

L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels

Gustavo Gonçalves
Université de Montréal

Claude Lessard
Université de Montréal

Résumé

Ce texte propose une analyse sociohistorique du champ politique de l'adaptation scolaire au Québec. Il analyse les positions de trois groupes d'intérêt distincts, à savoir : les autorités politiques et administratives, les groupes d'intervenants et les bénéficiaires des politiques. Trois périodes différentes sont identifiées, couvrant une période d'approximativement 50 ans : 1963-1977, 1978-1994 et 1995-2010. Le texte soutient l'hypothèse d'un couplage entre l'actuel modèle de régulation des systèmes éducatifs et les savoirs issus du courant des résultats probants, particulièrement, le modèle psychomédical, tel qu'institutionnalisé dans le champ de l'adaptation scolaire.

Abstract

This text provides a socio-historical analysis of the political field of special education in Quebec. It analyzes the positions of three separate interest groups, namely the political and administrative bodies, groups of stakeholders and policy beneficiaries. Three different periods are identified, covering a period of approximately 50 years: 1963-1977, 1978-1994 and 1995-2010. The text supports the hypothesis of a coupling between the current educational system regulation model and the knowledge stemming from probing results, especially, the psychomedical model, as institutionalized in the field of special education.

Remerciements

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du gouvernement du Canada, dans le cadre du programme de subvention aux chercheurs postdoctoraux du MAECI/BCEI.

Introduction

Le Québec a vécu d'importants changements dans le mode de régulation de son système éducatif au cours des années 90. Ce changement est basé sur le transfert d'une partie du pouvoir des acteurs internes au système scolaire à d'autres acteurs externes. Aussi, de nouveaux outils d'évaluation nationaux, tels que le PPCE, et de comparaisons internationales, tels que le PISA ou le TIMMS, gagnent du terrain et, à travers des mécanismes de classement des provinces, des pays et des écoles, la comparaison et la concurrence sont devenues des leviers de régulation des systèmes éducatifs de plus en plus présents. Forts de ces données quantitatives « probantes », tous les systèmes éducatifs s'enlignent sur le rehaussement de leur performance, tout en défendant les idéaux d'une école plus équitable et inclusive. Il y a, par conséquent, un renouvellement des tensions traditionnelles entre l'inclusion, l'équité et la performance des systèmes éducatifs. Les études comparatives menées pour l'OCDE (Frاندji, Pincemin, Demeuse, Greger, & Rochex, 2009) et par d'autres institutions multilatérales telles que le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 2000, 2004, 2005, 2008), deviennent de plus en plus importantes pour légitimer et faire converger les politiques gouvernementales portant sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - les élèves HDAA.¹ La lecture proposée de ces changements est que, sous la pression de critères externes d'évaluation et de performance, s'intensifie le paradoxe d'un système qui doit être à la fois équitable et performant, ce que met en tension d'une façon particulière le champ de l'adaptation scolaire.

Les nouveaux modèles d'organisation du travail éducatif préconisent une éducation plus individualisée. Ces principes pédagogiques sont compatibles avec un mode de régulation centré sur l'usager, dans lequel la famille, consommatrice d'école, est amenée à peser de tout son poids sur l'offre de services à travers l'expression de ses préférences et le choix des services offerts dans les différentes écoles. L'utilisation des tribunaux par des parents pour obtenir de l'école des services appropriés à leur enfant participe à cette logique. Aussi, les nouveaux savoirs qui soutiennent cette nouvelle forme de régulation

1 L'expression « élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », ou élèves HDAA, est utilisée au Québec pour désigner les élèves dont les caractéristiques personnelles empêchent un parcours scolaire ordinaire, soit des difficultés d'apprentissage, des difficultés de socialisation, une maladie ou un handicap physique ou mental.

reposent sur l'évaluation systématique. La pression des parents pour une école à la fois plus performante et mieux adaptée aux besoins des élèves, dans un système de quasi-marché scolaire, s'exerce dans un contexte où les groupes de pression pour une politique d'adaptation scolaire efficace rencontrent de plus en plus dans les sciences « dures » la justification idéologique et pragmatique des changements souhaités à l'école.

Historiquement, la réforme québécoise de l'enseignement des années soixante marque sinon le départ, du moins une avancée importante dans le long cheminement pour intégrer les élèves HDAA au système éducatif, bien que dans les années trente, des enfants dits « exceptionnels » étaient déjà inscrits à certaines classes auxiliaires ou dans des écoles spéciales. Dans la foulée de la démocratisation du système d'enseignement des années soixante, il y a eu une augmentation importante du nombre d'élèves en difficulté, accompagnée de la création de dispositifs scolaires spécifiques pour les recevoir dans les établissements, c'est-à-dire des services spécialisés et des classes spéciales. L'accueil d'un nombre croissant **des élèves HDAA** et la prise en compte de leurs besoins éducatifs spéciaux participent historiquement au développement au sein du système éducatif, d'un mode de régulation bureaucratique professionnel. Suivant ce mode, la réponse institutionnelle à la problématique des élèves HDAA passe par la formulation de règles de constitution de groupes distincts, la spécialisation ou la professionnalisation des intervenants ainsi que par la mise sur pied de dispositifs spécifiques, comme le dénombrement flottant, fondé sur des savoirs scientifiques issus de la psychologie et de la médecine. Ce mode de régulation bureaucratique professionnel a constitué le cadre de l'émergence d'une politique d'adaptation scolaire au Québec, depuis les années 60 jusqu'aux années 90.

On peut identifier un champ politique composé des secteurs de la société québécoise qui visent à influencer les politiques publiques d'éducation afin qu'elles offrent une gamme de services à ces élèves, allant de l'intégration en classe régulière à l'éducation spéciale en contexte ségrégué. Depuis les années soixante, l'idéal d'une école inclusive a fondé les différentes politiques d'adaptation scolaire, formulées selon différents modèles. Les divers textes normatifs et les pratiques pédagogiques en place indiquent l'existence d'un processus dynamique et conflictuel entre différents groupes d'intérêt rassemblés autour de cet enjeu. Le droit des individus et de leurs parents ciblés par la politique est un facteur parmi d'autres, puisque les syndicats d'enseignants, les associations et les ordres professionnels, ainsi que les associations pour la protection des droits des élèves HDAA, prennent aussi la parole pour débattre et soutenir la légitimité de leurs propositions.

Les politiques publiques expriment des choix faits à la lumière d'une configuration particulière du champ politique. Elles ont aussi le pouvoir de le transformer à travers le temps, en s'appuyant sur des valeurs ancrées dans la société. L'analyse d'un champ politique doit donc être fondée sur la connaissance de l'histoire de ce champ, puisque les choix faits dans le passé limitent ce qui peut être remis en question, et influencent la configuration future des éléments constitutifs de la politique. Dans le cadre de ce texte, nous analyserons des documents produits par les acteurs du champ de l'adaptation scolaire, en fonction de trois périodes historiques. Chaque période repose sur une certaine organisation du travail et un certain savoir-faire, et aussi sur une conception générale ordonnatrice qui soutient le sens des politiques. Afin de produire une analyse qui contribue à la compréhension des enjeux actuels dans ce texte, nous caractérisons chaque période et la façon dont elle s'est construite à partir de l'état des rapports de forces et des conditions particulières qui contribuent à leur structuration.

Notre hypothèse est que les nouveaux savoirs issus du modèle de recherche psychomédicale épidémiologique (que l'on retrouve de plus en plus dans les champs voisins de la santé, de la déviance, de la délinquance et de la pauvreté) sont à l'origine d'un couplage plus serré que par le passé entre l'actuelle politique d'adaptation scolaire et un modèle psychomédical d'intervention auprès des élèves HDAA, conçus comme des « groupes à risque ». Ce couplage est à l'origine d'un recul de l'avancée des droits des élèves HDAA au sein du système scolaire. En effet, on voit revenir les classes spéciales afin, prétend-on, de normaliser la classe ordinaire et d'améliorer la performance de ses élèves. Une tendance à la médicalisation des troubles d'apprentissage est ainsi davantage présente dans le discours des parents et des enseignants. Telle est du moins notre hypothèse de travail.

Méthodologie

Le point de départ de cette recherche se trouve dans l'arrivée d'un des auteurs au Québec pour un stage de recherche postdoctorale, en plein débat sur l'intégration des élèves HDAA. La recherche sur les politiques d'adaptation scolaire au Québec a commencé avec un travail d'identification et une définition de ce champ. Le suivi systématique du thème dans l'actualité a permis de déterminer les enjeux. De plus, une recherche approfondie dans les récentes publications de sites Internet des acteurs engagés dans le débat a constitué la

première recension de données. Ainsi, cette recension des écrits a permis de connaître les enjeux autour desquels historiquement les politiques d'adaptation scolaire au Québec se sont constituées. Cette première étape de recherche documentaire a été suivie d'un recensement des écrits sur la thématique et de l'incorporation de nouvelles références théoriques au cadre d'analyse. À partir des nouvelles informations recueillies, il a été décidé de concentrer l'analyse sur les débats et les processus politiques de la dernière décennie.

Dans le but de valider notre première lecture du champ politique, une entrevue avec la responsable du dossier sur l'intégration scolaire de la Fédération des syndicats de l'enseignement de la Centrale des syndicats du Québec a été réalisée le 13 décembre 2010. La banque de données qui comprend l'entrevue et les documents a été codifiée avec l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative, l'Atlas.ti (de Mello & Gareau, 2011). Ce travail combine à la fois une analyse documentaire et une analyse du discours. Nous avons procédé à la classification des documents selon l'émetteur et codé les thématiques abordées dans les argumentaires soutenant les prises de position politiques. On a considéré également valides des documents issus de la recherche, des déclarations, des campagnes médiatiques, des entrevues et des reportages permettant de mieux identifier le positionnement politique des acteurs. Selon le contexte de production du document, nous avons considéré les variations rhétoriques et avons formulé un discours plus neutre au moment de construire les synthèses des argumentaires des groupes. Notre approche est donc qualitative et inductive, partant d'une analyse des discours et visant à identifier les enjeux actuels et à en comprendre la diversité et les variations selon les acteurs. À partir de ces discours, nous avons élaboré, suivant une logique inductive, des hypothèses pour expliquer l'évolution du champ et les tendances observées dans la définition des nouvelles politiques.

Notre cadre théorique est inspiré de la notion de champ de Bourdieu (1984 : 113-120). Suivant celle-ci, les rapports entre des acteurs sont structurés par leur appartenance à des univers sociaux relativement autonomes auxquels ils contribuent par leurs actions à développer, tout en maintenant les frontières. Participant au champ de l'adaptation scolaire, les multiples acteurs qui nous intéressent dans cet article se rencontrent dans un espace qu'ils ont contribué historiquement à structurer et ils s'y confrontent à la fois dans une lutte de pouvoir et aussi dans une lutte d'idées afin d'influer sur l'élaboration, la décision et l'implantation des politiques qui gouvernent ce champ. La revue des écrits a indiqué quels étaient les principaux acteurs dans le champ de l'adaptation scolaire et leur dynamique de participation et d'interactions dans l'arène politique. Pour analyser

les convergences et les divergences des acteurs, nous utilisons le triangle proposé par Knoepfel, Larrue, et Varonne (2006), formé par trois groupes : 1. les autorités politiques et administratives, constituées dans notre cas par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et aussi par les secteurs de la justice et du pouvoir législatif qui sont également présents par le biais des lois existantes et de la jurisprudence dans le champ de l'adaptation scolaire. Plus proches des groupes ciblés, les commissions scolaires et leur fédération (FCSQ) sont aussi incluses dans le groupe des autorités politiques et administratives; 2. Les groupes ciblés par la politique, constitués par les enseignants et les autres professionnels de l'école et leurs représentants, et 3. Les bénéficiaires de la politique, **les élèves HDAA**, leurs parents et leurs représentants.

