

Arbitrer l'entrée à l'école

Enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers et leurs parents face à la première rentrée scolaire

Alexandre Sotirov

Résumé

À partir de données produites au cours d'une enquête de terrain dans deux cantons de Suisse romande, l'article met en évidence les exigences auxquelles doivent se soumettre les enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs parents, au début de la scolarité obligatoire. Ces exigences s'imposent comme des conditions d'accès au droit à l'inclusion et invitent à penser la transition de ces familles vers l'école sous l'angle de leur (in)éligibilité à l'enseignement ordinaire.

Zusammenfassung

Der Artikel zeigt die Anforderungen auf, denen sich Kinder mit besonderem Bildungsbedarf sowie ihre Eltern zu Beginn der obligatorischen Schulzeit unterziehen müssen. Dafür wurden Daten im Rahmen einer Feldstudie in zwei Kantonen der Westschweiz erhoben. Die genannten Anforderungen werden als Zugangsvoraussetzung für das Recht auf Inklusion auferlegt. Zudem laden sie dazu ein, den Übergang dieser Familien in die Schule unter dem Gesichtspunkt ihrer (Un-)Eignung für den Regelunterricht zu betrachten.

Keywords: besoins éducatifs particuliers, égalité des chances, entrée à l'école, relation parents-école, transition degré préscolaire – degré primaire / besonderer Bildungsbedarf, Beziehung Eltern-Schule, Chancengleichheit, Schuleintritt, Übergang Vorschulstufe – Primarstufe

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2024-01-01>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 14, 01/2024



Envisager la transition autrement

La question des transitions a commencé à attirer l'attention de nombreuses chercheuses et chercheurs en sciences humaines et sociales à partir des années 1990. Cet engouement peut être mis sur le compte de la diversité grandissante des carrières scolaires, encouragée et soutenue par les politiques éducatives ayant fait de l'adéquation entre la progression des élèves, qui n'est pas toujours linéaire ou régulière, et leur place dans le système scolaire l'un de leurs chevaux de bataille. Certaines de ces transitions sont toutefois moins documentées que d'autres, *a fortiori* lorsque les enfants concernés sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP). L'entrée à l'école de cette catégorie d'enfants appartient justement à ce ventre relativement mou de la recherche et ce, tout particulièrement en langue française. De plus, lorsque des études portent sur cette transition, notamment au Québec (p. ex., Ruel & Moreau, 2012) et aux États-Unis (p. ex., Starr et al., 2016), c'est surtout dans une approche écologique et psychopédagogique. Ces dernières visent à identifier ce qui pourrait être amélioré soit dans les relations entre les parents et le corps professionnel, soit dans le développement des compétences des enfants, par souci que les premiers pas dans l'institution scolaire soient les plus fluides possibles.

Cet article adopte une approche différente, à savoir une approche sociologique. Il s'agira de mettre en évidence en quoi la transition vers l'école pour les enfants iBEP s'impose avant tout comme une entreprise d'arbitrage destinée autant aux enfants qu'aux parents. Avant de poursuivre, deux éléments utiles aux lectrices et lecteurs méritent d'être précisés. Premièrement, le développement proposé ici est le produit d'une enquête menée durant deux ans dans le cadre de ma thèse de doctorat qui portait sur la transition vers la scolarité obligatoire des enfants iBEP (Sotirov, 2022).

Ce travail de terrain s'est déroulé dans deux cantons de Suisse romande, Genève et Vaud, et a permis de suivre, par le biais de l'observation et de l'entretien, le travail en réseau qui structure la transition vers l'école des enfants iBEP. Les réseaux réunissant les parents et différentes professionnelles et professionnels prenant en charge l'enfant (thérapeutes, médecins, éducatrices ou éducateurs de la petite enfance, pédagogues de services éducatifs itinérants, etc.) ont pour but de produire une décision consensuelle quant à la modalité de scolarisation de l'enfant : école ordinaire avec ou sans mesures de pédagogie spécialisée (ordinaires ou renforcées) ou école spécialisée. Deuxièmement, les parents ont désormais un droit au « dernier mot » à l'égard de cette dernière. Autrement dit, il n'est plus envisageable de scolariser l'enfant selon l'une ou l'autre de ces modalités sans que les parents y aient consenti, sauf si l'autorité parentale leur a été retirée. En réaction à un système scolaire qui se revendique volontiers comme étant toujours plus inclusif et en écho aux travaux qui soulignent à quel point l'orientation en enseignement spécialisé peut être vécue sur le mode de la honte (Payet, 2017), tous les parents rencontrés (N=12) lors de ma thèse formulaient le souhait de faire débiter la scolarité de leur enfant en école ordinaire. Ce constat empirique sert de trame à la proposition qui suit.

