

Recherches sociographiques



Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire

Luce Duval, Claude Lessard and Maurice Tardif

Volume 38, Number 2, 1997

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057126ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057126ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duval, L., Lessard, C. & Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303–334. <https://doi.org/10.7202/057126ar>

Article abstract

The field of school adjustment represents one of the fundamental issues in modern schooling that has arisen out of educational democratization. According to a sociohistorical perspective, the objective here is to identify and understand the social and scholastic factors involved in the emergence of this educational sector, taking into account the complex interactions between the evolution of school organization, the groups of social actors involved in the structuring of this zone and the knowledge according to which maladjusted students are classified, designated and treated. While forming a new institutional space based on a logic of integration of all children within the school, the field of school adaptation at the same time constitutes a zone of exclusion for certain students.

LOGIQUES D'EXCLUSION ET LOGIQUES D'INTÉGRATION AU SEIN DE L'ÉCOLE. LE CHAMP DE L'ADAPTATION SCOLAIRE*

Luce DUVAL
Claude LESSARD
Maurice TARDIF

Le champ de l'adaptation scolaire représente l'un des enjeux fondamentaux de l'école moderne issue de la démocratisation scolaire. Selon une perspective sociohistorique, l'objectif est ici d'identifier et de comprendre les facteurs sociaux et scolaires qui participent à l'émergence de ce secteur d'enseignement en tenant compte des interactions complexes entre l'évolution de l'organisation scolaire, les groupes d'acteurs sociaux engagés dans la structuration de ce champ et les savoirs grâce auxquels sont classés, désignés et traités les élèves inadaptés. Espace institutionnel nouveau fondé à la base sur une logique d'intégration de tous les enfants dans l'école, le champ de l'adaptation scolaire constitue simultanément un lieu d'exclusion de certains élèves.

Ce texte propose une vue d'ensemble et une analyse de l'évolution et de la situation actuelle du champ de l'adaptation scolaire à l'école maternelle, primaire et secondaire. Rappelons d'entrée de jeu que « l'adaptation scolaire » concerne ceux et celles qu'on appelle désormais, selon le jargon officiel, les « élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » (EHDAA). Or, au cours des trente dernières années, ce champ s'est progressivement imposé comme l'un des enjeux fonamen-

* Ce texte est issu d'une recherche subventionnée par le CRSH. Nous voudrions remercier cet organisme pour l'aide qu'il nous a toujours apportée dans nos travaux.

taux de l'école moderne issue de la démocratisation scolaire. Espace institutionnel nouveau fondé sur une logique d'intégration de tous les enfants dans l'école, il constitue simultanément un lieu d'exclusion, de clivage et de tension entre les « normaux » et les « anormaux », entre les élèves « réguliers » et les « autres ». Champ de pratiques scolaires nouvelles et souvent innovatrices (pédagogies correctives et différenciées, orthopédagogies, approches compensatoires, tests scientifiques, « approches rationnelles » du retard scolaire, utilisation de la psychologie scientifique, dépistage, suivi, etc.), il incarne en même temps l'échec relatif de l'école moderne devant la croissance du nombre d'enfants incapables de s'adapter à la scolarisation. Enfin, lieu d'émergence de nouvelles formes du travail enseignant, découlant de sa spécialisation et de sa segmentation en sous-secteurs, en même temps que terrain de revendications pour la professionnalisation des orthopédagogues¹, l'évolution de l'adaptation scolaire représente donc une sorte de condensé de tout le devenir de l'école québécoise depuis la Révolution tranquille.

Ce champ scolaire constitue, par conséquent, un phénomène important, non seulement pour l'école mais aussi pour la société en général. De nos jours, l'effectif de l'adaptation scolaire représente à peu près 15 % de tous les élèves du préscolaire au secondaire. Le gouvernement québécois leur consacre environ le cinquième du budget national de l'éducation primaire et secondaire, soit autour d'un milliard de dollars annuellement. Le personnel qui travaille auprès des EHDAA forme désormais le second groupe en importance parmi les agents scolaires après les enseignants titulaires du primaire et du secondaire. Bref, il s'agit d'un champ qui occupe une large place au sein de l'école et de la société. *Or, son ampleur même soulève forcément certaines interrogations sur sa genèse.* Comment le système scolaire en est-il arrivé à engendrer, surtout depuis les années 1970, un champ d'une telle envergure ? Quels sont les principaux facteurs et les mécanismes qui ont contribué à son émergence et à sa croissance ? Quels sont les principales phases et les caractéristiques, les moments et les événements marquants qui jalonnent son histoire ? Quelles tensions le traversent aujourd'hui, quels enjeux le structurent actuellement et dans un proche avenir ? C'est à ces questions que nous souhaitons apporter certains éléments de réponse dans les pages qui suivent.

Dans une perspective sociohistorique, notre propos vise à comprendre comment s'est instauré et institutionnalisé ce nouveau champ scolaire au fur et à mesure qu'on assiste au processus de modernisation de la société québécoise, conduisant, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, à l'apparition d'un système scolaire de masse, sécularisé, bureaucratique et démocratique. Nous essayons de mettre en évidence et d'analyser les interactions complexes entre l'évolution de l'organisation scolaire, les différents groupes d'acteurs sociaux engagés dans la structuration de ce champ et les savoirs grâce auxquels sont classés, désignés et traités les élèves inadap-

1. Sur la professionnalisation de l'orthopédagogie, voir TARDIF et LESSARD (1992).

tés. Nous cherchons à mettre en lumière les logiques d'exclusion et d'intégration qui ordonnent constamment les rapports entre l'école et ces élèves. En ce sens, ce texte se veut une contribution à une sociohistoire de l'institution scolaire et à son évolution récente, mais saisie sous l'angle du traitement qu'elle réserve aux élèves situés traditionnellement à sa marge.

Historiquement, le champ de l'adaptation scolaire émerge et se structure grâce aux effets combinés engendrés par certains facteurs sociaux et scolaires qui se renforcent mutuellement. On observe d'abord l'action de nouveaux groupes professionnels et d'agents scolaires qui, autour de la Seconde Guerre mondiale et dans l'espace-temps extrêmement dynamique ouvert par la Révolution tranquille et la modernisation de l'école (1950-1980), se nichent dans les appareils scolaires et étatiques alors en pleine expansion, et en profitent pour imposer leurs propres visions du monde, de l'école, des enfants, de la pédagogie, de l'adaptation, etc. Ces groupes (médecins, psychiatres, psychologues, orthopédagogues, formateurs universitaires, chercheurs, fonctionnaires, orienteurs, conseillers pédagogiques, etc.) créent de nouveaux territoires de travail ou transforment les anciens. Ils prônent des approches « rationnelles », « efficaces », « planifiées » à propos des problèmes sociaux et scolaires. Quelques décennies plus tard, on se rend compte que leur action n'a pas toujours donné les résultats escomptés. Mais l'action de ces groupes est elle-même inséparable de l'instauration d'un nouveau système de droits (égalité, démocratisation, intégration des minorités, etc.) et le triomphe des nouvelles idéologies séculières (valorisation de la scolarisation, utilitarisme, accent mis sur l'autonomie des individus dans la société moderne fragmentée, respect de la personne, etc.). Ce système de droits est actuellement remis en question par les idéologies néoconservatrices et la vision économiste de l'État en éducation (compressions, rendement, excellence, etc.).

Enfin, ces groupes s'appuient aussi pour agir sur la construction d'un nouvel ordre de savoirs universitaires, les sciences de l'éducation, massivement fondées sur la psychologie, qui s'incorporent, d'une part, à la formation des maîtres (orthopédagogie, pédagogie spéciale, pédagogie de l'adaptation scolaire), et d'autre part, à l'institution scolaire elle-même, grâce aux spécialistes et experts dont le travail se réclame d'approches professionnelles et scientifiques. Or, les sciences de l'éducation sont soumises aujourd'hui à une critique de leur projet de scientificité et de rationalité, au profit d'une valorisation des savoirs d'expérience des praticiens et de la dévalorisation de la recherche par rapport à la formation professionnelle.

Dans les pages qui suivent, nous allons par conséquent nous efforcer de mettre en relief et en relation ces différents facteurs. Nous tâcherons aussi de décrire plus concrètement leur rôle à divers moments de l'histoire. Cependant, compte tenu de l'espace dont nous disposons, et aussi du fait que l'histoire de ce champ scolaire a été fort peu étudiée jusqu'à présent, nous ne pourrons pas décrire en détail chacun des facteurs déjà mentionnés, ainsi que leurs interactions complexes. Dans cet esprit, nous allons nous attarder principalement au sort réservé à l'ensemble des élèves de

l'adaptation scolaire et aux agents qui travaillent auprès d'eux, car ces deux groupes sont au cœur de l'évolution de ce champ, tout en formant deux réalités complémentaires. En ce qui concerne les agents, qui sont-ils à chaque époque ? Quelle est leur formation ? Leur expertise ? Sur quels savoirs s'appuient-ils ? Quel est leur rôle et quelles sont leurs tâches auprès des EHDAA ? Comment leur groupe évolue-t-il tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif ? En ce qui concerne le sort réservé à ces élèves, nous tâcherons de montrer que l'intégration des EHDAA dans l'école constitue un processus historique comportant plusieurs phases, à travers lesquelles ces enfants sont progressivement inclus dans l'école, tout en demeurant un groupe d'élèves marginalisés.

Sur le plan méthodologique, ce texte est issu d'une recherche comportant : 1) une description de l'évolution quantitative du champ de l'adaptation scolaire et une analyse des paramètres qui définissent sa situation au sein de l'institution scolaire² ; 2) une vingtaine d'entrevues avec des « pionniers de l'orthopédagogie », des intervenants (formateurs universitaires, représentants d'associations, etc.), ainsi que des experts (porteurs de dossiers ou concepteurs de politiques sur l'orthopédagogie, etc.) permettant de mieux comprendre le contexte et l'évolution de ce champ ; 3) une trentaine d'entrevues semi-structurées avec des orthopédagogues ; 4) des analyses du travail orthopédagogique en milieu scolaire ; 5) un recueil des données archivistiques et documentaires (archives de la CECM, du rapport Parent, etc.). Notre étude porte autant sur les élèves que sur les personnels en adaptation scolaire ; elle aborde également les services et les structures scolaires, de même que les discours (idéologies, croyances, sciences ou autres) tenus à propos des « inadaptés » et de « l'inadaptation ».

