

Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français

NATHALIE BÉLANGER

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa
nbelange@uottawa.ca

KEHRA TALEB

Département de sociologie et d'études de l'équité en éducation
ktaleb@oise.utroronto.ca

Cet article examine 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'œuvre. Rares sont les travaux sur cette question, car l'enfance en difficulté demeure, le plus souvent, une préoccupation de recherche psychologique ou psychopédagogique. Dans le projet *Trajectoires sociales et scolaires d'élèves en difficulté à l'école élémentaire de langue française en Ontario*, mené de 2000 à 2003¹, nous nous sommes intéressées à ce que les acteurs sociaux ont à dire des difficultés ou du handicap de certains élèves. Comment comprendre les définitions de l'enfance en difficulté, celles, officielles, élaborées par le ministère de l'Éducation (1998a, 1998b, 2001) et réinterprétées par les praticiens, celles plus spontanées entendues, au quotidien, dans les écoles? L'expression “enfance en difficulté” appartient au vocabulaire des textes législatifs de la province de l'Ontario (Canada) définissant le fonctionnement des écoles, notamment les écoles minoritaires de langue française où les enquêtes furent menées.

Les mots du secteur de l'enfance en difficulté ne sont pas neutres, mais investis de pouvoir (Woodill & Davidson 1989, Plaisance 2000). Ce que chacun peut dire ou non à son sujet selon sa place dans l'organisation sociale de l'école –direction d'école, enseignant, personne ressource, parent, chercheur ou enfant–, les positions politiques et sociales qu'il occupe modulent sa prise de parole et s'insèrent

1 Subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC). Nous remercions les assistantes Christine Connelly et Sylvie Lamoureux ainsi que Roselyne Roy pour leur travail soutenu tout au long du projet.

dans des rapports de pouvoir observables au quotidien. Ceux-ci cristallisent des réalités sociales sur le plan organisationnel et institutionnel (Berger & Luckmann 1989).

Ce texte se penche sur le fonctionnement des comités d'identification, de placement et de révision de l'enfance en difficulté (CIPR) mis en place en Ontario en 1998 afin de comprendre comment, à travers ces instances, se cristallisent des définitions ou des représentations de l'enfance en difficulté et se scellent parfois des carrières scolaires. Il s'agit de comprendre les mécanismes sous-jacents au signalement de l'enfance en difficulté en rappelant que celui-ci apparaît dans l'interaction (Dudley-Marling 2004), qu'il n'est ni objectif ni immuable et qu'il doit être, par conséquent, remis en situation (Reid & Weatherly 2004). Tel que le mentionne Lahire (1995) : "Alors qu'on a tendance à réifier en traits de caractère ou de personnalité les comportements des enfants, la sociologie doit rappeler, au contraire, que ces traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme des relations sociales à travers lesquelles ces 'traits' s'actualisent, sont mobilisés". Comme l'explique François Roustang : "Nous dirons, par exemple, qu'un tel est 'dépendant', 'hostile', 'fou', 'méticuleux', 'anxieux', 'exhibitionniste', etc." Pourtant, ainsi que le remarque Bateson, ces adjectifs "censés décrire son caractère, ne sont en fait aucunement applicables à l'individu mais aux transactions entre celui-ci et son environnement matériel et humain. Personne n'est 'débrouillard' ou 'fataliste' dans le vide. Chaque trait qu'on attribue à l'individu n'est pas sien, mais correspond davantage à ce qui se passe entre lui et quelque chose (ou quelqu'un) d'autre" (17).

Les discours au sujet de l'enfance en difficulté sont souvent motivés afin d'assurer des services aux enfants jugés dans le besoin, selon une certaine sollicitude déjà commentée ailleurs (Bélanger 2002). Selon Marshall (1990), comme dans plusieurs pays occidentaux, les premiers programmes et classes spéciales apparaissent au Canada et en Ontario au début du XX^e siècle. Ils visaient, entre autres, à éduquer les enfants considérés lents et les enfants d'immigrants récemment arrivés au Canada. Ces derniers étaient jugés en retard du point de vue langagier au regard de la majorité anglophone installée dans la province de l'Ontario depuis plus longtemps. Dès lors, les pouvoirs publics se sont donné le mandat de veiller à "l'assimilation de ces populations" en créant des classes d'appoint aussi appelées des "steamer classes" (Bélanger 2003). L'école avait pour tâche de "canadianiser" ces nouvelles populations arrivées avec les vagues d'immigration importantes du début du XX^e siècle (Marshall 1990). Cummins (1984) a fait la critique de cette idée reçue qui remonte à plus de cent ans (Tabouret-Keller 1988, Paicheler 1992) qui veut que le bilinguisme crée des difficultés académiques aux élèves. Il montre que ce cliché a justifié la création de classes et d'écoles spécialisées pour des clientèles jugées en retard du point de vue langagier par

rapport à une majorité et à l'administration de tests d'intelligence qui ne tiennent pas compte des situations dans lesquelles les élèves vivent.

Les résultats de l'analyse du fonctionnement des comités d'identification sont présentés sous forme de mise en scène, à l'exemple des comptes rendus ethnographiques publiés aux États-Unis par Richardson (1997) et Saint-Pierre (1997). Avant d'en arriver aux résultats, l'enquête est située parmi les études récentes sur ce sujet, les grandes lignes du projet sont précisées et les écoles de l'échantillon décrites où des observations et des entretiens ont été conduits sur une période de trois ans.

Une approche sociologique de l'identification ou du signalement

Les travaux sociologiques ou anthropologiques sur ce domaine sont rares. Si on ne retient que les travaux sociologiques, excluant les nombreux travaux historiques déjà commentés (Bélanger 1997), trois tendances se dégagent : des travaux théoriques proposant un cadre d'intelligibilité pour analyser les processus interactifs menant à l'étiquetage de certaines catégories de la population étudiante ; des travaux portant sur la variation dans l'offre de services destinés aux élèves ; des travaux renseignant sur la surreprésentation de certaines catégories identifiées en difficulté à l'école.

