

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Liste des acronymes.....	vii
<i>Dédicace</i>	viii
Introduction	1
Chapitre 1. De la ségrégation vers l'inclusion scolaire: évolution des courants, des approches et des modèles de scolarisation des enfants « différents »	6
1.1 Ségrégation scolaire.....	6
1.2 Vers l'intégration.....	10
1.3 Intégration scolaire.....	16
1.4 Limites de l'intégration scolaire.....	21
1.5 Vers l'inclusion.....	29
Chapitre 2. Évolution historique de la Politique de l'adaptation scolaire : Du droit à l'éducation à la réussite de tous	40
2.1 Émergence et mise à l'agenda de la politique de l'adaptation scolaire : de la responsabilité éducative informelle au droit à l'éducation.....	40
2.2 Élaboration de la politique de l'adaptation scolaire, mise à jour, contexte et renouvellement.....	50
Chapitre 3. Évolution des changements dans la Politique de l'adaptation scolaire : orientation, organisation des services et catégories d'élèves	63
3.1 Orientation.....	63
3.2 Organisation des services.....	76
3.3 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : identification, catégorie, classement.....	91
Chapitre 4. Mise en œuvre de la Politique de l'adaptation scolaire : un espace de visions et de définitions de problèmes et une difficile légitimation	110

Conclusion	123
Références bibliographiques.....	i

Liste des tableaux

Tableau 1. Catégories des élèves à besoins particuliers établies par le MEQ en 1992.....	95
Tableau 2. Catégories et définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MELS en 2007	103
Tableau 3. Approche mainstreaming, modèles théoriques et représentation de l'élève HDAA	106
Tableau 4. Approche d'inclusion et d'inclusion totale, modèles théoriques d'intégration et représentation de l'élève HDAA	107

Liste des figures

Figure 1. Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales.....	79
Figure 2. Conception des services éducatifs à partir des modifications apportées à la LIP, du programme de formation de l'école québécoise, la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire et ses voies d'action	87
Figure 3. Catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MEQ en 2000.....	99
Figure 4. Catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MELS en 2007.....	101

Liste des acronymes

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
ADEQ	Association des directeurs d'école du Québec
AQIS	Association du Québec pour l'intégration sociale
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
COPHAN	Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders</i>
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
FCSCQ	Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
FSE-CSQ	Fédération des syndicats de l'enseignement
GCAS	Groupe de concertation en adaptation scolaire
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>
LIP	Loi d'instruction publique
LRE	<i>Least restrictive environment</i>
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'éducation
MSSS	Ministère de la Santé et des Services Sociaux
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ONU	Organisation des Nations unies
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
REI	<i>Regular education initiative</i>
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Dédicace

« La nature a fait les hommes si égaux quant aux facultés du corps et de l'esprit, que, bien qu'on puisse parfois trouver un homme manifestement plus fort, corporellement, ou d'un esprit plus prompt qu'un autre, néanmoins, tout bien considéré, la différence d'un homme à un autre n'est pas si considérable qu'un homme puisse de ce chef réclamer pour lui-même un avantage auquel un autre ne puisse prétendre aussi bien que lui ».

Thomas Hobbes,

Léviathan.

Traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile.

1971. Chapitre XIII, p.121-122

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier le professeur Maurice Tardif, mon directeur de mémoire, pour avoir fait preuve d'une grande patience, pour sa liberté de penser, pour son respect, pour m'avoir laissé toute latitude dans mon parcours, pour m'avoir permis d'évoluer dans un environnement stimulant, pour m'avoir concéder de l'espace pour penser et m'accorder la possibilité d'explorer le « je-ne-sais-quoi et le presque-rien ».

Je remercie également les membres de mon jury, les professeurs Guy Bourgeault et Marie Thériault pour leur diligence, leur promptitude, leur altruisme et leur appréciation critique.

J'aimerais aussi remercier Claude Lessard de m'avoir permis de découvrir les différentes facettes de la recherche sur les politiques publiques d'éducation et de m'avoir transmis avec passion son intérêt pour ce domaine.

La réalisation de ce mémoire, manifestation d'une forme de l'insoutenable légèreté de l'être, fut un processus exigeant et une épreuve d'endurance qui a pu aboutir grâce aux soutiens et aux encouragements de tout mon entourage. Je remercie amis et collègues qui m'ont accompagnée pendant ce parcours, le personnel du CRIFPE Montréal et les bibliothécaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Finalement, je remercie, et non les moindres, mon mari, Fabrice, ma fille Anaëlle et mes parents pour leurs compréhensions, leurs indulgences et leurs appuis indéfectibles.

Introduction

Historiquement, dans la plupart des systèmes éducatifs, le champ de l'éducation dite « spéciale » a connu une transformation importante depuis la moitié du XXe siècle. La construction sociale du handicap, les politiques éducatives, la législation et la reconnaissance des droits fondamentaux constituent une avancée majeure vers l'inclusion des « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (ÉHDAA) dans les systèmes éducatifs ordinaires (Bélangier et Duchesne, 2010; Gonçalves et Lessard, 2013; Plaisance, 2011). Au Québec, le terme d'éducation spéciale a été remplacé par ceux d'adaptation scolaire, d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire. Parallèlement, la désignation des élèves concernés s'est modifiée depuis le début du XXe siècle: d'arriéré, anormal ou exceptionnel en passant par retardé et inadapté à celui d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou à besoins éducatifs particuliers, les termes ont constamment évolués (Plaisance, 2011). Certains dispositifs institutionnels ont également changé de dénomination : les classes spéciales sont désormais des classes ordinaires qui intègrent les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou encore l'école spéciale a cédé sa place à l'école pour tous pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves (Armstrong, 2001). Les conceptions éducatives s'inscrivent dans des approches et des modèles d'intégration qui préconisent des pratiques pédagogiques individualisées plutôt que de la réadaptation, un acte pédagogique plutôt qu'un traitement pédagogique justifié par une approche psychomédicale, une organisation scolaire axée sur la capacité de l'élève plutôt que sur ses capacités déficitaires.