Nous avons divisé la présente étude en trois parties qui suivent *grosso modo* les grandes phases de l'évolution de ce champ. Dans la première partie, nous abordons l'enfance en difficulté avant la réforme de l'enseignement des années 1960. Cette période a été jusqu'à maintenant peu étudiée sous l'angle de l'évolution de l'enfance « inadaptée ». Nous tentons donc de faire voir son importance. La seconde partie de l'étude aborde la phase de la réforme des années 1960 et le développement du champ de l'adaptation scolaire, marquée par une véritable explosion des effectifs aussi bien du côté des élèves EHDAA que des agents œuvrant auprès d'eux. Enfin, la troisième et dernière partie tente de cerner les effets de la politique d'intégration des EHDAA dans les classes régulières, entreprise au début des années 1980. En conclusion, un tableau synthèse propose une vue d'ensemble de nos descriptions et analyses précédentes. Nous terminons en discutant des enjeux actuels et prochains qui marqueront l'avenir de l'adaptation scolaire au Québec.

2. Toutes les données statistiques utilisées dans cet article sont issues de DUVAL, TARDIF et GAUTHIER (1995).

1. *L'enfance en difficulté avant la Réforme de l'enseignement : l'action des pionniers et la fondation du champ (1920-1965)*

La scolarisation de « l'enfance en difficulté » au Québec trouve ses origines dans les années 1920. Cette période coïncide avec deux événements qui favorisent le développement de ce secteur. Tout d'abord, l'État intervient pour la première fois dans la scolarisation d'enfants handicapés et sans soutien par la Loi de l'assistance publique de 1921. Ensuite, au milieu des années vingt, la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) jette les bases des premières classes spéciales pour « arriérés » dans l'école régulière. Par conséquent, au Québec, des structures d'accueil se développent lentement, des services spécialisés voient le jour et de nouveaux intervenants s'affairent dans un secteur qui commence à se définir. L'éducation spéciale en est alors à ses débuts.

Toutefois, les conceptions de l'enfance inadaptée sont alors très différentes de celles que l'on connaît aujourd'hui. En fait, c'est tout le contexte social de cette période qui est entièrement différent et dont il importe de tenir compte pour comprendre l'évolution du secteur de l'enfance « exceptionnelle », comme on l'appelle à l'époque. Les conditions sociales, économiques et politiques sont peu favorables au développement de la scolarisation des enfants qui s'éloignent de la norme scolaire et sociale. Les moyens pédagogiques et financiers sont déficients et la reconnaissance sociale et politique tarde à venir. Par conséquent, l'entrée de l'enfance « exceptionnelle » à l'école est timide.

Il est vrai que, en ces temps-là, la fréquentation scolaire est de courte durée et un nombre impressionnant d'enfants abandonnent l'école après la 7^e année³. À l'image de l'école « de la vieille Europe », la sélection est telle qu'une minorité d'enfants, issue le plus souvent des classes sociales supérieures, accède à des études supérieures (DANDURAND, 1990, p. 38-41). Pour la plupart des enfants des classes populaires, l'insertion à la vie adulte passe alors par l'apprentissage d'un métier. Avec des aspirations scolaires peu élevées, une main-d'œuvre peu qualifiée et une école primaire limitée aux rudiments, l'enfance « exceptionnelle » est, dans ces conditions, peu visible. Il n'en demeure pas moins que la période entourant la naissance de l'enfance inadaptée au Québec, toute méconnue qu'elle soit, prépare les bases nécessaires à son développement. Deux secteurs d'intervention apportent une aide à l'enfance inadaptée.

Les enfants de l'assistance publique

La politique sociale de l'assistance publique représente les premières interventions de l'État visant à venir en aide à des enfants éprouvant différents problèmes

3. Dandurand cite une étude d'Arthur TREMBLAY (1954) selon laquelle en 1954, 40 % des garçons abandonnent l'école après la 7^e année. Seulement 7 % atteignent le collège classique et 4 % l'université (1990, p. 38).

sociaux et scolaires. Elle coïncide avec les transformations encore récentes de la société québécoise sur les plans économique, social et démographique. Après la Première Guerre mondiale, la majorité des gens habitent désormais dans les villes et travaillent à l'usine. La prolétarianisation des classes populaires ébranle les mécanismes de soutien familiaux traditionnels aux personnes âgées, sans emploi ou handicapées. Les conditions matérielles d'existence de la ville étant différentes de celles de la campagne, les modes de vie se sont alors profondément transformés. Le faible revenu familial, assumé uniquement par le père, ne suffit souvent pas à soutenir une famille nombreuse (VAILLANCOURT, 1988, p. 60). C'est alors qu'émergent les premiers problèmes de logement, d'alcoolisme et de délinquance juvénile qu'à elle seule, la solidarité familiale traditionnelle ne réussit plus à absorber (*ibid.*)⁴.

Devant la croissance des problèmes sociaux, l'intervention de l'État est timide. Cette période se caractérise par un libéralisme économique et la valorisation du rôle de l'initiative privée sous le contrôle de l'Église catholique dans la prise en charge des problèmes sociaux, de la santé et de l'éducation. Sur le plan social, la Loi sur l'assistance publique de 1921 prévoit principalement des services aux « indigents », c'est-à-dire aux personnes inaptes à subvenir aux plus élémentaires besoins de subsistance et sans famille de soutien. Mais cette loi ne révolutionne pas les pratiques puisque les organismes privés de charité, sous le contrôle de l'Église, sont demeurés très présents jusque dans les années 1960. Dans un contexte socio-économique libéral, la participation de l'État est limitée et les coûts de cette politique sont partagés entre le gouvernement provincial, les municipalités et les organismes privés. Les premiers services éducatifs spécialisés sont surtout le résultat des efforts de quelques pionniers (psychologues, enseignants, médecins) et des communautés religieuses qui doivent alors œuvrer dans un domaine où tout est à faire.

Des organismes, soumis à la Loi de l'assistance publique sur les indigents, doivent fournir un gîte et parfois une scolarisation en internat à des jeunes délinquants, des enfants illégitimes, des orphelins et des enfants handicapés. L'enfance « indigente » est placée dans des crèches, des orphelinats, des asiles, des hôpitaux psychiatriques ou des écoles de réforme. Plusieurs enfants sont désignés comme déficients mentaux et ne peuvent suivre les programmes scolaires publics. Faute de moyens financiers et pédagogiques, ces enfants bénéficient rarement d'une éducation adaptée. Le plus souvent, ils sont considérés comme une nuisance pour les autres élèves⁵.

4. En entrevue, un des pionniers des services à l'enfance inadaptée témoignait des conditions difficiles de l'époque : « Je suis allé visiter des bidonvilles [...]. C'était le Tiers Monde jusqu'en 1940 à mon avis au Québec. Quand je vais dans les pays du Tiers Monde, je reconnais le Québec d'avant les années 1940 ».

5. Ce genre de propos est tenu notamment par BOURGEOIS (1946, p. 112-117).

Quant aux enfants déficients mentaux « indigents », ils sont internés dans des hôpitaux psychiatriques avec les adultes. Quelques endroits offrent un enseignement spécialisé aux enfants considérés comme éducatibles⁶. Lourde tâche pour ces établissements. Il faut loger, soigner et instruire les déficients intellectuels avec des budgets de fonctionnement très réduits. Le nombre d'enfants sans famille est si grand après la Seconde Guerre que les établissements d'accueil sont tous surchargés. Aux dires d'un des pionniers interviewés, la première préoccupation était souvent de trouver d'abord un toit et, lorsque cela était possible, d'offrir une scolarisation. En 1962, les responsables du Mont-Providence, l'un des plus importants établissements de l'époque, dressent un sombre tableau des activités éducatives et des soins offerts entre 1922 et 1954 : dépistages déficients, erreurs de classement, manque de contact des enfants avec le monde extérieur, personnel qualifié rare et débordé, aucun lien avec les universités et les activités de recherche (MSQ, p. 102-111). En conséquence, peu d'enfants classés comme « arriérés éducatibles » reçoivent une formation scolaire appropriée, basée sur les connaissances scientifiques de l'époque.

On ne saurait invoquer la seule responsabilité des administrateurs des établissements d'accueil des enfants « indigents » pour expliquer la difficile situation d'alors. Les subsides sont insuffisants et il n'existe aucune volonté politique pour améliorer le sort des enfants dans ces établissements. La politique de l'assistance publique force l'internement de plusieurs enfants et devant les coûts énormes de fonctionnement de l'internat, les services éducatifs sont limités. Par ailleurs, dans les années 1930, les conditions économiques difficiles et l'absence de services à domicile pour les enfants malades, sont des facteurs qui obligent plusieurs familles à abandonner leurs enfants aux organismes de charité.

Les enfants dans le secteur de l'éducation publique

Le second secteur d'éducation spécialisé est sous la responsabilité du système d'éducation publique qui s'occupe des enfants « exceptionnels » non considérés comme « indigents ». Il est sous la responsabilité d'un organisme bureaucratique, le département de l'Instruction publique (DIP), dirigé en bonne partie par le clergé. Entre 1920 et 1960, l'insertion de ces enfants à l'école est modeste et jusque dans les

6. L'École Émilie-Tavernier affiliée à Saint-Jean de Dieu, fondée en 1930, est probablement la plus importante. En 1950, cette école porte le nom du Mont-Providence. En 1938, le développement des services d'enseignement spécialisé incite les responsables de cette école à fonder l'Institut Médico-pédagogique. Il s'agit du premier, et longtemps de l'unique, centre de formation des maîtres oeuvrant dans l'enseignement spécial. En 1954, pour des raisons financières, le gouvernement met fin à la scolarisation des enfants du Mont-Providence. Une autre école pour déficients mentaux s'ouvre durant une plus courte période. L'École La Jammerais, affiliée à l'Hôpital Saint-Michel Archange et fondée en 1922, est incendiée en 1939 et n'a pas été reconstruite. Soulignons également l'existence du Centre de Réhabilitation de Sherbrooke, fondé en 1943, qui a pour mission d'éduquer les enfants handicapés physiques et mentaux.

années 1960, il s'agit d'un secteur retenant peu l'attention du DIP. Pour les responsables du système d'enseignement, c'est l'ensemble de l'instruction publique qui pose problème et la scolarisation de l'enfance « exceptionnelle » n'est pas une priorité.

En milieu scolaire, deux réseaux parallèles, soit les écoles spéciales pour handicapés et les classes auxiliaires intégrées à l'école régulière, forment les lieux de scolarisation des enfants « exceptionnels ». Les enfants handicapés physiquement, sourds-muets et aveugles peuvent fréquenter les écoles spéciales où on leur offre le cours régulier et l'enseignement technique du DIP. Ces écoles reçoivent l'aide financière du régime de l'assistance publique, des commissions scolaires et des œuvres de charité. À l'époque, leur objectif est de permettre l'insertion au travail aux enfants qui ne peuvent fréquenter l'école régulière. Entre 1935 et 1960, on compte environ 1 500 élèves inscrits dans une école spéciale pour handicapés. Il faut attendre 1960 avant que le nombre d'enfants scolarisés augmente sensiblement. Entre 1960 et 1965, on compte deux fois plus d'élèves dans ces écoles que dans la période précédente.

