: Mais...*

*Louis: On ne peut pas.*

*Aide psy.: Non. Puis en plus, il reste juste cinq rencontres. Après ça, ta mère elle, tu vas continuer de la voir, ta mère. Mais, nous deux on ne se rencontrera plus.*

*Louis: Oui. Bien, si j'ai de la misère dans mes cours, je vais peut-être revenir ici.*

*Aide psy.: L'année prochaine, si tu as besoin d'aide, si tu as des difficultés, il y a quelqu'un qui va t'aider. Mais, c'est pas sûr que ça va être moi, par exemple.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Je ne suis pas certaine que je vais travailler ici l'année prochaine. Ok! Tiens regarde, c'est ça ton horaire, la nouvelle.*

*Ce n'est plus celle-là, c'est celle-là. Ok! C'est le jour 2... le jour 2...c'est le...*

*Louis: Mardi.*

*Aide psy.: C'est le mardi. Jusqu'à la fin de l'année, ça ne changera pas. Puis le jour 4, c'est le jeudi.*

*Louis: Puis, aussi là, tu pourrais-tu m'en faire un autre pour la maison?*

*Aide psy.: Ah! J'aimerais que tu m'expliques pourquoi à la maison.*

*Louis: Bien, c'est parce que ma mère, à tous les jours ou presque à tous les jours elle me demande: Est-ce que tu vas à la rééducation? Est-ce que tu vas rencontrer Céline? Puis, moi je ne le sais pas tout le temps, c'est quand. J'y vais, puis elle, a voudrait le savoir.*

*Aide psy.: Elle, a voudrait le savoir.*

*Louis: Puis là, vu que l'horaire est changé, bien là, il faudrait que je lui en donne une.*

Le discours de Louis dans sa demande est beaucoup plus précis et clair cette fois-ci. Tout au long de cet échange, la présence du contenu latent est évidente par rapport au contenu manifeste. Ce que j'ai saisi à ce moment là c'est que la mère de Louis semble envahissante et que Louis pouvait faire une demande d'aide pour sa mère.

Notre échange a débouché sur le fait qu'il n'est pas obligé de tout dire à sa mère, qu'il a droit à sa vie privée.

Louis s'est montré surpris à l'idée que les parents, les adultes, moi y compris, pouvions avoir besoin d'aide parfois.

Et s'inscrivant dans le mouvement de surprotection qui entoure

Louis, à mon étonnement, j'ai encouragé Louis sans m'en rendre compte à ce moment-là, à faire de la bicyclette sur le trottoir.

*Aide psy.: Peux-tu me parler de ton dessin?*

*Louis: Bien, c'est moi qui fait du vélo sur le trottoir.*

*Aide psy.: Hum, hum! C'est prudent d'en faire sur le trottoir, hein!*

*Louis: Oui.*

Ensuite, nous avons entrepris un travail sur les conjugaisons, plus particulièrement à démêler le temps des verbes. La communication n'était pas facile. Ce qui ressort au niveau de l'académique, c'est qu'il a acquis beaucoup de connaissances, mais en évaluation ou en travail personnel il sait peu utiliser ses connaissances. Il se montre dépendant.

Je termine la rencontre en lui demandant s'il va venir par lui-même la prochaine fois. Il me répond positivement en me précisant la journée et l'heure.

A cette période-ci, je ressentais une lourdeur dans ma tâche. Avec du recul, on peut voir facilement à travers le déroulement des interventions qu'il n'était pas facile pour Louis d'envisager clairement la terminaison de la relation d'aide éducative.

A la quatrième dernière rencontre, Louis vient à l'heure prévue. Il me parle de sa soeur et qu'ils vont aller la chercher en fin de semaine à Montréal. A chaque fois que Louis a abordé ce sujet, j'ai très peu élaboré. Pourtant, cette réalité occupait une très grande place

dans la vie familiale. Mon silence serait-il relié au silence que possiblement les parents faisait autour de cette épreuve auprès de Louis?

*Aide psy.: Ok! Aujourd'hui c'est la ...*

*Louis: Cinquième. Non, la quatrième.*

*Aide psy.: La quatrième dernière, hein! Ok. La dernière fois qu'on s'est vus, on a parlé un peu de ta mère. J'ai repensé à ça après, puis pour toi, ça n'a pas dû être facile quand tu as commencé à venir à l'école. Il y a un côté que tu laissais ta mère toute seule à la maison puis ça devenait que c'était plus ennuyant pour ta mère, si toi tu n'étais pas là. C'est parce que toi, tu es son plus jeune, hein!*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Puis, toi, tu étais toujours là, à la maison, pendant que tes grandes soeurs allaient à l'école.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Avant. Quand tu as commencé à aller à l'école, bien là, tu laissais ta mère toute seule à la maison. Je ne le sais pas moi, j'ai eu l'impression que ça n'a pas dû être facile, ta mère a dû se sentir toute seule, puis un peu abandonnée. Tu sais que, même si on est des adultes, des fois on s'ennuie aussi.*

*Louis: Bien moi, c'est quand j'ai été la première fois en autobus, puis quand j'ai été en maternelle, bien là, je m'ennuyais un peu de ma mère. Puis là, je disais: Maman, j'ai hâte qu'elle revienne me chercher parce que là, j'étais avec des amis que je ne connaissais pas, puis là après, je les ai connus. Ma mère, il y avait tout le temps les mêmes*



*personnes qui étaient derrière la porte, ils venaient tout le temps nous chercher, les enfants. Ça c'était à Mistassini, puis là moi, je m'ennuyais de maman. Après, quand ça tombé... Il y avait la pré-maternelle. Quand j'ai tombé en maternelle, je n'avais plus peur que ma mère s'en aille, j'étais correct. En première année, j'étais correct, deuxième. Troisième année, bien là, ma soeur était malade, bien là, ma mère elle essayait d'appeler, elle essayait de la rejoindre mais elle n'était pas capable, on n'avait pas de téléphone, parce qu'on avait manqué de téléphone. Puis là, en quatrième année, c'est qu'elle restait à Montréal.*

*Aide psy.: Ok! Il y a toi, tu t'ennuyais quand tu as commencé à aller à l'école, tu t'ennuyais de ta mère, parce qu'avant tu étais toujours, presque toujours avec ta mère.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Mais, ta mère aussi s'ennuyait de toi. Toi, tu t'ennuyais d'elle.*

*Louis: Ça, je ne le sais pas si elle s'ennuyait de moi, là.*

*Aide psy.: Moi, je suis pas mal sûre. Je ne lui ai pas demandé là, mais je suis pas mal sûre qu'elle a trouvé ça difficile quand tu as commencé à aller à l'école.*

*C'est bien grandir aussi. Il y a un côté difficile quand on grandit, on est moins avec notre mère, mais il y a des côtés plaisants aussi. Parce qu'aller à l'école, on y va parce qu'on a grandi. Puis, après l'école, quand tu vas travailler, tu auras encore grandi. Tu sais, on est pas toujours avec notre mère.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Bien non. Puis c'est bien comme ça. Ça n'aurait pas de bon sens, toujours être avec notre mère. Peut-être, un jour, toi tu vas avoir le goût d'avoir des enfants aussi. Pour avoir des enfants, toi, si un jour tu veux avoir des enfants, il va falloir que tu quittes ta mère.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Bien oui, hein! Puis, pas juste pour avoir des enfants, pour toutes sortes d'affaires, c'est normal. C'est bien de la quitter notre mère, même si ça lui fait de la peine. Comme, nos deux, c'est une séparation qu'on va vivre à la fin de l'année.*

*Louis: Oui.*

Nous avons ici, je pense, un exemple où le contre-transfert joue un rôle. Je ne crois pas que le fait d'avoir des enfants soit une préoccupation de Louis actuellement. C'est beaucoup plus facile de trouver une résonance de cet élément dans mon propre vécu. Cependant Françoise Dolto nous encourage à expliquer aux enfants le cycle de vie dans la famille. Dans le contact que nous avons avec l'autre, nos mondes intérieurs influencent nos agirs.

*Aide psy.: En tout cas, moi, j'ai essayé de t'apporter le mieux que je pouvais t'apporter. Puis, toi tu as essayé d'en profiter aussi. Puis, tu m'as apporté des choses aussi, à moi. On a échangé des choses ensemble.*

*Louis: oui.*

*Aide psy.: Bon, puis là, on va se séparer à la fin de l'année.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Hein! Puis, c'est ça là. Moi, je vais rencontrer d'autres personnes. Toi, tu vas en rencontrer encore d'autres personnes. Même si on le sait qu'on va se séparer, bien, il faut en profiter.*

*Louis: Puis, tu avais dit aussi: Quand on allait avoir fini au 21 là, tu avais dit que le 21, on allait finir, puis...*

*Aide psy.: Le 19.*

*Louis: Ah! Le 19.*

*Aide psy.: La dernière rencontre c'est le 19.*

*Louis: Bien, tu avais dit que je vais avoir un souvenir un peu de moi, quand je vais avoir venu ici là. Je vais avoir un souvenir, tu avais dit ça.*

*Aide psy.: Des souvenirs dans ton coeur, dans ta tête. Tu peux te rappeler de moi là, tout le restant de ta vie.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Comme moi, je peux me rappeler de toi aussi. Ça c'est des souvenirs que personne ne peut nous enlever. J'avais parlé que je te donnais tes feuilles, tes feuilles de dessins, si tu le veux. Aimerais-tu ça les avoir tes feuilles?*

*Louis: Oui, moi j'aimerais ça que tu me donnes les feuilles que j'ai faites là, de choses que j'ai eu bon, des choses que j'ai eu mal...*

*Aide psy.: Des choses que tu as faites...*

*Louis: Des tests que tu m'as donnés.*

*Aide psy.: Ok! Les choses que tu as faites. Ok, j'en ferai des photocopies, parce que moi, j'aimerais ça en avoir aussi. Ok, je vais faire des photocopies, puis je vais te donner les photocopies.*

*Louis: Tout à l'heure, tu pourrais les faire pendant la récréation, puis après la récréation, venir me les donner.*

*Aide psy.: Oui, je vais te les donner le 19. C'est pas facile quand on sait qu'on va arrêter hein? Peut-être que d'un côté, ce serait plus facile d'arrêter tout de suite, hein! Etant donné que ça va finir, pourquoi on ne finit pas tout de suite? Serais-tu d'accord avec ça?*

*Louis: Je ne le sais pas là. Si ma mère serait d'accord.*

*Aide psy.: Je ne veux pas savoir l'idée de ta mère, je veux savoir l'idée de Louis.*

*Louis: Bien, ça ne me dérangerait pas.*

*Aide psy.: Ça ne te dérangerait pas! Bien, moi ça me dérangerait, moi je ne veux pas finir tout de suite. Moi, je veux qu'on en profite jusqu'à la fin. Puis, ça veut dire jusqu'au 19. Jusqu'à la dernière minute. Puis, tes photocopies, je te les donnerai à ce moment là..*

*Louis: Ah, ok!*

*Aide psy.: Oui, c'est comme ça. C'est comme ça avec les amis de ta classe aussi, hein!*

*Louis: Oui.*

Je n'y ai pas pensé à ce moment-là, mais sa difficulté avec ses copains pouvait être liée au fait qu'il a perdu, lors du déménagement, une relation importante avec un garçon de son âge.

*Aide psy.: Profites-en, profite-en jusqu'à la fin. Peut-être que t'aimerais ça que je te fasse un cadeau aussi, tu aurais peut-être moins de peine si je te faisais un cadeau, mais il faut les vivre nos peines aussi.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: C'est vrai, hum. C'est mieux de les vivre nos peines. Mais on n'a pas toujours de la peine comme à la fin de l'année, ça va être la fin de l'année. Comme le fait aussi qu'on se sépare là, il y a des bonnes choses dans le fait qu'on se sépare. Qu'est-ce qui est bon dans le fait qu'on se sépare?*

*Louis: Bien, de se revoir un peu.*

*Aide psy.: Oui, mais quand on ne se verra plus, y a-t-il quelque chose de bon dans le fait qu'on ne se verra plus? Qu'on ne se verra plus. Est-ce que tu vois des choses qui sont bonnes là dedans?*

*Louis: Bien... Repose ta question, je ne comprends pas.*

*Aide psy.: Tu sais, nos deux là, le 19, ça va être la dernière fois qu'on va se voir, hein? Aujourd'hui c'est la quatrième, quatre, trois, deux, un. Après ça, on ne se verra plus, il y a un côté triste, hein?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Il y a un côté plaisant, hein, de se rencontrer comme ça, moi je te donne de l'aide, on parle de choses importantes. Alors, ça va arrêter, c'est triste, c'est plaisant faire ça , puis on en fera plus. Mais, est-ce qu'il y a des côtés plaisants au fait qu'on ne se verra plus?*

*Louis: Bien, il y aurait que je pourrais... Bien, il y a des fois que je pourrais... disons, aller jouer avec mes amis.*

*Aide psy.: Ah, oui! Bien oui.*

*Louis: Ça va être fini l'école.*

*Aide psy.: Oui, ça coïncide avec le fait que l'école va être*

*terminé, donc tu vas avoir beaucoup plus de temps libre pour aller jouer avec tes amis. C'est plaisant! C'est bien ça. C'est parfait!*

*Il y a un autre côté aussi, je pense qu'il... il y en a plusieurs là, moi je vais t'en dire un. Je pense que le fait qu'on se sépare, une affaire qui est bonne, c'est que je te dis Louis que je te fais confiance, tu es capable.*

*Louis: Ah, ok!*

*Aide psy.: Je te laisse aller. Je te fais confiance, je sais que tu es capable, puis ça c'est bon, c'est plaisant.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, ok, puis en même temps, c'est triste de se séparer.*

*Louis: Oui.*

Ensuite, un travail a été effectué sur les tables de jeux. J'ai mis l'accent au niveau d'une méthode de travail qui favorise l'autonomie dans ses apprentissages. Entre autres, Louis va beaucoup trop vite et ne vérifie pas suffisamment.

