

**HISTORIQUE DE L'ADAPTATION  
SCOLAIRE AU QUEBEC**

**RAYNALD HORTH, Ph.D.**

**juillet 1998**

## INTRODUCTION

Ce document traite de quelques éléments historiques de l'adaptation scolaire au Québec. La première partie concerne l'évolution des services éducatifs adaptés. Cette section fait ressortir la longue marche de démarginalisation effectuée par les personnes qui vivent avec des différences. La deuxième partie présente l'évolution des concepts en adaptation scolaire. Les changements de concepts révèlent le passage de la ségrégation à l'intégration scolaire et la lente disparition du modèle psychomédical. La troisième partie décrit l'évolution de la formation universitaire des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire. Le modèle pédagogique s'est imposé au cours des vingt dernières années et nous assistons de façon sporadique à des sursauts du modèle psychomédical. La quatrième partie est consacrée à l'évolution de la population des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le fait que 128 210 élèves soient déclarés officiellement en situation d'adaptation, en 1997-1998, indique clairement que des variables structurelles sont en cause dans la fabrication de ces difficultés. La cinquième et dernière partie propose une conclusion prospective qui implique des ruptures axiologiques, épistémologiques, théoriques et praxéologiques de la part des différents systèmes responsables de la marginalisation de ces élèves.

### 1. L'évolution des services éducatifs adaptés

#### 1.1 Avant les années soixante

Des services éducatifs spéciaux sont créés au cours des années vingt. L'État québécois promulgue la **Loi de l'assistance publique 1921** en faveur de la scolarisation des élèves handicapés et sans soutien (Duval, Lessard, Tardif, 1997). Les élèves vivant avec une différence auditive, visuelle, motrice ou intellectuelle bénéficient pour la plupart de services institutionnalisés (crèches, orphelinats, instituts spécialisés, hôpitaux psychiatriques) et font l'objet de mesures de protection, d'assistance et de contrôle de la part des familles, des communautés religieuses et d'organismes philanthropiques. Perçus comme des êtres à part, elles et ils vivent isolés, en marge de la communauté, souvent considérés comme incapables, irresponsables et maintenus dans un état d'infériorité et de dépendance. Au milieu des années vingt, la **Commission des écoles catholiques de Montréal** jette les bases des **premières classes spéciales** pour les élèves en difficulté dans l'école ordinaire.

En 1931-1932, soixante classes auxiliaires dans trente-deux écoles offrent des services à 1500 "arriérés pédagogiques" à l'intérieur de la Commission des écoles catholiques de Montréal (Duval, Tardif, Gauthier, 1995).

## 1.2 Des années soixante aux années quatre-vingt-dix

Dès le début des années soixante, les services éducatifs spécialisés commencent à se développer dans le réseau scolaire sous l'effet de plusieurs facteurs conjoncturels: mise sur pied du ministère de l'Éducation, création, en 1963, d'un **Bureau de l'enfance exceptionnelle** devenu, en 1969, le **Service de l'enfance inadaptée**, lancement de la régionalisation scolaire (opération 55), formulation de nombreuses **règles administratives en faveur de l'éducation spéciale**, **signature de conventions collectives** comportant des **clauses pour l'éducation des enfants en situation d'adaptation et d'apprentissage**.

Par ailleurs, en ce qui concerne la politique de l'adaptation scolaire, en 1967, un comité interministériel est constitué de tous les ministères concernés par l'enfance en difficulté: Éducation, Famille et Bien-être social, Santé, Justice et Travail. Ce comité élabore un document intitulé *Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée* dans lequel sont décrites les inadaptations et précisées les responsabilités respectives des ministères. Malheureusement, cette politique n'a jamais été mise en application et elle constitue encore à ce jour la meilleure tentative, du moins sur papier, de concertation des différents ministères par rapport aux élèves en situation d'adaptation et d'apprentissage.

### 1.2.1 La découverte des personnes handicapées

En 1971, la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (**Commission Castonguay-Neveu**) décrit les conditions de vie déplorable des personnes handicapées au Québec. La Commission identifie certaines causes de la situation marginale de ces personnes:

- **les personnes handicapées ne sont pas reconnues comme citoyens et citoyennes à part entière;**
- **le marché du travail leur est inaccessible;**
- **elles ont un niveau de vie très bas;**
- **les ressources spécialisées sont concentrées à Québec et à Montréal;**
- **la mise sur pied de services se fait sans planification ni coordination;**
- **toutes les personnes handicapées n'ont pas un accès égal aux services de réadaptation;**
- **la prévention est une dimension méconnue des politiques.**

La Commission conclut à la nécessité d'une intervention de l'État pour contrôler les causes d'apparition des différences, minimiser leurs conséquences sociales et favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées.