Les premières classes auxiliaires intégrées à l'école régulière et destinées à l'éducation d'enfants « retardés » sont celles créées en 1931 à la CECM⁷. La Loi scolaire de 1929 permet l'établissement de classes auxiliaires pour enfants « arriérés » dans certaines écoles régulières de la province de Québec (AUDET, 1971, p. 217). Cependant, elle ne prévoit pas le financement de ces classes et n'oblige pas les commissions scolaires à fournir des services éducatifs spécialisés dans toutes les écoles. Par conséquent, jusqu'en 1958, les services éducatifs spécialisés sont principalement offerts à la CECM. Entre 1946 et 1958, ce secteur reste stable et l'effectif scolaire de la province demeure autour de 2 000 élèves. Il faut attendre 1958 pour que des services d'éducation spécialisée en classes auxiliaires soient offerts dans d'autres commissions scolaires du Québec. À partir de ce moment l'on compte cinq fois plus d'élèves scolarisés en classe auxiliaire.

L'action des pionniers

Les pouvoirs publics étant peu sensibilisés à la cause de l'enseignement spécial, le développement de ce champ apparaît comme le résultat de l'action des pionniers qui sont les seuls à s'intéresser véritablement au sort d'enfants « anormaux » et à agir pour leur procurer une éducation adaptée. Sous l'influence des recherches américaines et européennes⁸, ces intervenants concourent à l'émergence d'un nouveau dis-

7. Pour la première année, 60 classes auxiliaires dans 32 écoles offraient des services à environ 1 500 « arriérés pédagogiques » sur le territoire de cette commission scolaire (DARVEAU, 1983, p. 4).

8. Dans les années 1920, les pionniers de l'éducation spéciale de la CECM s'inspirent des campagnes d'hygiène mentale de la ville de New York et des activités menées par le département scolaire CRMD (Classes for Children with Retarded Mental Development) (CECM, 1942). C'est à cette époque que le docteur Simon, chargé de cours de pédagogie

cours moral, social et savant sur l'éducation et l'enfant. Dans cette première partie de l'histoire de l'enfance inadaptée, ces acteurs peu nombreux se composent de membres des communautés religieuses auxquels viennent s'ajouter des psychiatres, des médecins, des psychologues et des éducateurs. Faute de personnel qualifié, certains œuvrent dans tous les lieux de l'éducation spéciale, c'est-à-dire dans les hôpitaux psychiatriques, les établissements administrés par le régime des l'assistance publique et les écoles régulières du DIP (ACECM, 1957-1959). Des psychologues et des psychiatres interviennent aussi bien dans le dépistage et le classement des élèves que dans la formation des enseignants. Ces gens sont porteurs du discours dominant sur l'enfance « exceptionnelle » et se font les promoteurs des savoirs particuliers. La logique de ces acteurs est étroitement liée à la construction sociale de l'enfance inadaptée.

Dans les années 1920, un mouvement favorable à la prévention de la maladie mentale et physique se développe pour réduire les coûts liés à la maladie et à la mortalité infantile. L'organisation d'une campagne d'hygiène est justifiée par des arguments économiques : le plus grand nombre d'individus et de travailleurs en santé est perçu comme une condition essentielle à la prospérité économique de la nation (MELLOUKI, 1989, p. 148). C'est dans ce contexte que le chanoine Jeanjean de l'Institut catholique de Paris est invité en 1929 à offrir des cours d'hygiène mentale à Montréal (ACECM, 1937). L'hygiène mentale fait alors son entrée à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Par la suite, une poignée d'enseignants de la CECM, le plus souvent des prêtres, reviennent d'Europe avec un diplôme universitaire en psychologie et en pédagogie pour préparer les premiers services d'éducation spécialisée. D'ailleurs, le comité national d'hygiène mentale du Canada et le Service de santé de l'hôtel de ville de Montréal recommandent, en 1929, la mise sur pied de classes spéciales pour s'occuper « du grand nombre de retardés dans nos écoles » (*ibid.*).

Pour les fondateurs des classes auxiliaires du Québec, l'enseignement spécialisé vise l'intégration sociale et « occupationnelle » des enfants qui éprouvent des problèmes scolaires. Sans ces services pédagogiques, les enfants exclus de l'école deviennent une charge coûteuse pour la société⁹. Le retard mental étant étroitement associé à la délinquance, certains enfants représentent une menace morale pour l'ordre

expérimentale à la Sorbonne, et le chanoine Jeanjean, professeur de psychologie et de pédagogie à l'Institut Catholique de Paris, ont été invités à offrir une formation en hygiène mentale aux maîtres de l'éducation spéciale.

9. Les responsables des classes auxiliaires émettent ce genre de commentaire : « Mieux vaut dépenser s'il le faut \$25.00 par année par élève durant sa vie scolaire, pour lui donner une formation professionnelle et morale, que de le faire vivre plus tard aux frais de la société (secours et prison) au coût de \$250.00 et plus par année. Dans cette œuvre d'hygiène mentale, le gouvernement devrait apporter son généreux concours, c'est lui qui bénéficie le plus de l'œuvre » (ACECM, 1937).

social¹⁰. De plus, en isolant les enfants perturbateurs, les classes auxiliaires peuvent ainsi suivre leur cours normal et l'apprentissage dans tous les types de classe s'en trouve nettement favorisé (ACECM, 1937). Somme toute, l'intégration de l'enfance « exceptionnelle » à l'école est au point de départ un processus qui génère à la fois des mécanismes d'intégration et d'exclusion scolaire. Ayant vécu depuis toujours en dehors de l'espace scolaire, lui-même fort étroit à l'époque, l'enfance « exceptionnelle » y pénètre très lentement et par la bande, formant ainsi dans l'école un groupe toujours en marge du procès dominant de scolarisation.

Le discours de classement

Outre ce discours légitimateur pour les enfants inadaptés, tout un discours savant est employé dans le champ de l'éducation spéciale pour déterminer la frontière entre le normal et l'anormal, entre l'élève ordinaire et l'élève « exceptionnel ». Ce phénomène est particulièrement explicite pour les troubles associés au retard scolaire et à la déficience mentale. L'influence la plus déterminante dans le réseau d'enseignement spécial au Québec entre 1920 et 1960 vient sans contredit des travaux sur la mesure du développement de l'intelligence (BINET-SIMON, TERMAN). Les tests de QI sont largement utilisés pour dépister et classer les enfants jugés « anormaux ». Essentiellement, l'intelligence d'un individu se détermine par le rang qu'il occupe sur une échelle graduée. Le normal et l'anormal se définissent alors mutuellement. L'enfant « exceptionnel » est celui dont le QI est plus faible que celui de l'écolier « normal ». Mais plus encore, la déficience mentale est perçue comme un état d'infériorité incurable produit par des facteurs héréditaires ou sociaux. Cependant, le caractère irrémédiable de la déficience mentale n'empêche pas les enfants d'être scolarisés à un certain degré et de permettre ainsi leur autonomie une fois rendus à l'âge adulte. De là, une hiérarchie de la déficience mentale est utilisée pour déterminer l'éducatable, le non-éducatable, l'entraînable et le non-entraînable. Seul le déficient mental qui possède un QI entre 50 et 80 est éducatable et pourra exercer un métier (COM, 1962, p. 53). Mais à une mesure quantifiée et ordonnée de l'intelligence s'ajoutent des définitions qualitatives dont l'interprétation scientifique n'est pas toujours rigoureuse. De l'aveu des spécialistes du temps, cet état de choses provoquait des erreurs fréquentes de dépistage notamment chez les enfants atteints de troubles légers. Les catégories désignant les « exceptionnels » se précisent dans les années 1950 et l'on reconnaît alors des différences entre les « arriérés pédagogiques » et les « déficients mentaux ». Selon la nouvelle nomenclature, les premiers ne donnent pas le rendement scolaire à la mesure de leur potentiel et dans ces conditions, il est possible d'espérer

10. Les fondateurs des classes auxiliaires font cette constatation : « Des enquêtes ont montré qu'une très forte proportion des délinquants et des prostituées sont des arriérés mentaux, auprès desquels aucun travail d'adaptation sociale n'avait été entrepris » (ACECM, 1937).

une amélioration de leur rendement scolaire, tandis que les seconds sont considérés incurables et le contenu de l'éducation doit être adapté à leur état.

Les pratiques pédagogiques et la formation des maîtres

Inclure l'enfance « exceptionnelle » à l'école nécessite des outils et des modes d'enseignement différents de l'enseignement régulier. Le modèle d'intervention médico-pédagogique domine l'ensemble de la période 1920-1960. C'est avec la collaboration de psychiatres et de professeurs que les classes auxiliaires sont organisées. Des examens psychométriques et psychiatriques servent, dans un premier temps, à identifier et à classer les enfants démontrant un retard scolaire. Les maîtres dépistent les enfants avec un an ou plus de retard et le psychiatre se charge d'établir un diagnostic à l'aide de tests. Ensuite, l'enfant « exceptionnel » est entre les mains du maître des classes auxiliaires. L'intervention est donc scindée en deux étapes distinctes qui exigent des spécialistes, des techniques et des connaissances particulières. En ce temps-là, le dépistage et le diagnostic médical semblent nettement plus élaborés que l'enseignement. De plus, les méthodes d'intervention ne sont pas toujours à la portée des enseignants.

L'inclusion de ces nouveaux modes d'intervention appelle aussi certaines modifications dans la formation des maîtres. Cependant, il faut attendre 1953 pour qu'un cours de diagnostic pédagogique et d'enseignement correctif soit introduit dans le programme de formation des maîtres. La formation initiale en enseignement spécialisé n'existe pas avant cette date. Les enseignants en exercice peuvent cependant suivre quelques cours de spécialisation. En 1948, l'École de pédagogie de l'Université Laval fonde une clinique d'enseignement correctif. Dans certains établissements, où des services d'éducation spécialisée sont offerts, les maîtres ont la possibilité d'être formés en cours d'emploi ou l'été. De façon générale, le secteur de l'enseignement spécialisé attire peu d'enseignants et ceux qui y travaillent ne sont pas tous qualifiés. En 1956, seulement 40 % du personnel des classes auxiliaires de la CECM ont suivi des cours de formation en éducation spéciale (ACECM, 1956). Avec l'augmentation de la population scolaire dans les années 1950, il devient difficile de recruter des enseignants dans le secteur régulier et encore plus dans le secteur de l'éducation spéciale.

Par ce cours d'enseignement correctif, le programme de la formation des maîtres de l'enseignement introduit l'approche américaine du rendement scolaire. Cette méthode, développée davantage après la réforme de l'enseignement, tente de corriger l'échec, le retard et l'abandon scolaires que l'on associe alors à un déficit intellectuel, pédagogique ou culturel (MELLOUKI, 1989, p. 153). Bien que sous l'influence de M^{re} Ross en 1923 et de Rolland Vinette au milieu des années 1940, la psychologie s'intègre déjà aux méthodes d'enseignement du secteur régulier, le programme de 1953 représente une première tentative pour appliquer, dans le cadre de la formation des maîtres, les connaissances psychologiques de l'époque à l'enseignement spécial. À l'école normale, la psychologie appliquée aux problèmes d'apprentissage contribue,

en quelque sorte, à l'émergence d'un corps d'agents spécialisés en intervention pédagogique autre que les enseignants (*ibid.*).