L'évolution de ces changements qui a structuré le champ de l'adaptation scolaire marque une volonté sociale et politique de rupture entre un système ségrégatif et un système inclusif. Cependant, cette rupture s'observe peu dans les systèmes scolaires (Armstrong, 2001; Ebersold et Detraux, 2013; Plaisance, 2011). Si les politiques éducatives prescrivent de nombreuses mesures pour favoriser l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, les changements engendrent trop souvent, de façon paradoxale, des désignations de nouvelles catégories d'élèves, des approches et des modèles d'intégration et laissent voir « une tension

entre une volonté de déjouer une logique ségrégative et stigmatisante (...) et une réinscription dans cette même logique, par simple changement de dénomination » (Frاندji, 2012, p.171).

Pour certains auteurs (Armstrong, 2001; Bélanger et Duchesne, 2010; Ebersold et Detraux 2013; Gonçalves et Lessard, 2013; Plaisance, 2011; Thibodeau et *al.*, 2013; Zaffran, 2007), les politiques d'intégration scolaire font coexister dans leurs orientations les deux systèmes. Ils expliquent ce recul d'une avancée des conceptions de scolarisation des ÉHDAA dans le changement des politiques d'intégration : d'une part par des considérations englobant les dimensions des modes de régulation des systèmes éducatifs, dont un contexte global de politiques sur la qualité de l'éducation, les évaluations internationales, le libre choix des établissements scolaires, etc., d'autre part, par les tensions idéologiques en référence à des cultures, des intérêts, des territoires professionnels, des savoirs en concurrence nourris par la complexification de l'ouverture du champ à l'éducation inclusive. Enfin, selon ces mêmes auteurs, ces changements butent contre la pusillanimité des acteurs du champ. Il en résulterait une sorte d'attachement social à l'éducation spéciale.

Ces constats soulèvent donc de nombreuses questions à propos des changements actuels qui caractérisent les politiques d'intégration scolaire et leur mise en œuvre: le champ de l'adaptation scolaire est-il en pleine mutation? L'utilisation du terme intégration ou inclusion importe-t-elle dans la capacité à intégrer un élève à besoins éducatifs particuliers? La mise en œuvre de l'intégration reflète-t-elle une rencontre avec un idéal égalitaire? Les problèmes de mise en œuvre des politiques d'intégration résultent-ils d'un attachement social à l'éducation spéciale ou encore d'une prédominance de champs professionnels? Les politiques d'intégration valorisent-elles la diversité? Institutionnellement, la ségrégation a disparu, qu'en est-il dans les pratiques et dans les désignations de catégories d'élèves? Les changements promus dans les politiques pour intégrer dans les écoles ordinaires tous les élèves légitiment-ils les écarts entre la politique et la pratique? Comment comprendre l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté malgré le développement d'une approche sociale de l'intégration? Quels sont les changements nécessaires à apporter dans les politiques pour que tous les élèves puissent être intégrés dans les classes ordinaires?

Ces questions s'adressent également à la Politique de l'adaptation scolaire (1999) qui concerne aujourd'hui plus 160 000 élèves dits handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage dans le système d'éducation du Québec. Pour de nombreux acteurs du monde de l'éducation, la mise en œuvre de cette politique d'intégration scolaire constitue un enjeu important pour l'insertion sociale, pour la valorisation de la diversité, pour l'égalité des chances, pour penser l'école autrement (Beauregard et Trépanier, 2010; Bélanger, 2010; Tardif, 2013). Cependant, force est de constater que d'autres enjeux dans la mise en œuvre de cette Politique occupent un espace où les considérations se polarisent autour des questions de « l'organisation du travail, la professionnalisation des enseignants et des intervenants, la composition des classes, la charge de travail, la contrainte excessive que représentent les classes hétérogènes et diversifiées pour les enseignants et les autres élèves de la classe » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.6). La mise en œuvre de la politique offre un espace de visions et de définitions de problèmes entre plusieurs acteurs scolaires autour des tensions entre les principes de justice d'égalité et d'équité, entre les savoirs pédagogiques et les savoirs psychomédicaux (Gonçalves et Lessard, 2013), entre les défenseurs de l'intégration scolaire et ses opposants favorables à l'inclusion scolaire.

Nous rejoignons ici les analyses critiques d'Armstrong (2001), Bélanger et Duchesne (2010), Ebersold et Detraux (2013), Plaisance (2011) et Thibodeau et *al.* (2013) sur le constat d'une permanence dans l'évolution des orientations des politiques d'intégration scolaire dont les changements à mettre en œuvre dépendent de la légitimation que les acteurs leur accordent et qui semblent freiner l'occasion de penser l'école autrement.

Ces prolégomènes à l'analyse de la construction de la légitimité de la politique de l'adaptation scolaire se situent dans cette perspective. Ils s'intéressent à l'évolution et aux changements de cette Politique de 1978 à 2011 qui expriment le poids des choix passés (*path dependence*) quant aux conceptions, modèles et approches de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi qu'à sa mise en œuvre comme espace de visions et de définitions de problèmes partagées par les acteurs, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Nous avisons le lecteur que le mémoire qui suit s'inscrit dans une étude prédoctorale.