Dans les années qui suivent, le ministère des Affaires sociales publie *Les services à l'enfance. Mémoire de programmes* (1974). Le mémoire expose les objectifs généraux et

particuliers dans lesquels doivent s'inscrire les services à l'enfance et indique les orientations générales qui guident le développement des services pour les cinq prochaines années. En particulier, il propose une stratégie de développement concernant la réadaptation des enfants "handicapés moteurs et/ou sensoriels, mésadaptés sociaux et déficients mentaux".

### 1.2.2 Les droits des personnes handicapées

En ce qui concerne les personnes vivant avec des différences, en 1968, la Ligue internationale des Associations d'aide aux personnes handicapées intellectuelles propose une Déclaration des droits généraux et particuliers des déficients mentaux. **L'ONU proclame en 1971 la déclaration des droits du déficient mental, en 1975, la déclaration des droits des personnes handicapées et elle déclare l'année 1981, Année internationale des personnes handicapées.**

Le gouvernement du Québec adopte **en 1978** une législation de premier plan pour l'intérêt des personnes handicapées: **la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées**. Dans cette loi, la personne handicapée est ainsi définie: "Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap."

**Le handicap et tout moyen d'y pallier deviennent des motifs possibles de discrimination inclus à l'article 10 de la Charte des droits et des libertés de la personne qui se lit comme suit: "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, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait qu'elle est une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier son handicap."**

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées est appliquée par tranches et c'est le 8 novembre 1978 que l'Office des personnes handicapées du Québec est officiellement créé. **L'Office des personnes handicapées du Québec a pour fonctions de coordonner les services aux personnes handicapées et d'en influencer le développement, d'élaborer et de voir à la mise en oeuvre des moyens assurant l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées, de promouvoir et de défendre leurs droits et leurs intérêts, de contribuer à l'avancement, au développement et à l'application des connaissances relatives aux personnes handicapées et les rendre accessibles à tous et à toutes.**

### 1.2.3 Les droits des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

**En 1988**, le gouvernement du Québec adopte la **Loi sur l'instruction publique (loi 107)** qui contient de nombreux articles concernant les services aux élèves handicapés ou aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Six articles sont particulièrement importants pour les élèves handicapés ou les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'article 234 apporte un changement fondamental par rapport à l'ancienne loi de l'Instruction publique qui prévoyait que les commissions scolaires mettent sur pied des services spéciaux pour les élèves "inadaptés"; l'article 234 prévoit que "La commission scolaire doit adapter des services éducatifs aux élèves handicapés

et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon leurs besoins." L'article 235 prévoit que "La commission scolaire adopte, par règlement, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale."

Ce règlement doit notamment prévoir:

- 1° les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- 2° les modalités d'intégration de ces élèves dans des classes ou des groupes ordinaires et aux autres activités de l'école, ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
- 3° les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
- 4° les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.

Les articles 185-186-187 concernent la composition et les responsabilités du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Finalement, **l'article 47 porte sur l'établissement du plan d'intervention pour tous les élèves déclarés officiellement handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.**

#### 1.2.4 Les politiques en adaptation scolaire

En 1976, le ministère de l'Éducation publie le **Rapport Copex qui contient 62 recommandations sur les sujets suivants**: l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, les définitions et la classification, l'évaluation, l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques, le financement des services et l'intervention du ministère de l'Éducation. Les recommandations du Rapport Copex servent de base à l'élaboration, en 1979, de **La politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**. Cet énoncé de politique propose trois grandes orientations pour les jeunes en situation d'adaptation et d'apprentissage:

- **permettre l'accessibilité à un service public d'éducation;**
- **donner une éducation de qualité;**
- **assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible.**

En 1984, l'Office des personnes handicapées du Québec produit le document *À part égale* qui constitue un projet de politique d'ensemble destiné à offrir des services complets, cohérents, coordonnés et accessibles à toute personne handicapée; dans le domaine de l'éducation, du travail, des ressources résidentielles, des services de maintien à domicile, du soutien aux familles, du transport, de l'accessibilité, des communications, du loisir, de la culture et de la vie associative.

En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec publie **une mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire**. On y constate un net progrès de l'intégration en classe ordinaire au cours des années quatre-vingt. En 1978, les taux d'intégration à la classe ordinaire sont de 58 % au primaire et de 16 % au secondaire, alors qu'en 1991, les taux d'intégration à la classe ordinaire à l'éducation préscolaire sont de 76 %, de 73 % au primaire et de 30 % au secondaire. Le ministère de l'Éducation y affirme que:

"La classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires." (p. 5)

#### 1.2.5 Le modèle médical

**Le Rapport Copex (1976)** signale que l'entrée dans le système d'éducation spéciale est le plus souvent basée sur un régime d'évaluation qui tend à s'appuyer sur un **diagnostic d'inspiration médico-psychiatrique**. Comme dans l'approche médicale, **on identifie des difficultés ou des handicaps (à l'instar des maladies), on recherche les causes du malaise diagnostiqué et on s'efforce d'appliquer un traitement et de viser à une guérison**.