Conformément au contexte social et idéologique de la société québécoise de ces années-là, les connaissances scientifiques et les valeurs morales et religieuses se côtoient à l'intérieur du programme de formation des maîtres et du cours d'enseignement correctif. Celui-ci se compose des notions de pédagogie, de psychologie de l'intelligence et du développement, en plus d'éléments relatifs à la formation professionnelle des élèves et à la morale religieuse des jeunes. L'éducation motrice et sensorielle occupe aussi un espace considérable. Il y est également question des théories psychologiques de Piaget et des méthodes d'intervention Montessori. MELLOUKI constate que l'idéologie religieuse domine encore dans les diverses théories psychologiques (1989, p. 149). À l'exemple du cours régulier, l'enseignement spécial vise la formation morale, chrétienne et professionnelle. Par ailleurs, les documents consultés montrent que les modes d'interventions pédagogiques ne sont pas très explicites, ni développées et dans bien des cas, le maître possède une faible qualification relative à l'enseignement correctif.

Quoi qu'il en soit, avec la domination du savoir médical, le petit nombre d'enseignants qualifiés, la formation des maîtres à ses débuts, les méthodes pédagogiques en développement et la pratique peu valorisée, il est encore trop tôt pour parler de la constitution de groupes professionnels et d'une formation professionnelle en enseignement spécial. Mais il s'agit d'une ouverture qui prépare la voie à des changements majeurs dans les années 1960.

Quel bilan peut-on tracer de la situation des enfants « exceptionnels » durant cette première période ? Les services éducatifs sont éclatés, très réduits et sans cohérence sur le plan des pratiques et de l'organisation. Les premiers développements des services éducatifs à l'enfance « exceptionnelle » sont l'œuvre de pédagogues, de psychologues, de médecins et de psychiatres portés par des motivations « humanitaires » et des justifications d'ordre économique. L'absence d'une volonté politique et de moyens financiers suffisants ne favorise aucunement les actions de ces spécialistes qui doivent fonctionner dans un contexte très difficile et, dans ces conditions, l'enseignement spécial est défendu comme une économie à moyen terme pour l'État et la société en général. Une minorité d'enfants nécessitant une éducation spéciale est visée par le cadre législatif de l'assistance publique et la loi scolaire du DIP. Dans plusieurs cas, les structures de l'enseignement spécial ont peu à offrir. À titre d'exemple, il existe un vide parmi les services disponibles. Les enfants handicapés intellectuels « moyens » que l'on dit avoir un QI de moins de 50 et qui ne sont pas « indigents » ne peuvent recevoir une éducation à l'intérieur des structures existantes. Parce que l'école publique les considère comme non éducatibles et que la Loi de l'assistance publique ne vient en aide qu'aux enfants nécessitant l'internement et sans famille, ces enfants sont tous destinés à rester à la maison sans possibilité d'être éduqués et d'obtenir des soins à domicile. Ce sont les associations anglophones de parents qui, dans

les années 1950, organisent des classes à leurs enfants, aidés de bénévoles et d'enseignants inexpérimentés. Quant aux classes auxiliaires, aux dires des témoins, elles sont de véritables lieux de débarras. Il reste donc encore beaucoup à faire pour inclure l'enfance inadaptée dans l'école. Pour plusieurs, il s'agit non seulement d'une exclusion scolaire mais également d'une exclusion sociale puisque bon nombre d'entre eux sont internés en institution.

Le contexte de la fin des années 1950 est plus favorable à la scolarisation de l'enfance « exceptionnelle ». Le DIP adopte un premier programme scolaire de l'enfance « exceptionnelle » en 1959. La société québécoise fait alors son entrée dans la modernité, les aspirations scolaires sont plus élevées et les habitudes académiques se transforment. Dès la fin des années 1950, même si l'on ne dénombre qu'une minorité d'élèves « exceptionnels » parmi la population scolaire, on observe une croissance significative des services aux enfants en difficulté. Selon les données officielles, en 1946, l'enfance en difficulté représente 0,65 % de la population scolaire et, en 1965, cette part atteint les 1,1 %. Ce phénomène étant lié à la généralisation de l'enseignement, il précède de quelques années les nouvelles structures qui seront mises en place avec la réforme de l'éducation. Les préoccupations ayant trait aux difficultés scolaires apparaissent lorsque les aspirations scolaires de la société québécoise deviennent plus élevées. Dans les années 1950 et 1960, les groupes de parents et les associations professionnelles revendiquent une aide aux élèves en difficulté et réclament une législation scolaire plus adéquate. En somme, à un moment où l'éducation devient une valeur privilégiée, il semble que le mouvement en faveur d'une généralisation de l'éducation encourage également le développement des services éducatifs à l'enfance « exceptionnelle ». La période de 1920 à 1964 est donc un point de départ crucial de l'histoire de l'enfance inadaptée et permet de comprendre l'évolution des transformations sociohistoriques du champ de l'adaptation scolaire qui vont suivre.

2. La réforme scolaire et le développement du champ de l'adaptation scolaire (1965-1980)

La réforme de l'enseignement des années 1960 est sans contredit un événement historique déterminant pour les enfants en difficulté au Québec. Avec la modernisation et la démocratisation du système d'enseignement, tout un secteur se structure et se développe pour faciliter l'éducation spéciale. L'État prend désormais en charge l'ensemble de la scolarisation des enfants en difficulté par une administration centralisée (Bureau de l'enfance exceptionnelle, créé en 1963 et qui devient le Service de l'enfance inadaptée en 1969), diverses règles administratives et salariales, des services spécialisés d'enseignement dans les commissions scolaires et le développement de ressources humaines et financières.

L'explosion quantitative du champ : effectif et personnel

Sur le plan quantitatif, les effets de la réforme sont perceptibles. Rappelons qu'en 1965, 1,1 % des élèves en difficulté avaient accès à l'école publique. En 1969, près de deux fois plus d'enfants reçoivent des services spécialisés. Malgré la progression des élèves amorcée à la fin des années 1950, de toute évidence la réforme accélère le développement des services d'éducation spécialisée à l'école publique. La décennie qui suit le confirme. La période qui va de 1969 à 1978 est caractérisée effectivement par une forte croissance des élèves : leur nombre a plus que triplé (3,2) passant alors de 29 561 à 103 489. Entre 1969 et 1977, les proportions ont augmenté de 1,9 % à 8,6 % par rapport à l'effectif régulier.

Devant l'augmentation du nombre d'élèves en adaptation scolaire, le développement des ressources humaines est nécessaire. Un tout nouveau territoire de travail spécialisé se structure pour offrir des services adaptés. C'est alors que les enseignants de l'adaptation scolaire font leur entrée remarquée dans l'école. Entre 1973 et 1977, leur nombre a augmenté de 89,5 %, passant de 5 093 à 9 649. De plus, des dispositions législatives prévues dans les conventions collectives des enseignants favorisent la réduction du ratio élèves/enseignant de 14,2 à 10,7. Il s'agit là d'une période prospère où les enseignants en adaptation scolaire ont de bonnes chances de se trouver un emploi.

À l'origine, les maîtres de l'enseignement spécial étaient des enseignants du régulier dont un petit nombre avaient suivi quelques cours de perfectionnement dans le cadre d'études à temps partiel. Avec l'abolition des écoles normales et le passage de la formation des maîtres à l'université, les premiers diplômés universitaires dans le secteur de l'adaptation scolaire représentent les nouveaux spécialistes qui seront appelés à intervenir auprès des élèves en difficulté de plus en plus nombreux. S'emparer d'un espace de travail traditionnellement occupé par les enseignants ordinaires et bouleverser ainsi les modes de fonctionnement de l'école nécessitent quelques éléments de justification. L'action des universitaires est à cet égard très efficace pour délimiter l'aire d'intervention des spécialistes de l'adaptation scolaire et faire reconnaître le modèle de formation. Leur stratégie repose sur l'institutionnalisation de savoirs scientifiques propres aux spécialistes de l'adaptation scolaire. Fortement inspirés par la psychologie et basés sur le modèle d'intervention psychomédical et clinique, ces savoirs seront à la base du projet de professionnalisation de la première génération de ceux que l'on nomme les orthopédagogues. La reconnaissance de cette nouvelle profession passe alors par la valorisation d'une compétence spécifique et différente de celle des enseignants du secteur régulier.

Le modèle d'intervention utilisé favorise les services en petit groupe. Les enfants en difficulté sont alors retirés des classes et vont en consultation chez les orthopédagogues, et au besoin, demeurent dans l'aire des services spéciaux conçus pour une population spécifique. Ce modèle d'insertion de l'orthopédagogie en milieu

scolaire répond aussi à la logique des services spécialisés, qui tend à s'éloigner de l'enseignement régulier à des grands groupes et à se rapprocher des services psychologiques et médicaux, qui s'adressent à un nombre d'élèves plus restreint, pour lui procurer des services plus « pointus », offerts justement par des professionnels misant sur des relations plus individualisées et moins publiques avec leurs élèves.

Mais le projet de professionnalisation des orthopédagogues rencontre plusieurs embûches. Limitons-nous ici à la question de la formation et de la qualification. On peut dire que de façon générale, les universités partagent sensiblement le même objectif. Dans les années 1970, elles visent à former l'intervenant en adaptation scolaire soit comme un enseignant des classes spéciales, un spécialiste du diagnostic ou une personne-ressource auprès du titulaire de classe régulière. Ainsi, la formation universitaire se développe pour combler un urgent besoin de personnel auprès de ces élèves en difficulté. L'augmentation des intervenants en adaptation scolaire ne signifie pas pour autant qu'ils ont été formés et socialisés selon le même modèle professionnel. L'étude des programmes de formation des maîtres dans le secteur de l'adaptation scolaire montre qu'ils procèdent de visions différentes selon les universités, et ce, dès la naissance de ce champ. On constate que les traditions locales, l'autonomie des établissements et les stratégies suivies par les concepteurs des programmes universitaires aboutissent à des variations notables au regard de l'agent scolaire à former pour travailler avec les EHDAA.