Il n'est plus envisageable de scolariser l'enfant selon l'une ou l'autre de ces modalités, école ordinaire ou spécialisée, sans que les parents y aient consenti

Du statut des premiers degrés de la scolarité

Depuis le concordat HarmoS (Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007), les deux premières années de la scolarité jusqu'alors qualifiées « d'enfantines » sont intégrées au premier cycle primaire et sont respectivement nommées première et deuxième primaire. Alors qu'elles n'étaient jusque-là pas obligatoires, elles le deviennent et abaissent ainsi l'âge légal d'entrée à l'école de 6 à 4 ans. Cette scolarisation des premiers degrés s'accompagne d'une modification des rapports entretenus entre le corps enseignant, les parents et les enfants.

En procédant à l'analyse comparative de trois écoles maternelles en France, Garnier (2016) y fait le constat d'un accroissement de l'emprise des enjeux scolaires – rechercher la maîtrise de l'expression orale ou la formation de raisonnements logicomathématiques, etc. L'auteur montre que la recherche et la promotion de la performance scolaire peuvent avoir d'importantes conséquences sur les modes d'engagement exigés de la part des parents. En effet, afin de soutenir l'effort institutionnel, il leur est demandé – de façon plus ou moins explicite – d'orienter au moins une partie de leurs activités familiales vers l'amélioration des compétences scolaires. Leroy (2020) ajoute à ces constats une analyse détaillée du quotidien des élèves dans les classes de maternelle françaises. Ses propos mettent en évidence la réduction drastique qui s'est opérée au fil des décennies du temps accordé aux activités non scolaires tels que le dessin ou le jeu libre. L'auteur remarque aussi un déclin important de la légitimité des soins hygiéniques et affectifs aux enfants dans l'activité professionnelle dont le cœur est désormais davantage orienté vers la transmission de connaissances et la gestion d'un groupe classe.

Des indices similaires plaidant en faveur d'une influence progressive, mais déterminée des enjeux scolaires sur les premiers degrés de la scolarité sont aussi relevés dans le contexte suisse romand (Scalambrin & Ogay, 2014). En intégrant de manière officielle les deux premières années de scolarité à l'édifice de l'école obligatoire, les politiques éducatives suisses n'ont pas uniquement procédé à un changement fonctionnel de l'organisation du système éducatif. Elles ont aussi légitimé l'introduction d'un rapport scolaire à l'enfant et à ses parents dès le plus jeune âge. Une fois le seuil de l'école franchi, les parents et les enfants doivent se confronter de plain-pied à tout un ensemble de normes de dire, d'être et de faire et tenter de s'y conformer. Ces normes sont nombreuses et il n'est pas question d'en dresser ici une liste exhaustive, mais plutôt de relever celles qui ont majoritairement occupé l'attention des protagonistes des réseaux au cours de mon enquête à savoir : 1) être autonome proprement et 2) s'investir « comme il faut ».

Être autonome proprement

Il y a tout d'abord une exigence d'autonomie scolaire au sens entendu par Durler (2015) : est-ce que l'enfant peut écouter les consignes et se tenir assis ? ; Est-ce qu'il peut maîtriser sa colère et ses frustrations ? ; Quelle est sa capacité d'attention sans adulte à ses côtés pour le rappeler à la tâche ? Dans mon enquête, ce sont des questions qui surviennent abondamment au sein des réunions de réseau et dont les réponses sont déterminantes pour privilégier telle ou telle modalité de scolarisation. Selon l'auteurice, l'autonomie est une notion intervenant dans le discours professionnel comme une catégorie d'évaluation permettant de départager les bons des mauvais élèves ; les premiers étant autonomes et les seconds ne l'étant pas. L'élève autonome est ainsi celui qui s'autocontraint, qui veut « librement ce qui lui est imposé dans le cadre scolaire, soit se conformer au projet scolaire d'apprentissage de savoirs et de règles » (Durler, 2015, p. 10). À l'inverse, selon cette catégorisation, l'enfant non autonome met en difficulté l'enseignante ou l'enseignant, car il ne reste pas assis, ne lève pas la main, ne fait pas ce qui lui est demandé, est trop dissipé, ne maîtrise pas ses émotions, entretient des relations conflictuelles avec ses pairs, etc. Bref, il ne parvient pas à se gouverner selon les normes en vigueur à l'école sans l'intervention des adultes. Or, c'est précisément la capacité de l'enfant iBEP à être « autonome » et à ne pas « trop » troubler l'ordre de la classe qui est sondée dans les réseaux. Dupont (2021) écrit d'ailleurs que « [c]omportement, concentration, autonomie et sociabilité sont scrutés et deviennent les critères d'évaluation de la légitimité de la présence de l'élève » (p. 134).