Au courant médical est liée la catégorisation. Le système de classification utilisé s'inspire d'une tradition médico-psychiatrique et se situe dans la ligne d'une approche de type clinique.

Il faut rappeler que **la catégorisation actuelle de l'Office des personnes handicapées du Québec est basée sur la classification de l'Organisation mondiale de la santé** qui, elle-même, provient d'un volume dont le titre en français est *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. En plus d'utiliser les termes propres au langage médico-psychiatrique, le système de classification insiste sur les **déficiences, les incapacités des personnes plutôt que sur les compétences, les aptitudes, les capacités et les besoins**. Le modèle médical et la catégorisation des personnes contribuent au maintien d'une structure ségrégative pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

## 2. L'évolution des concepts en adaptation scolaire

### 2.1 La normalisation et la valorisation des rôles sociaux

Un grand mouvement d'intégration et de normalisation s'est développé au Québec à la fin des années soixante et au cours des années soixante-dix. Dans les années quatre-vingt, on met de l'avant un nouveau concept: la valorisation du rôle social.

Le courant de **normalisation** naît au Danemark à la fin des années cinquante. Le principe de normalisation est d'abord appliqué aux personnes vivant avec une différence au niveau intellectuel. On veut que ces personnes poursuivent une existence aussi près que possible de la normale. Le concept de normalisation est introduit au Québec par Wolfensberger qui publie, en 1972, un livre intitulé *Normalization: the Principle of Normalization in Human Services*. Celui-ci mentionne que **la normalisation vise l'utilisation de moyens aussi valorisants et stimulants que possible, afin d'instaurer et de maintenir un statut, des attitudes et des comportements personnels acceptables et ceci dans le cadre social le plus normal possible**. Ce principe est surtout à la base de la réorganisation des services au niveau du ministère de la Santé et des Services sociaux et les orientations en adaptation scolaire au ministère de l'Éducation sont influencées par ce courant de normalisation.

Wolfensberger (1984, 1991) propose un nouveau concept à la place de la normalisation: **la valorisation des rôles sociaux**. Celle-ci consiste à permettre à des personnes vivant avec une différence intellectuelle, physique, émotionnelle ou sociale de s'adapter aux conditions de vie d'une façon aussi normale que possible dans la communauté où elles doivent vivre. Il est alors nécessaire de soutenir ces personnes pour qu'elles puissent prendre leur place et exercer des rôles valorisés et encouragés par la communauté. **Le processus de valorisation du rôle social vise deux objectifs: le développement des compétences ou des habiletés sociales et l'amélioration de l'image sociale de la personne.**

Le principe de normalisation a une grande influence sur les orientations par rapport à l'intégration scolaire. Aux États-Unis, en 1975, il y a la promulgation de la loi 94-142, The Education for all Handicapped Children Act. Selon Goupil (1997), cette loi stipule que les élèves devront être scolarisés dans le cadre le plus normal possible. Parallèlement au mouvement américain en faveur de l'intégration, en 1976, le rapport Copex propose une formule normalisante pour l'organisation des mesures spéciales: **le système en cascade. Le système en cascade doit privilégier le maintien de l'élève dans la classe ordinaire ou son retour le plus rapide possible vers cette classe.**

Le système comporte une diversité de mesures, graduées en fonction des besoins de l'élève, mais dans une **perspective de normalisation**. La cascade comprend huit niveaux:

1. **classe ordinaire** avec l'enseignante ou l'enseignant, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève.
2. **classe ordinaire avec service ressource à l'enseignante ou à l'enseignant;**
3. **classe ordinaire avec service ressource à l'enseignante ou à l'enseignant et à l'enfant;**
4. **classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe ressource;**

5. classe spéciale dans l'école ordinaire avec participation aux activités générales de l'école;

6. école spéciale;

7. enseignement à domicile;

8. enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier.

Le moyen privilégié qui correspond au principe de normalisation est le **mainstreaming (courant principal)**. Le mainstreaming est traduit en français par le terme intégration. Doré, Wagner et Brunet (1996) précisent que **l'intégration-mainstreaming signifie que les populations cibles seront desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme**. Contrairement à ce que préconise l'intégration-mainstreaming, les déplacements d'élèves dans le système en cascade sont pratiquement inexistantes. Les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire (Lusthaus et Lusthaus dans Doré, Wagner et Brunet, 1996).