À partir d'une revue des écrits québécois sur l'adaptation scolaire, les périodes clés dans l'évolution du champ ont été établies. Tout en considérant les étapes suggérées par Tardif et Lessard (1992) et Maertens (2004), nos analyses sont organisées autour des trois périodes suivantes : 1963 à 1977, moment de la consolidation du droit des élèves HDAA à fréquenter l'école publique; 1978 à 1994, période où l'idée d'inclure les élèves HDAA dans la classe ordinaire s'affirme et gagne en force; et 1995 à 2010, période actuelle où l'attention individualisée accordée aux élèves devient la norme et relativise l'objectif de l'intégration dans la classe « ordinaire ».

Échantillonnage

La recension des écrits sur l'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec est basée sur deux ensembles documentaires, le point de départ étant le document publié par le MELS en 2010 pour la rencontre des partenaires du champ. À partir de ce document, nous avons identifié les institutions participant au débat et les documents normatifs proposés sur la place publique. Nous avons retracé 105 documents, regroupés suivant l'émetteur, le public auquel il était destiné et le type de document. Nous avons aussi retracé les documents publiés dans les médias. Au total, notre revue de la documentation comprend une diversité de documents liés à une campagne de sensibilisation, des communiqués de presse, des analyses politiques et historiques du champ, des références à une base scientifique, des documents du Conseil supérieur de l'éducation, d'autres renvoyant au contexte international et des articles scientifiques.

Le groupe de documents normatifs publiés par le MELS en rapport avec la politique d'adaptation scolaire est considéré, dans le cadre de ce travail, comme une référence pour l'analyse de l'arène politique. Ces textes ont été aussi utilisés pour dégager les savoirs légitimes et les actions politiques des autorités politiques et administratives au cours de chaque période. Un tableau de correspondance entre d'une part, les principaux documents portant sur des adaptations et des compléments au curriculum de base pour les jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation, et, d'autre part, les trois périodes historiques proposées est présenté ci-dessous (tableau 1).

Tableau 1 : Documents portant sur des adaptations et des compléments au curriculum de base pour les jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation, selon les périodes analysées

Période	1963-1977	1978-1994	1995-2010
	Le droit à l'éducation et le développement du champ de l'adaptation scolaire	La normalisation, sous influence de l'éducation inclusive	La différenciation pédagogique ou la dénormalisation
Documents Principaux	Rapport Parent, 1963 (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec)	Rapport Copex, 1976 Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978 (MEQ, 1978)	États généraux sur l'éducation, 1995 Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès, 1999. (MELS, 1999)

Un autre ensemble de documents est composé des déclarations et des prises de position publiques par des groupes d'intérêt à travers des médias et des pages Web. Ces documents ont été produits à l'occasion de la rencontre de partenariat en éducation du MELS en octobre 2010. Ont été aussi retenus des documents de réponse à la consultation publique du CSE, des reportages journalistiques et d'autres documents disponibles sur le Web, faisant la promotion de changements à apporter à la politique d'adaptation scolaire.

Pour l'analyse du champ de l'adaptation scolaire, des regroupements ont été privilégiés. Par exemple, les syndicats d'enseignants sont pratiquement la seule source utilisée pour représenter les groupes cibles, ce qui est justifié par la place qu'ils occupent dans le débat public et le rôle central qu'ils jouent dans la négociation de la politique. Parmi les bénéficiaires de la politique, les regroupements de parents et les institutions

représentatives des droits des élèves HDAA, ont été retenus. Les autorités politiques et administratives sont représentées soit par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, soit par les acteurs du champ de la justice, selon la période. Pour la période plus récente, parmi les autorités politiques et administratives, ce sont les commissions scolaires qui ont été les plus présentes dans le débat sur l'adaptation scolaire (figure 1).

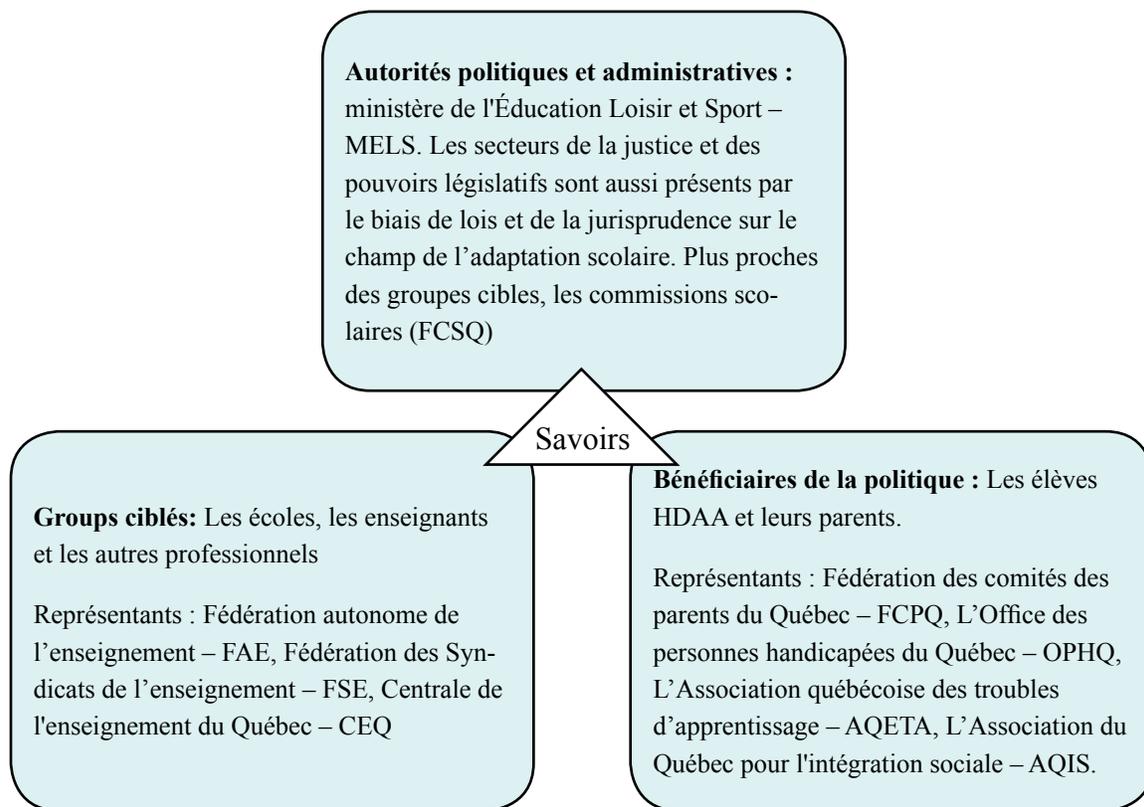


Figure 1 : Identification des différents acteurs du champ politique de l'adaptation scolaire, selon le triangle de Koenig, Larrue, & Varonne, 2006.

Le codage

Dans la construction du codage, notre approche inductive (Blais & Martineau, 2006) a largement profité de la gestion ouverte des codes à travers le logiciel Atlas.ti. Au fur et à mesure qu'on trouvait des nouvelles catégories dans les documents, de nouveaux codes ont été créés. Nous avons ainsi créé 236 codes, regroupés dans 13 familles. Dans ces familles ont été regroupés les codes et des citations des documents. Par exemple, les familles de codes « champ familles » avaient 3 codes et 5 citations, la famille de codes

« champ gestionnaires » 9 codes et 12 citations. Nous avons également lié le contenu des documents aux champs juridique (5/9), professionnel (21/39), scientifique/universitaire (7/20) et syndical (6/8). Le processus inductif de codification a mené à la réduction des données par les moyens de l'identification et du raffinement des catégories. Pour assurer la validité de cette démarche d'analyse inductive, nous avons présenté nos résultats et nos hypothèses à des chercheurs dans le champ d'adaptation scolaire.

Organisation de l'article

Le texte s'organise autour des étapes chronologiques de façon à fournir une base sociohistorique pour l'analyse de l'évolution du champ. Dans chaque étape, les principaux changements de l'organisation du travail éducatif, liés au développement du champ de l'adaptation scolaire, sont identifiés. Les étapes de 1963 à 1977 et de 1978 à 1994 sont présentées plus succinctement, et appuyées sur des sources secondaires. La période actuelle, 1995-2010, est présentée avec davantage d'éléments et elle comprend une revue des principales thématiques soulevées par chaque groupe d'intérêt. Par la suite, nous analyserons la convergence et la divergence des propositions de chaque groupe d'intérêt dans le champ de l'adaptation scolaire, dans la section « *les enjeux actuels et le rapport de forces* », puis la relation entre les propositions des groupes d'intérêt et le changement dans le mode de régulation des systèmes éducatifs, dans la section intitulée « *la dynamique actuelle du champ de l'adaptation scolaire : des éléments d'analyse* ».

1963-1977 Le droit à l'éducation et le développement du champ de l'adaptation scolaire

Des efforts pour adapter l'école aux élèves HDAA au Québec existent depuis le 19^e siècle (Gaudreau, 2002; Horth, 1998). Néanmoins, à cette époque, la plupart des élèves ayant une déficience physique ou intellectuelle n'étaient pas scolarisés. C'est seulement à partir des années 1960 que la scolarisation des élèves HDAA devient une question d'intérêt public et que certaines actions sont prises pour la faciliter. Le Rapport Parent, publié entre 1963 et 1966, reconnaît le droit des enfants handicapés à l'éducation et la responsabilité de l'école publique de servir ces élèves :

On devrait accepter à l'école élémentaire tous les handicapés qui sont susceptibles de suivre le programme. C'est à l'école élémentaire de tout le monde que les

handicapés auront l'avantage de se trouver en milieu normal; et les autres élèves tireront des leçons utiles de la présence parmi eux des faibles, des moins brillants, des handicapés : ils prendront conscience de leur chance personnelle et des responsabilités qui en découlent. L'école doit s'efforcer, dans toute la mesure du possible, d'accepter les handicapés, si elle veut être un milieu de vie réel. (p. 392)

Cette intention initiale généreuse cache, néanmoins, un immense décalage entre, d'un côté, l'idéal démocratique et égalitaire promulgué, et d'un autre côté, les conditions réelles de la scolarisation des élèves HDAA. Malgré les intentions progressistes présentes dans le Rapport Parent, une première négociation provinciale entre les enseignants, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, en 1968, n'aborde pas le sujet de l'enfance en difficulté. Cependant, on annonce que le comité COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée) devra étudier et proposer une politique et des actions sur le sujet. C'est dans ce contexte que le ministère crée en son sein une direction administrative chargée de l'enfance en difficulté et de l'organisation des ressources humaines et financières devant y être consacrées.

Selon Duval, Lessard, et Tardif (1997), l'émergence du champ de l'adaptation scolaire est due aux effets combinés de facteurs sociaux et scolaires qui ont permis la création de nouveaux groupes professionnels dédiés à cette population d'élèves. Les approches « rationnelles » et « planifiées » des problèmes sociaux et scolaires, préconisées par les groupes professionnels (médecins, psychologues, psychiatres), ouvrent un nouveau champ de travail pour ces professionnels dans le milieu scolaire, en plus de transformer les anciens territoires de travail à l'école. La façon de faire la plus fréquente à l'époque, à partir d'un diagnostic d'orientation clinique, est de répondre aux besoins de l'élève HDAA en dehors de la classe ordinaire, dans un dispositif spécialisé ou spécial.

L'émergence de l'orthopédagogie est un phénomène remarquable de cette époque. Elle marque l'apparition d'un nouveau champ professionnel censé prendre en charge ce nouveau public qui vient d'arriver à l'école. Selon Tardif et Lessard (1992), les domaines de la psychologie scolaire et de l'orthopédagogie se sont développés à partir des années 50 et introduisent à l'école une approche fortement dépendante de la référence psychomédicale. Les diagnostics cliniques deviennent plus fréquents et sont demandés de plus en plus par les écoles et les commissions scolaires. Pour leur part, les universités commencent à former de plus en plus des bacheliers dans ces domaines. Comme le montre

Benoit (2005), différents modèles d'intervention apparaissent. L'auteure identifie trois modèles qui, entre les décennies 1950 et 1980, ont balisé les politiques publiques portant sur les difficultés d'apprentissage : apparaissent pendant les années 1950, **le modèle neurologique et médical**, pendant les années 1960, **le modèle des facteurs instrumentaux** et pendant les années 1970, **le modèle behavioriste**.

