

LES PROCESSUS DE SIGNALEMENT DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ A L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO.

Le but de cette présentation est de discuter les résultats d'un projet de recherche dont le but était d'examiner le signalement de «l'enfance en difficulté» à l'école primaire à partir d'une approche sociologique compréhensive qui montre les mécanismes et les procès d'identification à l'oeuvre. Rares sont les travaux qui traitent de cette question, étant donné que l'enfance en difficulté demeure le plus souvent une préoccupation de recherche des chercheurs oeuvrant en psychologie ou en psychopédagogie. Dans le cadre d'un projet de recherche que nous décrivons brièvement ci-dessous, nous nous sommes intéressées à ce que les acteurs sociaux ont à dire au sujet des difficultés ou du handicap qu'éprouvent certains élèves. Nous cherchions à comprendre les définitions de l'enfance en difficulté, autant les définitions officielles élaborées par le ministère de l'Éducation et réinterprétées par les praticiens que celles plus spontanées que l'on entend, au quotidien, dans les écoles. Si l'on retient l'expression «enfance en difficulté», c'est qu'il s'agit du vocabulaire utilisé dans les textes législatifs de la province de l'Ontario (Canada) pour les écoles minoritaires de langue française où nous avons mené nos enquêtes.

Les travaux sociologiques ou anthropologiques au sujet des processus et mécanismes d'identification ou de signalement des enfants/étudiants en situation de handicap ou de l'enfance en difficulté portent soit sur la variation dans l'offre de services destinés aux élèves identifiés comme étant en difficulté ou la surreprésentation de certaines catégories de la population.

Barreyre (2000), dans son étude sociologique de la classification, fondée sur plusieurs années de travail sur «le terrain de l'action sociale», précise que les classifications représentent des manières différentes de considérer le rapport au handicap ou à la maladie et «d'appréhender les diverses dimensions de la vie» (p. 1), lesquelles découlent de luttes symboliques engagées entre divers professionnels du secteur médico-psychosocial. Pour l'auteur, commente Plaisance, «les classifications ne peuvent être des reflets neutres des réalités observées, elles sont des constructions sociales se référant à des valeurs, à des courants de pensée, où des groupes de spécialistes essaient de défendre la pertinence de leurs approches» (2001, p. 88). Barreyre interprète ainsi la révision de la Classification internationale du handicap (CIH-2) en tant que logique classificatoire qui fait la promotion d'un modèle de comportement bien précis ; «un être humain se doit d'être actif, assuré, énergique, enthousiaste, sociable et loquace», et «affectueux, indulgent, bon, sympathique et confiant» (Barreyre, 2000, p. 145).

Armstrong (2000) montre, à partir d'une analyse socio-historique, la grande variation dans les approches et les structures destinées aux enfants ayant des «besoins éducatifs particuliers» dépendamment des autorités locales d'éducation ; par exemple, un élève habitant la municipalité londonienne Borough of Wandsworth serait huit fois plus susceptible d'être placé dans une classe spéciale qu'un enfant de la municipalité de Newham. Dans la même veine, Chapelier (2000) révèle, en contexte belge, que la majorité des enfants signalés au regard de trois catégories bien arrêtées, soit «enfants atteints d'une déficience mentale légère», «enfants caractériels» ou «enfants atteints de troubles instrumentaux», sont issus de familles socialement défavorisées, monoparentales ou immigrantes. Dans la même veine, Connor et al. (2001) s'interrogent sur la

surreprésentation d'enfants issus de minorités ethniques et de milieux défavorisés au sein des sections d'éducation spécialisées. À partir d'une enquête menée auprès d'enseignants spécialisés oeuvrant au niveau jardin d'enfants signalés en difficulté, ces auteurs montrent que ces praticiens évaluent ces enfants avec des outils non appropriés pour un public dont la langue première ne correspond pas à la langue de l'enseignement, et qu'en conséquence, les placements dans les filières spécialisées reposent non pas sur des besoins cognitifs des élèves mais sur des variables reliées à l'origine ethnique et raciale. D'autres travaux révèlent la surreprésentation des garçons au sein des classes spéciales ou des élèves identifiés comme étant en difficulté (Oswald et al., 2003). À partir de l'examen d'un fond d'archives de l'office des droits civils, les auteurs montrent qu'entre 1980 et 1997, les garçons sont plus souvent identifiés comme étant en difficulté en comparaison à leurs camarades féminines bien que ces dernières soient majoritaires en termes d'effectifs étudiants, et que les élèves issus des minorités ethniques ou raciales sont disproportionnellement représentés. Mills (2003) s'interroge sur la représentation accentuée de jeunes Afro-américains au sein des classes spéciales. Selon elle, la responsabilité incombe aux travailleurs sociaux oeuvrant dans les écoles, lesquels sont chargés des procédures de signalement des élèves initiées par les demandes des enseignants et auxquels les travailleurs sociaux répondraient par un signalement effectif, sans questionner, au préalable, les motifs retenus par les enseignants. Dei (1999) dépeint, à partir d'une approche anti-raciste, la situation d'étudiants noirs Afro-canadiens dans les écoles secondaires de l'Ontario qui interrompent leur scolarité (phénomène de décrochage). Sur le plan méthodologique, il mena une enquête empirique d'une durée de trois ans dans une école secondaire afin de mieux saisir les motifs et l'expérience des jeunes décrocheurs. Ronzone (1999) mena une étude qualitative aux États-Unis afin de mieux comprendre la catégorie d'élèves ou d'étudiants «à risque». À partir d'observations participantes et d'entrevues avec des enseignants du primaire, elle montre comment, à travers le discours et les perceptions des enseignants, se construit la catégorie de l'élève à risque, lequel correspond, dans la majorité des cas, à des élèves issus des minorités ethniques et raciales et de classes socio-économiques plus modestes.