Une autre difficulté vient du fait que les enseignants en service n'ont pas tous des qualifications en adaptation scolaire. Les universités québécoises forment dès la fin des années 1960, par différents programmes universitaires de premier cycle, un nombre croissant de nouveaux enseignants en adaptation scolaire qui ne trouveront pas tous une affectation dans le champ. Entre 1973 et 1978, 1 951 permis d'enseigner étaient décernés à des finissants universitaires. En outre, 5 588 brevets (autorisation permanente d'enseigner) étaient accordés. Malgré cette diplomation florissante, le personnel enseignant de ce champ demeure peu spécialisé. Selon le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), en 1972, 59 % des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée n'étaient pas formés dans ce domaine. En 1976, les besoins en personnel pour combler l'augmentation du nombre de ces élèves sont si pressants que la qualification des maîtres demeure déficiente (MEQ, 1976, p. 259). Enfin, la pratique de mise en disponibilité des enseignants réguliers, qui commence alors à s'instaurer, entraîne un mouvement de ces agents vers le secteur de l'éducation spéciale. Faute d'avoir un emploi stable au secteur régulier, le personnel précaire investit l'adaptation scolaire, en se donnant une formation sur le tas, confortée plus tard par un certificat. Bref, on constate que l'identité professionnelle des agents scolaires travaillant en adaptation demeure assez floue.

La massification du champ et ses problèmes

Somme toute et comparativement à la situation qui existait avant la réforme, sur le plan des ressources et des services, le développement du champ de l'adaptation scolaire est positif pour les élèves. Il n'en demeure pas moins que le secteur éprouve quelques problèmes. La rapide croissance des élèves n'était pas prévue et les modes de fonctionnement s'avèrent coûteux. Au milieu des années 1970, pour les responsables de l'adaptation scolaire, l'heure d'une évaluation de l'ensemble des services est venue. Le COPEX, formé en 1974 à la suite des négociations syndicales antérieures, a pour mission de faire le bilan de la situation de l'enfance inadaptée et de formuler des recommandations pour une politique unifiée de ce secteur. Dans son rapport publié en 1976, il recommande une réorganisation majeure des modes de fonctionnement et une nouvelle représentation des traitements des élèves. Les travaux de ce comité sont éclairants puisqu'ils font le point sur les structures et l'organisation d'un secteur encore très récent.

Il semble qu'avec le développement du secteur de l'enfance inadaptée, le processus d'inclusion des enfants à l'école se trouve porteur d'autres mécanismes d'exclusion. Les modes d'intervention, les savoirs basés sur une approche clinique et la gestion administrative seraient les facteurs responsables d'un clivage entre diverses catégories d'enfants qui composent l'ensemble des élèves de l'école. « L'étiquetage catégoriel » des élèves en difficulté aurait provoqué une « division catégorielle des services » (COPEX). En d'autres termes, l'intégration des enfants inadaptés à l'école se fait surtout en fonction des troubles diagnostiqués. Une fois le diagnostic posé, les élèves sont orientés dans les écoles spéciales ou dans les classes spéciales. C'est ainsi qu'un véritable réseau d'enseignement parallèle s'est développé au côté de l'enseignement régulier. Pour les auteurs du rapport COPEX, il s'agit d'une situation de marginalisation non souhaitable pour la plupart des enfants en difficulté.

Il est devenu fréquent de constater dans le secteur de l'enseignement régulier une intolérance de plus en plus grande vis-à-vis de l'individu déviant de la norme. On s'est mis à écarter et à refouler vers un secteur spécial, susceptible de mieux le servir, l'enfant qui éprouvait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui pouvait nuire au groupe régulier ou le ralentir dans le processus collectif d'acquisition des apprentissages et d'assimilation des connaissances (MEQ, 1976, p. 25-26).

Ce discours diffère de celui des responsables de l'enseignement spécial des années 1960, acteurs de premiers rôles dans l'instauration de la réforme de l'enseignement, qui voyaient dans la classe spéciale « homogène » des bienfaits certains pour l'apprentissage des élèves en difficulté et un gage d'une meilleure insertion au travail et à la vie adulte. Or, une quinzaine d'années plus tard, cette situation n'est plus perçue comme souhaitable. Dans le mouvement sociopolitique des années 1970, où les droits multiples de la personne sont revendiqués dans toutes les sphères de la vie sociale, l'intégration scolaire en classe régulière sera l'idéal prôné pour l'enfance en difficulté. Il s'agit en fait d'une idéologie en vogue dans les pays occidentaux où

toutes formes d'exclusion ou de « ghettos » tendent à être remplacées par un système de droits et d'égalité sur le plan scolaire (TARDIF, 1995).

Pour les responsables chargés de proposer les bases d'une politique de l'adaptation scolaire, l'intervention clinique classe les élèves en fonction du handicap ou du manque qu'ils accusent par rapport à la norme et ne vise pas suffisamment le développement de leurs potentialités. Dans ces conditions, cette approche insiste sur l'impossibilité d'un enseignement régulier et sur le retrait des élèves en classes spéciales. À ce sujet, la classification des élèves dans les années 1970 est pratiquement conforme à celle qui avait cours à la veille de la réforme de l'enseignement. À titre d'exemple, les élèves avec des difficultés d'apprentissage (arriérés pédagogiques en 1959) sont caractérisés par leur incapacité à suivre l'enseignement régulier. Le modèle d'intervention pédagogique proposé dans le rapport COPEX doit remplacer le modèle d'intervention médicale privilégié au début de la réforme. Le but de l'enseignement spécial devient ainsi le développement optimal et intégral de l'enfant. L'insertion sociale passe alors par l'intégration scolaire dans un cadre le plus normal possible ou de préférence en classe régulière. Ces propositions seront adoptées à la fin des années 1970 et modifieront considérablement l'évolution du champ de l'adaptation scolaire pour la période qui suit.

En résumé, au cours de la seconde phase, on a pu observer de nouveau l'existence d'une double logique à la fois d'intégration et d'exclusion des enfants en difficulté dans l'école. L'étatisation, la bureaucratisation et la modernisation de l'école, au cours des années 1960-1980, entraînent une véritable massification du champ de l'adaptation scolaire. Les droits des enfants marginaux sont reconnus, mis de l'avant, défendus. On s'efforce de les intégrer dans l'école régulière. Les populations d'élèves en difficulté se multiplient alors et de nouveaux agents en profitent pour se tailler une place dans ce nouveau secteur en pleine croissance. Ils revendiquent une formation universitaire, des savoirs et des modes d'intervention particuliers. Participant de l'essor des sciences de l'éducation et de leur intégration à l'université, ces nouveaux agents proposent des conceptions psychomédicales de l'enfance en difficulté. S'appuyant sur la « psychologie scientifique », souvent d'inspiration behavioriste, ils préconisent des approches selon un modèle thérapeute/client. Tout ce processus se déploie dans l'aire des services spécialisés, avec, comme conséquence, l'apparition « d'une école dans l'école ». Par ailleurs, les premiers efforts de professionnalisation de l'orthopédagogie rencontrent de sérieux obstacles à cause, d'une part, de la relative hétérogénéité des formations, et d'autre part, des coûts que l'approche psychomédicale entraîne. Enfin, sur le plan de l'évolution des discours, on constate que la réforme des années 1960 n'a pas modifié en profondeur l'univers des catégories désignant l'enfance en difficulté : sous des dehors plus scientifiques, on retrouve plus souvent qu'autrement les mêmes pratiques discursives d'étiquetage.

3. *La politique d'intégration (1980-1995)*

Quelques années après la mise en place du nouveau système d'enseignement, la crise économique des années 1980 incite les gestionnaires de l'éducation à mesurer les rendements et l'efficacité des différents projets éducatifs. Dans un contexte idéologique néolibéral, cette période sera caractérisée par une volonté de restreindre le développement imprévu et très coûteux du champ. La politique officielle adoptée en 1979, issue des recommandations du rapport COPEX, a pour objectifs de structurer et de rationaliser le secteur de l'adaptation scolaire par des mesures visant, notamment, l'intégration d'élèves en classe régulière.

Les effets de la politique de l'adaptation scolaire

La politique de l'adaptation scolaire a des effets notables sur les services éducatifs de ceux que l'on nomme désormais les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'éducation publique de qualité dans un cadre normal devient un droit reconnu pour chaque enfant. On tentera alors d'intégrer en classe régulière le plus grand nombre possible d'élèves en mesure de bénéficier de ce type d'environnement. Dans cette optique, toute l'organisation des services à l'enfance inadaptée repose sur une structure ordinale, ou dite en « cascade », dont les lieux privilégiés de la scolarisation sont ceux qui s'approchent le plus de la classe régulière : classe régulière, classe spéciale, école spéciale, centre d'accueil et centre hospitalier ou scolarisation à domicile. Depuis l'application de cette loi, le nombre d'enfants intégrés a augmenté considérablement. En 1980, 4,6 % des élèves des classes régulières sont des EHDAA et en 1991, ce taux atteint 9,3 %. La majorité de ces élèves intégrés éprouvent des difficultés d'apprentissage, mais on y retrouve également des élèves avec des troubles de comportement, des déficiences physiques et des déficiences intellectuelles. La présence de ces élèves modifie la composition de la classe ordinaire. En parallèle, on constate que les proportions d'EHDAA dans les classes et les écoles spéciales diminuent. Dans ces conditions, il s'agit donc d'une étape non négligeable vers la réalisation de l'intégration scolaire.

Outre l'intégration scolaire, cette politique vise aussi la rationalisation des dépenses de fonctionnement du champ. Depuis la réforme de l'enseignement, la croissance incontrôlée des services spécialisés s'est avérée une charge financière lourde puisque le coût par élève est une fois et demie plus élevé en adaptation scolaire que dans le secteur régulier. La baisse de l'effectif des EHDAA de 9,1 % entre 1979 et 1983 s'inscrit dans un mouvement de contrôle budgétaire plus serré. De plus, les coûts relatifs aux élèves non intégrés sont trois fois plus élevés que ceux des élèves intégrés. Il est donc clair que l'intégration en classe régulière représente une économie substantielle pour les commissions scolaires.

Cependant, les principes de rationalisation des coûts de l'adaptation scolaire n'ont pas donné tous les effets escomptés. En 1991, on dénombrait 48 647 élèves en difficulté de plus qu'en 1984, ce qui représente une augmentation de 48,8 %. Le

nombre d'EHDAA sur l'ensemble de la population scolaire progresse sans cesse et atteint des proportions jamais égalées. Elles sont passées de 9,3 % à 14,3 % durant cette période. C'est au secondaire que la progression a été la plus accentuée de telle sorte qu'en 1991, il s'agit de l'ordre d'enseignement dans lequel on dénombre le plus d'EHDAA par rapport à l'effectif total (secondaire : 17,4 % ; primaire : 14,1 % ; préscolaire : 2,2 %). En nombres absolus, on compte 31 231 EHDAA du secondaire de plus (64,2 % de l'augmentation des trois ordres confondus). Cette situation est en fait attribuable à l'augmentation des élèves avec des difficultés d'apprentissage qui suivent un « cheminement particulier de formation » au secondaire. Cette organisation de l'enseignement, qui date de 1986, est le résultat d'une réforme de la formation professionnelle dont l'objectif vise l'augmentation des chances d'intégration ou un retour vers le cheminement régulier. Des élèves autrefois orientés dans le secteur professionnel se sont retrouvés dans cette nouvelle filière, gonflant ainsi le secteur de l'adaptation scolaire.