## 2.2 L'inclusion

**L'intégration-mainstreaming ayant pour effet de ségréguer un trop grand nombre d'élèves en difficulté, un nouveau concept est donc apparu: l'inclusion.** Stainback *et al.* dans Doré, Wagner et Brunet (1996, p. 38) définissent ainsi l'inclusion:

1. le concept d'**inclusion** reflète plus clairement et précisément ce qui est requis: tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et de leur classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal (**mainstream**);
2. le terme **intégration** est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (**mainstream**) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu; l'"inclusion", elle, vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire [...];
3. les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence;
4. enfin, il y a un changement de perspective, car on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés: on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

Certaines politiques en adaptation scolaire portent sur l'**inclusion** en classe ordinaire de la plupart des élèves, en excluant les élèves gravement "handicapés" tandis que d'autres politiques prennent plutôt parti pour l'**inclusion** de tous et toutes les élèves, d'où l'expression **inclusion totale** (full inclusion).

### **3. L'évolution de la formation universitaire des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire**

#### **3.1 Avant 1965**

Selon Duval, Lessard et Tardif (1997), les responsables de l'école Émilie-Tavernier, affiliée à l'hôpital psychiatrique Saint-Jean de Dieu, fondée en 1930 et devenue par la suite le Mont-Providence, créent l'Institut médico-pédagogique qui est le premier centre de formation des enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès de l'enfance exceptionnelle. Tardif et Lessard (1992) rapportent que la réforme des écoles normales de 1953 délimite plus précisément les champs des diverses matières: didactique, docimologie, pédagogie, hygiène mentale, orientation scolaire et enseignement correctif, cette dernière concernant plus particulièrement l'enfance exceptionnelle. C'est donc à cette époque que **se développe une certaine spécialisation dans les écoles normales urbaines pour les élèves en difficulté.**

#### **3.2 De 1966 à 1998**

##### **3.2.1 Les orthopédagogues et les enseignantes et les enseignants en adaptation scolaire**

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est fondée en 1965 et Aimée Leduc est chargée d'élaborer un programme de premier cycle menant à une licence en enfance exceptionnelle.

Ce programme est implanté en septembre 1966 et avec l'arrivée d'Ali Haremeïn à la Faculté, en 1967, le programme se transforme en baccalauréat es sciences en orthopédagogie. L'Université de Sherbrooke implante un programme en orthopédagogie en 1968 et, par la suite, les constituantes de l'Université du Québec ont instauré des programmes de baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire.

Tardif et Lessard (1992) concluent que l'orthopédagogie a trouvé, au point de départ, un terrain scolaire favorable à son développement parce qu'au milieu des années soixante le contexte est à la modernisation de l'enseignement et à la transformation des pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants. La croissance des services éducatifs spéciaux dans les commissions scolaires permet aux orthopédagogues des années soixante-dix de développer des services parallèles à l'enseignement en classe ordinaire. L'implantation de l'orthopédagogie se caractérise par l'existence de deux modèles de la profession: un modèle psychomédical, mis de l'avant par certains universitaires et les orthopédagogues à la recherche d'un statut professionnel, et un modèle pédagogique par lequel les orthopédagogues sont vus comme des enseignantes et des enseignants. L'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage provoque, au cours des années quatre-vingt, la disqualification du modèle psychomédical. Au cours des années quatre-vingt-dix, l'Association des orthopédagogues du Québec tend à réactiver le modèle psychomédical.

Au début des années quatre-vingt-dix, le ministère de l'Éducation entreprend une vaste réforme de la formation universitaire des enseignantes et des enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire. En 1996, Brunet publie deux études majeures sur l'adaptation scolaire. La première recherche concerne l'effectif enseignant de l'adaptation scolaire des écoles publiques du Québec et la

seconde porte sur les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire.

### 3.2.2 La réforme des programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

Selon Brunet (1996b), au cours de l'année **1993-1994**, dans l'ensemble du réseau scolaire public du Québec, **9695 enseignantes et enseignantes travaillent dans le champ de l'adaptation scolaire**. Cet effectif enseignant se compose de **6969 femmes** et **2726 hommes**. Sur les 9695 personnes, 92 sont rattachées à l'éducation préscolaire, 4677 à l'ordre primaire, 4811 à l'ordre secondaire, 99 aux ordres primaire et secondaire et 77,1 % des ces personnes possèdent une qualification légale pour le champ de l'adaptation scolaire.

La deuxième étude de Brunet (1996a) est effectuée auprès de 864 enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire (taux de retour des questionnaires, 37,6 %) et onze entrevues avec des groupes cibles (focus group) sont réalisées. Cette étude a pour objectif de **connaître les rôles et les compétences actuels et anticipés des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire**.