Les années 70 enregistrent une augmentation du nombre d'élèves HDAA dans les écoles, souvent regroupés dans des classes ou dans des écoles spécialisées. Entre 1973 et 1977, le nombre d'enseignants en adaptation scolaire augmente de 89 %, passant de 5093 à 9649 individus (Duval, Lessard, et Tardif, 1997, p.316). La formation des nouveaux professionnels à l'université est fortement inspirée par la psychologie et appuyée sur une approche psychomédicale et clinique, à la différence de la formation traditionnelle des enseignants (Duval Lessard, et Tardif., 1997). Duval, Tardif, et Gauthier (1995) identifient pour la période 1969 à 1978 une augmentation de 250 % de l'effectif des élèves HDAA, ainsi que l'institutionnalisation de services spécialisés. Pendant cette période, le mouvement pour une plus grande égalité des chances pour ces enfants monte en puissance. Il est bientôt soutenu par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, adoptée par l'Assemblée nationale du Québec le 27 juin 1975, qui stipule dans son dixième article :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. (Charte québécoise des droits et libertés de la personne, 1975, art. 10)

En 1976, le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976) présente son rapport qui propose le remplacement du modèle psychomédical par une approche systémique, ciblée sur les besoins et les capacités de l'élève et capable de prendre en considération son environnement. Le modèle dit psychomédical et clinique était critiqué pour ne pas avoir produit les résultats escomptés, même avec un lourd investissement dans la spécialisation des services. Un argument efficace pour remplacer ce modèle était sa tendance à marginaliser les élèves. Le COPEX recommande plutôt l'adoption du modèle « en cascade » qui envisage des réponses différentes en fonction

des besoins de chaque élève, de la classe ordinaire à l'école spécialisée, mais qui prévoit toujours le retour à la classe ordinaire. La proposition du COPEX, inspirée des principes de la pédagogie différenciée et de l'intégration, envisage également la suppression graduelle du système parallèle des écoles spéciales et un examen du rôle des spécialistes, qui dès lors devaient commencer à agir davantage comme soutien aux enseignants réguliers.

Soulignons qu'ici comme ailleurs, au cours de cette période, une politique d'adaptation scolaire axée sur l'intégration a été favorisée. La publication du Rapport Warnock en Grande-Bretagne en 1978 (Warnock, 1978), la même année que la reformulation de la politique pour les élèves HDAA au Québec, illustre une convergence internationale favorable à l'intégration scolaire. L'État, des éléments de la société civile (des associations de parents) ainsi que des groupes professionnels, ont joué un rôle important en tant que promoteurs d'un système d'éducation public plus inclusif.

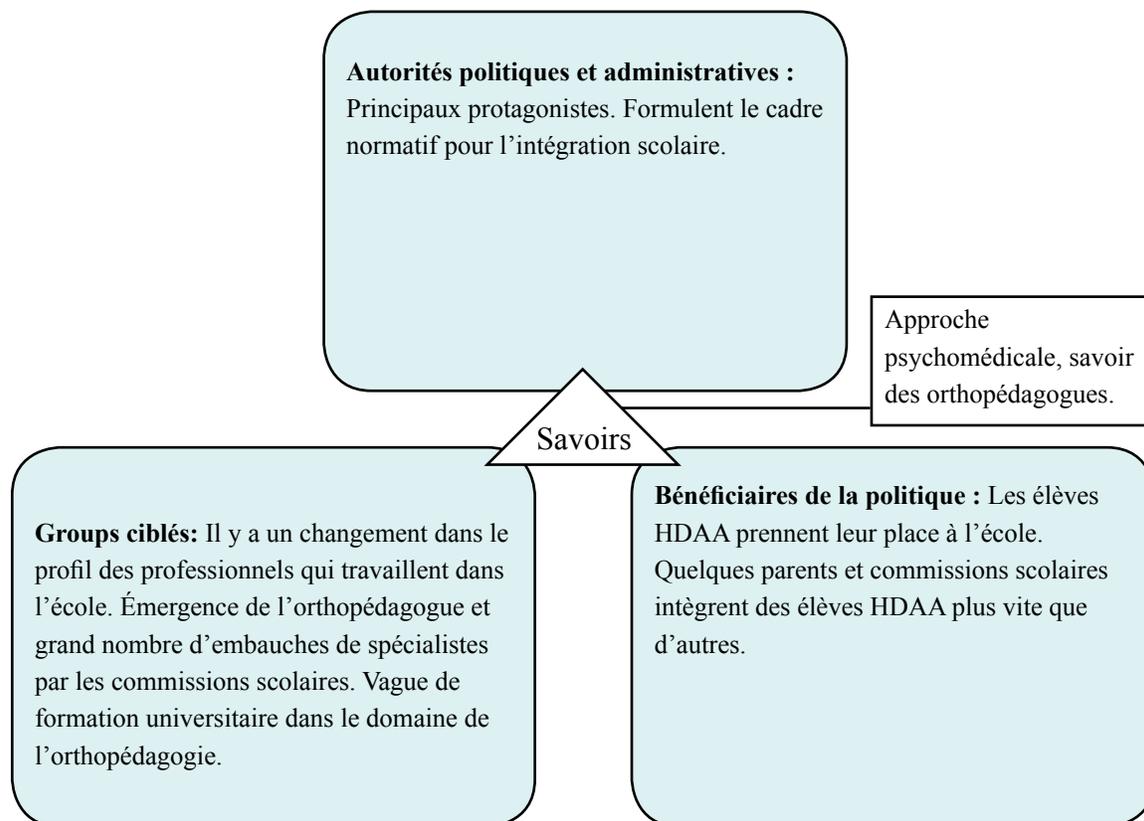


Figure 2 : Analyse du champ politique de l'adaptation scolaire entre 1963-1977, selon le triangle de Knoepfel, Larrue, & Varonne, 2006

1978-1994 La normalisation,² sous influence de l'éducation inclusive

Les changements qui ont eu lieu dans la période de 1978 à 1994 au Québec sont liés à d'autres ailleurs dans le monde. Plusieurs groupes ont remis en question les limites de la politique d'intégration et ont défendu une intégration pleine en classe ordinaire.³ Ce mouvement critique la diminution des attentes de participation des élèves au système scolaire en raison de leur difficulté ou handicap, au lieu d'y consacrer toutes les ressources nécessaires pour l'optimiser. À la fin de cette période, la conférence de Salamanque (UNESCO, 1994) portant sur les principes, les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation dite spéciale, renforce les principes de l'intégration et promeut l'inclusion de tous les élèves en classe ordinaire comme une stratégie universellement valable pour les élèves HDAA.

Au Québec, on observe une organisation croissante des groupes pro-intégration, comme le montre la publication, en 1984, du document intitulé « À part... égale » dans lequel L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) souligne l'importance de valoriser la personne ayant des besoins particuliers, et non son handicap, et de lui faciliter l'accès à des postes de travail socialement valorisés. Cette période est aussi caractérisée par une croissance significative de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté. Selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999), la grande majorité des élèves est intégrée à l'école régulière, quoique les taux d'intégration varient selon les catégories d'élèves.

Au cours de cette période, le droit à l'éducation est garanti et balisé par une politique spécifique. La normalisation a une grande influence sur les lignes directrices de la politique de l'adaptation scolaire, prises du Rapport COPEX qui propose un système en cascade et qui préconise le maintien ou le retour de l'élève à la classe régulière dès que possible (Horth, 1998). Le nouveau modèle d'intégration prévoit l'intégration des élèves HDAA soit à la classe régulière, soit en classe spécialisée ou même à la maison ou à l'hôpital, selon ses besoins et capacités. Les élèves ont le droit à l'intégration à l'école régulière, celle-ci est « normale » en contraste avec la période antérieure, où l'école « spécialisée » avait encore un public assuré et formait un réseau parallèle. La nouvelle

2 « Action qui vise à rendre accessible à toute personne des conditions et des modèles de vie semblables à ceux généralement disponibles que connaissent de façon générale l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société. » Benoit (2005).

3 Le volume 31 numéro 5 de la revue *British Journal of Sociology of Education* est dédié à l'analyse de « Disability and Inclusive Education ». Plusieurs articles (Allan, 2010; Barton, 2010; Oliver & Barnes, 2010; Slee, 2010), analysent les débats scientifiques et politiques autour du principe d'une pleine intégration dans les années 80.

politique et le plan d'action pour l'adaptation scolaire, fondés en grande partie sur le Rapport COPEX, sont publiés en 1978 sous le nom : « *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action : l'enfance en difficulté d'adaptation et apprentissage* » (MEQ, 1978). L'objectif de la nouvelle politique est d'assurer le parcours scolaire dans le cadre le plus normal possible, en favorisant les services éducatifs communs à tous, plutôt que des mesures spéciales.

Cependant, plusieurs élèves intégrés au cours de cette période seront des redoubleurs, puis des décrocheurs, comme conséquence d'une intégration « pro forma », incapable de prendre en compte les besoins spécifiques de ces élèves et de mettre à leur disposition les ressources nécessaires.⁴ Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1996) constatait :

Si la politique d'intégration scolaire de 1978 a suscité beaucoup d'enthousiasme au début parce qu'elle répondait à la fois aux attentes du milieu scolaire et au consensus social qui prévalait alors, sa mise en œuvre a cependant toujours constitué un défi particulièrement exigeant. En effet, dès les premières années après son adoption, la Centrale des enseignantes et enseignants et l'Association des cadres scolaires du Québec attirent l'attention du ministre de l'Éducation sur les difficultés rencontrées par leurs membres dans son application. (p. 4)

Le nombre croissant d'élèves HDAA dans des classes ordinaires induit un changement dans le fonctionnement de ces classes qui pose de nouveaux défis pour l'enseignement.⁵ De nouvelles tâches sont incorporées au travail des enseignants et contribuent à sa complexité plus grande. De plus, l'embauche d'autres professionnels tels que des orthophonistes, des psychologues et des ergothérapeutes, pour travailler dans le champ de l'adaptation scolaire, s'avère coûteuse dans le contexte de crise économique et de contraintes budgétaires des années 80, même si elle ne suit pas la demande élevée pour ces professionnels dans les commissions scolaires. Enfin, on observe une précarisation progressive du travail enseignant. Les commissions scolaires embauchent chaque année moins d'enseignants à plein temps, et recrutent davantage de techniciens en éducation spécialisée. En effet, entre

4 Cela deviendra une préoccupation dominante dans la prochaine période.

5 Selon Duval et al. (1995), jusqu'après la publication de la politique, entre 1979 et 1983, il y a une réduction de 9 % des élèves HDAA. Ces élèves recommencent à croître à partir de 1984.

1980 et 1993, les techniciens en éducation spécialisée ont augmenté en nombre absolu de 97 à 2209, alors que, de 1980 à 1992, les postes d'enseignants à plein temps ont diminué, passant de 97,9 % à 86,5 % du personnel enseignant (CSE, 1996).