La théorie de l'étiquetage, élaborée lors de travaux sociologiques portant sur la déviance (Tannenbaum 1938), invite à considérer la construction des situations sociales comme le résultat d'un processus d'interactions entre les acteurs. Plutôt que sur les causes de la déviance, l'accent est mis sur l'analyse des processus par lesquels les individus en viennent à être identifiés comme déviants par leur entourage (Becker 1985). Appliquée au milieu scolaire, cette théorie invite à prendre en considération autant les pratiques de désignation de la déviance dans une conjoncture sociale donnée que les comportements qui paraissent les motiver ou se développent en réaction. Becker (1952) utilise ce modèle théorique pour démontrer comment les attentes ou les jugements des enseignants relèvent parfois de préjugés et, qu'en général, ils attendent moins des élèves issus de classes sociales défavorisées que de ceux des classes moyennes ou supérieures.

Dans la même veine, Mehan & al. (1986) développent une "ethnographie constitutive" afin d'étudier divers aspects de la vie scolaire, dont les relations sociales en classe et les pratiques d'orientation mises en œuvre dans un district scolaire du sud de la Californie en application de la loi fédérale sur l'éducation des élèves en difficulté ou handicapés. À partir de l'examen des lois et politiques fédérales, de livrets scolaires, d'entretiens et d'observations d'interactions directes,

les auteurs identifient les différentes forces qui pèsent sur les processus d'identification des élèves en situation de handicap ou de difficulté. Leur analyse souligne à quel point la carrière scolaire des élèves placés dans les filières spécialisées dépend de catégorisations socialement construites ("activités instituantes") et fait apparaître les effets pervers des procédures bureaucratiques utilisées, notamment concernant la charge de travail des enseignants et les ressources disponibles.

D'autres recherches renseignent sur les dispositifs institutionnels d'offres de services pour les publics désignés en difficulté ou handicapés. Par exemple, en France, Godet-Montalescot (1995) rend compte, à partir d'une approche constructiviste et institutionnelle, du fonctionnement des Commissions départementales d'éducation spéciale (CDES), instances –composées d'un secrétaire et d'une équipe technique– ayant mandat d'orienter les enfants et les adolescents handicapés vers les établissements correspondant à leurs "besoins", de leur attribuer des allocations et, par conséquent, de définir le handicap et l'attributaire d'un tel statut. L'auteur interroge cette démarche qui affiche des critères de scientificité. L'enquête montre l'existence d'une offre d'équipement (établissements, professionnels, etc.) variable selon les départements français et cela, indépendamment des demandes d'orientation. À juste titre, l'auteur remarque que le handicap est supposé se répartir aléatoirement sur le territoire. Le schéma décrivant au mieux la réalité serait celui de la pression de l'offre d'équipement. Par ailleurs, il faut souligner que les demandes d'orientation aboutissent, de façon presque incontournable, à des orientations effectives dans ce que l'auteur nomme le "parc médico-éducatif".

Armstrong (2000) montre au Royaume-Uni, à partir d'une analyse socio-historique, la grande variation dans les approches et les structures destinées aux enfants ayant des "besoins éducatifs particuliers" selon les 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.

Enfin, parmi les travaux qui s'intéressent aux clientèles de l'éducation spéciale, on compte le travail de Chapelier (2000) révélant, en Belgique, que la majorité des enfants signalés au regard des trois catégories arrêtées –"enfants atteints d'une déficience mentale légère", "enfants caractériels" ou "enfants atteints de troubles instrumentaux"– est issue de familles socialement défavorisées, monoparentales ou immigrantes. Dans la même veine, Connor & al. (2001) interrogent la surreprésentation d'enfants issus de minorités ethniques et de milieux défavorisés au sein des sections d'éducation spécialisées du Massachusetts. Menant leur enquête auprès d'enseignants spécialisés œuvrant au jardin d'enfants pour des élèves signalés en difficulté, ils montrent que ces praticiens les évaluent avec des outils non appropriés pour un public dont la langue première ne correspond pas à celle de l'enseignement. En conséquence, les placements dans les filières spé-

cialisées reposent non sur des besoins cognitifs des élèves mais sur des variables liées à leur origine ethnique et raciale. D'autres travaux révèlent la surreprésentation des garçons parmi la population des élèves identifiés comme étant en difficulté (Oswald & al. 2003). À partir de l'examen d'un fonds d'archives nationales de l'office des droits civils des États-Unis, les auteurs montrent qu'entre 1980 et 1997, d'une part les garçons furent plus souvent identifiés comme étant en difficulté que leurs camarades filles, bien que ces dernières étaient majoritaires dans les effectifs ; d'autre part les élèves issus des minorités ethniques ou raciales étaient disproportionnellement représentés. Mills (2003) s'interroge sur la représentation accentuée de jeunes Afro-Américains au sein des classes spéciales dans une revue de la littérature aux États-Unis. Selon elle, la responsabilité en incombe aux travailleurs sociaux chargés des procédures de signalement des élèves. Si les demandes relèvent des enseignants, Mills révèle que les travailleurs sociaux les entérineraient, le plus souvent, par un signalement, sans questionner, au préalable, les motifs retenus. Dei (1999) dépeint –à partir d'une approche antiraciste et d'une enquête empirique de trois ans dans une école secondaire sur les motifs et l'expérience des jeunes décrocheurs– la situation de Noirs afro-canadiens dans les écoles secondaires de l'Ontario qui interrompent leur scolarité. Ronzone (1999) mena une étude qualitative aux États-Unis afin de mieux définir la catégorie d'élèves "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, dans la majorité des cas, est issu 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 mettre en évidence des trajectoires où des enfants voient parfois leur carrière scolaire scellée après la décision des comités d'identification, de placement et de révision (CIPR). Sur une période de trois ans, les mêmes enfants, âgés de 8 à 10 ans, ont été suivis, de la classe primaire de la 2^e à la 4^e année dans trois écoles. La méthodologie choisie exploite trois types de données. Des observations cherchent à mettre l'accent sur les routines et les conventions qui gèrent les classes des écoles visitées, notamment les processus d'identification formels ou informels de l'enfance en difficulté. Quatre-vingt-treize comptes rendus d'observation ont été rédigés et cent cinquante-cinq entretiens semi-directifs menés avec des directions d'école, des enseignants, des enseignants spécialisés,

des parents et des élèves. Une dizaine de séances en comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) ont été suivies. Enfin, des écrits officiels tels des règlements provinciaux, ainsi qu'une documentation portant sur l'enfance en difficulté et provenant du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires ont été collectés et analysés.