Le mouvement d'intégration affecte aussi les enseignants de ce secteur. Les changements s'observent sur le plan des effectifs et de l'organisation du travail. Dans ce champ, on compte 21 % de moins d'enseignants entre 1977 et 1984. Durant cette période, la baisse du nombre d'élèves est moindre de sorte que le ratio élèves / enseignant augmente de 10,7 à 13,1. Si la tâche enseignante semble s'alourdir en adaptation scolaire, il faut cependant préciser que les enseignants n'y travaillent pas seuls. Ils sont accompagnés du personnel non-enseignant (psychologues, orthopédagogues, audiologistes, orthophonistes et ergothérapeutes et physiothérapeutes) et du personnel de soutien (techniciens en éducation spécialisée, techniciens en psychométrie, techniciens en écriture Braille, préposés aux élèves handicapés) dont l'effectif a augmenté de 21 % entre 1980 et 1984. La présence de cette catégorie d'intervenants témoigne de la diversité et de la complexité de l'organisation du travail dans ce domaine.

De nouvelles pratiques de classement

Également, les modes d'intervention pédagogique privilégiés par la politique de l'adaptation scolaire modifient les méthodes de classement. On hésite de plus en plus à étiqueter les élèves qui éprouvent un retard scolaire dans la catégorie des déficiences intellectuelles. On tend plutôt à les inclure parmi les difficultés d'apprentissage. Par conséquent, le nombre d'enfants déficients mentaux diminue de moitié entre 1975 et 1980. Cela correspond à une baisse de 9 802 déficients mentaux légers et à une augmentation de 6 711 élèves en difficulté d'apprentissage (MEQ, 1976, p. 118 ; MEQ, 1981). On peut se questionner sur les conséquences possibles de ces nouvelles pratiques d'identification. D'abord, à la différence des handicaps intellectuels mesurables par des tests « scientifiques », les troubles plus légers sont souvent définis exclusivement en lien avec les valeurs, les attentes et les croyances des agents scolaires. Il est aisé de présumer que l'identification des élèves devient alors un processus imprécis, facilitant le classement d'une certaine partie de cet effectif scolaire, ce

qui expliquerait, dans une certaine mesure, la reprise de la croissance des EHDAA observée entre 1984 et 1991. Concrètement, durant cette période, on dénombrait 48 647 EHDAA de plus dont la majorité (82 %) en difficulté d'apprentissage. De plus, même si les parents et beaucoup d'intervenants en adaptation scolaire sont favorables à l'intégration en classe régulière, cette pratique est également remise en cause par plusieurs enseignants réguliers et parents d'enfants ordinaires. À trop vouloir éliminer « l'intolérance institutionnelle » provoquée par la présence des classes et écoles spéciales, la politique de l'intégration crée un nouveau cloisonnement à l'intérieur de la classe régulière. Les conséquences latentes de l'intégration (estime de soi négative, exclusion de l'élève en difficulté par rapport au reste du groupe, etc.) sont des faits reconnus par des formateurs de maîtres et chercheurs universitaires¹¹. En d'autres termes, l'intégration n'est pas mauvaise en soi. Cependant, ses bienfaits semblent avoir été surestimés. Enfin, dans le contexte néolibéral, où le discours de la réussite scolaire, de la douance et de l'excellence pèse lourd sur la responsabilité des titulaires de classes, ceux-ci doivent composer avec un nombre d'élèves de plus en plus hétérogène, ce qui rend leur tâche encore plus complexe.

Le champ du travail orthopédagogique

Avec le temps, les modifications de l'organisation et de l'objet de travail ont fait en sorte que la tâche en adaptation scolaire est hétéroclite et les savoirs sont de plus en plus difficiles à cerner. On peut dire que les connaissances scientifiques qui dominent le champ de l'adaptation scolaire sont à l'image de celles transmises par la formation des maîtres depuis les années 1980. Il existe une orientation générale qui tend plus vers la formation d'un enseignant spécialisé en adaptation scolaire que vers celle d'un spécialiste en intervention clinique. Cependant, malgré cette ligne commune, les spécialités des programmes diffèrent selon les universités. La pratique est un autre indice de la complexité du travail dans ce secteur. La tâche varie considérablement, non seulement d'une commission scolaire à une autre, mais souvent d'une école à une autre. De conseillers auprès des titulaires de classe, ces derniers peuvent travailler en « dénombrement flottant » ou avoir l'entière responsabilité d'une classe spéciale. Ils peuvent donc intervenir de façon fort différente auprès des élèves.

La crise économique et le contexte de restriction budgétaire en milieu scolaire ont incité les gestionnaires de l'école à modifier les modes d'organisation du travail enseignant vers le milieu des années 1980. Il faut préciser que sur le plan financier, l'adaptation scolaire représente plus que jamais un secteur très lourd du système d'éducation québécois, avec des sommes qui sont passées, entre 1986 et 1993, de 15 % à 20 % du budget du ministère de l'Éducation. Elles atteignent respectivement 657,1 millions et 1,04 milliard de dollars durant cette période (LAPIERRE, 1987 ; ROYER,

11. Voir à ce sujet les propos critiques d'Égide Royer, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et d'Esther Paradis de la FECS-CEQ concernant le mouvement d'intégration des écoles du Québec depuis les années 1980 (BRETON, 1996).

1995). Depuis la Loi de 1979, même si les commissions scolaires avaient l'obligation d'adopter une politique générale des services aux EHDAA, elles étaient libres d'en définir les aspects et de les appliquer. On leur a souvent reproché de manquer de transparence dans l'allocation des ressources financières en adaptation scolaire. L'adoption en 1988 de la Loi 107 tente de rectifier cette situation en obligeant les commissions scolaires à élaborer, et surtout, à appliquer une politique locale.

Relativement à l'organisation du travail, les commissions scolaires ont de plus en plus recours aux techniciens en éducation spécialisée pour combler les besoins en personnel suite à l'augmentation des élèves en difficulté observée dès la seconde moitié des années 1980. Entre 1984 et 1993, ce nombre est monté de 36 à 3 238 personnes. Pour les commissions scolaires, l'engagement de cette catégorie d'employés dans le secteur de l'adaptation scolaire est vraisemblablement une question d'économie puisque conformément à leur convention collective, ils sont moins payés que les enseignants. Par conséquent, la croissance de leur nombre témoigne d'une division et d'une déqualification grandissante du travail dans le domaine.

On constate qu'avec le temps, en plus de se déqualifier, ce genre de travail devient de plus en plus précaire. Toutes les catégories d'emploi connaissent une diminution du travail à temps complet entre 1984 et 1993. Mais la précarité touche particulièrement les techniciens qui ont vu leur proportion d'emplois à temps complet chuter de 68,2 % à 25,3 %, entre 1984 et 1993, tandis qu'elle est passée de 77,0 % à 62,1 % chez les professionnels. Les enseignants de l'adaptation scolaire s'en ressentent moins : les proportions à temps plein ont baissé de 94,8 % à 86,2 %.

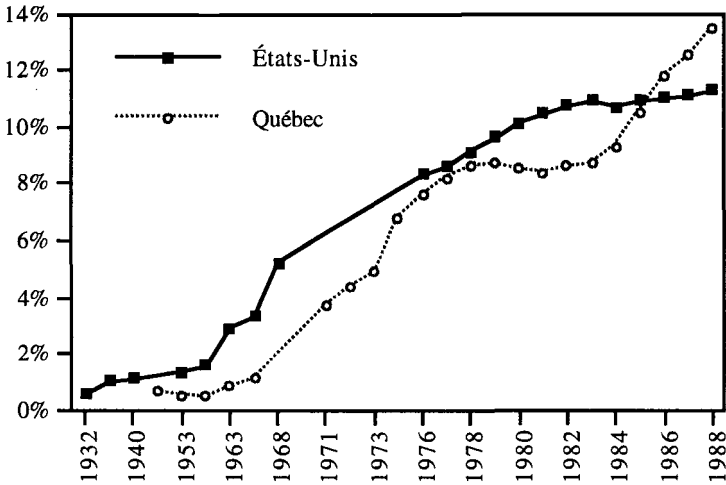
Pour récapituler l'évolution de cette dernière période, rappelons que l'effectif de l'adaptation scolaire a connu une croissance toute récente, notamment celui éprouvant des difficultés d'apprentissage. La classe régulière devient pour bon nombre de ces élèves l'endroit où ils reçoivent des services d'enseignement spécialisé. Pour les autres, les possibilités d'être scolarisés dans des lieux près de la classe régulière s'améliorent avec le temps. Afin de répondre aux besoins précis de cette population, les responsables des commissions scolaires utilisent des modes différents de gestion qui se répercutent sur l'organisation du travail en adaptation scolaire. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que les méthodes d'intervention pédagogique, soumises aux exigences d'un travail de nature plus technique et précaire, ont des effets non négligeables sur le type de services que reçoivent les élèves.

Selon la perspective sociohistorique que nous préconisons ici, il faut donc voir dans l'idéologie intégrationniste mise de l'avant dans les années 1970 et implantée dans les années 1980, non pas quelque chose de nouveau, mais la troisième phase d'un long processus d'inclusion commencé quelque soixante ans plus tôt. Actuellement, l'effectif de l'adaptation scolaire totalise 15 % de la population scolaire. L'expansion de l'éducation spéciale et la mise en application de la politique d'intégration sont la suite logique du mouvement de scolarisation de masse qu'ont

connu la plupart des pays occidentaux. À cet égard, la progression du nombre d'élèves en adaptation scolaire est pratiquement la même au Québec qu'aux États-Unis (graphique 1). La scolarisation de l'enfance inadaptée s'accompagne des idéologies favorisant l'expression et la défense des droits des minorités, ainsi que de l'intervention de l'État comme vecteur essentiel du changement en faveur des minorités ou des exclus.

GRAPHIQUE 1

Élèves recevant un enseignement adapté en proportion de la population scolaire totale, Québec et États-Unis, 1932 à 1988



SOURCES : États-Unis : U.S. Department of Commerce Bureau of the Census, *Historical Statistics of the United States, Colonial Times to 1970*, 1970 ; U.S. Department of Education, *Digest of Education Statistics*, 1991.

Québec : Département de l'Instruction publique, *Rapport annuel du Surintendant*, 1945-1946 à 1961-1962 ; Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement*, 1962-1963 à 1964-1965 ; *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*, 1969-1971 à 1979-1980 ; *Déclaration des effectifs scolaires*, 1980-1981 à 1987-1988.

Calculs des auteurs.