Le premier chapitre étudie, dans un contexte très général à partir d'une revue de littérature, les trois courants de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté scolaire :

ségrégation, intégration et inclusion, ainsi que les fondements de leurs approches et de leurs modèles. Ce chapitre nous informe de l'évolution historique de ces courants qui correspondent chacun à une conception dominante de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les frontières temporelles établies entre ces trois courants sont à nuancer historiquement puisqu'elles ne se succèdent pas l'une à l'autre de façon linéaire, mais qu'elles se côtoient, voire se chevauchent. Cette nuance constitue en soi un axe de problématisation pour certains courants de scolarisation.

Le chapitre deux vise, dans le contexte du Québec, à dresser un panorama historique de l'évolution de la Politique de l'adaptation scolaire de 1976 à 2011. Sans procéder à une analyse du processus de production d'une politique publique, nous retraçons l'évolution de la politique à partir des trois séquences de production d'une politique publique identifiées dans les principales théories d'analyse des politiques publiques : émergence du problème, mise à l'agenda et élaboration.

Le chapitre trois porte sur l'étude des changements intervenus dans la politique de l'adaptation scolaire de 1978 à 1999. Cette étude des changements sur l'orientation, l'organisation scolaire et les catégorisations d'élèves est réalisée à partir de textes officiels et d'une revue de littérature. Cette étude vise à mettre en relation les choix politiques et les prescriptions de la politique avec les conceptions éducatives, les approches et les modèles de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le chapitre quatre aborde, à partir d'une revue de littérature, la question de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire par les différents acteurs scolaires (parents, syndicats, etc.) selon leurs positions. Cet espace apparaît déterminant dans les nouvelles définitions des problèmes qu'ils vont établir quant aux choix politiques de la politique, à ses changements, à ses ajustements et à sa légitimation.

Prenant acte que l'analyse de la construction de la légitimité de la politique de l'adaptation scolaire et les nombreuses questions qu'elle soulève dépassent largement le cadre d'un mémoire de maîtrise pour une étude approfondie, nous concluons ces prolégomènes sur l'annonce de notre projet de doctorat.

Chapitre 1. De la ségrégation vers l'inclusion scolaire: évolution des courants, des approches et des modèles de scolarisation des enfants « différents »

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté est un phénomène social profondément ancré. Les courants associés à la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté ont d'abord été marqués historiquement par une logique ségrégative, puis ils se sont inscrits entre autres par une volonté sociale et politique dans un mouvement d'intégration scolaire et plus récemment dans un mouvement vers l'inclusion scolaire (Bélangier et Duchesne, 2010). Certains auteurs (Horth, 1998; Luppatt, 2005) retracent cette évolution à partir de la période qui précède la conception inclusive de la scolarisation des élèves : « the concept of inclusion was preceded by concepts of segregation (from 1900–1950), categorization (in the 1950s and 1960s), integration (in the 1970s), and mainstreaming (in the 1980s) » (Luppatt, 2005, p.23). Plus généralement, la littérature (Aisncow, 2005; Beauregard et Trépanier, 2010; Bélangier et Duchesne, 2010; Boutin et Bessette, 2009; Goupil, 2007; Thomazet, 2008) distingue trois périodes dans la conception de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté : ségrégation, intégration et inclusion. Il nous semble pertinent de nous référer à ces trois périodes qui caractérisent une conception dominante des courants de scolarisation des élèves différents pour étudier leurs fondements, leurs approches et les modèles auxquels elles se réfèrent. Il nous semble également prudent pour l'étude de cette évolution des courants d'intercaler entre les périodes les transitions vers d'autres conceptions qui situent à la fois leurs limites et leur développement. Abordons maintenant, le premier courant, celui de la ségrégation scolaire.

1.1 Ségrégation scolaire

Quel que soit le pays concerné, le mouvement historique dans lequel émerge la scolarisation des enfants inadaptés, dont la désignation est une catégorie socialement

construite¹ (Lavoie et *al.*, 2013) est « sans contestation possible une histoire de la séparation » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 32) : d'abord celle d'une « ségrégation restreinte » (Simon, 1988, p. 18) parce qu'elle ne concerne que les enfants handicapés et retardés mentaux (Plaisance et Gardou, 2001); puis celle de la création des classes spéciales qui accueillent aussi les enfants en grande difficulté, enfin celle de « la fièvre ségrégative » (Simon, 1988, p. 18) caractérisée par l'enseignement spécialisé (Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Horth, 1998 ; Simon, 1988). Ainsi, jusque dans les années 1970, le courant dominant la conception de la scolarisation des enfants « déficients », « anormaux », « arriérés », « invalides », « retardés », « inadaptés » (Plaisance et Gardou, 2001), est celui d'un système ségrégué parallèle au système ordinaire qui consiste à placer ces enfants dans des écoles et des services spéciaux séparés de l'école et de la classe ordinaire (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009). Le placement de ces élèves dits *exceptionnels* dans des écoles et des classes spéciales pour répondre à leurs besoins offre dès lors « un détour ségrégatif » (Thomazet, 2008, p.127) de scolarisation dans un véritable réseau d'enseignement parallèle au côté de l'enseignement régulier (Duval, Lessard et Tardif, 1997) : celui de l'éducation spéciale. L'éducation spéciale s'érige parallèlement au système éducatif ordinaire suivant le raisonnement qu'il faut ségréger pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels (Vienneau, 2002). L'éducation spéciale désigne l'ensemble des dispositifs destinés aux enfants mésadaptés à l'enseignement ordinaire ; elle s'adresse donc « à ceux qui ne se trouvent pas dans les conditions normales pour recevoir l'enseignement commun », à qui un enseignement spécial sera donc dispensé (Plaisance et Gardou, 2001, p. 5). Selon Tomlinson (1987), le processus social qui explique la création d'un système spécial parallèle à un système éducatif ordinaire s'institue dès lors qu'un « powerful social groups are in the process of categorising and classifying weaker social groups, and treating them unequally and differentially » (p. 5). En effet, le mouvement de l'éducation spéciale repose « sur des perspectives essentialistes qui définissent le handicap ou les difficultés comme un problème ou un déficit ancré dans l'individu » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 2), informé « par une psychologie du développement laquelle, à travers la théorie de l'intelligence, les stades de