Le projet «Trajectoires»

À la suite de ces études, notre recherche avait pour but de retracer et de comprendre, à partir des points de vue d'enseignants, de parents et d'élèves, les fonctions sociales et les mécanismes d'identification de l'enfance en difficulté à l'école. Il s'agissait de suivre, sur une période de trois ans, les mêmes enfants, de la classe primaire de 2^e année à la 4^e année (enfants âgés de 8 à 10 ans). Cette recherche a été menée dans trois écoles élémentaires de langue française très contrastées du point de vue démographique, linguistique et religieux.

Dans ce contexte, nous nous sommes posé les questions suivantes : 1) Que se passe-t-il à l'école élémentaire de langue française sur le plan de l'enfance en difficulté ? ; 2) Comment l'enfance en difficulté se fait comprendre d'une école à l'autre, d'une salle de classe à l'autre, d'un enseignant(e) à l'autre ? et 3) Comment les acteurs scolaires (directions d'école, enseignant(e)s, personnel spécialisé), parents ou tuteurs et élèves se situent-ils par rapport aux services offerts à l'école? Nous avons cherché à mettre en évidence des *Trajectoires* dans lesquelles des enfants peuvent parfois voir leur carrière scolaire scellée suite à des identifications menées par des comités d'identification, de placement et de révision (CIPR).

Le projet de recherche *Trajectoires* nous a permis de comprendre que l'enfance en difficulté telle que vécue au quotidien et la définition officielle reliée aux catégories ou «anomalies» du ministère de l'Éducation (terme adopté par le ministère) sont devenues, en cours de route, deux réalités distinctes. Car l'utilisation des termes de «difficultés», d'enfants «en difficulté» ou de

«difficultés scolaires» par les enseignants, les parents et les enfants renvoyait, en fait, à des réalités très éloignées les unes des autres, et parfois en contrepoint des définitions officielles du ministère.

À l'exemple de Giami (1994), la notion de «difficulté», telle qu'elle apparaît dans différents discours, fonctionne comme une représentation marquée par des tensions puisque les difficultés qui nous sont décrites par les acteurs scolaires et les familles, surtout dans l'une des écoles, ne sont pas toujours reconnues officiellement et ne correspondent pas aux définitions du ministère. Le flou est repérable dans la gestion informelle ou quotidienne de l'enfance qui a des «difficultés» à l'école et dans la pratique des enseignants qui éprouvent parfois des difficultés dans leur enseignement. Par exemple, les enseignant(e)s nous faisaient part de l'importance de valoriser les «différences» et de respecter les rythmes d'apprentissage de chacun des élèves dans un contexte où, cependant, la «différence» pouvait mener certains élèves à l'échec sur le plan académique ou curriculaire et à un positionnement en marge de la classe.

Des classes ressources pour répondre aux besoins des enfants sont mises sur pied, notamment pour ceux qui doivent actualiser leur français, qui éprouvent des difficultés, qui «ne maîtriseraient pas le vocabulaire canadien» ou qui doivent «s'adapter» (tout cela semble s'amalgamer dans le quotidien des écoles, et certaines écoles mettront sur pied des «cours d'habiletés sociales» pour y répondre). Parmi les élèves qui se rendent à ces classes et qui sont identifiés, on dénombre une large proportion d'enfants provenant de foyers immigrés où les parents ne connaîtraient pas, aux dires de certaines enseignantes, leur «métier de parent», et plus particulièrement, «ne connaîtraient rien du système canadien». Les parents sont, dans d'autres cas, montrés en exemple s'ils correspondent au modèle parental souhaité en milieu éducatif franco-ontarien, tandis que d'autres sont vus comme contribuant à la mise en difficulté de leur enfant. Les parents et les familles qui s'expriment en français à la maison sont montrés en exemple. Les enseignantes s'expliquent les difficultés qu'éprouvent certains enfants en ayant recours à différents registres ou au croisement de différents attributs ou variables : l'origine, le sexe, la maturité, le handicap, la différence, le comportement, la classe sociale, la langue ou l'encadrement parental.