4. *Discussion*

Comme le montrent les pages précédentes, l'histoire de l'adaptation scolaire au Québec correspond à un processus complexe s'étalant sur plusieurs décennies, dans lequel interviennent différents groupes d'acteurs, qui s'appuient sur des savoirs divers ; leur action s'enracine aussi dans des organisations spécifiques (l'Église, l'État, les universités, etc.) et elle s'insère dans des cadres de légitimation juridique et idéologique. Enfin, l'histoire de ce champ est également inséparable, on l'a vu, de l'évolution plus globale du système scolaire et de la société environnante. Les trois phases que nous avons identifiées et étudiées dans l'histoire de ce champ sont donc, à chaque fois, marquées par des enjeux différents, aussi bien en ce qui concerne les services à l'enfance en difficulté que l'organisation du travail des agents œuvrant auprès de cette population scolaire. Le tableau 1 s'efforce de synthétiser nos descriptions et nos analyses.

Comme l'indique ce tableau, le développement de la scolarisation de l'enfance inadaptée est souvent lié à des éléments structurels, à des acteurs sociaux et à des éléments de contexte sociohistoriques importants. Le Québec a une histoire de l'éducation de l'enfance inadaptée qui débute bien avant la réforme de l'enseignement des années 1960. Si les moyens, les méthodes, les personnels manquaient, il n'en demeure pas moins que l'on retrouve dès cette époque l'origine d'une éducation spécialisée. Cependant, ces débuts sont principalement attribuables aux acteurs responsables de cette scolarisation et non aux structures scolaires. Il faut attendre un mouvement qui prélude la réforme, c'est-à-dire la généralisation de l'enseignement, pour que de véritables changements apparaissent. Mais bien que ces forces sociales, qui forment un mouvement vers la réforme, soient porteuses de changements, elles sont cependant insuffisantes pour contribuer à l'amélioration de la situation encore négligée de l'enfance inadaptée. Les nouvelles structures d'enseignement et le discours à propos des enfants inadaptés qui s'en suit, favorisent le développement de ce champ d'enseignement et le transforment en profondeur. Effectivement, depuis la réforme québécoise de l'enseignement, le secteur de l'adaptation scolaire se structure davantage et tout indique que les années 1970 ont été un moment fort de ce développement. Par la suite, née dans un contexte économique difficile, la législation scolaire est principalement responsable des changements qui ont suivi. La politique de l'adaptation scolaire de 1979, avec ses objectifs d'intégration et de gestion plus efficace, a incontestablement modifié l'ensemble du champ autant sur le plan du nombre d'élèves, de l'intervention pédagogique, des effectifs du personnel, de l'organisation du travail que sur celui de la gestion. Une fois stabilisée la progression, un nouvel essor s'amorce dans le milieu des années 1980. Cependant, le tableau a changé et la situation est différente de celle des années 1970. La réalité économique actuelle et la nouvelle Loi 107 de l'adaptation scolaire contraignent les commissions scolaires à faire plus avec moins de ressources. Devant une clientèle scolaire qui augmente de nouveau, on assiste alors à

une complexification de l'organisation du travail et à une précarisation, pour ne pas dire à une prolétarianisation, du travail en adaptation scolaire.

TABLEAU 1

Vue d'ensemble du champ de l'adaptation scolaire au Québec, 1920 à 1995

	1920-1965	1965-1980	1980-1995
<i>Les agents et les groupes importants en présence</i>	Les pionniers : psychologues, administrateurs, enseignants, parents, etc. Les communautés religieuses dominent le champ de l'enfance en difficulté	Les universitaires en adaptation scolaire, les premières générations d'orthopédagogues, les syndicats, les directions d'école	Les orthopédagogues, les enseignants réguliers, les techniciens en adaptation, les gestionnaires
<i>Les services</i>	Services éclatés, très réduits, sans cohérence, sous la dépendance des communautés religieuses	Regroupés dans l'aire des services spécialisés (écoles et classes spéciales)	Les classes régulières où sont intégrés les EHDA, les classes spéciales
<i>Les organisations</i>	Les classes spéciales peu nombreuses, les écoles pour handicapés, les asiles, crèches, orphelinats, hôpitaux	Les écoles régulières et les instituts des services de la santé	Les écoles régulières
<i>La conception du travail « orthopédagogique »</i>	Bénévolat, vocation. Travail dévalué chez les enseignants ; pas de spécialisation	Vision professionnalisante, psychomédicale, technique, relation expert-client	Plus près de la pédagogie que de la psychologie, intervention en classe régulière, travail avec les groupes d'élèves, «dénombrement flottant»
<i>Le savoir dominant</i>	La religion, la pédagogie générale, la pédagogie corrective, premières formulations psychologiques	La psychologie clinique, les techniques spécialisées pour les enfants handicapés	L'enseignement, la pédagogie, les troubles de l'apprentissage
<i>Contextes globaux au niveau scolaire et sociétal</i>	Développement des groupes d'experts, émergence des sciences sociales, lent accroissement des services sociaux et scolaires	Réforme scolaire, démocratisation, massification de l'école, bureaucratisation, multiplication des services, gonflement des appareils	Restriction budgétaire et diminution des services, politique d'intégration, nouvelles valeurs conservatrices, attaque contre les personnels scolaires

Lorsqu'on l'envisage sous l'angle de son évolution sociohistorique, l'éducation spéciale n'est rien d'autre qu'une construction sociale dérivant à la base des différences individuelles des enfants au regard de l'apprentissage des habiletés et des savoirs formels imposés par l'école et la société. Par construction sociale, il faut entendre que l'éducation spéciale, comme champ de pratiques institutionnalisées, résulte des initiatives, des intérêts et des interprétations d'un grand nombre d'acteurs et de groupes sociaux et professionnels : médecins, psychiatres, psychologues, orthopédagogues, enseignants spécialisés, enseignants réguliers, administrateurs scolaires et gouvernementaux, parents, etc. Ces acteurs et groupes poursuivent des buts particuliers mais, pour toutes sortes de raisons, ils collaborent entre eux dans une même institution qu'on appelle l'école. Leur collaboration est constamment soumise à diverses tensions : contrôle et autonomie, subordination et égalité, etc. En ce sens, l'éducation spéciale n'a rien de statique car elle est continuellement mobilisée et investie par ces acteurs et ces groupes qui tentent de s'y faire une place et d'en tirer profit, pour atteindre les buts qui sont les leurs.

Ce processus d'intégration des exclus est lui-même incompréhensible si on ne le situe pas au sein des multiples facteurs, acteurs et idéologies qui favorisent sans cesse des pratiques d'exclusion, de relégation, de ségrégation, voire tout simplement de rejet violent. En fait, la durée même de ce processus témoigne, si besoin est, du grand nombre de résistances et d'obstacles qu'il a rencontrés au sein de l'univers scolaire. Mais au-delà même de ces écueils, il faut dire aussi que les pratiques favorables à l'intégration de ces enfants dans l'école s'avèrent elles aussi porteuses, jusqu'à un certain degré, d'un potentiel d'exclusion. Par exemple, offrir des services spéciaux à des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est en même temps les désigner collectivement comme différents des autres, et cela qu'on le veuille ou non. En généralisant, on peut dire que toute pratique sociale ou scolaire fondée sur une relation d'aide institutionnalisée risque d'engendrer une exclusion. Prenons le cas du langage de l'éducation spéciale à partir duquel sont désignés, classés, évalués et aidés les élèves en difficulté. Tous les discours servant à désigner les individus différents des autres créent et perpétuent en même temps ces différences : ils sont des actes sociaux créant et instituant cela même qu'ils désignent. En ce sens, il n'y a pas de discours « neutres » : parler des « autres », de ceux et celles qui sont différents de nous, c'est les catégoriser ; les catégoriser, c'est les inclure et les exclure du même mouvement. Ils sont inclus car les catégories qu'on leur applique permettent de les comprendre (dans les deux sens de ce mot), c'est-à-dire de les intégrer à notre univers mental et normatif, afin de les connaître ; mais en même temps, ces catégories servent aussi à les mettre à distance, à les différencier de ceux qui les désignent. Or, ce que nous venons d'établir pour les discours vaut aussi pour les services, les organisations, les structures d'accueil, etc.

Mais au-delà de ces considérations, quels sont aujourd'hui les enjeux qui marquent et marqueront dans un proche avenir l'histoire de ce champ scolaire ? C'est sur

cette question que nous voudrions terminer. Elle nous amène à identifier trois séries d'enjeux.

Les enjeux relatifs à l'intégration et au sort réservé des EHDAA

Il nous semble d'abord qu'une première série d'enjeux concerne la question de l'intégration. En effet, on l'a vu, l'intégration des EHDAA est un processus commencé il y a maintenant une soixantaine d'années et qui s'est déroulé en plusieurs phases. La logique de ce processus va globalement de « l'extérieur » vers « l'intérieur » de l'école. Elle amène peu à peu les enfants différents qui vivaient complètement en marge des autres, du moins à l'école, à s'intégrer parmi ces derniers, les « normaux ». Où en est-on aujourd'hui ? Avec la politique officielle de l'adaptation scolaire implantée au début des années 1980, a-t-on atteint le terme ultime de l'intégration en classe régulière ? Reste-t-il encore de l'espace à occuper ? Voici certains éléments à considérer au regard de ces interrogations.

- Quinze ans plus tard, on constate une nette surestimation des effets positifs qu'aurait dû avoir en principe, selon les responsables scolaires et gouvernementaux, l'intégration des EHDAA dans les classes régulières. Cette politique n'a pas du tout enrayer la croissance du nombre des EHDAA, sauf pour les premières années de son application.
- Quoique moindres que le coût de l'éducation spéciale en marge de l'école et de la classe régulière, les coûts de l'intégration sont énormes et le gouvernement ne les a jamais complètement assumés. C'est pourquoi l'intégration s'est réalisée très souvent en l'absence de moyens, aboutissant à ce que les enseignants appellent « une intégration sauvage », précipitée, sans véritables objectifs opératoires. Par ailleurs, comme le notait LAPIERRE (1987), les objectifs de la politique d'intégration ont été depuis le début assez flous. Enfin, tout laisse croire que les prochaines années, qui seront vraisemblablement marquées par une compression sans précédent dans le monde de l'éducation, vont s'avérer encore plus difficiles pour l'aide aux EHDAA. Il n'est plus du tout évident que l'école de demain aura les moyens d'aider, comme elle le faisait hier, les élèves dans le besoin.
- Cette situation est déjà présente car plusieurs parents ont entrepris, ces dernières années, d'exiger devant les tribunaux des services pour leurs enfants handicapés, alors que les commissions scolaires soutiennent, elles, qu'elles n'ont plus le financement pour assurer ces mêmes services. On assiste donc à une certaine judiciarisation des rapports entre les parents et les écoles concernant l'intégration des EHDAA. Cette judiciarisation a trait autant au principe de l'intégration (des parents se battent pour voir intégrer leur enfant en classe régulière) qu'aux moyens (d'autres parents revendiquent des services « coûteux » pour leur enfant).
- Sur le plan pédagogique, il n'est pas évident non plus que les classes régulières et les enseignants réguliers peuvent toujours assumer l'intégration, et ce, aussi bien au bénéfice des EHDAA qu'à celui des élèves réguliers. En ce sens, l'intégration à tout prix semble un leurre, si elle se substitue à d'autres mesures : dépistage précoce, plan d'intervention basé sur un diagnostic précis, collaboration des acteurs, y compris les parents, diversification des approches pédagogiques adaptées aux enfants, etc.