L'école de langue française en Ontario

Du point de vue des droits linguistiques, les élèves admis à l'école minoritaire de langue française, sont francophones au sens de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (1980), laquelle tient compte de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui fait des parents ou tuteurs "des ayants droit" et "permet aux citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone de la province ou qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français au Canada, d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue". La *Loi sur l'éducation de l'Ontario* prévoit pour les élèves dont les parents ne bénéficient pas de ces droits, notamment les familles immigrantes, d'être agréés par un comité d'admission.

Les écoles de langue française en Ontario ont le mandat, selon la documentation officielle, d'assurer à la communauté franco-ontarienne une éducation de qualité en français. Outre la responsabilité de transmettre des connaissances aux élèves, l'école française doit contribuer à la reproduction sociale, culturelle et linguistique de la communauté qu'elle dessert. À ce titre, une brochure de l'un des douze conseils scolaires de l'Ontario français précise : "L'école franco-ontarienne a le mandat de créer une communauté d'apprentissage dynamique et stimulante, de cultiver la fierté et l'ambiance qui reflètent la culture de la minorité franco-ontarienne et de favoriser l'épanouissement des enfants. L'école franco-ontarienne est la continuité du milieu familial dans lequel les enfants vivent en français". Cet extrait laisse voir un processus subtil d'exclusion visant les enfants de couples exogames ou de familles parlant au domicile une langue autre que l'anglais et le français.

Ces dispositions légales au sujet des admissions à l'école de langue française tracent les frontières des clientèles. Certes, ces dispositions ont été adoptées, dans une perspective politique, afin d'instruire un groupe d'individus dans une langue minoritaire, mais elles consolident ou confortent un sentiment d'être ensemble qui exclut éventuellement d'autres segments de la population. Pourtant, les effectifs des écoles de langue française, déjà très diversifiés, ne cessent de se différencier par la mobilité des francophones, l'immigration et la situation ontarienne où le français et l'anglais se côtoient.

Description des écoles visitées

Un changement de direction dans une des écoles a amené à n'en retenir que deux à la rentrée 2001, Gauguin et Van Gogh –les noms des écoles et des personnes ont été changés afin de préserver l'anonymat des observés.

La première école retenue (Gauguin) est un établissement de banlieue (à l'est d'une grande ville de l'Ontario) qui dessert plus de 300 élèves. Son voisinage se présente plutôt bien nanti, quoiqu'on y trouve des habitations à loyer modique (HLM). Dans un périmètre assez rapproché se situent l'école publique de langue française et l'école de quartier de langue anglaise qui accueille le tout-venant. Elle semble assurée d'un effectif scolaire suffisant (à une époque où une rationalisation entraîne des fermetures), tablant justement sur les enfants des familles issues de l'immigration francophone d'Afrique et d'Haïti habitant les HLM voisins. La politique de l'établissement au regard de l'enfance en difficulté cherche à promouvoir l'image d'une école offrant plusieurs services et ressources destinés à l'enfance en difficulté. Après une procédure judiciaire ayant donné gain de cause à des parents exigeant des services spécialisés pour leur enfant le conseil scolaire dont cette école fait partie a dû créer davantage de services. La direction d'école mentionne aussi lors de l'enquête que le projet d'intégration des élèves en difficulté s'effectue "naturellement" dans une école catholique où "le message est, d'emblée, d'accueillir son prochain". Plus de 30% des élèves de Gauguin ont été identifiés par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR).

La deuxième école (Van Gogh) est un établissement de langue française public (non confessionnel) au cœur d'une grande métropole ontarienne. La direction décrit les familles des élèves comme provenant "majoritairement de la classe moyenne, très tournées vers la francophonie et ayant un niveau scolaire au-dessus de la moyenne", en précisant qu'une "composante africaine s'est rajoutée, posant, en soi, de nouveaux défis" (directrice, 7 février 2001, 4). La politique d'établissement au regard de l'enfance en difficulté semble minimiser la nécessité de mettre en place des services, quoiqu'on se dise prêt à recevoir des enfants ayant un handicap avéré voire sévère. Seuls trois élèves sont identifiés en difficulté sur 127. La direction explique que l'école est en mesure d'assurer les mêmes services que l'école de quartier de langue anglaise. Toutefois, pour les conversants "peu francophones", nous précise un parent, élu au conseil d'école, une politique implicite semble privilégier un transfert vers l'école de langue anglaise : "Il y avait un enfant (...) qui venait d'un milieu bilingue, mais autre que francophone, la mère est chinoise et le père est italien. Donc, il ne parlait pas beaucoup français à la maison (...). À la réunion des profs, on a conseillé à la famille de retirer l'enfant de l'école" (École Van Gogh, Mme Légaré, mère de Benjamin, 28 février 2002, 1).

Les politiques de l'enfance en difficulté en Ontario et le rôle des comités d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Chaque année, le plus souvent au printemps, le corps enseignant et les directions d'école font le point sur les cas d'élèves en difficulté. Des élèves sont identifiés en difficulté de façon informelle par les enseignants, tandis que d'autres sont référés à des CIPR comme l'exige la législation (paliers ministériels et conseil scolaire). Le CIPR représente l'étape ultime, généralement précédée de plusieurs mois de communications et d'échanges entre le personnel scolaire et, éventuellement, les parents. Il se réunit pour identifier les élèves en difficulté et prévoir, au besoin, le placement le plus apte à répondre aux "besoins" de l'enfant (ministère de l'Éducation en Ontario, MÉO, 2001).