Ces modifications dans l'environnement scolaire sont perçues par le principal regroupement syndical d'enseignants à l'époque, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), comme une menace. Les enseignants attirent l'attention du ministère sur les difficultés causées par la mise en œuvre de la politique d'adaptation scolaire et sur ses impacts sur leur travail. Selon Ladouceur (citée dans Gonçalves, 2010), la CEQ et l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) dénoncent le manque de ressources et la tendance à la déprofessionnalisation de l'enseignement, dus au processus d'intensification du travail liée à l'intégration des élèves HDAA dans les classes régulières. À l'occasion de son 27^e Congrès en 1983, la CEQ qualifie l'intégration de « sauvage » (Ladouceur, 2010, p.22). Le « parachutage » des élèves au régulier sans qu'ils aient la préparation requise, le manque de services appropriés et le manque de soutien à ces élèves sont dénoncés. D'autres critiques formulées par les syndicats à l'endroit de cette politique au cours de cette période portent sur le sous-financement chronique, le manque de personnel et le manque d'identification rigoureuse des difficultés des élèves.⁶ Selon les syndicats, les diagnostics de qualité sont fondamentaux pour un meilleur suivi des élèves, et aussi pour pouvoir déterminer le type de ressources appropriées aux besoins de ces élèves.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, la tension entre, d'un côté, un droit reconnu aux élèves HDAA et, de l'autre, un manque de ressources perçu comme menaçant le droit des autres élèves et des enseignants, mène à une croissante judiciarisation de l'intégration scolaire dans la classe ordinaire. Comme analysé par Venditti (2005), c'est seulement à partir de 1988 que la Loi sur l'instruction publique (Assemblée nationale du Québec, 1998) reconnaît le droit de tous les élèves aux services éducatifs. L'auteur présente deux cas célèbres soumis à la Commission des droits de la personne du Québec, respectivement en 1991 et en 1993, ceux de Marcil et de Rouette. Dans le cas de Marcil, *le Tribunal de la personne condamne la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu à verser 3 000 \$ aux parents de l'élève Marcil, en plus d'obliger son intégra-*

6 Cette demande pour des diagnostics de qualité, typique d'une approche psychomédicale des difficultés d'apprentissage, est toujours très présente tout au long des trois périodes étudiées, mais surtout au cours de la première période et de la dernière.

tion en classe ordinaire et de lui fournir les services d'un accompagnateur (CSE, 1996, p. 5) Dans le cas de Rouette, c'est la Commission scolaire Chauveau qui se voit forcée de verser 47 900 \$ aux parents de l'élève Rouette et d'intégrer ce dernier en classe ordinaire (CSE, 1996, p. 22). Ces deux cas contribuent à ce qu'une nouvelle compréhension de l'intégration soit incorporée à la LIP (Loi sur l'instruction publique), dans une révision de la loi en 1997. Dorénavant, après une évaluation de l'élève, il faudra conclure que l'intégration favorisera son apprentissage et son insertion sociale, mais qu'elle ne constituera pas une contrainte excessive ou ne devra pas porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Il y a donc deux droits à pondérer : celui de l'élève HDAA et celui des autres élèves. Pour la suite, ce jugement s'avère déterminant.

Évolution de la division du travail à l'école

Au plan de la division du travail éducatif, l'enseignement en classe régulière (comprenant des élèves HDAA) est fait par des enseignants, mais il est de plus en plus soutenu par des techniciens. Le travail des orthopédagogues aussi se transforme par rapport à la période antérieure. Certes, ces derniers travaillent encore auprès des élèves HDAA, mais dorénavant, ils font partie du personnel scolaire enseignant au secteur régulier et travaillent suivant différentes modalités : ils sont soit titulaires d'une classe d'enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, soit enseignants accompagnateurs. Cependant, cette deuxième formule devient de plus en plus rare, les spécialistes étant de plus en plus remplacés par des techniciens (Tardif & Lessard, 1992).

Même si le rôle de l'orthopédagogue change après le Rapport COPEX et qu'au cours de cette période, d'autres professionnels interviennent dorénavant à l'école, l'approche psychomédicale, et son biais « clinique » vis-à-vis des difficultés d'apprentissage critiqué par le Rapport COPEX, demeurent présents dans les pratiques des orthophonistes et celles d'autres professionnels, comme les psychoéducateurs et les psychologues embauchés au cours de cette période.

Selon Prud'homme (2006), l'émergence de l'orthophonie dans les années 80 a créé un contexte favorable à de nouvelles catégories diagnostiques pour l'interprétation des problèmes de langage, décrites principalement en termes neurologiques. Ces nouvelles formes de description des manifestations cliniques gagnent alors davantage de pertinence dans le milieu scolaire (Prud'homme, 2006). Les orthophonistes à l'école

au cours de cette période consacrent leur temps aux problèmes de lecture et d'écriture, un domaine d'intervention précédemment réservé aux orthopédagogues. Ils profitent de leur formation, plus axée sur la neurologie et la psycholinguistique, pour revendiquer la reconnaissance de leurs compétences en matière d'étiologie neurologique, telle que la dyslexie (Prud'homme, 2006).

1995-2010 La différenciation pédagogique et la dénormalisation

La transition entre la période précédente et la période actuelle s'effectue dans le cadre d'un changement du mode de régulation des systèmes éducatifs, identifiés par Maroy (2008) comme une transition partant d'un modèle de régulation bureaucratique vers un modèle postbureaucratique. L'administration publique assimile alors des principes auparavant associés au secteur privé, et regroupés sous le vocable de nouvelle gestion publique (NGP). L'analyse de cette période qui perdure jusqu'à nos jours est attentive à l'émergence de ces nouvelles formes de régulation au Québec, comme un facteur important de la configuration du système d'éducation ayant des effets sur le champ de l'adaptation scolaire. L'obligation de résultats, la montée en puissance de l'évaluation, l'approche client et la concurrence entre les établissements (publics et privés) au sein du système scolaire sont perçues comme les ingrédients de base de cette dynamique.

Les États généraux sur l'éducation (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996) servent ici de point de référence pour marquer le début de cette troisième période. En effet, les commissaires ont discuté de la situation des élèves HDAA à l'intérieur du premier chantier proposé : *Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances*. C'est dire que pour la commission, la problématique des élèves HDAA est essentiellement définie en référence à l'obligation faite à l'école publique de « s'acquitter de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme de tous les autres » (1996, p. 12). Si des progrès notables ont été accomplis depuis l'adoption d'une politique en 1978, il faut, selon la commission, « poursuivre le mouvement d'intégration de ces élèves à l'école ordinaire tout en maintenant une diversité de formules (intégration dans des classes ordinaires, classe-ressource, classe spéciale et école spécialisée) dans le but de fournir une réponse adaptée aux besoins de chacun » (1996, p. 13). L'intégration se conjugue donc au pluriel et ne veut surtout pas dire réponse uniforme aux besoins des élèves HDAA.

Les conditions à respecter pour assurer le succès de cette intégration multiforme sont :

dépistage précoce des difficultés des élèves, évaluation juste de leurs besoins et formulation d'objectifs raisonnables, élaboration du plan d'intervention préalablement au classement, prise en considération du choix des parents et de l'expertise de celles et ceux qui interviennent auprès de l'élève (parents, personnel de direction, enseignantes et enseignants, personnel professionnel et de soutien), sensibilisation des autres élèves, disponibilité des ressources humaines (notamment du personnel technique et professionnel comme soutien aux élèves et aux enseignantes et enseignants) et de ressources financières appropriées, collaboration fonctionnelle des partenaires (santé et services sociaux, organismes communautaires, entreprises). (Commission des États Généraux sur l'éducation, 1996, p. 13)

La politique ministérielle, promulguée en 1999, respecte pour l'essentiel l'orientation proposée par la commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1999). En effet, elle propose comme voies la reconnaissance de l'importance de la prévention et de l'intervention rapide, et s'engage à y consacrer des efforts supplémentaires. Elle insiste aussi sur la nécessité de bien évaluer les capacités et les besoins des élèves HDAA, ainsi que leur réussite éducative au plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, de même que la qualité des services en vue d'une reddition de comptes. Trois des six voies privilégiées portent sur la prévention, l'intervention précoce et l'évaluation. Il y a là une cohérence et une valorisation d'un modèle de politique ciblée, compatible à la fois avec le souci d'une gestion efficace et efficiente, et aussi avec le réalisme prôné dans l'orientation fondamentale de la politique « accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves » (MEQ, 1999, p. 17). La politique se veut donc plus réaliste et mieux outillée pour que les sommes d'argent consacrées à l'adaptation scolaire produisent les effets escomptés.

Selon Maertens (2004), un élément de la réforme, l'organisation de l'enseignement par cycles, favorise l'intégration des élèves HDAA. Ce mode d'organisation pédagogique, associé à une approche par compétences et à la différenciation pédagogique, permettrait de mieux respecter les rythmes d'apprentissage de chaque élève. Les lignes directrices de cette réforme dans le champ de l'adaptation scolaire sont formulées dans le programme « *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation*

scolaire » (MEQ, 1999). Celui-ci prône l'utilisation de mécanismes pour promouvoir une attention individualisée à chaque élève HDAA, en plus de stimuler la participation des parents dans la création de ces mécanismes. Un changement important pour le champ de l'adaptation scolaire est la réduction des catégories⁷ de classement des élèves à deux principales : les élèves handicapés (une déficience intellectuelle, motrice ou langagière, entre autres, diagnostiquée par une équipe multidisciplinaire) et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La simplification des procédures d'évaluation des élèves et de partage des ressources supplémentaires allouées aux écoles est un des objectifs de ces changements.

Cette simplification semble avoir eu des conséquences. En effet, les changements observés du profil des classes spéciales et ordinaires peuvent être illustrés par quelques chiffres du MELS. Depuis 2000, il y a eu une augmentation du nombre d'élèves HDAA dans les écoles publiques au Québec, de 132 538 à 150 254, soit une augmentation de 13 %. La proportion des élèves HDAA inscrits à l'école publique passe de 13 à 16 % de 1999-2000 à 2006-2007 (tableau 2).

Tableau 2 : Part relative des élèves HDAA dans l'ensemble de l'effectif scolaire, formation générale des jeunes, réseau public, par ordre d'enseignement, intégrés en classe ordinaire (en %)

	1999-2000	2002-2003	2006-2007
Préscolaire	2,3	3,5	3,8
Primaire	11,7	13,3	15,2
Secondaire	17,4	16,2	19,1
Total	12,9	13,5	15,9

Source : (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) avec données du MELS, 2009

On observe dans cette période une augmentation de la présence des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes ordinaires (de 58 % à 67 % de l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits à l'école) et une diminution de leur présence dans les classes spéciales (de 37,7 % à 33,6 % de l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits). Suivant une tendance inverse des

7 Un nouveau système de classification a été publié en 2000 (MELS, 2000) et actualisé en 2007, avec l'inclusion de la catégorie des élèves à risque (MELS, 2007).

élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et aussi par rapport aux décennies antérieures, le nombre des élèves handicapés a augmenté dans les classes spéciales (de 36,8 % à 44,6 % des élèves handicapés inscrits), tandis que leur fréquentation de la classe ordinaire reste presque constante (37 % à 38 % des élèves handicapés inscrits) (tableau 3).

Tableau 3 : Nombre et part des élèves HDAA selon le groupe de difficulté et le type de regroupement

Groupe d'élèves		Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		Élèves handicapés	
		n	%	n	%
Classe ordinaire	1999-2000	68 689	58,4	5 576	37,4
	2002-2003	74 722	63,7	6 681	37,1
	2006-2007	84 232	66,5	9 061	38,4
Classe spéciale	1999-2000	44 394	37,7	5 486	36,8
	2002-2003	38 082	32,5	7 205	40,0
	2006-2007	38 806	33,6	10 505	44,6
Autre	1999-2000	3,9	3,9	3 833	25,7
	2002-2003	3,8	3,8	4 112	22,8
	2006-2007	2,9	2,9	4 008	17,0
Total	1999-2000	117 643	100	14 895	100
	2002-2003	117 306	100	17 998	100
	2006-2007	126 680	100	23 574	100

Source : (Conseil supérieur de l'éducation, 2010), données du MELS, 2009.

Évolution de la division du travail à l'école

Au cours de cette période, les professionnels œuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire développent une nouvelle dynamique entre eux. En analysant le groupe des orthophonistes, Prud'homme (2005), constate que malgré une accumulation d'expériences relativement positives et une plus grande collaboration avec les enseignants au cours des années 1990, l'embauche de nouveaux orthophonistes en milieu scolaire a diminué et leurs services étaient offerts en lien avec les services de santé pour les cas plus graves de troubles de langage. C'est la vague des fusions de commissions scolaires, à partir de 1998, qui permet aux commissions scolaires de centraliser leurs ressources et de mettre

sur pied leurs propres services d'orthophonie. Les visites en classe demeurent au programme des services d'orthophonie, mais la centralisation des ressources favorise des modèles de services avec des rencontres individualisées inspirées des centres de réadaptation, ce qui était déjà objet de critiques dans le passé.