#### **Les rôles anticipés:**

1. spécialiste de l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant des besoins particuliers;
2. spécialiste de la gestion d'un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers (titulaire de classe spéciale);
3. agente ou agent de prévention et de soutien à l'élève intégré en classe ordinaire et à l'enseignante ou à l'enseignant qui l'accueille;
4. spécialiste de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves;
5. guide grâce auquel il devrait s'établir dans l'ensemble de l'école un climat d'ouverture aux besoins particuliers de toutes et tous les élèves et un souci partagé de leur réussite.

#### **Les compétences anticipées**

1. la capacité de s'adapter en se fondant sur une solide connaissance de soi, l'habileté à gérer le stress et le désir de s'améliorer professionnellement;
2. la capacité d'établir des relations de concertation et de coopération, surtout avec les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires, mais aussi avec les élèves et leurs parents et l'ensemble des autres partenaires qui seront de plus en plus nombreux à venir de l'extérieur de l'école;
3. la capacité d'établir une relation d'aide avec les élèves et de gérer, au sens de résoudre, les problèmes de comportement;
4. la capacité d'évaluer les difficultés des élèves en tenant compte des dimensions affectives, cognitives, sociales et culturelles qui les caractérisent et en se référant à des fondements épistémologiques maîtrisés (les personnes interrogées ont souligné la nécessité de posséder des compétences professionnelles et non pas uniquement techniques);

5. l'habileté à travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers tant en adaptant l'enseignement qu'en offrant des contenus pertinents;
6. l'habileté à prévenir l'apparition des difficultés d'apprentissage et de comportement et à intégrer (ou à maintenir) en classe ordinaire les élèves ayant des besoins particuliers;
7. le respect des différences;
8. les valeurs éthiques liées à l'exercice de sa profession.

Le ministère de l'Éducation du Québec publie, en 1996, un document sur les rôles et les compétences attendus des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire qui s'intitule *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Ce document s'inspire de l'étude de Brunet (1996a) et propose les rôles suivants pour l'enseignante ou l'enseignant en adaptation scolaire:

1. soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire;
2. titulaire de classe spéciale;
3. collaboration avec tous les agents et les agentes de l'éducation et les parents;
4. guide et soutien auprès des enseignantes et des enseignants, de la direction d'école ou de la commission scolaire.

Dans ce même document, le ministère de l'Éducation regroupe les compétences attendues des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire en trois grandes catégories:

1. les **fondements de l'éducation**, tant historiques, légaux et sociaux que pédagogiques, qui forment la toile de fond et le bagage culturel propre à la profession.
2. **l'action pédagogique comme axe intégrateur** qui regroupe toutes les compétences liées à la connaissance de l'élève, à la connaissance des disciplines, à l'adaptation de l'enseignement, à l'évaluation, à la gestion de la classe ainsi qu'à la collaboration et au travail d'équipe;
3. **l'éthique et le développement professionnel**.

Les universités au Québec ont préparé des programmes de quatre ans de baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire qui tiennent compte du document du ministère de l'Éducation sur les compétences attendues et ces nouveaux programmes sont implantés en septembre 1997.

## **4. L'évolution de la population des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)**

### **4.1 Avant 1960**

Selon Duval, Tardif et Gauthier (1995), en 1959-1960, 1413 élèves sont inscrits dans une école spéciale comparativement à 1307 en 1934-1935. Les classes auxiliaires pour "arriérés pédagogiques" accueillent en moyenne 2000 élèves entre 1945 et 1958 au Québec.

### **4.2 De 1960 à 1998**

Le tableau 1 nous révèle que, de 1990-1991 à 1997-1998, la population des EHDAA est passée de **150 991** à **128 210**. Ceci peut s'expliquer par la baisse du nombre d'élèves en difficulté légère d'apprentissage de **74 280**, qu'il était en 1990-1991, à **41 249**, en 1997-1998. Cette baisse significative est due au fait que, en **1992**, le **ministère de l'Éducation** a ajouté aux définitions de difficultés légères et graves d'apprentissage **des notes qui en resserrent l'interprétation**.

Les tableaux 2 et 2A font ressortir des différences significatives entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire quant aux pourcentages d'élèves intégrés en classe ordinaire.

- Les élèves en difficulté légère d'apprentissage sont actuellement intégrés à **98 %** en classe ordinaire au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **87 %** en classe ordinaire au secondaire, cependant ce taux est tombé à **52 %** en **1997**.
- Les élèves en difficultés graves d'apprentissage sont actuellement intégrés à **66 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **30 %** en classe ordinaire au secondaire, cependant ce taux est de **21 %** en **1997**.
- Les élèves en difficulté d'ordre comportemental sont actuellement intégrés à **74 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **33 %** en classe ordinaire au secondaire, ce taux est de **35 %** en **1997**.
- Les élèves vivant avec une différence intellectuelle légère sont actuellement intégrés à **37 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **57 %** en classe ordinaire au secondaire, ce taux est de **8 %** en **1997**.
- Les élèves vivant avec une différence intellectuelle moyenne sont actuellement intégrés à **26 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **0 %** en classe ordinaire au secondaire, ce taux est de **4 %** en **1997**.
- Les élèves vivant avec une différence visuelle sont actuellement intégrés à **85 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **68 %** au secondaire, ce taux est de **68 %** en **1997**.