Le règlement 181, intitulé *Identification et placement des élèves en difficulté* de la *Loi sur l'éducation* en Ontario, adopté en avril 1998, stipule que les élèves doivent être identifiés en difficulté selon des catégories (modifiées en 1999 et 2001) définies en termes d'"anomalies" de comportement, de communication, d'ordre intellectuel (apprentissage), d'ordre physique ou associés. Le CIPR est composé, selon la loi, de trois personnes nommées par le conseil scolaire : la direction d'école, un agent de supervision et un parent ou tuteur. La tenue d'un CIPR peut être demandée par le père ou la mère d'un enfant ou la direction d'école, laquelle doit en informer le ou les parent(s) par un avis écrit. La direction d'école peut, en effet, envoyer le cas d'un élève à un CIPR, si "les enseignants de l'élève sont d'avis que l'élève peut avoir des besoins nécessitant la prestation d'un programme d'enseignement ou de services à l'enfance en difficulté" (2001, D5). En fait, les CIPR sont généralement saisis par la direction d'école plutôt que par les parents et ces derniers sont souvent absents de ses réunions.

Lorsque l'identification est officielle, un formulaire est ajouté au dossier scolaire de l'enfant, laquelle le suivra tout au long de sa scolarité. Pour certains parents, cette procédure est préjudiciable car stigmatisante ; pour d'autres, cette procédure assure un appui et des services d'enseignement et d'apprentissage dont bénéficiera, à terme, leur enfant.

La décision du CIPR prise, une demande de révision peut être déposée par un parent ou par le personnel scolaire trois mois après l'entrée en vigueur du placement. La procédure d'appel peut avoir lieu si le parent désapprouve la décision de placement. L'avis d'appel doit être envoyé, dans les délais requis, au secrétariat du conseil scolaire auquel est rattachée l'école, indiquant la décision avec laquelle le parent est en désaccord, il explique la nature du désaccord. Cependant, rares sont les parents qui font appel étant donné la complexité relative de la procédure.

Vers une analyse compréhensive des interactions et négociations entourant le signalement

Le CIPR est considéré ici comme un espace où des rapports de pouvoir ressortent de l'examen des discours qui y sont tenus. Il s'agit ici de montrer en quoi les parents, la direction d'école, les enseignants et nous-mêmes, chercheurs, tenons des postures différentes qui s'articulent parfois difficilement dans la situation du signalement d'un élève en difficulté.

Afin de mettre en lumière les écarts, les positions diverses, les moments d'intensité, laissant voir des rapports de pouvoir, le choix a été fait de présenter des données, recueillies lors de l'observation d'une séance en CIPR, sous forme de mise en scène. Les discours, les négociations et les énonciations entourant le CIPR constituent un site, une activité instituante pour reprendre la notion de Mehan (1997), dont nous faisons partie en tant que chercheurs impliqués, observateurs/observés, qui montrent une réalité de l'enfance en difficulté en train de se faire.

À l'exemple de Weber (1986) mais aussi de Simmel (1988), il s'agit d'approcher le fonctionnement de l'école, notamment des CIPR, à partir de la mise en relation de perspectives différentes, considérant la complexité de la vie quotidienne. Simmel parle aussi de la force créatrice et imprévisible de l'action humaine qui ne s'adapte pas uniquement à une situation mais qui crée du neuf, qui change la donne (cité par Déchaux, 2002, 567). Joas (1999) reprend cette idée d'"agir créatif". Selon lui, "l'acteur rationnel est trop souvent vu comme un individu qui planifie son action, qui ne choisit définitivement ses moyens qu'après avoir arrêté ses fins. Cette vision intellectualiste ne correspond pas toujours à la réalité. Les fins sont parfois floues, qu'elles soient incertaines ou reconduites sans y penser, ou au contraire très ponctuelles, et peuvent être redéfinies dans le cours de l'action sous l'effet des moyens employés" (Déchaux 2002, 567).

La mise en scène est un mode de présentation de données inspiré de Richardson (1997, 2000), laquelle a transformé trente-six pages de notes d'entretien en un format centré, ordonné et saisissant : un poème de cinq strophes *Louisa May* (Miles & Huberman 2003). Cela permet de démystifier le privilège généralement accordé aux données écrites par rapport aux données orales et interrompt la voix dominante du chercheur ou de l'interprète (Bélanger & Connelly à paraître). Richardson (2000) parle du théâtre ethnographique (ethnographic drama) comme manière de présenter des expériences ou des processus sociaux à partir de traitements réalistes ou artistiques de données, afin de faire place à des discours généralement marginalisés en recherche ou moins visibles dans des comptes rendus de recherche académiques.

Le cas mis en scène ci-dessous s'inspire de l'observation directe d'un CIPR ayant eu lieu à l'école Gauvain. Il est élaboré à partir de nos notes d'observation

(la permission d'enregistrer le CIPR nous ayant été déclinée) et tente de reprendre, fidèlement, les échanges ayant eu lieu lors de la réunion en tenant compte de nos propres réflexions et postures de chercheurs. Cette mise en scène a également fait l'objet d'un recoupement à partir des entretiens menés avec les acteurs. Nous avons ainsi pu vérifier les places des acteurs mis en scène en les validant avec ce qu'ils nous avaient confié lors des entrevues.

Mise en scène d'un Comité d'identification, de placement et de révision

Il est 8h45, le CIPR a lieu dans le bureau de la direction de l'école Gauguin. La directrice, Mme Jollet, en poste depuis la rentrée scolaire, est présente ainsi que Mme Langlois (l'enseignante de Johnny, l'élève pour lequel un CIPR a été réuni), M. Daniel (l'enseignant-ressource) et Corinne, chercheure du projet Trajectoires.