Louis me donne le goût de travailler encore avec lui, mais le temps est écoulé.

Au tout début de la troisième dernière rencontre, Louis s'exprime ainsi à partir de son dessin sur son calendrier personnel.

*Louis: Bien, c'est un arbre tout seul dans la nature avec du gazon puis un arc-en-ciel, un soleil puis des oiseaux.*

Je précise que nous en sommes à la troisième dernière rencontre

et à la demande de Louis, nous travaillons ses mathématiques toute la période. La gaieté de son dessin ainsi que ce qu'il dégageait dans l'ensemble montrait une disponibilité à l'apprentissage.

Je fais un léger retour sur la méthode d'apprentissage des jeux. Il me dit qu'il a oublié ses cartons à la maison. Je lui dis qu'il n'était pas obligé de les rapporter, je lui rappelle que c'est une méthode que je lui ai proposée, qu'il est libre de l'utiliser si cela lui convient bien. Ensuite, j'enchaîne sur les multiplications à deux chiffres.

*Louis: Bien, moi c'est parce que là, dans les mathématiques... C'est un peu de tout dans les mathématiques. Nous autres, c'est qu'elle nous donne une grande feuille de même là, elle nous fait faire un test ou elle nous dit, une page de mathématique. Là, tu vas faire cette page de mathématique là, sur une feuille ou dans un cahier de math.*

*Aide psy.: Qu'est-ce qui te cause des problèmes? Qu'est-ce qui est difficile pour toi?*

*Louis: Là, j'en ai faite un examen de math, puis j'ai eu de la misère à des places. Je ne le sais pas où mais j'ai eu de la misère dans les mathématiques.*

*Aide psy.: Tu as eu de la misère dans les mathématiques.*

*Louis: J'ai eu quatre ou cinq fautes de mathématique, j'ai beaucoup de misère.*

*Aide psy.: Bien regarde, j'ai des exercices là, pour des élèves de quatrième année. On va regarder qu'est-ce que... Tu fais comme si c'était un examen mais là, on va faire comme si... En tout cas, je vais voir avec toi là, où ça bloque là. S'il y a quelque chose qui bloque, je*

*vais te donner un coup de main. Ok!*

*Louis: Ok!*

Nous avons un bon exemple ici où un sens latent joue un rôle favorable au déroulement de la leçon. Au début, l'expression de Louis est vague, on comprend que quelque chose est difficile, peut-être que la tâche est trop grande. Je l'invite à être plus précis et il me parle de son dernier examen de math. A ce moment là, j'ai été envahie par une forte impression que son évaluation serait très faible.

Ensuite, à mon tour d'avoir un discours qui n'était pas très clair dans ma proposition de travailler ses mathématiques. La crainte de l'échec peut en être responsable en partie mais il y avait aussi la recherche d'une activité qui nous amènerait à quelque chose d'important.

Nous avons travaillé principalement sur sa façon de lire les consignes, comment il est important de bien comprendre qu'est-ce qu'on nous demande de faire, sur sa façon de réagir lorsqu'il rencontre une difficulté, de conscientiser les moyens qu'il a de trouver des solutions par lui-même. Et finalement nous avons débordé sur les efforts de concentration que cela demande pour travailler, pour écouter dans la classe, lorsqu'il y en a qui font du bruit, qui dérangent. Ses besoins se situent davantage aux niveaux de l'autonomie et de la confiance en lui.

Le jour suivant, le bilan de fin d'année, en étude de cas, a lieu. L'enseignante-titulaire décrit Louis comme étant beaucoup moins



anxieux, plus sûr de lui, il écoute mieux en classe. Il recherche encore souvent l'approbation, mais au niveau du travail, il essaie par lui-même avant de poser des questions à Marie-Hélène. Il a moins d'altercations avec les amis.

Pour ma part, je reflète que Louis a beaucoup investi dans la relation d'aide éducative. Ses difficultés sont surtout d'ordre relationnel. La dynamique familiale ne semble pas facile. Les parents m'ont donné l'impression de mettre beaucoup de pression face au rendement scolaire. Louis est nerveux, manque de confiance en lui, il en perd ses moyens au niveau de la tâche scolaire. Ses difficultés avec les pairs se sont atténuées mais elles persistent.

En mathématiques, selon Marie-Hélène, il a beaucoup de difficultés au niveau des problèmes écrits. Cela me surprend puisque c'est dans cette section qu'il avait eu le plus de facilité la veille. En français, c'est surtout l'accord des verbes qui lui cause des problèmes. Globalement, les résultats de Louis se situent dans la moyenne en français et moyenne faible en mathématiques. Louis est donc promu en cinquième année et il y a une étude de cas prévue au cours de la première étape du calendrier scolaire de la prochaine année.

Avant de débiter la deuxième dernière rencontre, le hasard m'amène à voir Louis, en activité dans le gymnase avec son groupe-classe. Il me fait un sourire mais je sens un malaise. Je me dis qu'il aura à choisir.

Je suis revenue au gymnase lorsque les dix premières minutes

furent écoulées. Je lui fais signe, il vient vers moi et me dit qu'il faut qu'il fasse des démonstrations. Je lui rappelle notre entente, qu'il a un choix à faire lorsqu'il y a une activité spéciale. Il me demande qu'est-ce que moi, je choisirais. Je lui remets sa décision. Il réagit en voulant aller consulter son enseignante-titulaire. Je le retiens afin qu'il prenne lui-même sa décision. Etant devenu nerveux, j'essaie de le rassurer en lui disant que ce n'est pas dangereux de choisir une activité ou l'autre. Je lui dis qu'il ne peut pas tout avoir, qu'en choisissant une activité, il perd l'autre. Je lui ai dit aussi que j'accepterais sa décision, que s'il choisit les démonstrations, il nous restera seulement une rencontre et que nous pourrions en reparler.

Après quelques minutes, il a finalement choisi les démonstrations. Voyant qu'il avait perdu le fil de l'activité dans le gymnase, je me suis assurée que le professeur d'éducation physique l'intègre bien à l'activité.

Intérieurement, lorsque je l'ai laissé choisir, une partie de moi était partisane à ce qu'il choisisse les démonstrations. J'avais l'impression qu'il apprendrait plus en me disant non.

A la fin des démonstrations, Louis vient me voir et me demande si je pourrais lui donner sa rencontre dans un autre temps. Je lui ai répondu que ce n'était pas impossible, mais qu'il apprendrait probablement plus en respectant notre entente qui impliquait un choix.

D'autre part, faisant un lien (communication interpsychique) qu'il pouvait sentir un besoin d'aide malgré la terminaison de nos rencontres, je lui rappelle que s'il a besoin d'aide, il y a d'autres

personnes qui peuvent l'aider. Je lui précise que l'année prochaine, il y a de fortes chances que je ne sois pas là.

Les jours précédant la dernière rencontre, j'ai complètement oublié mes deux élèves. Il m'a été ardu de me disposer à bien travailler. Je me sentais peu stimulée, ni stimulante. Je peux avoir moi-même une certaine difficulté devant les séparations mais j'ai tendance à croire que c'était davantage la lourdeur de la tâche, ce que les élèves me faisaient sentir qui me créait cet effet.

Voici un extrait de la dernière rencontre avec lui.

*Aide psy.: Oh! Oh! Oh! Tu m'as fait une carte.*

*Louis: Oui*

*Aide psy.: C'est gentil, merci beaucoup, c'est gentil. Assis-toi. C'est vrai qu'on... moi j'ai trouvé ça très agréable de travailler avec toi.*

*Louis: Moi aussi.*

*Aide psy.: Oui, cela a passé vite aussi, hein?*

*Louis: Oui très vite.*

*Aide psy.: J'ai l'impression que ça fait pas longtemps qu'on a commencé.*

*Louis: ...*

*Aide psy.: Tiens! Alors, on est rendu...*

*Louis: Le dix-neuf, parce que le quatorze je n'étais pas là. J'avais fait mes...*

*Aide psy.: Oui, on s'est vu un petit peu quand même, là. Mais...*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Cela, c'est la partie de toi qui est contente, hein?*  
(Faisant référence à son dessin)

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Hein?*

*Louis: Yé! J'ai fini l'école.*

*Aide psy.: Oui, oui, il y a un côté que c'est exigeant l'école.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, il y a un soulagement quand l'année est finie.*

*Louis: Oui, parce que moi vendredi là, je vais manquer de temps parce que moi là, tout suite quand vendredi je vais avoir mon bulletin, j'aurais même pas le temps de le montrer à mon père parce que tout de suite quand je vais arriver, je vais aller tout de suite à Mistassini. On va aller à Mistassini là parce qu'on est en vacances vendredi, je vais aller à Mistassini le vingt-deux puis on va manquer de temps pour mes examens, pour les montrer à mon père.*

*Aide psy.: Pourquoi, tu n'aimes pas ça les montrer à ton père?*

*Louis: Bien, j'aime ça mais c'est parce que là, mon père y a dit qu'il fallait qu'il aille à Mistassini parce que là, j'ai des cousins. Quasiment tous mes cousins sont à Mistassini, puis moi avant je restais à Mistassini. Ça fait longtemps qu'on n'y a pas été, ça fait qu'on va y aller le vingt-deux.*

*Aide psy.: Oui, oui, ça se peut tu que des fois, bon, t'aimes pas ça montrer tes travaux parce que, parce que je ne sais pas, peut-être que ton père te fait des colères.*

*Louis: Bien moi, c'est parce que... Mon père, il n'est pas un père comme les autres. Tu sais, il est un peu nerveux. Quand moi, quand j'y montre mes examens, bien là, lui, il regarde ça puis quand il me voit, il me dit que c'est pas des bons examens, puis il me chicane.*

*Aide psy.: C'est pas facile ça. A chaque fois qu'il arrive une période d'examens, pour toi, c'est dur hein?*

*Louis: Oui, moi quand je manque mes examens, je suis tout nerveux.*

*Aide psy.: Oui, oui... Peut-être que tu es nerveux aussi quand tu les fais, parce que tu sais que tu vas les montrer à ton père après.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: S'il te chicane trop ton père là, tu me téléphones, je vais lui dire que c'est pas comme ça qu'il va t'aider.*

*Louis: Bien là, moi quand il me dit, bien là, il me dit que c'est pas correct puis là, il me dit c'est pas correct de faire ça. Quand j'y dis des affaires comme tu me dis, bien là, il dit, c'est pas correct de faire ça. Il faut que tu fasses ce que je te dis.*

*Aide psy.: Tu veux dire, ton père, il a de la misère à voir les belles choses que tu fais. Il a tendance à voir... En tout cas, il te parle des affaires que lorsque tu fais des erreurs.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Toutes les affaires que tu fais bien, il ne les voit pas. En tout cas, il ne t'en parle pas.*

*Louis: Non, il ne les voit presque pas.*

*Aide psy.: C'est triste pour toi, c'est pas facile ça.*

*Louis: Moi, moi j'essaie de lui montrer, moi je lui dis: bien, regarde là, j'ai faite des examens, puis là moi quand je lui dis que ces examens là ne comptent pas sur le bulletin, bien là, il n'est pas content. Il dit: bien là, ces examens là, c'est pas beau pareil, ça compte pas sur le bulletin mais c'est pas beau. Il me dit ça.*

*Aide psy.: Ils ne sont pas tous mauvais tes examens.*

*Louis: Non, il en a juste un, un examen de math que c'était des tables, j'ai eu plus de mals que de bons. C'était des divisions puis des fois, j'ai eu un trois puis un quatre.<sup>4</sup>*

*Aide psy.: Elle est réussie ton année, là.*

*Louis: Là, je ne le sais pas parce que je n'ai pas eu mon bulletin encore. Il y a plein de gars dans ma classe qui disent: ah bien! tu ne passes pas ton année Louis, tu vas rester en quatrième année parce qu'il y en a beaucoup qui ne passent pas. Ils me disaient ça, puis à matin là, ils me disaient encore à matin... ils me disaient, on va faire ta caricature, ils disaient qu'à soir qu'ils allaient me clencher. Moi, j'avais rien fait, je faisais juste les regarder.*

*Aide psy.: Cela peut t'arriver aussi de les taquiner toi aussi, puis de les agacer, mais ça ne mène pas bien loin. Enfin, rassure-toi là, moi je le sais que ton année est passée.*

*Louis: Ah!*

*Aide psy.: Marlène, elle m'a montré les résultats, il y en a quelques-uns qui sont plus faibles, mais il y a beaucoup de résultats qui sont bons.*

*Louis: Tu l'as vu mon bulletin?*

*Aide psy.: J'ai pas vu ton dernier bulletin, de fait, mais j'en ai parlé avec Marlène l'autre jour, puis je t'avais dit qu'on en parlerait.*

*Louis: Oui, mais tu sais là, le bulletin là que je vais avoir vendredi là, tu l'as-tu vu?*

*Aide psy.: Non, je l'ai pas vu. Mais j'y fait confiance, Marlène elle m'a dit que tu l'as passée ton année. Je la crois, je suis sûre que c'est vrai.*

*Louis: Ah, ok!*

*Aide psy.: Tu vas le savoir bientôt aussi là, mais c'est quand est-ce? C'est vendredi que tu vas l'avoir ton bulletin. Mais il n'est pas parfait ton bulletin, là! C'est sûr qu'il y a des choses que t'as à améliorer. Puis, en plus, moi je trouve que t'es un élève qui travaille fort.*

*Louis: Bien moi, c'est parce que quand je montre mes bulletins à mon père là, puis que j'ai des quatre là, je suis tout nerveux. Puis, des fois, mon père il me chicane.*