**Tableau 1**

Répartition des EHDAA selon la catégorie de différence de 1960 à 1998

Année/Catégorie différence	60-61	65-66	70-71	75-76	80-81	85-86	90-91	97-98
Difficultés d'apprentissage		2 950	12 902	56 036	62 747	80 322	114 869	85 621
Difficultés intellectuelles	3 000	16 600	26 242	24 080	13 017	8 062	6 826	6 501
Difficultés physiques	350	475	1 097	716	792	1 106	1 826	2 249
Difficultés auditives		14	217	552	1 088	1 257	1 730	1 605
Difficultés visuelles		15	129	176	407	502	573	462
Difficultés d'ordre comportemental			4 681	7 814	9 130	12 169	18 470	21 065
Difficultés multiples et troubles sévères du développement				3 541	7 712	6 635	6 697	10 707
Total	3 350	20 054	45 268	92-915	94 893	110 053	150 991	128 210

Sources: Rapport Copex (1976); Duval, Tardif, Gauthier (1995);  
Ministère de l'Éducation (1998), Déclaration des clientèles scolaires  
1997-1998

**Tableau 2**

Pourcentage des élèves intégrés en classe ordinaire, écoles publiques, 1984-1997

	Difficultés			
Année	d'apprentissage légères	d'apprentissage graves	d'ordre comportemental	Total
<b>Préscolaire</b>				
1984-1985	99,0 %	71,0 %	79,0 %	94,6 %
1986-1987	100,0 %	99,0 %	82,0 %	97,7 %
1988-1989	99,0 %	94,0 %	82,0 %	96,2 %
1990-1991	99,0 %	87,0 %	77,0 %	93,7 %
1991-1992	97,0 %	89,0 %	86,0 %	93,8 %
1992-1993	96,0 %	79,0 %	90,0 %	88,3 %
1993-1994	97,0 %	80,0 %	87,0 %	85,5 %
1994-1995	96,6 %	85,2 %	91,0 %	89,9 %
1995-1996	100,0 %	95,4 %	90,9 %	95,8 %
1996-1997	99,4 %	95,4 %	93,7 %	96,1 %
<b>Primaire</b>				
1984-1985	96,0 %	43,0 %	46,0 %	80,8 %
1986-1987	97,0 %	50,0 %	56,0 %	83,5 %
1988-1989	97,0 %	52,0 %	62,0 %	83,8 %
1990-1991	97,0 %	50,0 %	63,0 %	82,5 %
1991-1992	98,0 %	54,0 %	64,0 %	83,3 %
1992-1993	98,0 %	58,0 %	68,0 %	81,7 %
1993-1994	98,0 %	62,0 %	70,0 %	85,2 %
1994-1995	98,8 %	65,2 %	72,2 %	82,9 %

1995-1996	98,9 %	65,0 %	73,2 %	82,2 %
1996-1997	98,6 %	66,2 %	74,0 %	82,1 %
<b>Secondaire</b>				
1984-1985	87,0 %	30,0 %	33,0 %	42,9 %
1986-1987	71,0 %	26,0 %	37,0 %	43,5 %
1988-1989	51,0 %	25,0 %	40,0 %	37,6 %
1990-1991	51,0 %	14,0 %	30,0 %	32,3 %
1991-1992	48,0 %	16,0 %	34,0 %	32,6 %
1992-1993	49,0 %	16,0 %	32,0 %	31,2 %
1993-1994	53,0 %	17,0 %	35,0 %	33,6 %
1994-1995	52,6 %	20,5 %	35,8 %	34,9 %
1995-1996	51,1 %	20,4 %	35,9 %	34,0 %
1996-1997	52,3 %	21,6 %	35,9 %	34,7 %
<b>Total</b>				
1984-1985	94,0 %	36,0 %	38,0 %	68,1 %
1986-1987	91,0 %	37,0 %	45,0 %	68,2 %
1988-1989	84,0 %	36,0 %	51,0 %	64,8 %
1990-1991	81,0 %	29,0 %	46,0 %	60,2 %
1991-1992	80,0 %	31,0 %	48,0 %	59,9 %
1992-1993	79,0 %	33,0 %	49,0 %	56,5 %
1993-1994	79,0 %	36,0 %	51,0 %	57,0 %
1994-1995	78,1 %	38,2 %	52,7 %	57,6 %
1995-1996	77,2 %	38,2 %	53,5 %	56,6 %
1996-1997	77,5 %	39,7 %	54,2 %	57,1 %