La secrétaire arrive dans le bureau de Mme Jollet avec le dossier de Johnny et prévient l'assemblée que Mme Alidet, mère de Johnny, est arrivée. Le formulaire du CIPR circule, chaque participant doit lire le document et apposer sa signature.

Mme Jollet : Entrez Mme Alidet et installez-vous.

Mme Alidet s'installe en face de la directrice. La scène est plutôt formelle et le parent fait face à trois acteurs scolaires et à un chercheur.

Nous faisons un tour de table afin de nous présenter. Mme Alidet ne semble pas bien comprendre la présence du chercheur mais ne dit rien. Nous trouvons cette situation embêtante... Nous voudrions expliquer notre présence et rappeler le but du projet que Mme Alidet a peut-être oublié, bien qu'elle ait été invitée à signer une lettre de consentement relatif à notre projet, plusieurs mois auparavant.

Mme Jollet : Mme Alidet, est-ce la première fois que vous êtes convoquée pour un CIPR ?

Mme Alidet : Oui.

Mme Jollet : Eh bien quelques précisions peut-être afin d'expliquer ce qu'est ce comité. Nous voulons vous aider et Johnny aussi qui semble rencontrer quelques difficultés à l'école. Nous vous avons envoyé, il y a de cela quelque temps, un courrier où nous avons décrit le profil académique de Johnny ; ses forces et ses faiblesses. Aujourd'hui nous allons voir ce que l'école peut faire pour aider votre enfant. Voyons, oui, là, voici le document en question. Johnny est un enfant qui a une grande volonté d'apprendre, il est souriant. Pour ce qui est de ses faiblesses, eh bien, il a des difficultés en français, il a des difficultés à retenir les consignes de travail et fait preuve d'irrespect envers les adultes. Johnny est identifié comme étant en difficulté autant en apprentissage qu'en comportement...

Corinne est surprise d'apprendre que Johnny est déjà identifié comme étant en difficulté d'apprentissage et de comportement. La directrice semble parler de cette identification comme d'un fait accompli, alors que le comité en présence est justement là pour discuter l'éventualité de procéder à une identification...

Mme Jollet s'adresse alors à Mme Alidet en demandant...

Mme Jollet : Auriez-vous des choses à raconter au comité qui puissent nous aider à comprendre les besoins de Johnny ?

Mme Alidet : Eh bien, je peux rien dire par rapport à l'apprentissage mais je peux vous dire un peu ce qui se passe chez nous. Ah ! J'ai apporté avec moi le rapport du psychiatre que j'ai reçu hier.

Mme Jollet : Du psychologue... Vous voulez dire du Centre psychosocial ?

Mme Alidet : Non. C'est de Mme Guedrin-Labois, d'un cabinet privé.

Mme Jollet semble surprise que Mme Alidet ait recherché une expertise dans le privé...

Mme Jollet : Oui, oui je connais bien cette personne.

Mme Alidet : Mais j'ai aussi contacté le Centre psychosocial et je suis sur la liste d'attente.

Corinne se rappelle qu'il y a effectivement de longues listes d'attente pour les services publics de dépistage des difficultés qu'éprouvent les enfants, particulièrement dans les conseils scolaires de langue française qui regroupent des écoles géographiquement très éloignées les unes des autres. Ce qui amène psychologues, psychométriciens, orthophonistes, etc., à voyager de longues distances afin de procéder à des évaluations. Plusieurs parents rencontrés lors des entretiens lui ont parlé de cela...

Mme Jollet : Monsieur Daniel, pourriez-vous faire une copie du document afin de l'intégrer au dossier scolaire de Johnny ?

M. Daniel revient rapidement et explique que le photocopieur est en panne.

Mme Alidet : Mais c'est bien expliqué dans le rapport de la psychiatre. À la fin du rapport, elle donne quelques recommandations. Regardez !

Mme Jollet parcourt rapidement le document et donne quelques informations à voix haute : Laissez-moi voir. Là, oui : c'est un garçon de 10 ans et 10 mois, il a un déficit langagier prononcé. Il frôle la moyenne en français, mais semble plus à l'aise en anglais qu'en français... C'est un enfant anxieux, mais qui a des capacités...

Mme Langlois : Je reconnais tout à fait Johnny dans cette description.

M. Daniel : Moi aussi, c'est un enfant très anxieux.

Mme Langlois acquiesce, hochant la tête.

Mme Jollet : Je me demande si Johnny ne serait pas mieux dans une école anglophone ? Vous devrez prendre une décision pour une éventuelle réorientation de Johnny dans le système anglophone. Voyez-vous, le rapport du psychiatre indique que Johnny a de bien meilleurs résultats en anglais qu'en français. Je

pense vraiment qu'il serait beaucoup plus à l'aise et serait certainement beaucoup moins anxieux. Il aurait une bien meilleure estime de lui-même. Qu'en pensez-vous Mme Langlois ?

L'enseignante acquiesce, hochant la tête, et semble considérer la réorientation comme une possibilité bénéfique pour l'élève.

Mme Alidet : Eh bien ?...

Mme Jollet : Mais si vous choisissez de le laisser à l'école, il faudrait sérieusement considérer une médication pour Johnny et voir s'il s'y met vraiment en français.

Mme Alidet (très affligée, s'adresse à Mme Jollet) : J'ai, j'ai vraiment beaucoup de mal avec Johnny à la maison. Vous savez, seule avec un enfant, c'est pas toujours facile...

Mme Jollet : Nous comprenons, Madame Alidet, nous comprenons.

Mme Alidet : J'arrive pas à savoir comment faire avec lui. Des fois, je me fâche, mais ça me fait de la peine.

Mme Jollet : Nous comprenons oui, oui...