¹ Le terme inadapté renvoie à une connotation normative qui emprunte à la biologie et à l'évolutionnisme social (Paicheler, 1992, cité dans Bélanger, 2002, p.29).

développement et la catégorisation, trace les frontières entre la normalité et l'anormalité » (Bélangier et Duchesne, 2010, p. 2), entre les groupes dominants et les groupes dominés (Tomlinson, 1987), « entre l'élève ordinaire et l'élève exceptionnel » (Duval, Lessard, Tardif, 1997, p. 312). La ségrégation soutenue par divers courants, celui de la médicalisation et de la psychologisation de la déficience, celui de la catégorisation et de l'étiquetage, celui de l'institutionnalisation et du traitement spécialisé, paraît donc le seul moyen pour répondre aux besoins des élèves exceptionnels (Detraux, 1996 ; Vienneau, 2002). Cet ensemble de courants détermine alors des pratiques dans le domaine de l'éducation auprès des enfants exceptionnels.

Les effets combinés de facteurs sociaux et scolaires vont promouvoir non seulement l'émergence de l'éducation spéciale (Gonçalves et Lessard, 2013), étroitement liée au champ psychiatrique et médical (Benoit, 2005), mais aussi celle de spécialistes, issus de ces domaines, qui dès lors transposent leurs pratiques dans le champ scolaire, créant ainsi un nouveau champ professionnel censé venir en aide à ce nouveau public d'élèves (Bélangier, 2002 ; Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Gonçalves et Lessard, 2013 ; Plaisance, 2000 ; Prud'homme, 2005 ; Tardif, 2013 ; Tardif et Mukamunrera, 1999). Le système ségrégué de l'éducation spéciale est donc soutenu par un contingent de spécialistes – psychologues, orthopédagogues, médecins, etc. – pour orienter la classification et les mesures pédagogiques dans une logique de catégorisation (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Plaisance, 2000 ; Plaisance et Gardou, 2001 ; Prud'homme, 2005). Ces spécialistes « introduisent dans le monde scolaire une approche fortement dépendante à la référence médicale » (Gonçalves et Lessard, 2013, p.337) en établissant des diagnostics pour catégoriser et classer les difficultés et les inadaptations, etc. (Benoit, 2005 ; Boutin et Daneau, 2004 ; Prud'homme, 2005 ; Tardif, 2013). Il résulte donc de l'approche psychomédicale une justification de « la ségrégation à l'égard des personnes ne correspondant pas aux normes de la société » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 35). C'est elle qui détermine les modalités de placement des élèves exceptionnels dans les écoles et les classes spéciales selon « différentes catégories diagnostiques de handicaps ou de difficultés auxquelles ils sont censés appartenir » (Bélangier et Duchesne, 2010, p. 2), rendant ainsi « illogique de scolariser » en classe ordinaire des élèves aux besoins exceptionnels (Thomazet, 2008, p.127). Autrement dit, les élèves sont regroupés dans une classe spéciale plutôt que dans une classe ordinaire (Goupil, 2007) par

catégories de difficultés issues du modèle médical sous-entendant que « les problèmes sont issus de l'enfant lui-même » (Plaisance, 2000).

Ces spécialistes vont par ailleurs préciser les conditions entourant l'enseignement dit « spécial ». Ils vont s'attacher à orienter et à définir des mesures pédagogiques différentes de celle « du programme normal » (Plaisance, 2000 p.17). En conséquence, les interventions pédagogiques² en éducation spécialisée permettent « une réponse adaptée pour les élèves inadaptés grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées » (Thomazet, 2008, p.127). Dans ce contexte, la ségrégation désigne une forme d'enseignement où les élèves exceptionnels sont pris en charge par un dispositif exceptionnel, échappant aux règles ordinaires de la classe (Bélanger et Duchesne, 2010).

La construction de l'éducation spéciale se conjugue avec celle de la catégorisation des « anormaux » qui « s'enracine dans les recherches des médecins aliénistes du XIXe siècle » (Plaisance et Gardou, 2001, p. 6), puis celle de la logique classificatoire des « inadaptés » poussée au XXe siècle par les mesures d'habiletés cognitives des élèves et le raffinement de la catégorisation³ « qui entraîne à la fois une répartition institutionnelle des populations

² Selon Benoit (2005), la désignation des élèves dits en difficulté d'apprentissage renvoie à la catégorie trouble d'apprentissage. Notons que plus de 80% des élèves HDAA sont classés dans cette catégorie. Cette notion « fait l'objet de multiples controverses depuis plus d'un demi-siècle » (p. 32). Elle n'est pas définie précisément ni sur un plan conceptuel, ni sur un plan opératoire pour les chercheurs ou pour les éducateurs. Elle correspond à des difficultés de plus en plus nombreuses, sans « l'identification précise de la pathologie associée aux troubles spécifiques d'apprentissage » (p.31). La confusion est amplifiée par les diverses approches théoriques qui « tentent de s'accaparer le territoire des malaises scolaires » (p. 36) alors que « les élèves en difficulté d'apprentissage composent la population la plus importante du domaine de l'adaptation scolaire » (p. 32). Les principaux modèles conceptuels et les perceptions associés à la notion de « trouble d'apprentissage » ont évolué au gré des modèles théoriques entre 1950 et 1980. Ces conceptions ont orienté, durant ces périodes, trois modèles d'intervention prédominant sur la question des difficultés d'apprentissage : 1) le modèle neurologique et médical (1950), 2) le modèle des facteurs instrumentaux (1960), 3) le modèle behavioriste (1970).