L'autonomie est une notion intervenant dans le discours professionnel comme une catégorie d'évaluation permettant de départager les bons des mauvais élèves

La seconde exigence sur laquelle il convient de s'arrêter est celle de la propreté, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à reconnaître quand il a besoin de se rendre aux toilettes et à y faire seul ses besoins. En considérant le fait que la nature des besoins éducatifs particuliers identifiés peut complexifier l'acquisition de la propreté et la retarder, nous pouvons mesurer toute la vulnérabilité de cette catégorie d'enfant face à un tel impératif. Comme mentionné en amont, Leroy (2020) soulève la perte de légitimité dans l'activité enseignante des tâches de soins et d'hygiène corporels apportés aux enfants. Ce déclin permet de comprendre l'émergence de l'injonction plus ou moins explicite selon laquelle l'enfant devrait être propre dès son entrée à l'école ainsi que son appropriation par le corps enseignant et les parents. En effet, lors d'une recherche en première année de maternelle, Darmon (2001) soulève que le manque de propreté de l'enfant peut être interprété comme l'indice d'un éventuel retard de développement. D'ailleurs, cette injonction peut parfois devenir un objet de chantage où certains parents déclarent à leur enfant qu'il ne pourra pas entrer à l'école s'il n'est pas propre (Gasparini, 2012). En s'installant dans les esprits, l'exigence de propreté a modifié les représentations de l'élève « normal » chez les professionnelles et professionnels et renforcé le travail de préparation à la scolarité pour les parents. Les enfants « scolarisables » sont propres. Pour les enfants iBEP dont l'éligibilité à être scolarisés dans des conditions ordinaires est débattue, nous avons constaté que cette injonction peut se muer en un critère de sélection.

S'investir « comme il faut »

Les parents ne sont pas épargnés par l'entrée à l'école de leur enfant. Kherroubi (2008) relève qu'endosser le statut de « parents d'élèves » induirait à la fois un double travail d'accompagnement de la scolarité et d'investissement dans le fonctionnement de l'institution. Pour prétendre au statut de « bons » parents d'élèves, les parents sont supposés prouver au corps enseignant qu'ils seront présents pour encourager leur enfant, qu'ils seront disponibles en cas de sollicitation, qu'ils ont de l'intérêt pour les affaires de l'école, en bref, qu'ils sont prêts à soutenir l'action scolaire.

Le soutien à l'action scolaire prend, dans le cas d'enfants iBEP, des proportions plus importantes : vérifier que les informations concernant la prise en charge de l'enfant circulent sans heurts entre le personnel scolaire et non scolaire, faire preuve de disponibilité pour se rendre aux entretiens plus ou moins fréquents afin d'évaluer la progression de l'élève, s'investir dans la définition des objectifs à atteindre pour l'enfant, planifier l'articulation entre le temps scolaire et les thérapies, etc. Les tâches relatives à l'accompagnement de la scolarité en milieu ordinaire sont manifestement