*Aide psy.: Ok! Cela se peut tu que, des fois, tu sois fâché contre ton père puis tu n'as pas le goût de lui donner des beaux bulletins parce que tu es trop fâché contre lui.*

*Louis: Non, ça jamais arrivé parce que moi je le sais qu'il va me chicaner. Quand je suis fâché je fais de mon mieux pour qu'il soit content.*

*Aide psy.: Ah!*

*Louis: Je fais tout le temps de mon mieux.*

*Aide psy.: Oui, mais ça se peut... moi je te crois. C'est ça, moi je*

*trouve que tu travailles très fort, je trouve que tu t'appliques beaucoup. Tu fais beaucoup d'efforts. Puis mautadit, ton père est jamais content. C'est ton père que je vais disputer, moi.*

*Louis: Des fois, il est content mais le dernier bulletin, il m'avait chicané parce que j'avais eu des quatres. Il m'avait écrit sur un papier, il m'avait écrit: Il faut que t'améliores ça. Puis, moi j'ai dit ok. Je vais essayer de l'améliorer. Il a dit: ok! Puis là, moi quand je montre mes bulletins, bien là, ce qu'il y a , c'est que moi je veux tout le temps en faire des plus grosses efforts que je peux, pour qu'il soit content de moi.*

*Aide psy.: Oui. Mais peut-être que ton père a de la difficulté. Je te l'ai dit que les adultes ont de la difficulté aussi, hein! Peut-être que ton père a de la difficulté à montrer, à te le montrer quand il est content de toi. Ça se peut qu'il n'ait pas appris à te le montrer quand il est content. Puis là, ce n'est pas de ta faute. Tu sais, même si toi tu fais de ton mieux c'est lui qui n'est pas capable de te montrer qu'il est content. Puis, tu n'es pas tout seul à avoir un père qui a de la misère de même. Il y en a d'autres aussi. J'en ai connu d'autres aussi. Tu sais que, des fois, c'est leur père et que, des fois c'est leur mère. Ils ont de la misère à voir les belles affaires, à voir que leur garçon ou leur fille, qu'ils font des beaux efforts puisqu'ils font de leur mieux. Moi, ce que je te dis, toi, c'est que tu es intelligent, tu as beaucoup de capacité pour apprendre tout ça. Mais, tu sais, dans le fond, à cause des colères ça te rend nerveux. Alors, c'est plus difficile pour toi de pas faire d'erreurs.*



*Louis: Moi, c'est parce que quand je fais quelque chose de pas correct, bien mon père me chicane. Puis là, il dit: tu es-tu capable de comprendre, puis il me crie après.*

*Aide psy.: Oui, moi je ne suis pas d'accord avec ça. Ton père, il ne devrait pas crier après toi, bon. Mais toi, tu as à apprendre à vivre avec ton père, c'est lui ton père.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, bon, mais peut-être que toi tu peux apprendre à ce que ça te fasse moins de peine. Il n'y a pas juste ton père qui est important.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Comme, je pense que le fait que moi, jamais je ne t'ai parlé fort.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Tu en as fait des erreurs, puis je ne t'ai pas parlé fort.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Je t'ai expliqué.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Puis, ça te donnait plus de chance pour que tu comprennes aussi. Mais tu comprends, ton père là, il ne fait pas exprès, c'est une habileté qu'il n'a pas développé. Il a peut-être, bien sûrement, il n'a pas eu la chance de l'apprendre.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Mais pour toi, son garçon, c'est plus dur à vivre. Je suis sûre que tu l'aimes pareil ton père même si des fois il te fait de*

*la peine.*

*Louis: Oui, je l'aime pareil.*

*Aide psy.: Bien sûr! Je suis sûre de ça. Tu l'aimes beaucoup à part ça. Puis d'ailleurs, c'est pour ça que ça te fait de la peine, parce que tu l'aimes beaucoup. Pourquoi lui, il me le dit pas qui m'aime puis qu'il ne me dit pas des belles affaires des fois, hein?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: C'est quand quelqu'un qu'on aime beaucoup qui fait des choses qui nous blessent, c'est dans ce temps là qu'on a plus de peine.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Je pense que tu as de la peine qu'on se sépare ici nos deux, parce que ça peut aider. Tu as aimé ça jaser avec moi. Tu as aimé ça l'aide que je t'ai donné.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ça me fait de la peine là, d'arrêter. Mais d'un autre côté, je te fais confiance. Ah! c'est sûr qu'il va y avoir des moments difficiles, hein? Puis, il y a un côté de toi qui serait bien content si je pouvais être à côté de toi pour pouvoir t'aider un peu plus. Bon, l'année prochaine, tu m'as dit d'ailleurs que tu voulais commencer l'année sans avoir d'aide, puis j'ai trouvé ça bien. Je trouve ça bien que tu choisisses ça. Tu commences avec ce que tu es capable de faire. Si ça arrive que c'est vraiment trop difficile, bien là, tu en demanderas de l'aide.*

Dans cet échange, on constate que je donne l'opportunité à Louis de révéler certaines de ses préoccupations. C'est la dernière

rencontre, Louis m'apporte une carte et cela suscite l'expression de sentiments positifs l'un envers l'autre.

Nous enchaînons sur le plaisir d'être en vacances bientôt. Mais sachant qu'il y a deux côtés à la médaille, je reflète que l'école, c'est exigeant. Le côté difficile met Louis en contact avec le fait que cela demande beaucoup d'efforts de montrer ses examens à son père.

Mais il ne le dit pas si simplement, il parle qu'il n'aura pas le temps de les lui montrer. Et lorsque je lui reflète qu'il n'aime pas ça les montrer à son père, il répond qu'il aime ça mais que son père a dit qu'il fallait qu'il aille à Mistassini. J'ai fait confiance à ce que je sentais et je suis allée un peu plus loin en parlant des colères du père. A ce moment là, Louis est allé dans mon sens et exprime que son père le chicane lorsqu'il voit ses examens.

Je fais un lien entre les colères du père et la tension des périodes d'examens. Louis fait un lien de cause à effet: quand il manque ses examens il est tout nerveux. Je réagis en disant à Louis, qu'il est peut-être nerveux pendant les examens parce qu'il sait qu'il aura à les montrer à son père. Ce dialogue est le produit d'une dynamique consciente et inconsciente.

Dans l'échange, ce qui n'est pas habituel chez moi, j'ai eu un mouvement de vouloir protéger Louis en voulant parler fermement à son père. Louis a répondu en signifiant que son père pourrait ne pas être content de cette intervention. C'est alors qu'inconsciemment, j'ai adouci mon discours et je l'entretiens de la difficulté qu'a le père de Louis de lui parler des belles choses qu'il fait. Je me suis remise en

contact avec le fait qu'il n'est pas bon de dénigrer le père et je verbalise que c'est triste pour Louis que sa relation avec son père soit difficile.

Louis reprend confiance, comme s'il m'avait entendu me dire que dans les faits je ne communiquerais pas avec le père, et explique que son père lui dit que ses examens ne sont pas beaux. Je persiste dans mon mouvement de reconnaître à Louis que tout ce qu'il fait n'est pas mauvais. Je lui précise qu'il y avait seulement un examen en bas du seuil de réussite.

J'affirme à Louis que son année est réussie. Louis n'adhère pas facilement à cette idée et enchaîne sur les menaces que lui font certains compagnons de classe. On peut voir entre autres, que les compagnons reflètent à Louis des peurs qu'il a lui-même. Il a même ajouté qu'il faisait juste les regarder, qu'il n'avait rien fait.

Louis décrit ce qui se passe selon ses perceptions, les images correspondent en partie, à son monde psychique. Spontanément, j'interviens de façon à interrompre le mouvement verbal d'accentuer les agirs des compagnons et j'essaie de le rassurer plus fermement sur la réussite de son année.

Et subitement, j'exprime à Louis que son bulletin n'est pas parfait. Dans un contexte d'élève en difficulté, il est surprenant que je parle de perfection, mais nous pouvons faire un lien avec la personnalité de Louis. Il montre clairement un peu plus loin qu'il est très exigeant envers lui-même, il nous dit qu'il fait tout le temps de son mieux. Il aimerait être parfait.

Louis raconte à nouveau qu'il est tout nerveux quand il a des quatre dans ses bulletins et parfois son père le chicane. Si Louis revient là-dessus c'est qu'il y a un autre message à saisir. Je renverse la vapeur, et soumet à Louis l'idée qu'il est fâché contre son père et qu'il n'a pas le goût de lui donner de beaux résultats.

Louis résiste à cette idée en disant que lorsqu'il est fâché il fait de son mieux pour que son père soit content de lui. Cela m'amène à valoriser les efforts de Louis et une fois de plus je ressens le besoin de disputer le père. Encore une fois, Louis se rétracte et dit que son père ne l'avait pas chicané au dernier bulletin et qu'il essaie tout le temps de fournir de plus gros efforts. Une fois de plus, je me reprends, je parle des difficultés du père comme étant une chose normale et essaie de faire comprendre à Louis qu'il n'est pas responsable des difficultés de son père. Alors il avoue que son père lui crie après avec beaucoup d'émotions.

Je lui exprime qu'il a à apprendre à vivre avec son père. Que celui-ci ne fait pas exprès pour lui faire de la peine mais que c'est pénible à vivre pour son garçon. Je mets Louis en contact avec le fait qu'il aime son père. En disant cela, j'ai senti que c'était encore plus fort et j'ai dit: "*Tu l'aimes beaucoup à part ça!*" et je lui ai précisé que c'est parce qu'il aime beaucoup son père que cela lui fait beaucoup de peine lorsqu'il le chicane.

Ensuite j'ai fait un lien avec notre séparation, qui elle aussi lui procure de la peine; surtout dans le contexte qu'il venait de laisser paraître de grands besoins. Et j'ai poursuivi en reconnaissant à Louis

ses forces, ses capacités.

Je n'ai pas fait de grand raisonnement pour arriver à intervenir de cette façon lors de cette rencontre, il y a les paroles, les gestes, actuels et passés, les connaissances comme sources d'informations mais il y a aussi la communication interpsychique. C'est comme si l'élève s'exprime en partie à travers l'aide psychopédagogique, que certaines de mes paroles appartiennent partiellement à l'élève. Il y a un exemple dans le précédent dialogue au sujet du père, où j'utilise le "me" comme si j'étais Louis: *Pourquoi lui, il me le dit pas qui m'aime puis qu'il ne me dit pas des belles affaires des fois, hein?*

Notre échange s'est poursuivi. Un peu plus loin, j'ai donné mon numéro de téléphone et mon adresse à Louis, ce qui lui permettrait de communiquer avec moi s'il en avait besoin. Je lui ai remis les photocopies, tel que promis. Louis a été attiré par un petit texte que je lui demande de lire. Il s'exécute habilement.

*Louis: Ah!, ok! Coka, le perroquet. Sur la véranda, le perroquet fait la cour à ma mère de la plus aimable façon. Il danse autour d'elle dans les aptitudes les plus grotesques plie et déplie sa magnifique crête et la suit partout où elle va. Si elle s'absente, il part à sa recherche dans un périlleux plongeon et avec autant d'obstination qu'il avait fait pour moi quand il était petit.*

*Aide psy.: Ok! Qu'est-ce que ça fait quand... Peux-tu me dire dans tes mots qu'est-ce que tu as lu?*

*Louis: Bien, c'est Coka, c'est un perroquet, qui suit quelqu'un, je ne m'en rappelle plus là ou qu'elle va...*

*Aide psy.: Oui.*

*Louis: Puis si elle va dans l'eau, il va la suivre dans l'eau.*

A ce moment là, j'ai eu comme image qu'il suivait la personne dans l'eau... qu'il pouvait il y avoir une noyade. Alors je lui ai demandé:

*Aide psy.: Si quelqu'un Louis, quelqu'un que t'aime beaucoup, fait quelque chose que tu trouves qui n'a pas de bon sens, qu'est-ce que tu vas faire?*

Après avoir clarifié sa réponse, dans le sens que l'on peut faire les choses différemment des personnes que l'on aime, j'ai calmé l'inquiétude que cette image m'a provoquée en cherchant une signification plus positive à l'eau. Alors j'ai pensé au sein de la mère qui est un milieu d'eau où habituellement on est bien. Ce mouvement n'a pas été verbalisé.

Ensuite, spontanément je lui demande si son père aimait aller à l'école. Louis répond qu'il n'aimait pas ça. Dans le temps, le père et le grand-père travaillaient ensemble dans le bois. Louis aussi aimerait mieux travailler avec son père que d'aller à l'école. On discute sur les avantages d'aller à l'école. Cela nous amène au fait que le travail de son père l'oblige à s'absenter souvent de la maison. Je lui parle qu'il peut trouver difficile que son père soit souvent absent. Mais finalement, il s'avère que c'est la mauvaise humeur qui cause des difficultés.