Les enjeux concernant le personnel scolaire auprès des EHDAA

Le sort réservé aux EHDAA est bien sûr intimement lié au traitement que l'école réserve aux agents scolaires qui travaillent avec eux. Par ailleurs, dans les pages

précédentes, on a pu constater que la formation du personnel scolaire et les savoirs à la base de leur activité représentaient vraiment des questions fondamentales dans l'histoire de ce champ. Qu'en est-il maintenant ?

- Nos analyses précédentes ont nettement mis en évidence une certaine déqualification du personnel travaillant auprès des EHDA. Le fait que les enseignants réguliers aient pris une place grandissante dans la gestion quotidienne de l'inadaptation va dans ce sens ; de même, la croissance extraordinaire du corps des techniciens spécialisés en adaptation témoigne aussi d'une vision plus technique et plus économique de l'aide aux élèves, alors que les années 1960 et 1970 tendaient nettement vers une conception professionnalisante de type psychomédical.
- Actuellement, la pédagogie sert de plus en plus de discours de référence, contrairement à une psychologie à prétention scientifique d'autrefois qui servait de paradigme. Ce déplacement du discours transforme, il faut bien le dire, le jeu des populations scolaires, qui de plus en plus se regroupent dans la catégorie croissante, générale et floue des troubles de l'apprentissage, alors qu'auparavant, le champ de l'adaptation scolaire s'intéressait davantage aux élèves classés comme des handicapés intellectuels et physiques.
- En ce qui a trait aux savoirs qu'utilisent les agents scolaires, on observe, au fil des ans, une mouvance indéniabla des catégories et des discours de classement des EHDA. Cette mouvance est porteuse d'anomie, car elle pose la question de l'identité des élèves en difficulté et de son éclatement en différents univers de discours : discours des enseignants, discours des parents, discours des psychologues, des orthopédagogues, des conseillers pédagogiques, des gestionnaires, etc. Elle soulève aussi la question de la division du travail interne à ce champ et de la diversité des groupes qui y interviennent au nom de connaissances et d'idéaux très différents.
- De plus, la place fondamentale qu'occupe la psychologie dans la formation du personnel semble aussi démesurée quand on considère l'importance des facteurs sociaux de l'inadaptation dans le contexte socio-économique actuel. Une formation strictement psychologique, centrée sur les déficits cognitifs ne semble guère valable, si elle laisse de côté les dimensions et facteurs sociaux de l'inadaptation. Lorsqu'on analyse les programmes actuels de formation des maîtres en orthopédagogie, on constate certaines préoccupations sociales et psychosociales; néanmoins elles demeurent très minoritaires. Par ailleurs, cette situation dépend aussi du peu de place qu'ont pris, jusqu'à présent, les chercheurs en sciences sociales dans l'étude de ce secteur.

Marginalisation dans l'école ou marginalisation de l'école commune ?

Enfin, une dernière série d'enjeux relève de phénomènes sociopolitiques et idéologiques relatifs à l'école. Pour clore notre étude, dressons un bref parallèle entre l'évolution du champ de l'adaptation scolaire et de l'enseignement privé. Il s'agit dans les deux cas de phénomènes qui, au moment du rapport Parent, étaient sans grande importance mais qui ont pris avec le temps une proportion surprenante et qui sont, d'une certaine façon, antinomique. L'enseignement privé a connu, en effet, une augmentation significative depuis les années 1970 et sa croissance se poursuit toujours. Exactement comme l'adaptation scolaire dans les années 1970, l'enseignement privé tend à devenir un système scolaire parallèle, une école dans l'école. Au secondaire, le nombre d'élèves du privé a plus que doublé en vingt ans, passant de 8 % en 1973-1974 à 17,2 % en 1993-1994 (MEQ, 1996, p. 108). Comme le constatent les commis-

saires des États généraux sur l'éducation dans leur rapport, une partie de cette croissance est due à l'aide plus que généreuse que le Gouvernement accorde à ce réseau parallèle d'enseignement :

[...] il est clair qu'au Canada, le Québec se distingue par la générosité de son financement à l'endroit du réseau d'éducation privé. Certaines provinces — l'Ontario, Terre-Neuve, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard — ne financent pas directement l'école privée. Quant à celles qui la financent — l'Alberta, la Saskatchewan, la Colombie-Britannique et le Manitoba —, le soutien accordé varie de 30 p. 100 à 50 p. 100 du coût moyen d'un élève du réseau public (il correspond à environ 60 p. 100 au Québec) (MEQ, 1996, p. 109).

Mais au-delà de cette aide financière, il n'en reste pas moins que la croissance du secteur privé s'explique aussi par d'autres motifs, telle l'insatisfaction des parents par rapport à l'école publique; mais en raison du fait que l'école privée n'a pas les mêmes responsabilités que l'école publique et que son effectif résulte de l'exclusion objective d'éléments potentiellement indésirables ; « elle n'est pas tenue non plus d'accepter les élèves moins performants ni d'intégrer les EHDAA. D'ailleurs, seule une faible proportion de sa population est composée d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (2 p. 100 au primaire et 0,2 p. 100 au secondaire) » (MEQ, 1996, p. 108).

D'une certaine façon, on peut dire que les secteurs de l'adaptation scolaire et de l'enseignement privé vident l'école publique régulière par les deux bouts d'une bonne partie du nombre de ses élèves, autour du tiers en fait lorsqu'on additionne les deux groupes, qui s'excluent d'ailleurs mutuellement comme on vient de le voir. Ils forment ainsi deux marges de plus en plus denses, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Lorsqu'un système scolaire supporte ainsi une telle marginalisation, n'est-il pas temps de l'interroger sérieusement sur son potentiel d'intégration, sa capacité à tenir lieu de véritable institution commune pour tous les enfants, comme le désiraient jadis les « révolutionnaires tranquilles » ?

Maurice TARDIF

*Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative,
Université Laval.*

Luce DUVAL

*Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative,
Université Laval.*

Claude LESSARD

*Département d'études en éducation,
Université de Montréal.*

BIBLIOGRAPHIE

Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal (ACECM)

- 1956 *Le problème du personnel enseignant des classes auxiliaires de la commission des écoles catholiques de Montréal*, Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Services des études.
- 1957-1959 *Rapport des activités*, Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureaux de l'enseignement auxiliaire, Services des études.
- 1937 *Classes auxiliaires*, Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

ALLARD, Lyne

- 1995 *Analyse des modèles professionnels véhiculés par les programmes de formation en orthopédagogie dans les universités francophones québécoises*, Sainte-Foy, Université Laval. (Mémoire de maîtrise.)

AUDET, Louis-Philippe

- 1971 *Histoire de l'enseignement au Québec. Tome II, 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston.

BOURGEOIS, Charles-Édouard

- 1946 *Une richesse à sauver. L'enfant sans soutien*, Trois-Rivières, Éditions du bien public.

BRETON, Brigitte

- 1996 « Les limites de l'intégration », *Le Soleil*, le 6 janvier.

Conseil de l'Instruction publique (CIP)

- 1959 *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Conseil des œuvres de Montréal (COM)

- 1962 *L'enfance exceptionnelle*, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation, Montréal, Conseil des œuvres de Montréal.

DANDURAND, Pierre

- 1990 « Démocratie et école au Québec : bilan et défi », dans : Fernand DUMONT et Yves MARTIN (dirs), *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 37-60.

DARVEAU, Alphonse

- 1983 *Les services à l'enfance en besoins spéciaux*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

DUVAL, Luce, Maurice TARDIF et Clermont GAUTHIER

- 1995 *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

LAPIERRE, Roger

1987 *État de situation sur l'application de la politique d'adaptation scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

MELLOUKI, M'Hammed

1989 *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

1976 *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX)*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1979 *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Ministère de l'Éducation.

1981 *Déclaration des effectifs scolaires, sorties mécanographiées*, Québec, Direction générale de la recherche informationnelle.

1996 *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCCQ)

1989 *Plan de classification, des emplois de soutien technique, des emplois de soutien administratif, Commissions scolaires et commissions régionales pour catholiques*, Québec, Ministère de l'Éducation / Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

Ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse (MBESJ)

1954 *Mémoire à la commission Royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, Ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse, 1.

Ministère de la Santé du Québec

1962 *Rapport de la commission d'étude des hôpitaux psychiatriques*, Ministère de la Santé de la province de Québec, Québec.

ROYER, Égide

1995 « Élèves en difficulté : pour une gestion de la prévention », *Le Soleil*, 8 février.

TARDIF, Maurice

1995 « Logiques d'intégration et logiques d'exclusion. Évolution et situation de l'éducation spéciale en Amérique du Nord et en Europe », *Éducatives*, 4 : 36-41.

TARDIF, Maurice et Claude LESSARD

1992 « L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990) », *Revue d'histoire de l'éducation*, IV, 2 : 233-267.

VAILLANCOURT, Yves

1988 *L'évolution des politiques sociales au Québec, 1940-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

ANNEXE

*Élèves, enseignants et personnels
non-enseignants (PNE) du secteur de l'adaptation scolaire au Québec,
1947 à 1991*

<i>Années</i>	<i>Élèves</i>	<i>Enseignants</i>	<i>PNE*</i>
1947	2 981	...**	...
1957	3 528	...	...
1959	5 127	...	...
1961	6 150	...	...
1963	12 375	...	...
1965	15 853	...	...
1969	29 561	...	...
1971	56 806	...	...
1973	72 116	5 093	...
1975	93 023	7 915	...
1977	103 147	9 649	...
1979	102 587	...	...
1981	92 931	8 531	845
1983	93 263	7 739	901
1985	110 054	7 649	1 063
1987	130 063	7 716	1 436
1989	144 417	8 271	2 422
1991	148 422	8 255	3 514

SOURCES : Département de l'Instruction publique, *Rapport annuel du Surintendant*, 1945-1946 à 1961-1962 ; Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement*, 1962-1963 à 1964-1965 ; *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*, 1969-1971 à 1979-1980 ; *Déclaration des effectifs scolaires*, 1980-1981 à 1991-1992 ; Personnels des commissions scolaires (Percos).

* Les PNE font leur entrée dans le secteur de l'adaptation scolaire dans les années 1970 et sont recensés à partir de 1981.

** Données non disponibles.