³ Les deux psychologues français Binet et Simon (1907), ont été chargés par les pouvoirs publics d'élaborer des instruments pour mesurer les habiletés cognitives par des tests psychométriques afin de les classer selon leur caractéristiques et plus précisément leur coefficient intellectuel. Ils ont ainsi établi une hiérarchisation des catégories et des sous-

concernées et une répartition des compétences professionnelles ». Cet intérêt pour le raffinement de la catégorisation selon les caractéristiques individuelles des élèves et plus particulièrement de leur coefficient intellectuel « a contribué largement au mouvement de la ségrégation scolaire en encourageant l'ouverture des classes spéciales destinées à regrouper les élèves porteurs d'un ou plusieurs handicaps » (Boutin et Bessette, 2009, p.11).

Au tournant des années 1970, l'histoire de la scolarisation des enfants jugés irrecevables pour l'institution scolaire ordinaire (Tomlinson, 1987) est donc celle de l'éducation spéciale qui soutient un système ségrégué, celle de l'exclusion des classes ordinaires des enfants inadaptés, celle qui délimite la frontière entre le normal et le pathologique, celle qui éduque et exclut de concert (Gillig, 2006), celle de « la fièvre ségrégative » (Simon, 1988, p. 19).

1.2 Vers l'intégration

Cependant, dans les années 1970, des réflexions sur l'inadaptation émergent dans « une logique de traitement de réadaptation qui tente de la corriger » et cherchent de nouvelles voies d'adaptation (Gillig, 2006, p. 48). Cette période est en effet marquée par des critiques à l'encontre des systèmes éducatifs ségrégués (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Duval, Lessard et Tardif, 1997 ; Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Goupil, 2007 ; Madden et Slavin, 1983 ; Plaisance, 2000; Rousseau et Bélanger, 2004). Plusieurs phénomènes durant cette décennie vont bouleverser la vision de la scolarisation des élèves inadaptés, précipiter « la chute de la fièvre ségrégative » et favoriser une certaine convergence vers le mouvement d'intégration scolaire (Simon, 1988, p. 20).

Dans une vaste recension de littérature (Goupil, 2007), Madden et Slavin (1983) et Kaufman et al. (1975) notent que plusieurs facteurs agissent comme leviers de changement en faveur du mouvement d'intégration scolaire pour répondre à la critique de la ségrégation et de l'exclusion. En effet, la fin du mouvement ségréguatif qui conduit au mouvement vers l'intégration scolaire se développe grâce à des changements internes et externes au monde

catégories d'anormaux en établissant un clivage entre ceux qui sont perfectibles et ceux qui ne le sont pas.

scolaire (Plaisance, 2000). Dès les années 1960, le mouvement pour l'intégration prend naissance en Scandinavie avec la remise en cause des pratiques sociales ségréguatives à l'égard des personnes handicapées (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996, Plaisance, 2000). Dès lors, la réflexion sur le mouvement pour l'intégration se déplace aux États-Unis, où elle va prendre son plein essor (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 32) : tout d'abord dans des débats juridiques et des textes législatifs qui aboutissent à la reconnaissance du droit des personnes handicapées, puis avec des études empiriques (Dunn, 1968 ; Negers, 1973 ; Barnes, 1974 ; cités par Robichaud (1978) ; Vienneau, 2002) qui mettent en doute l'efficacité du système éducatif ségrégué, finalement avec le développement du principe de normalisation défini par Wolfenberger (1972) (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Gillig, 2006, Goupil, 2007 ; Kaufman et al. 1975 ; Madden et Slavin, 1983 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Simon, 1988).

Le premier moment significatif de la fin du mouvement ségréguatif, selon Madden et Slavin (1983) et Kaufman et al. (1975) fut l'adoption par le Congrès américain de la loi *Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142) promulguée en 1973, renommée en 1990 *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Goupil, 2007). La scolarisation des enfants « inadaptés » constitue un sujet particulièrement débattu dans l'arène judiciaire américaine entre les défenseurs d'un système divisé qui préconisent une extension du rôle de l'éducation spéciale et ceux d'un système unique (AuCoin et Vienneau, 2010). Durant cette période⁴, de nombreuses poursuites judiciaires sont intentées contre le bien-fondé de l'éducation spéciale, dont celles de plusieurs parents contre des organismes scolaires qui placent les enfants dans des classes spéciales, considérant que l'institution scolaire compromet ainsi leur avenir (Goupil, 2007 ; Robichaud, 1978 ; Simon, 1988). Au débat amorcé au début des années 1970 sur la scolarisation des enfants inadaptés qui s'inscrit dans l'inconstitutionnalité de la ségrégation (Simon, 1988 ; Plaisance, 2000) « s'ajoute la composante raciale » (Goupil, 2007, p. 5). Finalement, l'IEDA (1973) reconnaît plusieurs droits aux enfants handicapés : droits à l'éducation, à l'accès au programme de formation générale, à l'éducation gratuite, à la scolarisation dans un environnement le moins

⁴ En 1975, sur 8 millions d'enfants handicapés, 1,75 million n'avaient pas accès à l'école publique et 2,5 millions ne recevaient pas d'éducation appropriée (Rowe, 2004).

restrictif possible et à une éducation appropriée⁵ (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Goupil, 2007 ; Thomazet, 2008). En conséquence, certains États prennent des dispositions légales pour encourager l'intégration scolaire (Robichaud, 1978, Simon, 1988).