*Aide psy.: Bien, non c'est pas drôle. Bien, dans ce temps là, tu es content qu'il parte. Puis, tu as bien raison d'être content. Puis en même temps, bien, un petit peu après, bien, tu t'ennuies. T'aimerais ça*

*qu'il soit plus souvent de bonne humeur, hein?*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Oui, mais en tout cas, c'est pas de ta faute Louis, si ton père est souvent de mauvaise humeur. Pensaistu que c'était de ta faute?*

*Louis: Oui, un peu.*

*Aide psy.: Bien non, puis toi, tu sais, je veux dire, il y a un côté là, quand il est de mauvaise humeur, puis que tu vas te mettre à côté de lui là, tu risques de recevoir des baffes.*

*Louis: Oui, bien, moi là, bien, ce que je faisais quand je voulais travailler dans le garage, parce que nous autres, on est déménagé, puis là, on voulait faire des réparations, bien là moi, j'allais dans le garage. Puis là je disais: Papa, j'étais dans le garage puis là, j'allais dans la maison puis là, je disais: Papa, est-ce que tu veux venir travailler dans le garage? Puis là, mon père était là, hier, il était là, non je veux pas y aller. Puis là, v'là quatre semaines, je lui ai dit: Pourquoi je te tanne tout le temps pour aller travailler dans le garage? Il a dit: Non, je ne le sais pas. J'ai dit: C'est parce que j'aime ça travailler avec toi. Il a dit : Ok, c'est correct.*

*Aide psy.: Ok! Ça se peut tu des fois aussi, c'est que tu veux pas qu'il chicane ta mère, puis tu t'organises pour qu'il soit avec toi, ou même qu'il te chicane toi au lieu de chicaner ta mère?*

*Louis: Il me chicane moi. Des fois, il chicane ma mère, mais c'est plus souvent moi.*

*Aide psy.: C'est plus souvent toi.*



*Louis: Bien, on peut dire que c'est pas mal le même. Maman puis moi c'est le même.*

*Aide psy.: C'est pas la même personne, mais tu trouves que ça se ressemble.*

*Louis: Oui, ça se ressemble.*

*Aide psy.: T'aimes pas ça quand il chicane ta mère, hein?*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: T'aimes pas ça quand il te chicane toi, non plus.*

*Louis: Non plus.*

*Aide psy.: Mais toi, cours pas après pour avoir des chicanes là...*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Les problèmes à tes parents, laisse-les à tes parents! Occupe-toi de tes affaires à toi.*

*Louis: Ok.*

*Aide psy.: Puis toi, tu n'as pas à choisir entre ta mère et ton père. Toi, tu les aimes tous les deux.*

*Louis: Oui, je les aime tous les deux, puis j'aimerais pas ça qu'ils se séparent.*

*Aide psy.: Bien, l'autre jour, ils ont dit qu'ils ne se sépareraient pas. Des fois, ça peut changer.*

*Tu sais, il y a beaucoup d'enfants qui vont vécu ça, des parents qui se sont séparés. Tu sais, puis, ça les fait pas mourir.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Bien, non.*

*Louis: Non, parce que moi, j'ai une ma tante qui s'est séparée*

*puis, elle s'est séparée de mon oncle, puis mon oncle, je l'ai jamais vu. Là, elle s'avait mariée avec quelqu'un mais le monsieur, c'était mon oncle mais là après, elle a divorcé avec lui, ça fait que là, elle s'est remariée à un autre... à un autre monsieur puis là, moi je l'ai jamais vu mon oncle.*

*Aide psy.: Ok! Toi, si parfois tes parents se séparaient, tu aurais peur de ne plus voir ton père ou de ne plus voir ta mère.*

*Louis: Moi, c'est ça, je saurais pas décider avec qui j'irais.*

*Aide psy.: Ok! Mais c'est pas toi qui déciderait, je pense.*

*Louis: Non.*

*Aide psy.: Probablement que c'est eux autres qui décideraient. Toi, tu peux avoir ton idée, mais probablement que c'est eux autres qui décideraient.*

*Louis: Oui.*

*Aide psy.: Ok! Ça ce sont pas des choix... tu vois, la semaine passée je t'ai fait choisir entre tes démonstrations ou ta séance. Ça c'est un choix que tu pouvais faire, toi. Mais, il y a des choix, que ce n'est pas à toi de faire.*

*J'ai fait un lien avec la nervosité que Louis avait dégagé lorsque je l'avais placé en position d'effectuer un choix.*

*Louis: Bien, moi, c'est parce que c'était une activité spéciale ça, les démonstrations.*

*Aide psy.: Oui.*

*Louis: J'en avais jamais faites. Puis...*

*Aide psy.: Puis en même temps, tu as vu, en choisissant tes*

démonstrations, bien, tu as perdu du temps avec moi. T'aimais pas ça perdre du temps avec moi, parce que t'aurais voulu que je te le redonne à un autre moment.

Louis: Oui.

Aide psy.: Mais moi, j'ai trouvé ça bien, que tu choisisses d'aller aux démonstrations. Bien, en même temps oui, puis... tu sais... d'un côté j'étais contente puis d'un côté j'étais pas contente. Mais, c'est normal, ça arrive souvent, c'est souvent comme ça.

Louis: Moi, ma mère, quand j'ai appris ça, ma mère a dit: C'est pas grave, je ne te mangerai pas. Même si tu vas pas voir Céline, moi je vais te les faire apprendre mais qu'est-ce qui a, c'est que Céline est faite là pour ça, puis moi, je ne suis pas faite ça pour ... comme moi, il faut que je travaille dans la maison. Elle a dit, Céline, elle fait son travail.

Aide psy.: Ok! Il n'y a pas juste notre père et notre mère qu'on aime, hein? Il y a des professeurs, des fois, qu'on trouve plus à notre goût puis qu'on aime beaucoup. Puis, il doit y avoir une tante ou un oncle que t'aime beaucoup. Il n'y a pas juste les parents qui peuvent nous aider, même si ça dure pas toute la vie. Ça n'a pas duré toute la vie. Bon, on ne s'est pas vu longtemps, mais on en a profité tous les deux quand on était ensemble.

Louis: Oui.

Aide psy.: Mais là, on est obligé d'arrêter. Notre temps est écoulé. Puis, je te le redis encore, j'ai trouvé ça très intéressant, ça me fait un peu de peine qu'on se sépare.

*Louis: Moi aussi.*

*Aide psy.: Bien oui, on aurait pu jaser encore de choses bien importantes, encore longtemps, longtemps, longtemps. On aurait pu s'en parler encore longtemps. Puis en parler ça fait du bien. Tu pourras trouver une autre amie ou un autre ami avec qui tu pourras parler de ces choses là, puis qui l'accepte bien. Tu peux jaser avec tes parents aussi, mais pas juste avec tes parents. Il n'y a pas juste tes parents qui peuvent t'aider, hein! Alors, je t'ai donné tes affaires, ça fait qu'on... on va terminer Louis et puis je te souhaite bonne chance.*

*Louis: Je vous remercie.*

*Aide psy.: Puis je te souhaite toutes sortes de bonnes choses aussi.*

*Louis: Ah, ok!*

*Aide psy.: Je te fais confiance, fais-toi confiance aussi.*

*Louis: Ok!*

*Aide psy.: Ok, salut!*

*Louis: Salut!*

Les enfants ne sont-ils pas aussi des messagers de l'atmosphère qui règne à la maison, ou les messagers de certaines caractéristiques des parents ou de la vie familiale?

Les mots ne montrent pas comment l'atmosphère était remplie d'émotions. Je savais que j'étais loin d'être douce avec lui en terminant la relation d'aide éducative. Cependant cette séparation était aussi un lieu d'apprentissage.

L'année suivante, j'ai travaillé à la même école et Louis est venu me demander de l'aide au milieu de la quatrième étape, l'année était presque terminée. Le principal problème était au niveau relationnel, surtout avec les pairs et aussi son enseignante-titulaire. Je ne l'avais jamais vu aussi angoissé. En étude de cas, il a été décidé de référer Louis et ses parents en pédopsychiâtrie et de permettre à Louis de venir me voir lorsqu'il en ressent le besoin d'ici la fin de l'année.

Pour l'année scolaire suivante, j'ai été affectée à une autre école. Deux ans et demie plus tard, j'ai reçu une lettre de Louis où il m'exprime que ça va mieux, qu'il a eu un début difficile au secondaire, qu'il a reçu de l'aide et qu'à la maison, ça n'a pas changé.

## LA COMMUNICATION ÉTABLIE AVEC SYLVAIN

L'étude de cas a eu lieu à la fin du mois de février. Sylvain a demandé d'aller en rééducation. C'est un élève qui travaille peu, qui ne demande pas d'aide pour ses travaux scolaires, il ne vérifie pas ce qu'il fait, il doit être constamment stimulé. Il semble être en bonne santé mais il se montre amorphe, on constate un manque d'intérêt général. Son enseignante-titulaire avoue avoir de la difficulté avec ce genre d'élève. Son rendement en mathématiques a beaucoup baissé et celui en français est au seuil de la réussite depuis le début de l'année.

Les parents sont très occupés et ne superviseraient pas les leçons et les devoirs. Il y a eu une amélioration suite à une rencontre entre l'enseignante-titulaire et la mère.

Il est décidé en étude de cas que Sylvain soit sur une liste d'attente pour recevoir des services de rééducation et qu'il soit rencontré ponctuellement afin qu'il exprime les raisons qui motivent son désir de venir en rééducation.

Dans ma communication téléphonique aux parents pour avoir leur autorisation à ce que Sylvain vienne me rencontrer, la mère me dit que le père était sur le point d'appeler à l'école parce que ça fait un petit bout de temps que Sylvain demande de l'aide. J'ai senti à ce moment là

que la mère ne prenait pas beaucoup en considération que l'école pouvait avoir des contraintes. Elle dit aussi que Sylvain réussit dans la moyenne, mais qu'il serait capable de faire mieux. Cette phrase a résonné comme étant une répétition de ce qu'avait dit Françoise, son enseignante-titulaire. Elle m'a demandé qu'est-ce que j'allais faire avec Sylvain demain, lors de notre première rencontre? J'ai répondu que cela dépendrait de lui en bonne partie, que j'allais travailler en fonction de ses préoccupations. Finalement, à sa demande de me rencontrer, je l'informe que je recommuniquerai avec eux dans deux semaines pour prendre rendez-vous.

J'ai consulté le dossier scolaire, il y a une remarque qui dit que Sylvain s'absentait trop de l'école en maternelle. Au premier degré, le bulletin est très beau, il a très bien travaillé. Au deuxième degré, il fait beaucoup d'efforts mais son français est faible. Au troisième, son rendement et ses efforts ont diminué.

Sylvain se présente à la première rencontre par lui-même, je prends la peine de lui signifier qu'il se montre responsable et capable de s'occuper de ses affaires. Mais par la suite il oublie presque systématiquement son heure de rencontre, même s'il a son horaire en main.

L'échange s'est poursuivi ainsi:

*Aide psy.: Comme ça, tu as besoin d'aide?*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: En quoi?*

*Sylvain: Je travaille en français, mais ça marche pas, ça ne reste*

*pas.*

*Aide psy.: Est-ce que tu lis bien?*

*Sylvain: Pas tellement.*

Tout de suite, je dirais même, un peu trop rapidement, j'ai été portée à lui présenter son horaire. Il est évident pour moi que le malaise intérieur de Sylvain m'avait influencé.

Je le préviens que notre relation se terminera en fin de juin et je l'invite à lire quelque chose. Effectivement, sa lecture est hésitante et il devient nerveux. Alors je lui recommande de lire silencieusement, dans sa tête et de se concentrer sur la compréhension de ce qu'il lit.

Sylvain a de la facilité à voir et raconter des histoires qui se construisent dans sa tête.

Il dîne seul à la maison, ne voit pas beaucoup ses parents, surtout son père et ne s'entend pas très bien avec son frère qui est un peu plus jeune que lui. Je lui ai parlé qu'il avait peut-être trouvé difficile lorsque son frère est venu au monde, qu'il est arrivé dans la famille.

Son père arriverait tard la nuit, alors les parents se chicanent, ils parlent fort. Je lui ai demandé:

*Aide psy.: Es-tu inquiet à ce qu'ils se séparent?*

*Sylvain: ... (Il est hésitant)*

*Aide psy.: Leur as-tu déjà posé la question?*

*Sylvain: Oui, il en était question, mais là je crois que non.*

J'ai essayé de démêler ce qui lui appartient et ce qui est du



ressort de ses parents. Ensuite, j'ai fait un lien avec ses préoccupations qui pouvaient le déranger dans ses études.

Dès le début de la séance, j'ai eu l'impression qu'il fallait travailler tout de suite puisque la fin du mois de juin, ce n'est pas loin. Je l'ai invité à apporter certains travaux, ou livres utilisés en classe, qui correspondent à des choses dans lesquelles il veut que je l'aide.

Sylvain parle à voix basse, à un point qu'il est parfois difficile, même impossible de comprendre ce qu'il dit. Il se montre déçu d'oublier son heure de rencontre et cela mène à une discussion sur les déceptions. Je lui reconnais que déjà, j'ai pu faire ou dire des choses qui l'ont déçu.

Il n'est pas facile pour Sylvain d'identifier sur quoi travailler académiquement. Il confirme qu'il fait ses leçons et ses devoirs seul à la maison, les bruits le dérangent beaucoup et particulièrement son frère. Sur son calendrier personnel, il se trompe souvent de jour et ne se limite pas à l'espace prévu pour chaque jour. Je lui ai parlé qu'il aimerait peut-être que l'on se voit plus souvent, à chaque jour par exemple. Cependant il ne venait pas chercher ses dix premières minutes. Même si cela le fâchait il a mis plusieurs rencontres avant de réussir à penser aux bons moments de venir à sa rencontre.

Au début du mois de mai, les deux parents se sont présentés à la rencontre mais ils ont préféré que Sylvain ne vienne pas. Le premier sujet abordé, puisque les parents préféraient que je m'exprime en premier, fut d'effectuer un retour sur le vécu scolaire de Sylvain. Nous

en sommes vite arrivés au fait que Sylvain a eu deux années de suite la même enseignante-titulaire avec qui il y a eu des conflits. J'avais moi-même un préjugé défavorable envers cette enseignante.

Lorsqu'il en a été question avec Sylvain, il m'a été difficile de saisir ce qu'exprimait Sylvain parce que mon préjugé interférait. J'en ai pris conscience et je me suis montrée prudente dans mes réflexions.