Mme Alidet : Puis, des fois, quand Johnny se fâche, il a de plus en plus tendance à me dire "I hate you" en anglais. (...) Mais, c'est moins pire maintenant, il ne fait plus de crises. (Silence.) Puis, l'année dernière à l'école, Johnny, il n'aime pas bien qu'on lui crie dessus. La maîtresse, elle avait pas le contrôle sur la classe, elle criait beaucoup et pas seulement sur Johnny, il y avait d'autres garçons, là. Il y a eu beaucoup de problèmes. Johnny, il n'aime pas bien ça, se faire crier dessus... Je n'sais pas comment ça se passe cette année. M. Daniel, comment ça va quand vous travaillez avec Johnny ? Je n'sais pas bien ce qui passe ?

M. Daniel : Ça allait bien, puis depuis quelques semaines, ça va moins bien. Johnny s'applique beaucoup quand le projet de travail l'intéresse. Mais il est de plus en plus impulsif et très anxieux. En plus, Johnny se fait facilement entraîner par les autres qui se comportent mal. Bon. Après chaque séance en retrait, je pose des questions de multiplication aux élèves et ils doivent me répondre oralement avant de rejoindre la classe. Johnny réussit bien.

Mme Alidet : Oh vraiment, je suis contente d'entendre ça !

Mme Jollet : Je crois que ce qui est important, c'est avant tout son problème de comportement. Il faut gérer son comportement et son apprentissage avant que ça devienne un problème sérieux. Et que pensez-vous d'un hôpital de jour, celui de Wanabi, qui se concentre pas mal sur les difficultés d'apprentissage des élèves. Je sais que l'équipe est composée d'un psychiatre, de travailleurs sociaux et d'autres spécialistes. Ça pourrait bien correspondre au profil de Johnny parce que parfois Johnny peut faire preuve de violence avec ses amis. N'est-ce pas Mme Langlois ?

Mme Langlois : Oui, il y a eu plusieurs incidents en classe, au moment de prendre son rang, durant la récréation, etc. Je pense que si c'est pas bien suivi à la maison, ça va devenir de plus en plus difficile. Il a besoin de cadre [en parlant

d'encadrement], de beaucoup plus de cadre. Sinon, ça va devenir de plus en plus problématique. Oui, il faut du cadre... Et c'est aussi une question de maturité...

Corinne réfléchit à cette idée de maturité qui revient souvent dans le discours enseignant. Il semble s'agir là d'une caractéristique importante du "bon candidat" aux écoles de langue française...

Mme Alidet : Je, je n'étais pas au courant...

M. Daniel, qui semble se distancer de l'approche de Mme Langlois, précise...

M. Daniel : Mais pour l'incident de la semaine passée, il faut dire que les deux élèves étaient en faute. Ils se chamaillaient dans le rang.

Mme Jollet, qui semble aussi vouloir nuancer les propos de l'enseignante, Mme Langlois, fait un rappel à l'ordre.

Mme Jollet : Un peu de sérieux, Johnny n'est pas responsable de tout ce qui arrive à l'école. Mais probablement qu'un autre élève aurait certainement agi différemment et ne se serait pas jeté à corps perdu sur un ami pour un si petit différend.

Mme Alidet : Oui, je pense que oui.

M. Daniel : Je pense que Johnny a besoin de stabilité, d'attention et de cadre. Rappelons qu'il a quand même eu douze professeurs depuis le début de sa scolarité au primaire. Ce qui n'a pas aidé. Peut-être que l'hôpital de jour pourrait répondre au mieux aux besoins de Johnny. Ils sont bien encadrés là, c'est une bonne institution. Les classes sont peu nombreuses. Il pourrait avoir l'attention du professeur. Et puis, il pourrait être suivi par le psychologue qui travaille sur place. Cette prestation, l'école ne peut pas l'offrir systématiquement car il y a une très longue liste d'attente...

Mme Alidet : Oui (baissant la tête). Eh bien, parfois, quand on fait les devoirs, j'ai bien de la misère. Parfois, je ne comprends pas bien ce qu'il faut faire. Hier, il avait une feuille d'exercices en géométrie, mais il ne savait pas quoi faire. Et moi, ça fait bien longtemps la géométrie. Vous savez. Je ne peux pas bien l'aider.

Mme Langlois : Je crois que Johnny a un problème de mémoire. Ça, c'est certain. D'ailleurs, c'est ce que dit le rapport de la psychiatre. Il y a eu plusieurs incidents la semaine passée alors que j'étais absente. Je pense vraiment que Johnny a besoin d'un bon encadrement.

Mme Alidet (tête baissée) : Je me demande si Johnny ne serait pas mieux chez son père qui vit dans le Nord de la province. Il est beaucoup plus sévère que moi. Je lui en ai parlé mais je sais pas s'il fera le suivi avec les médicaments pour contrôler l'hyperactivité. Je n'y pense pas qu'il le fera bien, le suivi...

Mme Jollet : J'ai comme l'impression que le papa, il ne fera pas le suivi nécessaire pour Johnny. Si on laisse aller les choses dans cette direction, ça ne va pas s'améliorer.

M. Daniel : Je suis bien d'accord.

Mme Jollet : Bien, nous devons régler le problème de Johnny maintenant avant que la situation ne se complique trop. Je propose deux suggestions : un

placement en hôpital de jour et laisser Johnny sous médication. D'ailleurs, je me demande si Johnny n'a pas un problème d'humeur. Je pense que c'est physiologique d'ailleurs, le pédiatre devrait s'en occuper. Vous seriez d'accord pour en parler avec votre pédiatre Mme Alidet ?

Mme Alidet : Oui, bien sûr.

Mme Jollet : Je vous mentionne cela juste pour vous informer que l'identification donne accès à des services pour Johnny et la médiation permettrait de mettre toutes les chances de son côté. En plus, Johnny arrive à la période prépubertaire qui, en soi, implique des pressions sans parler du fait qu'il devient de plus en plus costaud. Vous comprenez Mme Alidet ?

Mme Alidet semble vouloir enchaîner sur une note plus positive...

Mme Alidet : Oui... J'ai remarqué de l'amélioration au niveau de la lecture.