Le nombre croissant d'orthophonistes dans les commissions scolaires permet un changement majeur dans le champ politique de l'adaptation scolaire. En 2003, un intense lobbying de l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, à l'occasion d'une rare réforme du cadre juridique des professions (loi 90), réussit à inscrire le langage écrit dans la définition officielle du domaine légal d'intervention de l'orthophoniste (Prud'homme, 2005). En conséquence, les commissions scolaires sont légalement contraintes « à faire appel à des orthophonistes plutôt qu'à des orthopédagogues ou à des techniciennes pour le diagnostic et l'encadrement des problèmes liés au langage écrit, un brusque renversement de situation qui stimule de manière inédite l'embauche d'orthophonistes dans le système scolaire » (Prud'homme, 2005, p. 128). Selon Prud'homme (2005) cela fait « de l'orthophoniste scolaire une actrice clé dans une redéfinition progressive, peut-être plus sanitaire et médicalisante, des problèmes d'apprentissage dans les écoles » (p. 128). Cette présence des orthophonistes dans le milieu scolaire québécois reflète une nouvelle division du travail éducatif : les savoirs et les outils professionnels orthophoniques sont de plus en plus importants pour la réponse du système à la problématique des élèves HDAA.

Enjeux actuels

La rencontre des partenaires en éducation organisée par le MELS sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté en octobre 2010 a permis de cerner les termes de la discussion actuelle dans le champ de l'adaptation scolaire. Le MELS a invité tous les acteurs du champ politique de l'adaptation scolaire à une rencontre où la vision et les priorités de chaque groupe⁸ ont été présentées. Nous avons profité de cet événement révélateur pour identifier le discours (consigné dans des documents, et aussi dans des

8 Les groupes invités à la rencontre étaient : divers groupes représentant des commissions scolaires, divers groupes représentant des directions d'école, divers groupes représentant des associations des élèves HDAA, l'Office des personnes handicapées du Québec, la Fédération des comités de parents du Québec, le ministère de la Santé et des Services Sociaux, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, et divers syndicats. (MELS, 2010)

comptes-rendus médiatiques) des groupes qui se sont positionnés par rapport à l'évolution possible et souhaitable de la politique d'adaptation. Aux fins de l'analyse,⁹ nous avons réuni les principales demandes des « **groupes ciblés** », des « **bénéficiaires de la politique** » et des « **autorités politiques et administratives** » pour esquisser la configuration actuelle des rapports entre les groupes et pour identifier les savoirs invoqués pour légitimer ces demandes. Les principales thématiques abordées par les groupes d'intérêt sont présentées dans l'encadré 1. Les arguments invoqués par les acteurs pour promouvoir le changement qu'ils défendent sont présentés dans les encadrés suivants.

Encadré 1 : Synthèse des thématiques abordées par les groupes d'intérêt dans les documents produits à l'occasion de la rencontre de partenariat, par le CSE, ou dans des reportages journalistiques, faisant la promotion de changements à apporter à la politique d'adaptation scolaire.

Thématiques	GC*	BP ⁺	APA ^o
1. Clarifier concepts et normes (Encadré 2)			
2. Évaluation des élèves HDAA (Encadré 3)			
3. Prévention et intervention précoce (Encadré 4)			
4. Soutien aux enseignants (Encadré 5)			
5. Formation / Professionnalisation des enseignants (Encadré 6)			
6. Organisation et division du travail (Encadré 7)			
7. Composition de groupes de classes (Encadré 8)			

* GC : Groupes ciblés + BP : Bénéficiaires de la politique o APA : Autorités politiques et administratives

9 Les références bibliographiques des sources utilisées pour la confection des encadrés sont : **Groupes ciblés** : (Lacoursière, 2010); FAE (FAE, 2011). **Bénéficiaires de la politique** : (FCSQ, 2010), (Association du Québec pour l'intégration sociale [AQIS], 2009), (Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec [COPHAN], AQUIS, & Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées [AQRIPH], 2009). **Autorités politiques et administratives** : (FCSQ, 2010), (Lacoursière, 2010), Les enseignants s'épuisent. La Voix de l'Est, 20/01/2011 (Beaulieu, 2011).

Encadré 2 : Argumentation des Groupes ciblés (GC) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur « clarifier concepts et normes »

GC	APA
<p>Selon la FAE et la FSE la politique d'adaptation scolaire manque d'un cadre normatif et de balises claires. Plus spécifiquement, ces fédérations veulent que les notions de contrainte excessive et d'atteinte importante aux droits des autres élèves, présentes dans le texte de la LIP soient explicitées. Ces notions sont invoquées pour décider dans quelle situation les élèves doivent rester ou non dans la classe ordinaire.</p>	<p>Selon la FCSQ, il faut des précisions du ministère de l'Éducation sur la façon dont on doit intégrer les élèves [pour] tenter d'en arriver à une compréhension commune de ce que l'on entend par « contrainte excessive ». D'autres expressions du texte de loi comme « juste équilibre », « contrainte excessive » et « atteinte importante aux droits des autres élèves » sont aussi critiquées puisqu'elles laissent trop de place à interprétation selon les acteurs en cause.</p>

Encadré 3 : Argumentation des Groupes ciblés (GC), Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur « l'Évaluation des élèves »

GC	BP	APA
<p>Les deux syndicats sont préoccupés par le manque d'évaluation des élèves. La FSE affirme : il n'y a pas d'évaluation des besoins et des capacités des élèves. La FAE propose une actualisation des définitions du MELS servant à l'identification pour tenir compte de nouvelles réalités ou de la complexité des difficultés ou des handicaps et aussi placer l'identification au cœur de la détermination des besoins et de la prestation des services.</p>	<p>Selon l'AQIS, l'élève doit être évalué par rapport à lui-même et aux objectifs académiques et sociaux prévus à son plan d'intervention, et non en comparaison avec autres élèves. Ce plan doit être réévalué fréquemment. Enfin, l'élève [bénéficiera] d'un relevé de compétences attestant ses acquis. La FCPQ souligne que l'éducation des enfants, ce n'est pas une question d'étiquette, c'est une question de besoins et de droits.</p>	<p>La FCSQ adhère au principe que l'intégration d'un élèves HDAA dans une classe dite ordinaire constitue une norme d'application générale, mais non une finalité. Ainsi, c'est l'évaluation de la situation d'un élève qui détermine si l'intégration rejoint le meilleur intérêt de l'élève et si elle est possible dans les circonstances.</p>

Encadré 4 : Argumentation des Groupes ciblés (GC), Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur « Prévention et intervention précoce »

GC	BP	APA
<p>En plus d'assurer l'accès rapide aux services et aux ressources professionnels dès le préscolaire et le premier cycle du primaire, la FAE demande [...] de réduire le nombre d'élèves par groupe [...] en accordant une importance particulière au préscolaire et au premier cycle du primaire [et] d'utiliser le redoublement, lorsque nécessaire, comme mesure préventive. En plus, la FAE suggère une étude sur la prévalence de cas d'autisme, de troubles envahissants du développement (TED) et des troubles langagiers [comme] un outil important pour en cerner les causes et par la suite, mettre en place des mesures de prévention et de soutien.</p>	<p>Les associations québécoises qui représentent les intérêts des personnes handicapées (COPHAN/ AQIS/ AQRIPH) soulignent que, pour une vraie politique d'intégration, il est important de réaliser des adaptations physiques aux établissements pour rendre les écoles physiquement accessibles aux élèves de tous les niveaux d'études et à leurs parents.</p>	<p>Selon la FCSQ, avant même que les élèves fréquentent l'école, l'évaluation des besoins de ces derniers ainsi que les services à leur offrir doivent avoir été planifiés. La FCSQ soutient aussi que les mesures mises en place doivent être basées sur les résultats de recherche.</p>

Encadré 5 : Argumentation des Groupes ciblés (GC), Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur le « Soutien aux enseignants »

GC	BP	APA
La FAE propose comme balise d'assurer des services d'appui aux élèves intégrés en classe ordinaire et aux élèves fréquentant une classe d'accueil ou une classe spécialisée, ainsi que des services de soutien à l'enseignante ou enseignant.	Selon les organismes COPHAN/ AQIS/ AQRIPH, l'accueil et l'inclusion de tous les élèves dans les classes ordinaires doivent se faire en offrant également le soutien adéquat aux enseignantes et aux enseignants. Ces organismes veulent favoriser l'intégration avec l'aide des professionnelles spécialisées et suggèrent d'assurer des conditions de travail acceptables, motivantes et stimulantes pour les attirer. Ils soutiennent que la direction de l'école doit participer au développement d'équipes qui appliquent la culture inclusive.	Selon la FCSQ, des mesures particulières et un soutien accru du MELS pourraient être mis en place à l'école pour favoriser l'approche pédagogique de la différenciation pédagogique pour venir en aide aux enseignants... La FCSQ demande aussi de s'assurer d'un soutien particulier aux directions d'établissement dans l'élaboration et le suivi à accorder aux PI et de mettre en place des mécanismes afin de s'assurer de la stabilité du personnel œuvrant auprès des élèves HDAA.

Encadré 6 : Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur la « Formation / Professionnalisation des enseignants »

BP	APA
Selon la COPHAN/ AQIS/ AQRIPH, il faut favoriser la formation continue, incluant une mise à niveau tant par la prise de connaissance des recherches récentes que par le partage des expériences concrètes réalisées dans les milieux scolaires.	Selon la FCSQ des formations concernant le plan d'intervention (élaboration et suivi) aux directions d'établissement et des formations aux enseignants ciblant les difficultés qu'ils rencontrent selon la particularité des élèves intégrés devraient être offertes... La formation permettrait, au fil des ans, aux intervenants de développer davantage d'habiletés à intervenir auprès des élèves HDAA.

Encadré 7 : Argumentation des Groupes ciblés (GC), Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur le thème « Organisation et division du travail »

GC	BP	APA
<p>Maintenir et valoriser les classes spécialisées et les classes d'accueil en tant que modes d'organisation de services répondant à des besoins spécifiques. Maintenir et valoriser les classes d'alphabétisation et de francisation à l'EDA pour favoriser l'intégration des immigrants et l'apprentissage de la langue française. Prolonger jusqu'à trois ans, si nécessaire, les services offerts en classe d'accueil. Reconnaître le temps consacré par les enseignantes et enseignants pour assurer le suivi du plan d'intervention. La FAE souligne encore l'importance d'assurer la continuité des services d'une année à l'autre et d'un établissement à l'autre.</p>	<p>Les bénéficiaires de la politique proposent que le milieu scolaire reconnaisse l'expertise parentale et implique l'expertise parentale et d'impliquer les parents lors de tout processus décisionnel, notamment lors de l'élaboration du plan d'intervention</p>	<p>Établir une réelle collaboration MSSS (ministère de la Santé du Québec)-MELS dans toutes les régions du Québec [pour permettre aux] élèves qui requièrent des services spécialisés qui ne peuvent être fournis par l'école d'avoir accès à ces derniers dans des délais raisonnables. Manutention des écoles spécialisées face au large éventail de modes d'organisation scolaire qui doivent être développés dans tous les milieux. Faire appel à la collaboration de tous les intervenants du milieu, lors de l'élaboration du PI, dont les parents, afin que son contenu atteigne un consensus autour des interventions et de la gamme de services à mettre en place. Prendre en compte le temps de concertation nécessaire lors de l'élaboration de la tâche de travail.</p>

Encadré 8 : Argumentation des Groupes ciblés (GC), Bénéficiaires de la politique (BP) et des Autorités politiques et administratives (APA) sur la « Composition de groupes de classes »