Lors de la rencontre avec les parents, nous nous sommes peu attardés sur cette relation, puisque cette année, ils s'entendent très bien tous les trois avec Françoise et pourtant ça ne va pas très bien pour Sylvain.

J'ai émis l'hypothèse qu'il pouvait être inquiet de ses parents puisqu'il m'a confié qu'il y a eu des chicanes. Les parents confirment qu'ils ont des problèmes depuis longtemps. Lorsque Sylvain était bébé ils ont eu des années difficiles à vivre dans leur organisation, monsieur devait être à l'extérieur de la région toute la semaine.

Je leur ai demandé quelle est la situation actuelle, madame désire qu'ils demeurent ensemble, mais monsieur ne sait pas si c'est vraiment cela qu'il veut. Madame a exprimé avec beaucoup d'émotions que le fait de ne pas savoir, est intolérable pour elle. Je leur recommande de consulter, que cela pourrait les aider à démêler certaines choses. Madame l'a déjà fait et en a été très déçue.

S'il y avait séparation, Sylvain préférerait vivre avec son père. Celui-ci dit avoir une bonne relation avec lui mais il le voit très peu. Il ressort aussi dans la discussion que madame a une préférence pour

le plus jeune, qu'ils ont toujours été plus tolérants avec le plus jeune et ont tendance à demander au plus vieux d'être raisonnable. Le plus jeune prend beaucoup plus de place que Sylvain dans la famille.

Finalement, je leur ai recommandé, en essayant d'être neutre face à leur situation, de ne pas rester trop longtemps dans la non décision, qu'il y a des gains et des pertes dans toute situation, d'expliquer certaines choses aux enfants par rapport à leur situation, d'essayer d'ajuster leur niveau de tolérance dans leur éducation auprès des deux garçons et concernant leurs études, ne pas seulement demander si les leçons et devoirs sont faits mais bien les vérifier. Cette dernière tâche incombe à madame, qui trouve que cela prend tellement d'énergie, puisque monsieur est absent à cette période de la journée.

Tout au long de la rencontre monsieur est plutôt demeuré en retrait et son attitude me créait un malaise. Tous les deux sont d'accord pour que l'on se revoie au milieu du mois de juin, cependant je leur remets la responsabilité de me téléphoner pour fixer le rendez-vous.

Dans une discussion avec l'enseignante-titulaire, quelques jours plus tard, elle me confirme que Sylvain ne parle pas fort non plus dans la classe mais dernièrement elle le sent davantage motivé et effectivement il a obtenu de meilleurs résultats dans ses évaluations.

Il ne m'était pas facile avec Sylvain d'aborder des questions personnelles, j'avais la sensation de le forcer dès que j'abordais une question quelque peu intime. Alors nous avons beaucoup travailler

académiquement tout en stimulant, sans trop insister l'expression de sentiments, de préoccupations. Aujourd'hui, j'ai franchement l'impression qu'on avait dû souvent lui reprocher d'être trop peu loquace lorsqu'on le questionnait. Lorsqu'il m'arrivait de dépasser d'une ou deux minutes l'heure de terminaison de la rencontre, cela le rendait nerveux, sa concentration était difficile.

Le début de la huitième dernière rencontre ne fut pas facile parce que j'avais fait un changement d'horaire et j'apprends que Sylvain s'est présenté à la journée habituelle.

*Aide psy.: Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu!*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Ça n'a pas marché comme je le voulais, hein! Je pensais pouvoir te redonner ta période de mardi... mercredi, puis finalement c'était une activité, hein!*

*C'était plaisant?...*

*Sylvain: C'était le jour 2.*

*Aide psy.: Regarde!*

*Sylvain: Le jour 2, c'était le mardi. Je suis venu, c'était mardi le 22.*

*Aide psy.: Tu es venu?*

*Sylvain: Oui, je le sais, c'était le jour 2 sur ma feuille.*

*Aide psy.: Non! La petite feuille que je t'avais donné, avec l'horaire, là, c'était écrit dessus que la prochaine fois qu'on se voyait, c'était le vingt-quatre. Tu sais, je t'ai donné une feuille-horaire.*

*Regarde, je t'ai donné une feuille-horaire comme ça, sur laquelle tu avais tes deux rencontres, mais j'avais mis une autre feuille à côté, je te disais là-dessus que la prochaine fois qu'on allait se voir, c'était le vingt-quatre.*

*Sylvain: Le vingt-huit, le vingt-quatre.*

J'ai eu de la difficulté à me rappeler que je lui avais vraiment donné la bonne information. Cet événement est resté comme mal réglé. Sylvain me faisait un reproche et je me sentais fautive même si j'avais fait attention pour bien l'avertir. J'ai changé de sujet de conversation en l'invitant à faire son dessin, à s'exprimer à partir de son dessin, et spontanément je reviens en lui disant que c'était décevant d'avoir une période de moins.

Les Turtles, est le thème de son dessin.

*Aide psy.: Là, eux, ils défendent la ville contre les malfaiteurs. Puis le boss de la police, qu'est-ce qu'il fait là dedans, lui?*

*Sylvain: Il ne le sait pas, il ne sait rien.*

*Aide psy.: Il ne sait rien! Quoi, il ne sait pas que c'est eux-autres qui font ça?*

*Sylvain: Bien, ils font... ils défendent...*

*Aide psy.: Eux-autres, ils défendent la ville contre les malfaiteurs sans que le boss des policiers le sache.*

*Sylvain: Bien, quelque chose de même, je ne l'ai pas écouté, je ne suis pas sûr. (Il fait référence à un film)*

*Aide psy.: Tu n'es pas sûr, tu n'es pas sûr que c'est ça. Ok, parce que tu n'as jamais vu la fin.*

*Sylvain: Mes amis m'en a parlé.*

*Aide psy.: Oui oui, ok!... C'était décevant d'avoir une rencontre de moins, hein!*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Oui oui, hein! C'est décevant... Regarde j'ai écrit 8 parce qu'aujourd'hui c'est la huitième dernière rencontre. Ça veut dire que mardi prochain...*

*Sylvain: L'avant dernière rencontre.*

*Aide psy.: Non. Pas là... la septième dernière. Mardi ça va être la septième dernière, l'autre, jeudi, six... cinq, quatre, trois, deux, un. La dernière est prévue pour le 19 juin. Ok, or, s'il n'y a pas de dérangement important là, c'est ça.*

*C'est pas long, hein? Non, ce n'est pas beaucoup, mais ce sont les vacances, les vacances qui font que... bon, on est obligé d'arrêter. Et puis, dis-moi Sylvain, l'année prochaine, est-ce que tu veux... Est-ce que tu veux que quelqu'un te donne de l'aide encore? Pas nécessairement moi, là, parce que moi, je ne serai pas nécessairement ici. Puis...*

*Sylvain: Ça dépend, si je vais mieux, peut-être que...*

*Aide psy.: Tu aimes mieux commencer ton année sans avoir d'aide particulière?*

*Sylvain: On va voir comment ça va.*

*Aide psy.: Puis, si ça va bien tu dis non merci, j'en n'ai pas besoin. Puis, si ça ne va pas bien, tu aimerais ça qu'il y ait quelqu'un qui t'aide.*

*Sylvain: Oui oui.*

Juste avant que la tension s'installe au sujet de l'erreur sur le moment de la huitième rencontre, j'étais sur le point de l'informer qu'il nous reste seulement ces huit rencontres.

Sylvain a demandé de travailler les conjugaisons. C'est ce que nous avons fait tout en me permettant de temps à autre de suivre un indice de préoccupation autre. Comme par exemple:

*Aide psy.: C'est quoi les impératifs? C'est quand on...*

*Sylvain: Commandement.*

*Aide psy.: C'est quand on donne un commandement. Joue, jouez.*

*Sylvain: Jouons.*

*Aide psy.: Joue, jouons, jouez, hein! Impératif. Ça ce sont des commandements. Mais si c'est juste jouer, comment ça s'appelle?*

*Sylvain: Infinitif.*

*Aide psy.: Oui, infinitif, hein! Puis quand je dis: je joue, tu joues, il joue, nous jouons, vous jouez, ils jouent, ça c'est quoi?*

*Sylvain: C'est un jeu.*

*Aide psy.: Je joue, tu joues...*

*Sylvain: Ah! Je le sais, c'est un indicatif présent.*

*Aide psy.: C'est ça. Mais, tu le retrouves facilement, hein! Tu as progressé. C'est beaucoup plus facile que c'était. Tu ne les sais pas tous encore ferme, ferme, ferme là, mais tu les sais beaucoup mieux que la semaine passée, puis la semaine d'avant, hein! Tu vois, tu fais des progrès, c'est comme ça. C'est en travaillant qu'on fait des progrès. C'est pas sorcier, hein!*

Dans cet échange avec Sylvain, j'ai senti une tension, alors je lui ai demandé:

*Ok! Entre nos deux, fais-tu des choses, des fois, que tu n'as pas le goût de faire?*

*Sylvain: Je ne le sais pas.*

*Aide psy.: Peut-être que si tu le savais, tu ne voudrais pas me le dire de toute façon.*

*Sylvain: Bien, des fois, je vais au centre d'achat.*

*Aide psy.: Des fois, tu vas au centre d'achat.*

*Sylvain: Oui, sans le dire à mes parents.*

*Aide psy.: Parce qu'ils t'ont dit de ne pas y aller.*

*Sylvain: Bien, je peux y aller là, mais il faut que je leur dise.*

*Aide psy.: Ah! Quand tu y vas, il faut que tu leur dises. Puis, pourquoi choisis-tu de ne pas le dire des fois?*

*Sylvain: Des fois, ils me disent non... puis ça dérange.*

*Aide psy.: Ah, ok! Tu trouves que ça fait... Ça fait comme s'ils te considéraient trop jeune.*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Puis, plutôt qu'ils te disent non, tu y vas sans demander la permission. Puis, qu'est-ce que tu risques dans ce temps là?*

*Sylvain: Je ne le sais pas moi... un accident.*

*Aide psy.: Ah, non! Bien non, pas plus que s'ils t'avaient donné la permission. Si tu y vas...*

*Sylvain: De me faire chicaner.*



J'ai été très surprise lorsqu'il a répondu: *un accident*, à travers cet échange, j'ai contribué à modifier la perception de Sylvain sur cette question en l'amenant à y réfléchir.

*Aide psy.: Bien oui! Tu risques de te faire chicaner. Bien là, tu te demandes, pourquoi mes parents disent non, des fois?*

*Sylvain: Bien, parce que je suis deuxième puis ils ne veulent pas que je me fasse faire mal.*

*Aide psy.: Ah, ok! Tu dis: des fois ils veulent puis des fois, ils ne veulent pas. Pourquoi des fois ils veulent puis des fois ils ne veulent pas? Ça dépend de quoi dans ce temps là?*

*Sylvain: Bien, je ne le sais pas. Ils disent qu'il faut que j'y aille avec un ami tout le temps. Si j'y vas avec un ami, disons qui vole là, bien, il y a plein de monde là par chez nous qui volent, ils ne veulent pas que j'y aille avec ce monde là.*

*Aide psy.: Donc, ce qui joue dans le critère de tes parents, c'est avec qui tu y vas. Ils veulent savoir avec qui tu y vas.*

*Sylvain: Puis quand est-ce que j'y vas.*

*Aide psy.: Puis quand est-ce que tu y vas. Puis, dans le fond là... Des fois, tu n'es pas d'accord avec eux autres là, mais tu le sais que leurs intentions sont bonnes, hein? Tu sais que ce n'est pas pour te jouer de mauvais tours.*

*Sylvain: Non.*

*Aide psy.: Hein! Leurs intentions sont là. Si tu prends le risque de ne pas les écouter, bien là, tu risques d'avoir des conséquences, hein? Puis, dans le fond, plus on grandit, plus c'est toi qui apprend à prendre*

*des décisions. Tu en prends plus que quand tu étais petit des décisions, hein?*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Comme quoi, par exemple? Qu'est-ce que toi tu décides?*

*Sylvain: Quand je veux aller jouer dehors, s'il pleut ou s'il tonne. Ou bien, si je veux aller chez mon ami. Quand j'étais jeune mes parents disaient: Va chez ton ami. Je jouais dehors, ou bien, il fallait tout le temps que je demande pour aller dehors.*

*Aide psy.: Maintenant, tu n'as plus besoin de le demander ça.*

*Sylvain: Non.*

*Aide psy.: Ok! C'est vrai que les parents, ils ne décident pas tous pareil, hein! Les parents, ils sont... Bon. L'intention qu'ils ont les parents, c'est qu'ils veulent que tu sois protégé, hein!*

*Sylvain: Oui oui.*

*Aide psy.: Bon, maintenant, on va prendre un autre verbe. Donne-moi un autre verbe.*

*Sylvain: Etudier.*

*Aide psy.: Etudier... un verbe qui va... bien, finir.*

Au début, Sylvain avait choisi le verbe jouer, après la discussion sur les prises de décision, il a choisi le verbe étudier, comme il peut décider d'étudier.

Et moi, après avoir posé ma question, j'ai eu comme préoccupation de prendre un verbe du deuxième groupe et simultanément inconsciemment, c'est comme si je disais qu'étudier

est une action qui va bien finir.

A la septième dernière rencontre Sylvain est venu par lui-même. Y a-t-il un lien à faire entre le fait d'être en avance et l'annonce du début du processus de séparation à la séance précédente?

De mon côté je n'étais pas tout à fait prête, cela m'a mise mal à l'aise étant plutôt exigeante, mais Sylvain, par son attitude, accentuait mon inconfort.

J'avais choisi une allégorie pour Sylvain, elle traitait de difficultés à la maison, d'une relation difficile entre frère et soeur et de tristesse à l'école. J'ai eu l'impression que Sylvain a réagi favorablement au fait que les amis d'école s'intéressent beaucoup à Rouquine, le personnage central de l'allégorie

La conversation nous a amené au vécu réel en relation avec ses désirs.