**Tableau 2 A**

Pourcentage des élèves intégrés en classe ordinaire, écoles publiques, 1984-1997

	Déficience							
Année	Intellectuelle légère	Intellectuelle moyenne	Intellectuelle profonde	Visuelle	Auditive	Physique	Multiple	Total
<b>Préscolaire</b>								
1984-1985		28 %	13 %	91 %	21 %	57 %	30 %	36 %
1986-1987	85 %	64 %	67 %	58 %	37 %	84 %	24 %	49 %
1988-1989	85 %	59 %	10 %	65 %	38 %	85 %	40 %	54 %
1990-1991	89 %	60 %	21 %	84 %	33 %	89 %	43 %	56 %
1991-1992	81 %	70 %	10 %	82 %	29 %	73 %	52 %	56 %
1992-1993	78 %	71 %	9 %	85 %	37 %	66 %	51 %	56 %
1993-1994	86 %	77 %	21 %	78 %	38 %	70 %	51 %	59 %
1994-1995	84 %	67 %	6 %	87 %	36 %	68 %	54 %	58 %
1995-1996	89 %	59 %	6 %	83 %	40 %	62 %	47 %	53 %
1996-1997	86 %	60 %	5 %	65 %	43 %	60 %	49 %	53 %
	78 %							
<b>Primaire</b>								
1984-1985	28 %	6 %	3 %	73 %	48 %	55 %	14 %	25 %
1986-1987	26 %	8 %	6 %	72 %	53 %	68 %	9 %	26 %
1988-1989	28 %	15 %	2 %	74 %	65 %	70 %	18 %	34 %
1990-1991	27 %	21 %	2 % 3 %	75 %	68 %	78 %	18 %	37 %
1991-1992	26 %	23 %	4 %	74 %	71 %	73 %	18 %	38 %
1992-1993	29 %	27 %	3 %	77 %	72 %	73 %	20 %	37 %
1993-1994	30 %	27 %	4 %	78 %	71 %	73 %	25 %	39 %
1994-1995	34 %	32 %	6 %	81 %	73 %	75 %	29 %	42 %

1995-1996	36 %	30 %	5 %	84 %	73 %	76 %	30 %	43 %
1996-1997	37 %	26 %		85 %	74 %	74 %	30 %	30 %
<b>Secondaire</b>								
1984-1985	5 %	0 %	5 %	68 %	36 %	37 %	2 %	6 %
1986-1987	7 %	1 %	1 %	56 %	37 %	40 %	2 %	9 %
1988-1989	7 %	0 %	0 %	66 %	48 %	45 %	6 %	12 %
1990-1991	3 %	1 %	1 %	42 %	48 %	40 %	2 %	10 %
1991-1992	3 %	0 %	0 %	55 %	53 %	45 %	3 %	12 %
1992-1993	3 %	0 %	0 %	54 %	56 %	46 %	4 %	14 %
1993-1994	4 %	1 %	1 %	55 %	59 %	49 %	5 %	15 %
1994-1995	5 %	1 %	1 %	63 %	61 %	49 %	6 %	16 %
1995-1996	7 %	0 %	0 %	62 %	59 %	50 %	6 %	17 %
1996-1997	8 %	1 %	1 %	68 %	60 %	59 %	8 %	17 %
<b>Total</b>								
1984-1985	16 %	5 %	3 %	74 %	50 %	56 %	14 %	15 %
1986-1987	16 %	6 %	4 %	64 %	46 %	60 %	6 %	18 %
1988-1989	18 %	10 %	1 %	72 %	65 %	70 %	20 %	25 %
1990-1991	15 %	11 %	2 %	62 %	57 %	67 %	12 %	25 %
1991-1992	14 %	13 %	2 %	67 %	60 %	64 %	12 %	26 %
1992-1993	16 %	16 %	2 %	69 %	63 %	63 %	16 %	28 %
1993-1994	18 %	18 %	3 %	69 %	63 %	64 %	18 %	29 %
1994-1995	20 %	19 %	2 %	73 %	65 %	65 %	21 %	31 %
1995-1996	23 %	18 %	3 %	73 %	65 %	65 %	21 %	32 %
1996-1997	24 %	17 %	2 %	76 %	66 %	64 %	22 %	26 %

Note: Déficience physique: déficience motrice légère &mdash; déficience motrice grave &mdash; déficience organique

Source: Ouellet, M. (1997). Statistiques sur les élèves handicapés et sur les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, p. 7-8.