L'émergence du mouvement d'intégration est aussi marquée selon Madden et Slavin (1983) et Kaufman et al. (1975) par les résultats de recherches empiriques européenne et américaine qui mettent en doute l'efficacité du système d'éducation spéciale (Beauregard et Trépanier, 2010). Aux États-Unis, les travaux de Nergers (1973), Barnes, 1974, Mercer et Brown (1973) (cités par Robichaud, 1978) et Dunn (1968) sur l'éducation spéciale et les enfants handicapés critiquent le système éducatif ségrégué. Ils plaident en faveur de l'intégration scolaire, car ils démontrent que l'utilisation généralisée des tests standardisés sans distinction pour tous les groupes socio-économiques et culturels conduit à une surreprésentation d'enfants défavorisés économiquement et culturellement dans les classes spéciales. Ces travaux dénoncent donc l'arbitraire du classement et du placement en éducation spéciale parce que « tout enfant aux caractéristiques particulières ne relève pas nécessairement de l'enseignement spécial (...) et tout enseignement qualifié de spécial ne rassemble pas des enfants dont les caractéristiques les différencieraient sans ambiguïté des enfants du circuit normal » (Plaisance, 2000, p. 18). Ils défendent alors l'intégration scolaire en classe ordinaire des enfants handicapés légers, c'est-à-dire ceux dont l'évaluation aux tests les place dans la catégorie des enfants en retard pédagogique (Robichaud, 1978 ; Vienneau, 1992; Vienneau, 2002).

D'autres études (Kirk, 1964 ; Gegelk et Taylor, 1970 cités par Robichaud, 1978) concluent également que le rendement académique et l'adaptation sociale des enfants handicapés est supérieure si les enfants handicapés se trouvent dans des classes ordinaires. En conséquence, ils abondent en faveur d'un mouvement vers l'intégration scolaire en classe ordinaire des enfants différents (Robichaud, 1978). Ces recherches tendent aussi à prouver que la scolarisation des élèves en difficulté en classe spécialisée ne contribue ni à les aider sur le

⁵ En 2004, la révision de l'IDEA précise non seulement que l'environnement éducatif des élèves handicapés doit être la classe ordinaire, mais que les décisions relatives aux services et aux interventions pédagogiques soient fondées scientifiquement (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005).

plan pédagogique ni pour leur insertion sociale puisque la supériorité de la classe spéciale dans l'apprentissage des élèves en difficulté ne peut pas être démontrée (Goupil, 2007 ; Kaufman et al., 1975 ; Madden et Slavin, 1983 ; Robichaud, 1978 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 1992; Vienneau, 2002; Vienneau, 2004).

En Grande-Bretagne, après l'abolition officielle, en 1972, du terme *inéduicable* consacré aux enfants handicapés (Plaisance, 2000), le Comité du département de l'éducation et de la science présidé par Mary Watnock propose plusieurs orientations pour renforcer les actions éducatives destinées à ces enfants. Le Rapport Warnock⁶ en 1978 contribue à la critique d'un système éducatif ségrégué et participe à l'émergence du mouvement de l'intégration scolaire (Gonçalvés et Lessard, 2013). Celui-ci met en évidence plusieurs éléments conduisant à la nécessité d'intégrer les enfants handicapés dans les classes ordinaires : 1) de nombreux enfants handicapés ne bénéficient toujours pas d'un accès à la scolarité ; 2) les classes spéciales conduisent à la ségrégation (Adveille, 2007). Selon le Rapport, le système scolaire doit mettre un terme à la ségrégation. Il recommande également que les écoles de quartier soient dans l'obligation d'intégrer, dans leurs classes, les enfants handicapés (Adveille, 2007). C'est également dans le Rapport Warnock (1978) que la catégorie des élèves à « besoins éducatifs particuliers » est utilisée pour la première fois (Plaisance, 2000 ; Poizat, 2010) apportant un élément novateur « dans la désignation des catégories de publics » (Poizat, 2010, p.62).

Avec le recours à cette catégorie, le Rapport démedicalise le handicap « au profit d'une visée dédiée à l'apprentissage » (Poizat, 2010, p. 62) pour fournir de l'aide aux élèves particuliers (Plaisance, 2000). Cette catégorie « se signale par une volonté de rupture avec les catégorisations médicales structurant le champ de l'éducation spécialisée et le domaine du handicap » (Frاندji, 2012, p.175). Le vocabulaire du handicap est rejeté et il convient désormais de recourir à des objectifs éducatifs qui s'appliquent à tous les élèves, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. L'expression « besoins éducatifs particuliers » ne vise donc pas exclusivement les enfants handicapés, mais englobe sans distinction tous les

⁶ Rapport Warnock : *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*

enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Dès lors, un enfant est considéré comme ayant des besoins éducatifs particuliers⁷, s'il a « des difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en oeuvre de mesures d'éducation spéciale » (Plaisance, 2000, p. 24). Les mesures éducatives spéciales se distinguent de celles prises pour l'ensemble des autres enfants par des mesures de différenciation pédagogique ou des mesures complémentaires. Selon les « besoins », dans le but de répondre au meilleur intérêt de l'enfant, il sera alors selon une procédure administrative scolarisé dans une école ordinaire (Armstrong, 2000). La catégorie des élèves à *besoins éducatifs particuliers* est donc assimilée à la fin d'un système ségrégatif orientée vers la référence à un modèle médical et au début de l'éducation intégrative par opposition à l'éducation spéciale. En 1981, avec la loi *Education Act*, la Grande-Bretagne s'engage donc dans le mouvement de l'intégration scolaire en favorisant l'intégration dans les structures ordinaires (Armstrong, 2009).