*Aide psy.: Mais tu trouves peut-être que tu ne les vois pas assez souvent tes parents. Leur as-tu déjà dit?*

*Sylvain: Oui, mon père arrive plus tôt qu'avant.*

*Aide psy.: Y a-t-il autre chose en plus que?...*

*Sylvain: Il n'arrive pas si tard, mais je ne le vois pas souvent pareil. Ma mère arrive vers 5:00 mais si elle ne veut pas déranger (ou être dérangée), des fois, elle se couche ou elle va dans la cuisine. Ça fait que moi, je vais jouer dehors.*

*Aide psy.: Ils ne travaillent pas ensemble tes parents?*

*Sylvain: Non.*

*Aide psy.: Qu'est-ce qui te ferait plaisir avec tes parents? Tu as déjà voyagé aux Etats-Unis?*

*Sylvain: Oui, En fin de semaine...*

*Aide psy.: Ensemble, toute la famille.*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Ça te fait plaisir?*

*Sylvain: Oui, mais j'aimerais mieux aller aux Etats-Unis.*

*Aide psy.: Qu'est-ce qu'il y a aux Etats-Unis qui t'attire tant?*

*Sylvain: Ma marraine.*

*Aide psy.: Ta marraine! Ton parrain aussi!*

*Sylvain: Non, elle n'est pas mariée.*

*Aide psy.: Tu trouves qu'elle est fine ta marraine?*

*Qu'est-ce qui est important pour toi de faire?*

*Sylvain: Je ne le sais pas... Je ne le sais pas...*

*25/25*

*Aide psy.: C'est le fun! D'ailleurs tu me l'avais dit que c'était ton français. Puis l'autre jour, j'ai rencontré par hasard Françoise, je lui ai demandé, Sylvain, dans la classe ça va bien? Elle m'a dit: Sylvain, il est capable de bien réussir mais il ne fait pas attention.*

Voici un exemple où l'on peut constater que le monde émotif occupe une grande place et où la dynamique inconsciente influence l'intervention. Sylvain a fait mention d'un résultat de mathématique très satisfaisant, j'aurais pu accentuer son succès, parler de ses forces à ce moment, mais je ne l'ai pas fait parce qu'il y avait de la résistance dans l'air. Je l'ai rapidement ramené à sa matière en

difficulté.

Je suis en partie responsable de cette dynamique, mais en même temps, on peut se demander quel genre d'attention les parents accordent aux beaux résultats scolaires de Sylvain? Je comprends aussi qu'il n'est pas facile de s'approcher émotivement de Sylvain. Il y a eu d'autres moments où j'ai senti, que je résistais à ce qui m'aurait amené à être plus proche de lui, je résistais en m'engageant dans un travail plus académique. Cela ne se passe pas toujours comme ça avec mes élèves.

Et j'ai ajouté:

*Aide psy.: Disons que tu as un texte, puis il y a des questions, je pense... dans l'exemple que Françoise m'a donné, il y avait à écrire "piano", alors tu as écrit "planeau". Dans le texte, "piano" est bien écrit mais tu ne vas pas voir. Il n'y a pas de raison de faire de faute si ton texte est bon, de faire attention et d'aller vérifier. Il faut que tu ailles vérifier.*

*T'aimerais peut-être ça aussi que tes parents vérifient tes travaux scolaires. Qu'ils regardent tes travaux de math. Aimerais-tu ça ou si tu aimes mieux ça de même?... Ils ne regardent pas tes travaux tout le temps à tous les jours?*

*Sylvain: Non. Pas à tous les jours. Ils regardent quand je les fais signer.*

*Aide psy.: Juste quand tu vas faire signer? Peut-être que je me trompe... toi, aimerais-tu ça qu'ils les regardent plus souvent?*

*Sylvain: (Il n'a pas été possible de comprendre ce qui était*

enregistré.)

*Aide psy.: Trouves-tu qu'il faudrait que j'aide ton frère aussi?*

*Sylvain: Je ne pense pas, il est mieux que moi, il a un peu de misère.*

*Aide psy.: En tout cas, une chose est certaine Sylvain, même s'il y a des choses pas faciles à la maison, toi il faut que tu t'occupes de tes affaires, mais c'est pas toujours facile. J'ai l'impression que des fois tu n'as pas le goût.*

*Sylvain: C'est vrai ça que je n'ai pas le goût.*

Pendant que je soumettais à Sylvain qu'il avait avantage à bien s'occuper de ses affaires, le sentiment qu'il n'a pas le goût de s'en occuper m'a envahi.

Je suis passée du fait que Sylvain ne vérifie pas suffisamment l'orthographe des mots alors que l'information est à sa disposition, à l'affirmation que ses parents ne vérifient pas s'il fait ses leçons et devoirs correctement. On peut peut-être comprendre que le manque de vérification chez l'élève est relié au manque de vérification chez les parents. Cette information provient-elle de l'élève?

J'ai poursuivi en lui parlant de ses propres responsabilités, de ses capacités à prendre les bonnes décisions par rapport à l'école, tout en reconnaissant que l'on peut comprendre qu'il n'a pas le goût.

Nous avons travaillé les conjugaisons.

A la sixième dernière rencontre, Sylvain est également à l'heure.

*Aide psy.: Tu peux écrire un 6 là, dans le fond aussi là, parce que*

*c'est la sixième dernière rencontre. Qu'est-ce que tu ressens par rapport au fait que ça va se terminer nos rencontres?*

*Sylvain: Je ne le sais pas. Je pense aux vacances en même temps, comme jeudi là.*

*Aide psy.: Tu penses aux affaires plaisantes, hein!*

*Je devais aller à contre courant pour aborder les sentiments et de plus, je m'aperçois qu'il n'était pas facile de l'écouter. Il était inquiet pour ses résultats et cette crainte n'a pas pris place dans mon intervention.*

*Sylvain: Oui, je pense à jeudi. Je me demande tout le temps qu'est-ce que c'est que ça va donner à la fin de l'année. Puis je vais avoir mes résultats et je me demande tout le temps quelles notes je vais avoir.*

*Aide psy.: Oui, oui, tu as hâte de voir les progrès que ça va faire dans tes notes.*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Ok! Puis c'est plus plaisant de penser aux choses qu'on aime.*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Comme les vacances, on est content après juin, après toute une année d'école, là, on est content quand on est en vacances. Puis, en même temps, il y a des affaires tristes, entre autres, on ne se verra plus.*

*Puis ton professeur de quatrième année, peut-être qu'il ne viendra plus, puis là, c'est spécial là, je pense bien qu'il n'est pas là.*

*C'est triste, hein!*

*Sylvain: Oui.*

Le conjoint de son enseignante-titulaire est décédé. Il y avait de la résistance à aborder le sujet. J'y suis revenue très brièvement un peu plus loin. L'absence ou le fait de passer très vite sur un événement peut lui conférer une certaine importance. Il ne connaissait pas le conjoint mais il venait de perdre son enseignante-titulaire.

*Aide psy.: Puis, il y a peut-être des amis aussi que tu vois quand tu as de l'école, puis que tu ne vois pas quand ce sont les vacances.*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Oui, en tout cas, dans un côté il y a des choses plaisantes, puis d'un côté il y a des choses pas plaisantes. C'est sûr qu'on aime mieux penser aux affaires qu'on aime, hein! Ok!*

*Peut-être que... Qu'est-ce qui est important pour toi?*

*Sylvain: Bien là, on a faite... Bien là, on a faite... que j'ai changé de prof, je vais essayer encore de me démêler encore dans les...*

*Aide psy.: Dans tes conjugaisons?*

*Sylvain: Oui, c'est ça.*

Je pense que le fait d'avoir parlé à Sylvain, à plusieurs reprises, qu'il existe des choses plaisantes et d'autres moins était relié au fait que le principe de plaisir prenait beaucoup de place dans la vie de Sylvain.

Un peu plus loin en faisant un exercice de conjugaison, nous sommes arrivés au sujet de la lecture.

*Sylvain: J'ai fini.*



*Aide psy.: Bon. On va regarder.*

*Alors, la première phrase, veux-tu la lire?*

*Sylvain: Maintenant, je chanterai, tu chanteras, vous chanterez, ils chanteront toute en hauteur.*

*Aide psy.: Tous en coeur. Maintenant, c'est quoi ça, maintenant?*

*Sylvain: Au futur simple.*

*Aide psy.: Tu l'as mis au futur. Puis là, ce n'est pas au futur, maintenant. Maintenant...*

*Sylvain: Je chante, tu chantes, vous chantez, ils chantent... nous chantons tous en coeur.*

*Aide psy.: Oui, oui, bien fait, c'est beau.*

*Sylvain: Nous jouons la mélodie au piano. La mélodie...*

*Aide psy.: Commence... Où est-ce qu'elle commence ta phrase?*

*Sylvain: Oups! Ils chantent tous...*

*Aide psy.: Où est-ce qu'elle commence ta phrase?*

*Sylvain: Hier, il chantait tout seul et elle jouait la mélodie au piano. On aimait bien l'écouter.*

*Aide psy.: Sylvain, est-ce que tu lis?*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Chez toi.*

*Sylvain: Bien oui! Mais j'ai de la misère.*

*Aide psy.: Tu as de la misère. Tu as de la misère, mais c'est en lisant que tu vas développer ta lecture. Ok! Comme là, toi tu m'as demandé... ça fait plusieurs fois que tu me demandes les conjugaisons. Puis je me dis: Ah! Sylvain, il veut qu'on travaille les conjugaisons,*

*c'est important pour lui. Alors, on le travaille. Puis ta lecture... ta lecture ça joue sur toutes les matières à l'école hein! Parce que, quand tu fais des mathématiques, tu as des problèmes à lire. Dans une autre matière, s'ils te posent des questions, il faut que tu lises les questions. Or, pour la développer ta lecture là, il faut que tu la pratique. Ça peut être n'importe quoi là, qu'est-ce que tu lis, prends des choses qui t'intéressent. Tes parents, ils veulent t'en acheter des livres?*

*Sylvain: Bien oui.*

*Aide psy.: Hein! Je pense bien que oui, hein!*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: Tu es d'accord avec ça. Puis, toi il faudrait que tu lises tous les jours. Serais-tu d'accord pour lire, lire des choses qui t'intéressent là?*

*Sylvain: Je ne sais pas si j'ai le temps. On va dehors ou des affaires de même.*

A ce moment là, j'ai eu la sensation forte que Sylvain ne s'occupe pas bien de ses affaires et que ça pourrait lui coûter cher.

*Aide psy.: Mais, Sylvain, il faut que ...*

*Sylvain: Bien, je lis des affaires de même.*

*Aide psy.: Il faut que tu choisisses de le faire. Est-ce que c'est important pour toi?*

*Sylvain: Bien oui.*

*Aide psy.: Je veux dire, c'est... Je ne te dis pas que l'école c'est ça qu'il y a de plus important au monde là. C'est pas ça que je te dis. Je*

*pense que ce qui se passe entre les gens, c'est plus important encore que les affaires qu'on apprend à l'école. Qu'est-ce qui se passe, toi avec les gens que tu aimes, je pense que c'est plus important. Mais, bon, tu vas à l'école puis à l'école tu veux bien réussir. Puis ta lecture là, ça c'est quelque chose de... c'est la base. Toutes les affaires sont bâties sur ta lecture, comment tu lis tes affaires. Puis la meilleure façon de l'améliorer, c'est de lire. Alors, même si tu es en vacances...*

*Bien là, moi, je ne serai pas là pour te le dire. Tu sais, ça t'appartient, hein! Je n'irai pas voir là.*

*Je n'irai pas te voir, peut-être que tu aimerais ça aussi que j'aille te voir durant les vacances, hein? Il y aurait un côté plaisant. Mais non, je ne vais pas voir les élèves durant les vacances. Tu vois, ça va se terminer...*

*Après avoir fait cette association, je me suis sentie plus calme.*

*Puis nos rencontres, elles vont se terminer en juin même si je sais que tu n'as pas réglé toutes tes affaires. Toi, il va falloir que tu te débrouilles. De toute façon, il y a d'autres personnes qui t'aident, aussi là, je ne suis pas la seule personne qui t'aide.*

*Bon! Pour ta lecture, tu dis: J'ai tellement d'affaires à faire durant l'été. Oui, mais il faut que tu choisisses, hein! Tu ne peux pas lire et aller jouer avec tes amis en même temps. Un moment donné, tu dis: Bien là, je vais jouer avec mes amis. Après, je ne sais pas moi, un moment donné, tu dis, peut-être un petit peu en te levant le matin, je vais toujours lire un petit peu, à chaque jour, je vais lire un peu en me levant le matin, ou non, à chaque jour je vais lire un peu quand je me*

*couche. Je ne sais pas là, c'est toi qui va décider quand. Tu vas le décider... pour toi c'est important.*

*Disons, pour moi, c'est une suggestion que je te fais, je pense qui serait bonne. Tu me dis que tu as de la misère, mais lis... Plus tu vas lire, plus tu vas lire couramment.*

*Alors la deuxième phrase?*

Lorsque j'utilise le "je" en parlant de Sylvain, cela semble être une stratégie qui veut favoriser l'acceptation de ma recommandation. Avec les enfants, la dynamique m'amenait, à certains moments, à leur parler avec ardeur. Et après avoir verbalisé ce que je comprenais de ce qui se passait, subitement le calme revenait.

Une fois les dix premières minutes écoulées, lorsque je suis allée chercher Sylvain à la cinquième dernière rencontre, en entrant dans la classe, je vois les élèves travailler en équipes. J'ai senti un très bon atmosphère. J'ai eu l'impression que Sylvain pourrait choisir de demeurer en classe.