plus nombreuses pour les parents d'élèves iBEP que pour les autres et c'est bien pour cette raison qu'Ebersold (2013) n'hésite pas à qualifier ces derniers de « maîtres d'œuvre de l'accessibilité sociale que revendiquent les pouvoirs publics » (p. 102). Il est alors attendu des parents qu'ils se montrent à la hauteur de ces lourdes tâches et pour cela, le travail en réseau s'institue comme un premier espace de mise à l'épreuve (Sotirov, 2022). En effet, au cours du travail en réseau encadrant le processus de transition, les parents exposent dans quelle mesure ils sont capables de s'impliquer conformément aux attentes des professionnelles et professionnels et, par extension, d'être de « bons » partenaires : effectuer des demandes, mais pas trop au risque de passer pour des parents envahissants ; prendre la parole lors des rencontres, mais en respectant les codes de langage et d'interaction en vigueur ; distinguer les informations qui devraient être transmises de celles qui ne le devraient pas, etc. En d'autres termes, ils doivent prouver au cours du travail en réseau qu'ils disposent des qualités requises pour soutenir l'institution dans l'accueil de leur enfant et donc convaincre que leur choix d'une scolarisation ordinaire s'avère réaliste. Ainsi, le reste du réseau sera plus enclin à se placer à leurs côtés et à soutenir leur choix. En deçà de l'étendue et de l'ampleur des besoins de l'enfant, c'est aussi en satisfaisant à cette condition implicite et peu officielle qu'ils renforcent leurs chances d'obtenir un début de scolarité aussi ordinaire que possible pour leur enfant malgré sa différence.

Les parents doivent prouver au cours du travail en réseau qu'ils disposent des qualités requises pour soutenir l'institution dans l'accueil de leur enfant et donc convaincre que leur choix d'une scolarisation ordinaire s'avère réaliste

Un début de scolarité en proie aux inégalités

Les quelques éléments exposés au cours de cet article invitent à voir en creux du processus de transition vers la scolarité obligatoire des enfants iBEP une double entreprise d'arbitrage. Il s'agit d'une part d'estimer dans quelle mesure l'enfant est scolarisable au regard des exigences comportementales des premiers degrés de la scolarité. Le travail en réseau qui encadre le processus de transition sert d'autre part à départager les parents qui s'investissent « comme il faut » et qui « méritent » le soutien des professionnelles et professionnels pour appuyer leur demande de scolarisation en milieu ordinaire. En ce sens, il est exigé qu'ils se tiennent au plus proche de la figure des « clients idéaux » (Becker, 1997), c'est-à-dire comme des usagers qui remplissent l'ensemble des critères facilitant le travail des professionnelles et professionnels. En guise de note conclusive, il faut souligner que les parents sont inégaux face à cette exigence selon leur classe sociale (p. ex., Périer, 2019). Ce sont les parents les mieux positionnés dans l'espace social et disposant des ressources matérielles et symboliques pertinentes sur cette scène de l'entrée à l'école qui sont susceptibles de pouvoir endosser au mieux les habits des clients idéaux. Cela étant, devrait-on dès lors parler d'un droit à l'inclusion inégalement accessible selon l'appartenance sociale des parents ? Ou, et au risque d'être polémique, le droit à l'inclusion est-il un droit s'exerçant toutes choses inégales par ailleurs ?

Auteur



Alexandre Sotirov
Chargé d'enseignement
HEP Vaud, Lausanne
alexandre.sotirov@hepl.ch

Références

- Becker, H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes* (p. 257-270). De Boeck.
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*. https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11, 515-538. <https://doi.org/10.3917/sr.011.0515>
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Presses universitaires de Grenoble.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Ebersold, S. (2013). Famille, handicap et citoyenneté : de l'injonction à la parité de participation. *Contraste*, 37(1), 93-108. <https://doi.org/10.3917/cont.037.0093>
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses universitaires de France.
- Gasparini, R. (2012). Questions d'autorité à l'école maternelle. Le petit enfant entre socialisation familiale et socialisation scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 32. <https://doi.org/10.4000/edso.254>
- Kherroubi, M. (2008). Introduction. In M. Kherroubi (Éd.), *Des parents dans l'école* (pp. 11-17). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01.0011>
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Éds.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école* (pp. 3-18). Presses universitaires d'Ottawa.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Ruel, J., & Moreau, A. C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 20(1), 71-78. <https://doi.org/10.7202/1086771ar>
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Éducation et sociétés*, 34(2), 23-38. <https://doi.org/10.3917/es.034.0023>
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers*. Université de Fribourg. <https://hdl.handle.net/20.500.12162/5990>
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to Kindergarten for Children With Autism Spectrum Disorder: A Focus Group Study With Ethnically Diverse Parents, Teachers, and Early Intervention Service Providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357614532497>