Enfin, selon Madden et Slavin (1983) et Kaufman et al. (1975) les travaux de Wolfensberger (1972) soulignent l'influence majeure de l'émergence du principe de normalisation en Amérique du Nord, dans les années 1970, inspiré du modèle proposé au début des années 1960 par les Scandinaves Bank-Mikkelson, Grunewald et Nirje (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Goupil, 2007 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Pour l'essentiel, le principe de normalisation trouve ses origines dans la reconnaissance du droit des personnes handicapées et de leurs conditions de vie d'abord énoncé par Nirje en 1969 (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ; Thomazet, 2008 ; Wolfensberger, 1972). Selon Nirje (1969/1994), le principe de normalisation vise à :

« permettre aux personnes déficientes intellectuelles d'obtenir une existence qui est aussi normale que possible. Comme je le perçois, le principe de normalisation signifie de rendre disponibles à la personne déficiente sur le plan mental, des modes et des conditions de vie quotidienne qui sont aussi proches que possible des normes et des modes de vie du courant-cadre de la société » (p. 24).

⁷ L'*Education Act* sera appuyé plus tardivement par l'adoption en 2002 de *Special Educational Needs and Disability Act* qui rend à la fois illégal la discrimination envers les élèves en situation de handicap et obligatoire l'adaptation de l'école ordinaire (Armstrong, 2009)

Pour les chercheurs scandinaves, le modèle basé sur le principe de normalisation cherche d'abord à répondre aux besoins d'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées intellectuellement et son adoption sociale vise à aider « l'individu ayant des handicaps à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possible au sein de sa propre communauté » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 66). Le principe de normalisation devient donc « l'un des principaux catalyseurs dans la revendication des droits des personnes qui ont des handicaps » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 66) puisqu'il « embrasse l'ensemble de la vie sociale et toutes les étapes de la vie des individus » handicapés ainsi que « leur famille et la société même » (Plaisance, 2000, p. 32). Wolfensberger (1972) vise en plus du modèle scandinave « à produire chez la personne avec un handicap intellectuel un comportement rejoignant la norme » (AuCoin et Vienneau, 2010). Le principe de normalisation selon Wolfensberger (1972) se définit donc par « *Utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible* » (p. 28). L'adoption sociale du principe de normalisation de Wolfensberger exercera une influence fondamentale partout en Amérique du Nord sur les structures du système éducatif (AuCoin et Vienneau 2010) et va bouleverser les pratiques et le vocabulaire associés à l'égard des personnes handicapées (Beauregard et Trépanier, 2010). C'est dans cette démarche sociale plus large que le mouvement de l'intégration scolaire s'inscrit (AuCoin et Vienneau, 2010).

Ainsi, jusque dans les années 1970, dans tous les pays développés, en dépit de l'existence d'un système d'instruction publique puis d'une législation règlementant l'instruction obligatoire, les enfants dits « exceptionnels » considérés comme inadaptés par rapport aux enfants normaux sont exclus de l'école et de la classe ordinaire. Quant aux problématiques liées à la scolarisation des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre affectif, cognitif et social, différentes mesures de différenciation structurelle voient le jour (Goupil, 2007 ; Plaisance 2000 ; Thomazet, 2008). Les enfants exceptionnels sont alors progressivement placés dans des institutions, des écoles spéciales ou des classes spéciales dans lesquelles ils ne reçoivent pas un enseignement ordinaire, mais plutôt un traitement pédagogique justifié par une approche psychomédicale. Dès lors, ce qui caractérise l'éducation spéciale renvoie « aux structures et aux pratiques éducatives » ségréguatives soutenues par des

professionnels issus du milieu médical et psychiatrique (Plaisance, 2000, p. 24). Fondé sur des critiques acérées adressées à l'égard de la ségrégation sociale et scolaire, le mouvement vers l'intégration trouve ses origines en Europe et aux États-Unis au tournant des années 1970 ; il se développe grâce au principe de normalisation, à la reconnaissance juridique des droits des personnes handicapées et à l'adoption de politiques qui placent l'enfant « inadapté » au centre des décisions administratives et politiques (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Goupil, 2007). Dès lors, le mouvement vers l'intégration trace une ligne de démarcation par rapport à des pratiques ségréгатives à l'égard des enfants exceptionnels (Doré, Wagner et Brunet, 1996) en opposant l'intégration à la ségrégation, il « met en balance une vision moderniste de traitement des différences et une option considérée comme ancienne, tablant sur des séparations » (Plaisance, 2000, p. 21). Ainsi, se développe, dans une seconde phase de conception de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le mouvement vers l'intégration scolaire. Après avoir souligné les origines du mouvement d'intégration, abordons maintenant, les fondements théoriques et les définitions les plus courantes associés à l'intégration scolaire comme conception de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.3 Intégration scolaire

La période des années 1970 jusqu'aux années 1990 marque l'affirmation progressive d'une orientation vers l'intégration scolaire comme conception de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers qui s'inscrit dans le cadre général des droits de la personne et du principe d'égalité (Ainscow, 1996; Beauregard et Trépanier, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Goupil, 2007 ; Lupart ; 2005 ; Maertens, 2004; Thomazet, 2008). Dans ce contexte, l'UNESCO (1977) s'inspire du principe de normalisation et déclare que :

« L'intégration est une philosophie basée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux et doivent être respectés et valorisés : c'est une question de droits humains essentiels. C'est ensuite un processus sans fin dans lequel les enfants et les adultes handicapés ou malades ont la possibilité de participer pleinement à toutes les activités de la Communauté, offertes à ceux qui n'ont pas de handicap ».