Je lui rappelle notre entente, que lorsqu'il y a une activité spéciale, il doit effectuer un choix. Sylvain suggère de tirer à pile ou face. Je refuse et lui demande de choisir en fonction de ce qui est le plus important pour lui. Je lui exprime que je sais que la rencontre avec moi est importante, ce qu'il fait en classe aussi et qu'il peut choisir. Il répond qu'il serait mieux de continuer à travailler avec son ami... s'il écrit des choses avec lesquelles je ne suis pas d'accord...

Je l'ai salué en lui rappelant notre prochain rendez-vous.

L'expression de son visage a changé mais je n'ai pas pu saisir de quoi il s'agissait. Était-il déçu de la tournure des événements?

Une fois seule, je me suis sentie émotivement brassée, plus que d'habitude. Je me faisais des réflexions de ce genre: Désire-t-il arrêter tout de suite la relation? Ce serait plus facile. Croyait-il que j'allais remplacer cette période? C'est peut-être simplement qu'il est heureux, que ça va bien et qu'il a moins besoin de moi. Dans un sens, il prenait le contrôle de la situation.

Il y a lieu de se demander jusqu'à quel point l'élève a communiqué les effets de son choix de demeurer en classe? Je me sentais facilement fautive avec Sylvain, j'avais l'impression de mal travailler. En lui offrant un choix, j'ai eu l'impression de l'avoir poussé un peu.

A la quatrième dernière rencontre, je suis allée chercher Sylvain vingt minutes trop tôt sans m'en rendre compte tout de suite. Il est surpris de me voir, il ne sourit pas et il regarde l'horloge d'un drôle d'air.

La même situation de classe que la séance précédente se répète. Je lui laisse le choix. Je lui dis que je trouve cela dommage de perdre notre rencontre s'il choisit de demeurer en classe, mais je trouve important qu'il choisisse. Il répond qu'il est plus important qu'il travaille en classe.

La suppléante est venue discuter avec nous. Elle dit qu'il n'est pas chanceux, qu'elle a donné deux périodes de préparation pour leur exposé oral et ce fut deux fois sur son heure de rencontre avec moi.

Cette fois-ci, j'ai moins craint d'exprimer ma déception à ce que l'on ne se voit pas et j'ai senti important de lui laisser le choix pour son autonomie.

Cependant je me suis faite la réflexion qu'il ne faudrait pas que cela se répète jusqu'à la fin du mois de juin. Il y a un danger de tomber dans la facilité. Il est difficile de se rencontrer dans la séparation. Et il faut bien que j'admette que ces absences pouvaient signifier que Sylvain était peut-être très déçu. Il serait tout à fait pertinent de lui exprimer que j'ai pu être très décevante dans certaines paroles ou certains gestes.

A la troisième dernière rencontre, lorsque je suis allée chercher Sylvain, celle qui remplace Françoise, son enseignante-titulaire me demande si elle devrait être présente à l'étude de cas de demain et quel est son rôle?

Le fait que Sylvain ait entendu une partie de notre conversation, me donne l'occasion de lui expliquer brièvement en quoi consiste l'étude de cas. Par la même occasion, je lui demande s'il a la même position au sujet de l'aide possible pour l'an prochain, puisqu'à cette réunion nous prendrons une décision.

Voici le retour sur l'erreur de temps de rencontre et sur ses choix de demeurer en classe.

*Aide psy.: Je me suis trompée la semaine passée, hein! Pour le... de l'horaire... quand je suis allée te chercher jeudi, là, je n'étais pas à la bonne heure. Je suis allée te chercher trop de bonne heure, je suis*

*allée te chercher pour 9h45... attends un peu, je suis allée te chercher à 10h40 puis ta période était juste à 11h00.*

*Mais aujourd'hui, tu n'y pensais pas?*

*Sylvain: Non.*

J'avais pensé que reconnaître mon erreur était une bonne chose. En m'exprimant, je suis devenue confuse sans trop comprendre pourquoi.

Par contre, Sylvain, à son tour, admet simplement ne pas avoir pensé à sa rencontre avec moi. Auparavant il se montrait plutôt fautif. Spontanément, j'ai abordé la question du choix de demeurer en classe. Cette décision justifiait davantage un malaise.

*Aide psy.: Hum, hum!.. Je t'ai trouvé bon de décider de... quand tu as choisi de rester en classe. Ce n'est pas facile de dire non à un adulte. Je t'ai trouvé bon. Il y a un côté pour moi, c'était pas facile là, que tu choisisses de rester en classe. Mais je trouve ça bien correct que tu trouves que ça t'appartenait de choisir. Alors, tu as choisi. Es-tu content de tes choix? As-tu regretté après? ... Si tu étais content d'avoir choisi de rester en classe?*

*Sylvain: Bien, la première fois, j'ai regretté un peu parce que... il faisait rien que niaiser. Puis moi, j'essayais de travailler. Puis lui, il faisait rien que niaiser. Là, j'ai regretté un peu.*

*Aide psy.: Bien là, je comprends que c'est décevant. Puis la deuxième fois?*

*Sylvain: Ça vient de moi.*

*Aide psy.: Puis là, ça bien été.*

*Sylvain: Ça bien été.*

J'avais vraiment compris que cela avait bien été, mais, *Ça vient de moi.* semble vouloir dire que c'est lui, cette fois, qui a niaisé.

Je me rends compte qu'avec Sylvain, il m'est arrivé à plusieurs reprises de ne pas bien entendre et comprendre ce qu'il disait. Cela me porte à penser qu'il n'était peut-être pas bien écouté chez lui.

*Aide psy.: Enfin, je pense que si tu as choisi... pour toi c'était important de choisir de rester en classe. Moi, je me devais de respecter ton choix. En même temps, c'était difficile parce que là, on a perdu deux rencontres. Je pense... peut-être qu'il y a une partie de toi qui est fâchée contre moi parce que je t'ai laissé dans la classe. Dans le fond, tu aurais peut-être aimé mieux que j'insiste plus et que je dise: Bien non, Sylvain, viens-t-en! Peut-être que tu aurais été content si j'avais insisté pour que tu viennes aussi. Mais, tu vois, il y a toujours... Bon, si tu choisis de rester en classe, il y avait des avantages puis il y avait des désavantages. Quand tu viens ici, il y a des avantages puis il y a des désavantages aussi, hein!*

Le fait qu'il n'avait pas bien travaillé est un argument supplémentaire qui peut justifier qu'il pouvait être fâché que je ne l'aie pas aidé davantage à bien s'occuper de ses apprentissages. C'est aussi ce qui se passait à la maison.

*Sylvain: Aujourd'hui c'est le trois.*

*Aide psy.: Oui, on est rendu... Tu vois, le fait aussi de choisir de rester dans la classe, c'était peut-être une façon de me montrer que tu étais fâché aussi qu'on ne se voit plus.*



Le fait que Sylvain apporte l'élément de la troisième dernière rencontre suite à mon intervention me porte à faire un lien entre ses absences et la fin de la relation qui approche. Cet exemple montre bien la dynamique qui s'est installée entre nous deux.

*Sylvain: C'est un petit bonhomme. (Son dessin)*

*Aide psy.: Veux-tu écrire ton nom?*

*Sylvain: Ah oK! J'ai fini.*

*Aide psy.: Veux-tu m'en parler du petit bonhomme?*

*Sylvain: C'est un petit bonhomme qui s'est battu, puis il a un oeil au beurre noir.*

*Aide psy.: Pourquoi s'est-il battu?*

*Sylvain: Je ne le sais pas.*

*Aide psy.: Tu ne le sais pas.*

*Sylvain: Il était baveux.*

Dans ce dessin, j'ai eu l'impression que Sylvain s'était battu dans la relation d'aide éducative, qu'il avait travaillé fort et finalement il se ramasse avec un oeil au beurre noir, le coup de poing étant la terminaison de nos rencontres.

J'ai eu l'impression que le baveux pouvait être moi aussi et j'ai plongé dans le travail.

*Aide psy.: Ok! Qu'est-ce qui est important pour toi, ce matin?*

*Sylvain: C'est encore le temps du verbe que je ne démêle pas encore. C'est...*

*Aide psy.: Je le sais bien.*

*Sylvain: Oui, c'est ça.*

*Aide psy.:Ok! Donne-moi un mot d'action.*

*Sylvain: Un mot d'action... je ne le sais pas... étudier.*

Dans cet échange, il y a quelque chose qui a été compris sans être verbalisé.

Le choix du mot d'action n'est pas un hasard. Je crois bien que Sylvain était conscient qu'il fallait qu'il étudie mieux.

Nous avons travaillé les temps du verbe étudier à différentes personnes. Ensuite il a choisi le verbe cueillir que nous avons également travaillé.

Parmi les moyens possibles qu'il peut utiliser pour raffermir ses connaissances ou ses habiletés, j'ai mis un accent sur le fait de prêter attention et celui de se concentrer.

L'étude de cas, en fait, le bilan de fin d'année, a eu lieu entre la troisième et la deuxième dernière rencontre. La remplaçante de d'enseignante-titulaire note qu'il y a eu des améliorations dans ses leçons aux niveaux du vocabulaire, des conjugaisons et des jeux mathématiques. Globalement, il réussit dans la moyenne du groupe en mathématique mais il demeure faible en compréhension de texte et en français écrit.

Elle fait remarquer aussi que Sylvain est très lent à terminer ses examens. Que c'est un élève qui se laisse facilement distraire par ses compagnons et qu'il ne prend pas facilement sa place dans le groupe. Cependant, il y a eu amélioration sur ce dernier point.

Pour ma part, j'ai souligné que Sylvain n'est pas un garçon qui

s'exprime facilement, quoiqu'il prend la parole plus facilement qu'au début de la relation d'aide éducative. Il a tendance à me laisser les initiatives. J'ai noté qu'il y avait plusieurs signes qui montrent que Sylvain est un peu plus gai, plus dynamique et plus enthousiaste qu'au début de nos rencontres.

La situation familiale n'est pas facile, ses parents ont des difficultés de couple et ils se montrent peu disponibles aux enfants. Au niveau académique, son retard n'est pas très grand, il est davantage question d'attitudes devant la tâche scolaire.

L'équipe multidisciplinaire a accepté la demande de Sylvain de commencer la prochaine année scolaire sans aide particulière tout en planifiant une relance, une discussion, à la fin de la première étape.

La dernière rencontre de parents a également eu lieu entre la troisième et la deuxième dernière rencontre. La mère de Sylvain m'a appelé pour prendre rendez-vous. Elle suggère le jour même de notre communication téléphonique. J'accepte et elle me dit qu'elle n'est pas certaine que le père de Sylvain sera là.

La mère est arrivée en premier et elle m'informe qu'elle a laissé un message à son mari, mais elle pense qu'il ne viendra pas. Ils ne s'étaient pas consultés sur le moment de cette rencontre avant qu'elle me téléphone. J'ai eu l'impression que madame aurait aimé avoir une rencontre pour elle seule.

Monsieur est arrivé quelques minutes plus tard. Madame rectifie son discours en disant qu'elle pensait qu'il viendrait, surtout qu'elle

avait fait écrire sur son message, "très très important".

Les deux parents disent avoir été plus attentifs à Sylvain sur le plan scolaire. Le père précise qu'il ne faut pas grand chose à Sylvain pour qu'il s'améliore.

J'ai informé les parents que Sylvain demandait de ne pas avoir d'aide particulière dès le début de son cinquième degré. Ayant senti de l'inquiétude peut-être, que cela supposait qu'il en aurait peut-être besoin en cours d'année, j'ai précisé qu'il n'en aura peut-être pas besoin de toute l'année. Je voulais leur parler de stimulation de lecture pour Sylvain durant l'été, mais j'ai oublié.

Finalement, leurs besoins se situaient davantage au niveau de la situation familiale. On m'informe que monsieur a décidé de quitter madame dans deux semaines. Pour le moment, cette décision a un effet plutôt soulageant pour madame, puisqu'elle trouvait intolérable qu'il soit question de séparation depuis plusieurs mois. En janvier, madame ne s'attendait pas du tout à ce que monsieur lui propose la séparation. Alors, sa position fut: "Si tu pars, tu ne reviens pas."

Leurs garçons ne sont pas informés de cette décision. Madame n'a pas voulu perturber la période d'examens de fin d'année scolaire.

A la première rencontre de parents, madame était plus émotive, elle a pleuré, monsieur était plus silencieux, plus rationnel. Cette fois-ci, madame était plus rationnelle et me donnait la sensation d'être au fond très en colère. Mais elle m'a dit qu'elle ne se sentait pas tellement fâchée. Monsieur était plutôt silencieux mais plus émotif qu'à la première rencontre, il a pleuré. J'ai dû fournir des efforts pour

ne pas pleurer avec lui.

Je leur ai demandé s'ils avaient des amis avec qui parler? Madame a répondu oui, monsieur non. Je leur ai à nouveau proposé de consulter un thérapeute en faisant valoir certains avantages. Si vous en ressentez le besoin, cela peut vous être vraiment profitable. On peut apprendre beaucoup à travers une période difficile.

Je leur ai reconnu qu'ils pouvaient désirer me rencontrer à nouveau mais que je ne pouvais pas leur donner les services d'un professionnel. A la demande de la mère et sentant l'atmosphère chargée d'émotions, je leur ai tout de même laissé mon numéro de téléphone. Monsieur préfère laisser le numéro de téléphone à madame parce qu'il dit qu'il va l'oublier.

Madame prévoyait comme organisation dans la séparation, que les enfants seraient une fin de semaine sur deux avec leur père. Tandis que monsieur préférait qu'ils s'appellent et se voient quand ils le veulent de part et d'autre.