GC	BP	APA
<p>La FSE propose de limiter à 10 % le nombre d'élèves intégrés dans la classe et tenir compte de la composition de la classe. Avant d'intégrer les élèves observés : la diversité des catégories d'élèves dans la classe, en tenant compte des élèves à risque et de ceux en difficulté d'apprentissage; la nature et la sévérité des difficultés comportementales; le nombre de plans d'intervention à suivre et le degré de défavorisation de l'école. Selon ce regroupement syndical, la classe ordinaire n'est pas non plus la seule solution. Il y a aussi le cheminement particulier, les classes ressources, la classe spéciale, et différents modèles d'organisation des services en orthopédagogie. La FAE propose de pondérer a priori tous les élèves HDAA intégrés à la classe ordinaire. Elle affirme que l'école doit accueillir tous les élèves, mais l'accès dans la classe régulière est restreint. Selon ce regroupement syndical, il est important d'assurer l'équilibre dans la composition de la classe ordinaire et de la classe spécialisée et de tenir compte du nombre et du type de difficultés des élèves intégrés.</p>	<p>Pour la FCPQ, la classe dite « ordinaire » doit refléter la diversité qui existe en société. La FCPQ estime qu'il est primordial de rendre accessibles les projets particuliers aux élèves HDAA. Cette fédération propose que le mode de fonctionnement de ces programmes soit revu, notamment au niveau de la sélection, afin de permettre une meilleure intégration. En plus, la FCPQ est d'avis que, sachant que les écoles privées sélectives ne font pas leur part pour l'intégration, le statu quo ne tient plus. Pour l'AQIS, tout élève doit être accueilli et recevoir des services éducatifs dans une classe ordinaire de son école de quartier, avec les élèves de son groupe d'âge.</p>	<p>Selon la FCSQ, afin de planifier la composition des groupes, dans la mesure du possible, la répartition des élèves devrait tenir compte : de la variété et de l'ampleur des besoins des élèves; des conditions particulières au milieu; de la disponibilité des ressources.</p>

Les thématiques qui émergent dans le débat actuel du champ de l'adaptation scolaire ne sont pas nouvelles. À quelques nuances près, on y retrouve des questions inhérentes à la constitution du champ, communes aux trois périodes analysées. Ainsi, la question de l'évaluation (encadré 3) devient omniprésente à la troisième période, liée aux nouveaux modes de régulation de l'éducation et à la discussion relative à la composition des classes (encadré 8), même si on peut considérer que ces questions sont très liées à l'émergence du modèle psychomédical et de l'orthopédagogie dans les années soixante et soixante-dix. Les questions de la prévention (encadré 4), du soutien aux enseignantes (encadré 6) et de la formation des enseignantes (encadré 5) sont aussi des thématiques souvent reprises par les différents acteurs du champ de l'adaptation scolaire au fil des ans. La question de l'organisation du travail (encadré 7) et celles plus conceptuelles (encadré 2) sont encore plus récurrentes, puisque transversales, dans la façon dont le champ se définit et tente de se construire.

Ces thématiques peuvent être situées sur un continuum allant des considérations plus conceptuelles et préalables à l'adaptation scolaire, comme les définitions présentées dans le référentiel normatif et les critères d'évaluation, jusqu'aux conditions plus matérielles de réalisation du travail enseignant en classe, en passant par la formation des enseignantes et les caractéristiques du milieu de travail. Ces catégories ont été regroupées pour faciliter l'identification des principales unités de signification en dispute parmi les acteurs du champ de l'adaptation scolaire.

Les acteurs défendent des positions communes ou voisines. Ainsi, les trois groupes d'intérêt défendent des changements qui demeurent en rapport avec leurs perspectives et leur positionnement politique. Les « **groupes ciblés** » ont un discours qui converge sur la nécessité de développer une politique d'intégration scolaire qui soit en mesure de s'adapter aux contextes et aux besoins différents de chacun des élèves, sans que cela constitue une charge de travail excessive pour les enseignants. Il y a également un consensus sur la complexité et sur le caractère utopique de l'inclusion totale, dont la mise en œuvre très complexe, qui exigerait un changement structurel fondamental, soit la suppression de toutes les classes spéciales. L'alternative « réaliste », pour eux, serait un modèle mixte, qui suppose le maintien et probablement l'expansion des classes spéciales. Il y a donc lieu, suivant ce point de vue, d'établir des limites à l'intégration scolaire.

Les « **bénéficiaires de la politique** » ont des discours qui convergent dans leur exigence d'une plus grande participation des parents, en particulier dans l'élaboration du

plan d'intervention. Une autre demande très présente parmi les bénéficiaires porte sur la composition des groupes classes, ces derniers optant pour des classes plus diverses que ne le font les « groupes ciblés ». Cependant, les « **bénéficiaires de la politique** » présentent des perspectives plus éclatées que les « groupes ciblés » à l'égard de quelques thématiques déjà présentées, comme l'évaluation des élèves HDAA (encadré 3), la prévention et l'intervention précoce (encadré 4) et la composition des groupes classes (encadré 8). Finalement, ils convergent plus qu'ils ne divergent au regard d'autres thématiques, comme le soutien aux enseignants (encadré 5), l'organisation et la division du travail (encadré 7), et abordent en plus la thématique formation / professionnalisation des enseignantes (encadré 6).

Les « **autorités politiques et administratives** », particulièrement les commissions scolaires, ont un important rôle de médiateurs entre les **groupes ciblés** et les **bénéficiaires de la politique**. Le MELs aussi, à travers la proposition même de la rencontre de partenariat en éducation sur l'intégration des élèves HDAA, se donne un rôle de médiateur et propose la concertation entre les acteurs pour élaborer et légitimer un changement dans la politique. Souvent dans la quête d'une position intermédiaire, ces acteurs reprennent des thématiques apportées par les autres groupes. On peut dire, d'une part, que les **autorités politiques et administratives** convergent avec les groupes ciblés par rapport à la nécessité de cadres normatifs plus clairs (encadré 2) et le rôle de l'évaluation (encadré 3) et de la composition des classes (encadré 8). D'autre part, leur convergence avec les bénéficiaires de la politique est nette par rapport à l'importance attribuée à la participation des parents et à l'élaboration du plan d'intervention. D'autres thématiques comme la formation / professionnalisation des enseignants (encadré 6) et l'organisation et la division du travail (encadré 7) sont abordées à travers une approche plus administrative.

La dynamique d'interactions entre ces trois groupes d'intérêt engendre des convergences et des divergences à l'origine de coalitions plaidantes pour des changements importants dans le champ. Dans la section suivante, nous analyserons les interactions entre ces trois composantes de notre triangle, de pair en pair, c'est-à-dire les interactions entre les **Bénéficiaires de la politique** et les **Groupes ciblés**; entre les **Autorités politiques et administratives** et les **Groupes ciblés** et entre les **Autorités politiques et administratives** et les **Bénéficiaires de la Politique**.

Les groupes d'intérêt et les enjeux actuels: convergences et divergences

Bénéficiaires de la politique - Groupes ciblés

La coalition « pour une intégration réussie »¹⁰ a été mise sur pied en mars 2011, avant le dépôt et l'approbation du budget provincial. Ses membres sont des parents, des syndicats et d'autres regroupements liés à l'éducation, et surtout des « Bénéficiaires de la politique » et des « Groupes ciblés ». Une nouveauté importante fut l'adhésion à cette coalition de l'Association des pédiatres du Québec. Cette association exprime sa préoccupation pour le manque de services d'orthophonie, de psychologie et d'orthopédagogie pour les élèves vivant des problèmes de développement et de langage, ainsi que des difficultés scolaires. Son poids politique est mis à contribution en faveur de l'embauche de spécialistes dans le milieu scolaire (Gervais, 2011, 11 mars).

Pour sa part, la Fédération autonome de l'Enseignement (FAE) a publié les résultats d'un sondage réalisé par Léger Marketing sur l'opinion à l'égard de divers énoncés relatifs à l'intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles publiques (FAE, 2010). Les principaux constats sont que la quasi-totalité des parents souhaite que : « les enseignantes et enseignants obtiennent davantage de soutien pour accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (97 % en accord) » ; que « l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières se fasse en tenant compte du type de difficultés rencontrées et du nombre total d'élèves par classe (95 % en accord) » et; que « l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes régulières soit constamment soutenue par des services spécialisés (95 % en accord) ». L'étude constate aussi que « les parents ne veulent toutefois pas que les classes régulières de l'école publique accueillent tous les enfants sans égard à leur handicap ou à leur difficulté (61 %) ». (FAE, 2010)

La coalition entre ces deux groupes, les bénéficiaires de la politique et les groupes ciblés, diffusée par les médias, a pour but de faire pression sur les autorités politiques et administratives pour une plus grande présence de spécialistes dans le milieu scolaire, aussi bien que pour rendre possible des cheminements plus divers, diminuant ainsi la pression sur la classe régulière comme lieu de l'intégration de la plupart des élèves HDAA.

10 www.pouruneintegrationreussie.org/

Une position favorable à l'augmentation des spécialistes et à l'intervention précoce est très convergente dans ces discours. Les deux groupes demandent plus de soutien pour les enseignants (encadré 5), ce qui veut dire, pour eux, plus de spécialistes.

Même si les groupes ciblés et les Bénéficiaires de la politique forment une coalition sur certains aspects, sur d'autres, on peut observer des nuances et des différences. En effet, ces deux groupes conçoivent de façon différente des aspects de l'évaluation des élèves HDAA (encadré 3) et de la composition des groupes classes (encadré 8). Par rapport à l'évaluation, les groupes liés aux droits des enfants handicapés et la FCPQ soulignent l'importance d'une évaluation au service du cheminement de l'élève, alors que la FSE et la FAE, en accord avec cette vision, mettent de l'avant des aspects pratiques de l'évaluation liés à la détermination des besoins de l'élève et à la prestation de services. Par rapport à la composition des groupes classes, les positions des groupes bénéficiaires sont pour l'intégration des élèves HDAA dans l'école de quartier. Par contre, les groupes ciblés proposent des balises plus claires pour déterminer une composition des groupes classes à l'intérieur de certaines limites, ce qui est présenté comme une façon de prévenir l'épuisement professionnel des enseignants.

Autorités politiques et administratives - Groupes ciblés

Certains aspects de la réforme liés à la décentralisation sont critiqués par les autorités politiques et administratives et par les groupes ciblés à cause de possibles effets négatifs sur le champ de l'adaptation scolaire. Un aspect critiqué est le relatif affaiblissement ou effacement de l'autorité centrale. En effet, la décision, inscrite dans la LIP à la période précédente, de rechercher un juste équilibre pour l'intégration scolaire, laisse beaucoup de place à l'interprétation. Selon le par. 235 de la LIP (Assemblée nationale du Québec, 1998), chaque commission scolaire doit organiser les services éducatifs offerts aux élèves HDAA afin d'assurer une intégration harmonieuse dans des classes ordinaires. L'autonomie déléguée aux parents et aux commissions scolaires amène les parents d'élèves réguliers, les parents d'élèves en adaptation et des enseignants à opérer un travail collectif difficile en vue de définir ce que serait cet équilibre selon eux. C'est pourquoi la FCSQ, en tant que représentante du palier intermédiaire du système d'éducation, souligne la nécessité d'une définition plus précise par le MELS de la notion de « juste équilibre », pour éviter que se multiplient des conflits entre les commissions scolaires et les familles. L'absence de l'autorité centrale dans ce dossier est dès lors mise en question. Dans quelle

mesure les questions relatives à la composition des classes peuvent-elles être résolues au niveau local, sans la participation de l'autorité centrale ? Les commissions scolaires résistent à jouer toutes seules le rôle d'arbitre entre les établissements scolaires et les parents, sans balises plus claires.

L'évaluation des élèves HDAA (encadré 3) est un point de convergence important entre les autorités politiques et administratives et les groupes ciblés. En effet, les deux groupes conçoivent l'évaluation comme un moment clé pour permettre aux commissions scolaires de recevoir le financement additionnel pour l'aide à l'élève HDAA, ou même pour déterminer le cheminement approprié. Néanmoins, les deux groupes dénoncent le manque de ressources pour l'évaluation. La prévention et l'intervention précoce (encadré 4) sont conçues en partie comme une fonction de l'évaluation, car c'est cette dernière qui permet la planification du cheminement de l'élève et son accès aux ressources professionnelles.

Les changements dans l'organisation et la division du travail préconisés par ces deux groupes convergent dans la mesure où tous les deux proposent de mettre en œuvre des modalités diverses d'organisation du travail pédagogique et de maintenir les écoles et classes spécialisées. Aussi, les groupes convergent sur l'idée de composer des groupes classes plus « équilibrés », et de prendre en considération une formule de pondération des besoins de l'élève (encadré 8).