Mme Jollet : Oui. Pour l'identification en apprentissage, il faudrait préciser un renforcement spécifique en mathématiques et en acquisition des connaissances de base en français. Êtes-vous d'accord Mme Langlois ?

Mme Langlois : Oui, oui. Il a beaucoup de difficulté en français et en maths. Et en comportement. Il a besoin de cadre, d'être suivi à la maison...

Mme Alidet : (S'effondre et pleure.) Qu'est-ce que je dois faire ? J'ai parlé à Johnny pour savoir s'il voulait aller vivre avec son père. Il a beaucoup pleuré. Il veut rester ici, il aime beaucoup l'école. J'ai une décision très difficile à prendre. Je ne sais pas quoi faire...

Corinne aimerait rassurer la maman qui se dévoile et fait part au personnel de l'école d'éléments privés... Elle aimerait aussi intervenir, mais son rôle d'observatrice, bien défini au début du projet de recherche, l'en empêche. Elle remarque la relation autoritaire et hiérarchique qu'entretiennent certains acteurs scolaires auprès du parent. Elle pense aux écrits de Dubet (1997) ou de Gayet (2003) qui dit que "lorsque les parents sont convoqués, ils sont sommés de prendre parti contre leur enfant" (20).

Mme Jollet : Voyons Mme Alidet, je pense qu'il faut donner une seconde chance à Johnny. Mais je pense qu'il faut revoir les conditions. Si vous décidez de maintenir Johnny à l'école, il faudra définitivement essayer la médication qui permettrait de lui donner une stabilité qui pourrait mener au succès.

Mme Alidet : Bien.

Mme Jollet : Voici le formulaire d'identification que vous devez signer et nous devons tous apposer nos initiales. Vous vivez une situation bien difficile. Mais, croyez-moi, nous voulons le mieux pour Johnny et nous sommes là pour vous soutenir Mme Alidet. Si vous le désirez, je peux vous mettre en contact avec notre travailleuse sociale, Mme Lise, avec qui vous pourriez discuter. Johnny a des défis et nous sommes là pour l'aider.

Corinne remarque, dans le discours officiel, le thème de la sollicitude qu'exploite la directrice quand elle affirme qu'elle recherche "le bien de l'enfant". Elle

relève aussi l'euphémisme de “défi” qui correspond, grosso modo, ici, aux termes de “difficulté” ou de “problème”.

Mme Jollet passe le dossier à Corinne pour qu'elle appose ses initiales. La situation est à nouveau embêtante car, en tant que chercheur, Corinne préférerait ne pas signer et se tenir à distance du processus, mais la directrice insiste car Corinne est présente pendant le CIPR...

Mme Alidet : Oui merci, je pense que ce serait une bonne chose.

Mme Jollet regarde l'heure qui tourne et annonce qu'il reste quelques minutes, puis elle demande à Mme Alidet si elle travaille pour le gouvernement car elle porte un badge du gouvernement. Mme Alidet, qui s'est rendue à l'école au moment de sa pause, commence à parler de son travail lorsque la secrétaire arrive pour annoncer l'arrivée d'un autre parent convoqué pour un CIPR. Mme Jollet salue Mme Alidet et lui dit qu'elle se tient à sa disposition. Elle précise qu'elle peut l'appeler à n'importe quel moment et que, si c'est urgent, elle la rappellera même en soirée, tout en précisant qu'elle sera très prise par les CIPR au cours des trois prochains jours. Mme Alidet répond naïvement que la dernière fois qu'elle avait appelé l'école et laissé plusieurs messages, on ne l'avait pas rappelée... Elle précise qu'on l'avait mis en contact avec M. Daniel, l'enseignant-ressource...

L'affaire Alidet classée ?...

Passons au suivant...

Conclusion

Dans le cas mis en scène ci-dessus, les acteurs scolaires font état de ce qu'ils jugent être les multiples difficultés d'un élève, Johnny, sans questionner, pour autant, le rôle de l'école et les conditions d'accueil dans les difficultés qu'éprouve cet enfant (Vérillon & Belmont 2003) et en entretenant un rapport de pouvoir asymétrique avec le parent. En ce sens, les CIPR sont de puissantes instances qui peuvent sceller le destin scolaire des enfants en normalisant la procédure de “mise en difficulté” des élèves par un discours psycho-médical autoritaire dont les parents sont parfois dissociés. En outre, à une plus grande échelle, les CIPR semblent contribuer à accroître les taux de signalements. D'ailleurs, un rapport du ministère de l'Éducation de l'Ontario de 2004 révèle “une hausse impressionnante et largement imprévue, c'est-à-dire la multiplication par deux du nombre de nouveaux cas d'élèves ayant un handicap important déclaré par les conseils scolaires de l'Ontario” (2). Le rapport précise que “deux catégories d'anomalies en particulier, ‘troubles de comportement’ et ‘difficulté d'apprentissage’, semblent être devenues plus claires et faciles d'accès” et demande : “si la facilitation du processus de financement [...] est devenue une fin en soi” (6-7). Les conseils scolaires justifieraient cette hausse de leurs signalements et du taux

de prévalence par : “la pénurie de professionnels pour effectuer des évaluations dans les régions du Nord, rurales et francophones en particulier et l'accroissement de la pauvreté” (5).

L'étude sociologique des CIPR permet de mieux comprendre comment s'effectuent les signalements ou identifications des élèves jugés en difficulté. Le projet Trajectoires a permis de comprendre que les discours des acteurs scolaires au sujet des difficultés qu'éprouvent certains enfants mobilisent des attributs ou variables comme l'origine, le genre, la maturité, le handicap, le comportement, la classe sociale, la langue ou l'encadrement parental. On assiste, dans certains cas, à un véritable “bricolage identificatoire” (Bélanger 2002) où des éléments personnels et familiaux servent d'explication ou de justification à l'identification des difficultés scolaires. Le cas mis en scène ici montre que les acteurs scolaires arrivent à construire une identification pour un élève à partir d'un travail d'interprétation subjective qui mêle des informations à caractère privé (mère célibataire, foyer à dominance anglophone) et des renseignements scolaires (incidents survenus sur la cour de récréation, dans la salle de classe).