- Les élèves vivant avec une différence auditive sont actuellement intégrés à **74 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **36 %** au secondaire, cependant ce taux a augmenté à **60 %** en **1997**.
- Les élèves vivant avec une différence physique sont actuellement intégrés à **74 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **37 %** au secondaire, cependant ce taux a augmenté à **50 %** en **1997**.
- Les élèves vivant avec des différences multiples sont actuellement intégrés à **30 %** au primaire. En **1984**, ces élèves étaient intégrés à **2 %** au secondaire, cependant ce taux a augmenté à **8 %** en **1997**.

Ces données font ressortir que les élèves vivant avec une différence auditive, visuelle et physique sont en voie d'intégration au secondaire, alors que les élèves vivant avec une différence intellectuelle légère ou moyenne sont exclus de la classe ordinaire. La situation des élèves en difficulté légère ou grave d'apprentissage s'est détériorée de 1984 à 1997, les taux d'intégration en classe ordinaire au secondaire passant respectivement de **87 %** à **52 %** et de **30 %** à **21 %**.

Ces données confirment la non-existence d'une véritable politique de prévention des difficultés et d'inclusion en classe ordinaire des élèves qui ont des besoins particuliers.

## **5. Conclusion prospective**

**La réussite scolaire** de toutes et tous les élèves est une question de **justice sociale**. Celle-ci repose sur un ensemble de **valeurs** et de **principes égalitaires** qui visent à assurer à toutes et à tous des **possibilités optimales de dignité**, de **satisfaction des besoins fondamentaux**, de **développement et de participation à la vie de la communauté** (Doré, Wagner, Brunet 1996). Toutes et tous les élèves ont donc droit à une **éducation de qualité**, de **se développer** et de **s'épanouir sur les plans cognitif, social et affectif**. **La classe ordinaire est le milieu privilégié pour apprendre, se développer et s'intégrer dans la communauté.**

**Le respect des droits fondamentaux de toutes et tous les élèves nécessite une transformation en profondeur de plusieurs éléments du système d'éducation au Québec.**

1. Le ministère de l'Éducation, en concertation avec d'autres ministères concernés, doit élaborer une politique de la **réussite éducative** qui vise **l'inclusion totale** en classe ordinaire de **toutes et de tous les élèves**. **L'inclusion totale** vise l'accès à l'éducation non plus du point de vue de la déficience, mais du point de vue de **l'équité**. On ne cherche plus à aider seulement les élèves ayant des besoins particuliers, mais **on tente plutôt d'identifier et de répondre aux besoins de soutien de chaque membre de l'école (personnel et élèves) afin**

**que la réussite scolaire de toutes et de tous les élèves soit assurée.**

2. Le ministère de l'Éducation, en concertation avec d'autres ministères concernés, doit élaborer une politique de **prévention des échecs et du décrochage scolaires**. Au Québec, actuellement, il y a **85 000 élèves en difficulté d'apprentissage, 21 000 élèves en difficulté d'ordre comportemental et le taux de décrochage annuel est de 35,7.**

3. Les universités doivent revoir tous les programmes de baccalauréat d'enseignement afin que **les futures enseignantes et les futurs enseignants** soient préparés à **l'inclusion totale et à la prévention** des échecs et du décrochage scolaire à tous les ordres d'enseignement.

4. Les universités et les commissions scolaires doivent élaborer des activités de **perfectionnement** pour les enseignantes et les enseignants en exercice afin de les préparer à **l'inclusion totale et à la prévention**.

## RÉFÉRENCES

Brunet, J.-P. (sous la direction de) (1996a). *Le rôle et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la formation du personnel scolaire.

Brunet, J.-P. (sous la direction de) (1996b). *L'effectif enseignant de l'adaptation scolaire des écoles publiques du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation du personnel scolaire.

Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (1971). *Le développement*. Tome II, vol. III, Québec: Gouvernement du Québec.

Doré, R.; Brunet, J.-D.; Wagner, S. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques.

Duval, L.; Tardif, M.; Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke: Éditions du CRD.

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*, XXXVIII, 2, 1977, p. 303-334

Fougeyrollas, P. (1983). *Entre-peaux: logis de la différence. Du handicap à l'autonomie*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec: Université Laval.

Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex)*. Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique. Projet de loi 107*. Québec: Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1989). *L'adaptation de l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1992). *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Office des personnes handicapées du Québec (1984). *À part... égale. L'intégration*

*sociale des personnes handicapées: un défi pour tous.* Québec: Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications.

Ouellet, M. (1997). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

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, p. 233-267.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services.* Toronto: Institute of Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (1984). La valorisation du rôle social: une nouvelle "conceptualisation" de la normalisation. *Déficiência mentale*, Vol. 34, no 2, p. 26-30.

Wolfensberger, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux.* Genève: Éditions des deux continents.