Les positions des deux groupes se distinguent, cependant, quant au soutien demandé aux enseignants (encadré 5). Ainsi, la FAE exige davantage de ressources spécifiques, des services d'appui aux élèves intégrés en classe ordinaire, aux élèves en classe d'accueil ou dans une classe spécialisée, aussi bien que des services de soutien à l'enseignant. Pour sa part, la FCSQ propose des mesures plus générales pour venir en aide aux enseignants, pour favoriser la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et un matériel de qualité pour les enseignants.

Autorités politiques et administratives - Bénéficiaires de la politique

Les associations de défense des droits des handicapés et la FCPQ ont un discours plus général sur le droit à la diversité et à l'inclusion, alors que la FCSQ se prononce pour l'établissement de règles et de balises plus claires pour l'intégration à travers une approche plus pragmatique et technique. En ce qui concerne les propositions **des bénéficiaires de la politique**, l'accent est mis sur l'importance de la différenciation pédagogique et sur une attention personnalisée aux élèves HDAA, basées sur le plan

d'intervention. La convergence la plus marquée observée entre ces deux groupes se trouve au plan de ce qu'ils ont à proposer pour l'organisation et la division du travail éducatif. La FCSQ et la FCPQ soulignent la nécessité d'une plus grande participation des parents, soit dans la préparation du plan d'intervention, soit dans le suivi du parcours scolaire de l'élève. Les divergences entre les autorités politiques et administratives et les bénéficiaires de la politique portent sur l'évaluation des élèves HDAA (encadré 3), la prévention et l'intervention précoce (encadré 4), le soutien aux enseignants (encadré 5) et la composition des groupes classes (encadré 8).

La dynamique actuelle du champ de l'adaptation scolaire : éléments d'analyse

Composition de classe et quasi-marché

Tout au long de cette décennie, les propositions favorables à l'inclusion totale des années 90 perdent du terrain. Bien qu'il existe des différences et des tensions entre les groupes, il y a un éloignement sensible du modèle de l'inclusion totale, principalement en raison du fait qu'il est fréquemment associé à l'idée d'une « intégration à tout prix » ou « sauvage », du moins, dans les conditions matérielles les plus fréquentes. Le principe de l'éducation inclusive est de plus en plus associé à la nécessité de définir des objectifs clairs et réalistes pour l'intégration des élèves HDAA. L'objectif est de rendre viable l'intégration des élèves HDAA sans que cela constitue une contrainte excessive pour les enseignants ou une menace aux droits des autres enfants à un environnement adéquat pour l'apprentissage. Les trois groupes d'intérêt analysés convergent d'une façon assez harmonieuse vers cette position, sauf, peut-être, le groupe des bénéficiaires de la politique, craignant des changements qui pourraient mener à de nouvelles formes d'exclusion des élèves HDAA.

Au centre du débat sur l'actuelle politique d'adaptation scolaire au Québec, qui favorise l'intégration en classe ordinaire, se trouvent la question de la **composition du groupe classe** (encadré 8) et le débat sur des balises qui pourraient encadrer celle-ci. Comme précédemment noté dans le discours des groupes d'intérêt, il y a d'un côté l'affirmation que la situation actuelle est inacceptable, qu'une trop grande hétérogénéité empêche un fonctionnement efficace des classes. Comme solutions, la FAE prône la continuité et l'amélioration des classes spécialisées, l'utilisation des classes d'accueil et

davantage de services de soutien pour les élèves dans une classe spéciale; la FSE estime nécessaire de soigner la composition des classes, et elle préconise l'utilisation d'une variété de modèles afin de répondre aux besoins des élèves HDAA. Par ailleurs, les groupes bénéficiaires de la politique n'ont pas exactement la même lecture de l'organisation de l'enseignement dans des classes spéciales. En définitive, une plus ou moins grande séparation des élèves HDAA du régulier est toujours en négociation et la voie la plus consensuelle est de laisser chaque commission scolaire trouver le modèle le plus approprié à son contexte et à sa réalité pour répondre aux besoins de ses élèves. La question de fond est désormais : puisque la société est d'accord pour intégrer les élèves HDAA à l'école publique, comment le faire ? Quelle est la place réservée aux élèves qui ne répondent pas aux normes ? Quelles conditions doivent être optimisées, et quelles limites apparaissent raisonnables ? Comment minimiser les effets potentiellement négatifs de l'intégration des élèves HDAA sur le fonctionnement de la classe régulière ou ordinaire ?

Dans l'évolution du champ de l'adaptation scolaire, on observe un constant ajustement des politiques face à de nouvelles pressions sociales, à l'évolution de la jurisprudence liée au droit à l'éducation et à la dynamique interne du système éducatif. Dans le parcours allant du droit à l'éducation à la normalisation, et aujourd'hui à la dénormalisation, qui caractérise le champ de l'adaptation scolaire, il y a un nombre croissant d'élèves HDAA qui fréquentent l'école. Les élèves qui, dans la période antérieure, finissaient par décrocher de l'école après de multiples échecs, restent plus souvent à l'école dans la période 1995-2010. Ce nouveau public interroge l'école à propos des effets de la composition scolaire et cette interrogation devient de plus en plus centrale dans la discussion de la politique d'adaptation scolaire. La prise de position des syndicats sur la composition des groupes classes est au centre du débat. Mais ce n'est pas le seul élément qui joue. En effet, la classe ordinaire de l'école publique se transforme aussi sous l'effet de la concurrence du secteur d'enseignement privé et du développement au sein du réseau public, notamment au secondaire, de divers projets éducatifs particuliers qui ont pour effet d'écrêter la classe ordinaire de plusieurs de ses bons élèves.

La concurrence entre les écoles et une régulation de type quasi-marché conduisent à cette situation où des solutions individuelles trouvées par les parents pour favoriser un parcours scolaire plus performant pour leurs enfants affaiblissent la capacité du système éducatif à intégrer convenablement les élèves HDAA dans les classes ordinaires. L'approche client entre les parents et le système scolaire individualise chaque enfant et chaque

famille comme des consommateurs, libres de choisir leur école. Mais comme l'analyse Desjardins, Lessard, et Blais (2010), ce modèle favorise de nouvelles formes de ségrégation et l'écroulement des élèves plus performants du système public à la faveur du système privé subventionné.¹¹ Tandis que le secteur privé accroît sa capacité à attirer de « bons élèves », l'éducation publique intègre davantage des élèves HDAA, non pas dans une classe ordinaire tel qu'entendu dans les périodes précédentes, mais dans un environnement de plus en plus transformé par le passage des élèves plus performants vers le secteur privé ou dans des projets particuliers au sein du secteur d'enseignement public.

Les savoirs psychomédicaux sur l'évaluation

Depuis les années 50, l'évaluation du spécialiste est importante pour classer les élèves en difficulté d'apprentissage, et pour déterminer son cheminement. Le diagnostic d'inspiration médicale offre un cadre pour le travail des enseignants et structure leurs attentes par rapport aux élèves et au soutien auquel ils ont droit pour l'accomplissement de leur travail. De nos jours, avoir des élèves diagnostiqués signifie avoir plus de soutien pour l'enseignement et plus de ressources pour l'école. Les savoirs psychomédicaux sur l'évaluation des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, sont à la base des diagnostics des difficultés des élèves et ils constituent aussi les paramètres fondamentaux du système de financement du champ de l'adaptation scolaire. Cette réalité explique probablement en partie le grand nombre de faux diagnostics de Trouble du Déficit d'Attention et Hyperactivité (TDAH) (Gervais, 2011; Dion-Viens, 2011),¹² de même que la surreprésentation des élèves diagnostiqués avec dysphasie, ou trouble primaire de langage, parmi les élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon, 2005).

11 La CSQ (Centrale des syndicats du Québec) dénonce la concurrence du secteur privé qui, selon elle, se trouve au cœur du débat sur l'intégration puisque, quand on retire des classes tous les meilleurs éléments - happés par le privé ou par les écoles publiques à vocation particulière, on en arrive à ceci : 10 ou 15 élèves en difficulté face à une enseignante complètement débordée (Leduc, 2010). La CSQ réclame donc la fin des subventions aux écoles privées et l'abolition des programmes particuliers du réseau public où les élèves sont sélectionnés. (Dion-Viens, 2010)

12 Même si des études épidémiologiques indiquent la prévalence de 5 % de TDAH dans la population mondiale (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007), les enseignants pensent qu'il y en a plus dans les classes. Les psychiatres reçoivent de nombreux patients « suspects » de TDAH qui ont été référés parce qu'ils ont des problèmes d'adaptation scolaire. Un diagnostic de difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui pourrait être traité avec des médicaments est très attirant pour les enseignants et pour le système éducatif évalués en fonction de la performativité de leurs élèves. Les drogues psychostimulantes souvent utilisées dans le traitement pour le TDAH, comme l'Adderall et le Ritalin, peuvent offrir une réponse immédiate aux problèmes de performance académique individuelle.

Comme on l'a constaté, et ce, plus particulièrement dans les discours des groupes ciblés et des autorités politiques et administratives, les acteurs du champ de l'adaptation scolaire montrent une grande ouverture aux modèles de diagnostic et d'intervention basés sur les savoirs psychomédicaux. Dans les discours des groupes d'intérêt, les thématiques de l'évaluation des élèves (encadré 3), de la prévention et de l'intervention précoce (encadré 4), du soutien aux enseignants (encadré 5) et de la formation professionnelle des enseignantes (encadré 6), témoignent d'une préférence pour une adaptation scolaire efficace qui soit fondée sur les savoirs psychomédicaux et sur des données de recherche probantes. Cette perception est peut-être plus nuancée dans le discours des bénéficiaires de la politique, mais, en général, tous les acteurs s'accordent pour demander plus d'évaluation par des spécialistes, une évaluation plus précoce et plus de soutien des spécialistes pour les enseignantes. Aussi, les autorités politiques et administratives et les bénéficiaires de la politique sont d'accord pour demander une formation davantage basée sur la recherche pour les enseignantes (encadré 6).

Or, comme le montre Maroy (2011), la confiance envers les modèles d'évaluation des élèves est fondamentale pour un mode de régulation basé sur les résultats. Les outils d'évaluation de la capacité et de la performance des élèves deviennent de plus en plus importants, car c'est à travers ces outils que l'institution peut prétendre corriger ou ajuster ses pratiques en vue d'une plus grande efficacité. Le souci de l'évaluation et de l'intervention précoce nourrit la demande pour des outils qui permettent d'identifier les élèves à risques, pour des données épidémiologiques qui identifient leurs difficultés et pour des modèles d'intervention ciblés dont l'efficacité serait scientifiquement démontrée. Ce modèle n'est pas propre au champ éducatif; il se répand aussi dans les champs de la santé, de la déviance, de la délinquance et de la lutte à la pauvreté (Parazelli et al., 2003).

On peut donc observer un couplage entre l'évolution du champ de l'adaptation scolaire en lien avec la pénétration de modèles et savoirs psychomédicaux et la montée en puissance dans l'ensemble du système éducatif d'un mode de régulation axé sur l'efficacité et sur les résultats, leur mesure quantitative et divers mécanismes de reddition de compte. Sans parler de rapport de cause à effet, on peut néanmoins parler d'un renforcement mutuel, d'une affinité conceptuelle qui n'est pas le fruit du hasard.

Ainsi, le savoir issu des neurosciences devient plus légitime auprès de l'opinion publique que le savoir des sciences de l'éducation ou même le savoir professionnel des enseignants. Les résultats des recherches neuroscientifiques sont diffusés avec beaucoup

d'enthousiasme. Selon une étude menée en France, les articles de journaux qui font la divulgation des recherches sont imprécis et peu clairs à propos des limites et des résultats controversés des études, renforçant une croyance parfois exagérée dans les neurosciences (Gonon, Bezard, & Boraud, 2011).