Références bibliographiques

- ARMSTRONG F. 2000. Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre, in Plaisance E. & Chauvière M. (éds) *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation ségrégative ?*, Paris, PUF, 117-132
- BECKER H.S. 1952 Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, in Forquin J.-C. 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université, 257-270
- BECKER H.S. 1963 *Outsiders*, New York, The Free Press (Traduction française Briand J.-P. & Chapouliè J.-M. 1985 *Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié)
- BÉLANGER N. 2002 *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*, Paris, CTNERHI
- BÉLANGER N. 2003 Des *steamer classes* à l'enfance en difficulté : création de la différence, in Labrie N. & Lamoureux S. *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de Parole
- BÉLANGER N. & CONNELLY C. (à paraître) “The Ethics of Researching in Collaboration with Children about the Process of Identifying Children experiencing Difficulties at School”, *Ethnography and Education*
- BÉLANGER N. 1997 “L'éducation spéciale à l'épreuve de l'histoire. Revue critique de la littérature”, *Historical Studies in Education-Revue d'histoire de l'éducation*-9(1), 21-45
- BERGER P. & LUCKMANN T. 1989 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Klincksieck
- CHAPELIER J.-L. 2000 L'éducation spécialisée. Une école des pauvres, in Plaisance E. & Chauvière M. (éds) *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation ségrégative ?*, Paris, PUF, 148-155

- CONNOR M.H. & COLL C. 2001 "Overrepresentation of Bilingual and Poor Children in Special Education Classes: A Continuing Problem, *Journal of Children and Poverty*-71-1, 23-32
- CUMMINS J. 1984 *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters
- DECHAUX J.H. 2002 "L'action rationnelle en débat", *Revue française de sociologie*-43-3, 557-581
- DEI G.J.S. 1999 "Knowledge and Politics of Social Change: the implication of anti-racism", *British Journal of Sociology of Education*-20-3, 395-408
- DUBET, F. 1997 *École familles, le malentendu*, Paris, Éditions Textuel
- DUDLEY-MARLING C. 2004 "The social construction of learning disabilities" *Journal of Learning Disabilities*-37-6, 482-489
- GAYET D. 2003 Quelle est la responsabilité des parents dans le comportement de l'enfant ? *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*-3, 7-24
- GODET-MONTALESCOT S. 1995 "La politique d'intégration des handicapés, les Commissions départementales d'éducation spéciale (CDES), interface du milieu ordinaire et du secteur spécialisé", *Revue Française des Affaires Sociales*-49(2-3), 207-233
- JOAS H. 1999 *La créativité de l'agir*, Paris, Éditions du Cerf
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard/Seuil
- MARSHALL D. 1990 *The education of exceptional children in the public schools of Ontario: a historical analysis*, Thèse de doctorat en éducation (Ed.D) non publiée, CTI, OISE/University of Toronto
- MILES M.B. & HUBERMAN A.M. 2003 *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO 2004 *Examen de l'augmentation des demandes concernant les élèves ayant des besoins particuliers importants* (téléchargé le 28 avril 2006) www.edu.gov.on.ca/fre/funding/ssn/index.html
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2001 *Éducation de l'enfance en difficulté. Guide pour les éducatrices et éducateurs*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1998a *Éducation de l'enfance en difficulté. Guide des parents*, Toronto Imprimeur de la Reine pour l'Ontario
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1998b *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario
- MEHAN H., HERTWICK A. & MEILS J.L. 1986 *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Careers*, Stanford, CA, Stanford University Press
- MEHAN H. 1997 Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives, in Forquin J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université, 319-350
- MILLS C. 2003 "Reducing Overrepresentation of African American Males in Special Education: The role of School Social Workers", *Race, Gender and Class*-10, 71-83
- OSWALD P., BEST A.M., COUTHINO M. & HEATHER A.L. 2003 "Trends in the Special Education Identification Rates of Boys and Girls: A Call for Research and Change", *Exceptionality*-11-4, 223-237
- PAICHELER G. 1992 *L'invention de la psychologie moderne*, Paris, L'Harmattan

- PLAISANCE E. 2000 Les mots de l'éducation spéciale, in Chauvière M. & Plaisance E. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PARIS, PUF
- REID D.K. & WEATHERLY VALL J. 2004 "The discursive practice of learning disability: implications for instruction and parent-school relations", *Journal of Learning Disabilities*-37-6, 466-481
- RICHARDSON L. 1997 *Fields of play: constructing an academic life*, Rutgers University New Brunswick, NJ. Press
- RICHARDSON L. 2000 Writing a Method of Inquiry, in Denzin N. & Lincoln Y. *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., California, Sage Publications
- RONZONNE D.M. 1999 "The political Work of Teaching: Teachers's Construction of the status 'At Risk'", *The Humanities and Social Sciences*-60-4, Oct, 1075-A
- SIMMEL G. 1988 *La tragédie de la culture et autres essais*, Paris, Rivages
- SAINT-PIERRE E. 2000 *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education*, London, Routledge
- SAINT-PIERRE E. 1997 "Circling the text: nomadic writing practices", *Qualitative Inquiry*-3, 403-417
- TABOURET-KELLER A. 1988 "La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance", *Euskara Biltzarra*, Vitoria-Gasteiz, Eusko jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia, 155-169
- TANNENBAUM F. 1938 *Crime and the Community*, New York, Colombia University Press
- VÉRILLON A. & BELMONT B. 2003 Introduction, in Belmont B. & Vérillon A. (éds) *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, CTNERHI et INRP, 3-22
- WEBER M. 1986 *Sociologie du droit*, Paris, PUF
- WOODILL G. & DAVIDSON I. 1989 Le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel. *Les cahiers du CTNERHI. Handicaps et inadaptations*-47-48, 195-207