Je leur ai recommandé d'informer les enfants le plus tôt possible puisqu'il reste très peu de temps avant la séparation. Au niveau du partage du temps avec les enfants, j'ai valorisé la stabilité tout en laissant une ouverture à la souplesse.

J'ai reconnu que tous deux demeurent responsables dans leur rôle de parents. L'idéal n'existant pas, il y aura des pertes et des gains. Je suis revenue sur le fait que madame avait dit que chaque garçon pourrait dormir à tour de rôle avec elle; qu'il serait de beaucoup préférable que chacun dorme dans son lit, ainsi il sera plus facile de

garder leur place d'enfant. Dans un mouvement de séparation, il faut comprendre que nous le faisons pour atteindre une plus grande qualité de vie. Chaque membre de la famille est important et il est très aidant que chaque parent communique avec chaque enfant.

A la deuxième dernière rencontre, une fois les dix premières minutes écoulées, je suis allée chercher Sylvain. Le fait qu'il se fait attendre m'a mis en contact avec le fait qu'il a attendu deux mois avant que la relation d'aide débute.

De façon générale, lors de cette rencontre, mes interventions sont plus longues. Cela est relié au fait que je vivais un inconfort parce que les parents m'avaient fait part d'éléments importants et leur garçon n'était pas au courant. J'ai eu la forte sensation qu'il ne m'appartenait pas de l'informer que ses parents étaient sur le point de se séparer.

*Aide psy.: Peux-tu me faire un dessin?*

*Sylvain: Un clown avec un fusil à l'eau.*

*Aide psy.: Un quoi? Un clown avec un fusil à l'eau?*

*J'ai pas remarqué... regarde, regarde ton dessin...Viens ici, tu es dû pour recommencer parce qu'on est le 4 aujourd'hui. Tu veux aller vite toi, tu étais déjà rendu à demain. Des fois c'est pas facile d'être juste là où on est rendu, des fois on veut aller vite.*

*Est-ce que vous avez terminé vos examens?*

*Sylvain: Non, je pense qu'on n'a encore un.*

*Aide psy.: Tu penses qu'il en reste un.*

*Sylvain: Elle a dit qu'elle allait peut-être nous en faire reprendre un autre.*

*Aide psy.: Ah oui!*

*Sylvain: Elle a dit peut-être demain.*

*Aide psy.: Le reprenez-vous parce qu'il n'était pas bon?*

*Sylvain: Non. Elle a dit qu'il faut qu'elle prenne tous les examens sur cent et qu'elle les mette sur cinquante.*

*Aide psy.: Parce que ce n'est pas complété.*

*Qu'est-ce qui est important pour toi ce matin?*

*Sylvain: Les verbes. Comment les écrire, à cause que je me trompe souvent quand je les écris, les exceptions.*

*Aide psy.: Ok! Mais avant d'aller au bout des exceptions, c'est bien d'être bien solide au niveau des réguliers, ceux-là qui ne sont pas des exceptions. Alors, si tu es d'accord on va vérifier si tu es bien solide au niveau des réguliers. Ok! On peut le faire par écrit.*

*Alors, si on prend en "er" ou en "ir", parce que tous les verbes réguliers en "ir", si tu connais bien finir au moins là, ceux-là, tu vas tous les avoir.*

*Les exceptions, bien, tu t'en occuperas un peu plus tard. C'est sûr que cette année, ensemble, on ne pourra pas tout voir. Il n'y a pas juste moi qui peut t'aider. C'est surtout toi qui fait le travail. Mais il y a du monde qui sont prêts à t'aider. Des fois, il s'agit juste de le demander. Trouves-tu cela difficile, toi, de demander de l'aide quand tu en as besoin?*

*Sylvain: Des fois oui, des fois non.*

Il est évident que j'étais préoccupée, ou plus justement encore sous l'effet de la rencontre de parents. La communication avec Sylvain n'est pas clair. J'en ai pris conscience à ce moment là et j'ai trouvé important de me dégager des parents pour mieux rejoindre Sylvain.

D'autre part, j'avais noté qu'en disant que les exceptions, c'est pour plus tard, particulièrement le terme cueillir que Sylvain avait choisi dans une rencontre précédente, avait eu une résonance de sexualité. La sexualité, comme le fruit mûr, c'est pour plus tard.

Nous avons travaillé les verbes et effectivement la communication s'est beaucoup améliorée. Sylvain avait sûrement besoin de se dégager lui aussi de la relation de couple de ses parents.

En voici un extrait:

*Aide psy.: Ok! Alors, ça c'est le conditionnel, le conditionnel, on sait ce que c'est.*

*Actuellement, présentement ça s'appelle...*

*Sylvain: ...*

*Aide psy.: Bon, je ne veux pas te le dire, je vais essayer de trouver un truc pour que tu t'en souviennes.*

*Des fois, en faisant des histoires ça peut t'aider. Je vais te faire une petite histoire. Ok, c'était une fois, un écureuil qui se promenait partout, il voulait trouver sa maison. Il avait perdu sa maison. Il arrive, il voit une hirondelle, il demande à l'hirondelle: peux-tu m'indiquer où elle est ma maison?*

*Sylvain: Indicatif.*

A ce moment là, Sylvain a devancé mon explication, le mot



indiquer dans l'histoire n'avait pas plus d'importance que bien d'autres, si ce n'est que je savais qu'il était rattaché à la réponse. Et c'était le mot que Sylvain cherchait sans le savoir mais qu'il avait déjà entendu.

Le travail s'est poursuivi surtout aux niveaux des temps de verbes et des terminaisons. Est-ce un hasard que ce soit le sujet de notre travail académique et que nous en étions simultanément à la terminaison de notre relation?

Dans les dernières minutes, j'ai enchaîné sur la nécessité de lire, de prêter attention à l'orthographe des mots en se posant des questions et en utilisant ses connaissances.

Mon discours était redevenu quelque peu nerveux et je ne laissais pas beaucoup de place à Sylvain pour s'exprimer. Etais-je la seule responsable de cette dynamique?

A la fin de cette rencontre, j'étais convaincue que la préoccupation de temps de Sylvain était liée à ce que véhiculaient ses parents. Il n'est pas rare, dans un conflit de couple, de voir le temps de différentes actions, de désirs s'entremêler. Moi-même, à la fin de cette rencontre, j'avais complètement oublié le temps. J'ai terminé quelques minutes plus tard.

A la dernière rencontre, je suis allée chercher Sylvain après les dix premières minutes. Même s'ils étaient en activité d'amusement dans la classe, je n'ai pas cru bon d'offrir de choix à Sylvain, je ne voulais pas que nos rencontres se terminent ainsi. Il n'en n'a pas parlé lui non plus.

Il est revenu au thème des Turtles dans son dessin. Il a pris le temps de bien regarder ses dessins. Et j'ai voulu vérifier si ses parents lui avaient fait part de leur décision.

*Aide psy.: Je t'avais promis de te donner une copie de tes feuilles. J'ai fait des photocopies.*

*Est-ce que tes parents t'ont fait part de leur décision?*

*Sylvain: Bien, s'ils voulaient venir aussi... Quelle décision?*

*Aide psy.: Bon, bien, probablement non. Si tu me demandes ça... C'est parce... quand je les ai rencontrés, ils m'ont parlé de quelque chose. Ils préféraient attendre que tu aies terminé tes examens pour te faire part de leur décision. Bon, c'est à eux de te le dire.*

*En tout cas, ça aurait pu être intéressant. Il y a un côté que j'aurais peut-être trouvé intéressant de parler avec toi mais je vais respecté le fait que tes parents ont attendu pour t'en parler. Ils m'ont dit, qu'ils allaient attendre que tu aies fini tes examens. C'est quelque chose d'important.*

*Tu te souviens quand je te parlais, qu'il y a des situations, des avantages et des désavantages , on perd des choses et on en gagne, c'est toujours comme ça. Mais ça ne veut pas dire que toutes les situations sont pareilles. C'est comme le fait d'arrêter tous les deux, il y a des avantages et des désavantages. Ça ne doit pas être facile de venir ici, pour toi ce matin non plus, parce que tu l'as oublié. Finir, pour moi c'est pas facile non plus, même si je suis grande.*

*Qu'est-ce qui est important pour toi de venir ce matin?*

*Sylvain: Comme l'autre fois, l'indicatif présent.*

*Aide psy.: Qu'est-ce que c'est l'indicatif présent?*

*Sylvain: C'est quelque chose qui se fait tout de suite. C'est au présent.*

*Aide psy.: T'aperçois-tu que d'une fois à l'autre, tu es meilleur?*

*Sylvain: Oui.*

*Aide psy.: L'autre jour ça t'a pris du temps à trouver, c'était quoi le mot indicatif? Alors, quel mot d'action tu choisis aujourd'hui... ou d'état? Si tu veux, comme les verbes ou auxiliaires avoir et être, eux c'est important que tu les maîtrises bien parce que tu les utilises partout. Etre à l'indicatif présent qu'est-ce que c'est?*

*Sylvain: Je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont.*

*Aide psy.: Après ça... nomme-moi les, les temps toi.*

*Sylvain: Le conditionnel présent.*

*Aide psy.: Le verbe être au conditionnel présent, c'est quoi?*

*Sylvain: Je serais, tu serais, il serait, nous serions, vous seriez, ils seraient.*

*Aide psy.: Très bien! Ensuite, quel autre temps?*

*Sylvain: Le passé-composé. J'ai été, tu as été, il a été, nous avons été, vous avez été, ils ont été.*

Le travail s'est poursuivi. Vers la fin de la période, je suis revenue à la situation familiale et à la terminaison de nos rencontres.

*Aide psy.: T'es-tu aperçu Sylvain, quand on est préoccupé par quelque chose, ça nous dérange. Tu sais, tantôt, quand je t'ai demandé si ton père ou ta mère t'avait informé de quelque chose, c'était pas facile pour toi de se concentrer puis de faire tes conjugaisons.*

*Sylvain: C'est quoi donc... c'est quoi qu'ils veulent me dire?*

*Aide psy.: Je n'ai pas fait exprès pour te créer cette situation là, mais tu vois, quand on est préoccupé par quelque chose, c'est pas facile de se concentrer. Des fois, c'est mieux de dire des choses pour s'en libérer.*

*Sylvain: Sûrement pas doubler...*

*Aide psy.: Non! C'est quelque chose de personnel. Ce n'est pas par rapport à l'école. Tu te souviens, Sylvain... si c'était de l'école, je pourrais t'en parler, c'est parce que moi je fais partie de l'école.*

Au début de la période, je me sentais quelque peu fâchée contre les parents d'avoir envahi mes dernières minutes avec Sylvain sans qu'on puisse s'exprimer sur ce qui se passait. Lorsque je suis revenue à la situation familiale en fin de rencontre, j'étais plus calme et cela a permis à Sylvain de clarifier une préoccupation.

Avant de terminer, j'ai pris le temps de rappeler à Sylvain les deux moyens identifiés préalablement qui peuvent l'aider à s'améliorer dans sa tâche scolaire.

*Te souviens-tu des deux points que je t'ai dit la semaine passée?*

*Sylvain: La lecture.*

*Aide psy.: Puis l'autre*

*Sylvain: ...*

*Aide psy.: Utiliser les choses que tu sais déjà. Il y a beaucoup d'affaires que tu sais. Quand t'écris, c'est de t'en servir, c'est de te poser des questions et de raccorder des mots pour les écrire le mieux que tu peux. Ok! C'est ça le deuxième point.*

Il est surprenant que j'aie utilisé le mot "raccorder" qui peut avoir un sens de réconcilier. Habituellement, j'utilise le mot "accorder". Il y a pu avoir communication interpsychique du désir de Sylvain que ses parents se réconcilient. Sa demande d'aide initiale pouvait être liée aux difficultés des parents.

*Aide psy.: Bon bien, c'est déjà terminé. Sylvain, j'ai trouvé ça très agréable de travailler avec toi, puis je te souhaite bonne chance! J'ai confiance que de toute façon ça va bien aller, autant... de tous les côtés.*

*Sylvain: ...*

*Aide psy.: Aurais-tu voulu avoir mon numéro de téléphone? Si des fois tu voulais... Juste si tu veux. C'est 544-8123.*

*Sylvain: ...*

*Aide psy.: Salut! Bonnes vacances!*

*Sylvain: ...*

Ce n'était pas tout-à-fait exact que j'avais trouvé cela très agréable de travailler avec Sylvain, le terme n'était pas bien choisi. Mais ce qui était juste c'est que je ressentais un mouvement agréable envers Sylvain. J'étais avec lui et je me sentais capable d'avoir confiance en ses capacités actuelles et celles d'apprendre.

Pour sa part, il a été très silencieux, dans les dernières minutes, pas un seul mot n'est sorti. Il avait pris l'habitude d'arrêter l'enregistreuse mais cette fois-ci, il ne l'a pas fait.

Au début de l'année scolaire suivante, j'ai rencontré Sylvain par

hasard au secrétariat, il faisait une réaction importante au visage et peut-être sur le corps aussi, il téléphonait pour retourner chez lui. Cela m'a donné l'occasion de le saluer et de prendre de ses nouvelles.

Quelques temps plus tard, j'ai appris que les parents ne s'étaient pas séparés et c'est le jeune frère de Sylvain qui a eu besoin d'une aide particulière cette année là. Dans une rencontre ultérieure avec les parents, ils m'ont dit que cela allait mieux entre eux et qu'ils désiraient que j'aide leur fils au niveau académique.

Environ un an plus tard, alors que je travaillais dans une autre école, le père m'a téléphoné. Il m'a informé qu'ils étaient séparés et aurait aimé me rencontrer. Je l'ai référé au consultant scolaire de l'école où étaient ses enfants à cette époque.