Quelques auteurs, dont Benoit (2005), ont questionné l'hégémonie de l'approche psychomédicale dans le champ de l'adaptation scolaire. Selon cette auteure, les diagnostics des troubles d'apprentissage sont problématiques : « ce qui ressort principalement c'est, d'une part, l'absence de véritables définitions formelles et, d'autre part, la grande diversité de définitions causales » (p. 38). L'auteure propose plutôt un modèle basé sur des savoirs pédagogiques, une vision nouvelle de l'adaptation scolaire, comme titre son livre. Ses critiques rappellent une analyse similaire du Rapport Copex (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976) dans les années 1970, quand était dénoncée la catégorisation excessive des élèves et qu'était préconisée une approche en cascade, plus sensible aux nuances sociopédagogiques des difficultés identifiées. Il apparaît peu probable que le modèle préconisé par Benoit soit implémenté dans un proche avenir, étant donné le couplage fort entre la quête de l'efficacité et de la performance et une approche psychomédicale, dont la légitimité est forte.

La politique d'adaptation scolaire a toujours cherché son chemin entre l'ordre éducatif et l'ordre médical. Ainsi, les deux premières périodes traitées dans ce texte, 1963-1977 et 1978-1994, montrent comment l'approche psychomédicale, très présente dans les décennies 1950 et 1960, fait une place à une approche plus attentive aux problématiques pédagogiques dans la période 1978-1994. On doit aussi noter dans cette période l'émergence des nouveaux acteurs liés au groupe des bénéficiaires de la politique qui ont judiciarisé le débat et ont donc apporté des nouveaux savoirs davantage basés sur les dimensions juridiques du problème. De nos jours, la valorisation des recherches de nature épidémiologique et des modèles d'intervention précoce auprès d'élèves identifiés comme à risque, favorise l'élaboration de politiques axées sur les individus saisis comme problématiques ou à risques, davantage que sur les conditions socioéducatives qui produisent l'inadaptation. On s'intéresse peu aux processus sociaux de construction de l'inadaptation scolaire. Les outils scientifiques de dépistage et de diagnostic risquent ainsi d'essentialiser des différences individuelles. Dans la recherche du « ce qui marche », incorporées à une gestion prévisionnelle des risques, la médecine et la psychologie sont à l'avant-scène des disciplines scientifiques qui prétendent offrir des savoirs et des outils basés sur

une approche socialement légitime, c.-à-d. sur celle dite des « données probantes ». Les sciences humaines et sociales, même si elles demeurent à la base de la formation des enseignantes, ne sont pas toujours capables de répondre de manière univoque à la demande de performance des écoles. Dans ce sens, on peut comprendre l'importance croissante des données probantes sur la pratique de l'adaptation scolaire et le rôle central de l'évaluation faite par les professionnels de la santé, cela faisant l'objet d'un large consensus entre les parents et les enseignants.

Conclusion

La dynamique d'un champ politique se fait à travers des disputes de sens. En tant qu'expressions d'une façon d'être ou d'un but, les mots doivent être changés si l'on veut changer la réalité. Les groupes ciblés et les autorités politiques et administratives proposent une nouvelle organisation et division du travail éducatif, en même temps qu'ils défendent la nécessité de clarifier les concepts et les normes. Ces deux thématiques sont liées : les groupes d'intérêt cherchent une façon de mettre en œuvre des stratégies raisonnables, porteuses de légitimité publique, qui représentent leur intérêt, et qui soient aussi perçues comme une partie intégrale de l'intérêt commun. Clarifier les expressions « contrainte excessive », et « atteinte importante aux droits des autres élèves », présentes dans le texte de la LIP (par. 235) (Assemblée nationale du Québec, 1998), signifie déterminer des critères clairs et légitimes pour composer des groupes classes, pour l'organisation et la division du travail éducatif, et ajouter des variables et des descriptions qui peuvent baliser une solution technique et rationnelle aux problèmes liés à la composition des groupes classes dans les écoles publiques. On peut se poser la question à savoir si la nécessité manifeste de préciser ces expressions n'est pas liée au mouvement de rationalisation technique du travail scolaire et à une division du travail chaque fois plus fragmentée.

Le champ politique de l'adaptation scolaire qui se configure dans la dernière décennie favorise une approche plus individualisée des difficultés d'apprentissage. La valorisation de l'efficacité et de la performance du système éducatif crée des pressions fortes pour réduire l'échec scolaire. Dans la tentative de conjuguer équité et performance, qui bascule dangereusement du côté de la performance, ce sont des spécialistes et des techniciens avec des approches scientifiques plus « dures » qui offrent le discours le plus

attractif et, comme on a vu, le plus adapté à un mode de régulation par les résultats. Dans ce contexte de légitimité des discours et des savoirs issus des données probantes, il nous apparaît important de rappeler la dimension politique de la politique d'adaptation scolaire et de la penser aussi en fonction de l'équité et d'une valorisation positive de la diversité.

Références

- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 603-619. doi:10.1080/01425692.2010.500093
- Assemblée nationale du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Document récupéré à : www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Association du Québec pour l'intégration sociale [AQIS]. (2009). *Position de l'AQIS sur l'intégration-inclusion scolaire* (pp. 1). Montréal, QC: AQIS. Document récupéré à www.aqis-iqdi.qc.ca/fr/dossiers/integration_scolaire/positions/position_de_laqis_sur_lintegration_inclusion_scolaire. Consulté le 04/09/2012
- Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 643-650. doi:10.1080/01425692.2010.500095
- Beaulieu, N. (2011, 20 janvier). Les enseignants s'épuisent. *La Voix de l'Est*. Document récupéré à www.lapresse.ca/la-voix-de-lest/actualites/201101/20/01-4361916-les-enseignants-sepuisent.php?utm_categorieinterne=traffiddrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_meme_auteur_4352515_article_POS4
- Benoit, C. (2005). *Nouvelle vision de l'adaptation scolaire*. Montréal, QC : Guérin.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Borri-Anadon, C. (2005). Les pratiques évaluatives en orthophonie face aux élèves allophones issus de minorités culturelles : dépasser la sensibilité culturelle et la perspective psychomédicale. Communication présentée au 73e congrès de l'ACFAS 2005, Montréal, QC.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, France : les Éditions de Minuit.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI]. (2000). *Besoins éducatifs particuliers : statistiques et indicateurs*. Paris, France : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI]. (2004). *Équité dans l'enseignement: élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris, France : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI]. (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*. Paris, France : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI]. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: politiques, statistiques et indicateurs*. Paris, France : OCDE.
- Charte québécoise des droits et libertés de la personne, adoptée par l'Assemblée nationale du Québec le 27 juin 1975*. Document récupéré à www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Coalition pour une intégration réussie*. (2011) Document récupéré à www.pouruneintegrationreussie.org/
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation : 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec, QC, ministère de l'Éducation.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport Parent, Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec, QC : gouvernement du Québec.

- Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN), Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS), & Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH). (2009). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion : pour une éducation inclusive !* Mémoire de la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec, de l'Association du Québec pour l'intégration sociale et de l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Document récupéré à www.aqis-iqdi.qc.ca/f/nf94di/memoire_cophanaqisaqriph_pouruneeducationinclusive09.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Document récupéré à www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../50-0192.pdf
- Desjardins, P.-D., Lessard, C., & Blais, J.-G. (2010). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans R. Laplante (Éd.). *Il faut voir les choses autrement* (pp.39-56). Montréal, QC : Institut de recherche en économie Contemporaine (IREC).
- Dion-Viens, D. (2010, 20 octobre). Élèves en difficulté : les profs en ont trop sur les épaules, selon la CSQ, *Le Soleil*. Document récupéré à www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201010/19/01-4334147-eleves-en-difficulte-les-profs-en-ont-trop-sur-les-epaules-selon-la-csq.php
- Dion-Viens, D. (2011, 4 avril). Déficit d'attention : gare aux faux diagnostics. *Le Soleil*. Document récupéré à www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201104/03/01-4386077-deficit-dattention-gare-aux-faux-diagnostics.php

- 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, 399-400.
- Duval, L., Tardif, M., & Gautier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2010). *Perceptions des parents quant à l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (pp.7). Récupéré du site de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal à www.alliancedesprofs.qc.ca/utilisateur/documents/EHDAA/sondage%20FAE-integration.pdf
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2011). *32 revendications pour une intégration réussie*. Document récupéré sur le site de la FAE à www.lafae.qc.ca/Default.aspx?page=125
- Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ]. (2010). *Position de la Fédération lors de la rencontre des partenaires en éducation au sujet des EHDAA* (pp. 8). Montréal, QC : Fédération des commissions scolaires du Québec.
- Frandji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M. Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2009). « EuroPEP ». Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. *Programme Socrates 2. U. E. Rapport scientifique, 1*.
- Gaudreau, J. (2002). *Histoire des débuts de la pédagogie spéciale : du savoir-faire au savoir*. Document inédit, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, QC. 1-41.
- Gervais, L.-M. (2011, 30 mars). Le grand nombre de faux diagnostics de trouble de déficit d'attention inquiète. *Le Devoir*. Document récupéré à www.ledevoir.com/societe/education/319948/le-grand-nombre-de-faux-diagnostics-de-trouble-de-deficit-d-attention-inquiete
- Gervais, L.-M. (2011, 11 mars). Coalition pour une intégration réussie - L'ajout de ressources en priorité. *Le Devoir*. Document récupéré à www.ledevoir.com/societe/education/318525/coalition-pour-une-integration-reussie-l-ajout-de-ressources-en-priorite

- Gonçalves, G. (2010). *Entrevue avec Pauline Ladouceur*. Document inédit. Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Gonon, F., Bezard, E., & Boraud, T. (2011). *Misrepresentation of neuroscience data might give rise to misleading conclusions in the media: The case of attention deficit hyperactivity disorder*. *PLoS ONE*, 6, e14618. doi:10.1371/journal.pone.0014618
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document inédit. Récupéré à <http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>
- Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Zürich, Suisse : Verlag Rüegger.
- Lacoursière, A. (2010, 25 octobre). *Élèves en difficulté : adapter les solutions pour chacun*. *La Presse*. Document récupéré à www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201010/25/01-4335732-eleves-en-difficulte-adapter-les-solutions-pour-chacun.php
- Ladouceur, P. (2010) *Les balises et limites de l'intégration pour répondre aux besoins des élèves ordinaires et des élèves ayant des besoins particuliers*. Document de travail inédit. Document récupéré par courriel.
- Leduc, L. (2010, 27 octobre). *Une intégration controversée*. *La Presse*. Document récupéré à www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201010/26/01-4336453-une-integration-controversee.php
- Maertens, F. (2004). *Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers*. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds), *La Pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (2008). *Vers une régulation postbureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?* *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (2011). *Régulation par les résultats et confiance dans le travail enseignant*. Document inédit. Conférence présentée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante. www.crifpe.ca/conferences/view/124

- de Mello, R. B., & Garreau, L. (2011) L'Utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la théorisation enracinée (MTE) : panacée ou mirage ? *Recherches Qualitatives*, 30(2), 175-202.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (*Rapport COPEX*). Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action: l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. (gouvernement éd.). Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions (pp. 24). Québec, QC: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1984) À part égale. L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous. Québec, QC : OPHQ.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560. doi:10.1080/01425692.2010.500088

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Espagne. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès à l'égalité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris : L'Organisation, 47 p.
- Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., ... Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service Social*, 50(1), 81-121.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948. doi:10.1176/appi.ajp.164.6.942
- Prud'homme, J. (2005). *Histoire des orthophonistes et des audiologistes au Québec 1940-2005*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, J. (2006). Diagnostics, promotion professionnelle et politiques de la santé. Les orthophonistes québécoises depuis 1970. *Recherches Sociographiques*, 47(2), 253-275.
- Slee, R. (2010). Revisiting the politics of special educational needs and disability studies in education with Len Barton. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 561-573. doi:10.1080/01425692.2010.500089
- Tardif, M., & Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants 1960-1990. *Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-268.
- Venditti, R. (2005) *Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l'égalité*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître en droit (LL.M.). Université de Montréal.
- Warnock M., 1978, *Special educational needs: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Department for Education and Science, Londres, UK, HMSO.