En effet, comme nous l'avons souligné, le mouvement de l'intégration scolaire s'inscrit dans le principe fondamental de normalisation développé par Wolfensberger en 1972 (Madden et Slavin, 1983 ; Kaufman et al., 1975 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; AuCoin et Vienneau, 2010) 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, p. 11). L'adoption sociale du principe de normalisation pour hisser vers la norme les populations marginalisées implique donc de considérer différemment la société et l'école. Le moyen visant l'accessibilité à des conditions de vie « normales » pour toutes les personnes se traduit comme un modèle de services identifié aux États-Unis sous le vocable *mainstreaming* ou intégration qui découle de « la politique administrative d'environnement le moins restrictif (LRE pour *Least Restrictive Environment*) s'inscrivant dans le courant de la normalisation » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 41). La normalisation est donc un principe ou un objectif à atteindre et le *mainstreaming* ou l'intégration est le moyen privilégié pour concrétiser ce principe (Doré, Wagner et Brunet, 1996). L'intégration comme action concrète du principe de normalisation se traduit pour les populations marginalisées par une adaptation de services selon leurs besoins qui « se rapprocheront le plus possible de la norme » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 33) et vers laquelle les individus devront tendre (Plaisance, 2000 ; Tomlinson, 1987).

Appliqué au domaine scolaire, le principe de normalisation concerne alors tous les élèves avec « un handicap, une maladie ou un trouble diagnostiqué » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 39) qui ont donc des besoins éducatifs particuliers et le *mainstreaming* se définit donc comme le processus visant leur intégration scolaire dans l'environnement le moins restrictif possible ou le plus normal possible afin de rendre accessibles les conditions et modèles de vie que connaissent les élèves sans difficulté pour leur permettre de réussir à l'école et dans la vie et « de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 37) (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Doré, 2001 ; Dionne *et al.*, 2006 ; Goupil, 2007). Autrement dit, l'intégration scolaire ou le *mainstreaming* est un moyen « qui réfère aux services dont un élève handicapé ou en difficulté a besoin pour atteindre ce but » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 39). L'intégration

scolaire va donc également avoir un effet sur les services éducatifs spécialisés créés avec les nouvelles catégories d'intervenants en milieu scolaire, comme les orthopédagogues, les psychologues, etc. (Tardif et Lessard, 1992; Tardif et Mukamurera, 1999).

Le rayonnement du concept d'intégration scolaire comme nouvelle conception de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers impose dès lors un changement dans l'organisation scolaire et pédagogique, voire une restructuration du système éducatif (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ; Prud'homme et *al.*, 2011). Ce nouveau contexte se concrétise grâce à « des législations ou des politiques instituant l'intégration scolaire » qui précisent les modèles d'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 35) dont certains sont envisagés « sous tous ses (leurs) aspects, en particulier administratifs ; d'autres ne se préoccupent que des aspects pédagogiques » (Simon, 1988, p. 60). Mais dans tous les cas, l'intégration scolaire est un processus « qui nécessite un véritable plan d'action » (Boutin et Bessette, 2009, p. 66), elle est également soumise à certaines conditions (Boutin et Bessette, 2009 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Goupil et Boutin, 1983 ; Goupil, 2007). Pour atteindre l'objectif de la politique LRE qui vise le « développement optimal de l'élève handicapé ou en difficulté autant dans le cadre scolaire que dans le cadre social », les institutions doivent « fournir un continuum de mesures éducatives » ou encore « un continuum de services » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 41).

Le processus d'intégration scolaire se traduit généralement par une cascade de services dont les modalités varient d'un système éducatif à un autre, d'une législation à une autre, d'un élève à un autre (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009, 2012 ; Doré, Wagner, et Brunet, 1996 ; Goupil, 2007 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988 ; Vienneau, 2002). Dans tous les cas de figure, comme le fait valoir Bank-Mikkelsen (1980) : « whilst normalisation is the objective, integration and segregation are simply working methods » (p. 56). Selon le principe de normalisation, le processus d'intégration scolaire peut être réalisé dans une grande mesure dans des milieux distincts, compris comme un moyen de ségrégation efficace menant à l'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996). C'est pourquoi, dans le processus d'intégration scolaire, le lieu de scolarisation peut fluctuer de l'enseignement en milieu hospitalier jusqu'à l'enseignement dans la classe ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ;

Vienneau, 2004). Entre ces deux pôles se trouvent plusieurs niveaux d'intégration qui fournissent « un continuum de mesures éducatives » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 41). Ce continuum permet à l'élève de passer d'un lieu de scolarisation à un autre, autrement dit, d'un niveau d'intégration à un autre (Goupil, 2007). Ce modèle « repose sur une structure ordinale ou dite en cascade » (Tardif et Makamurera, 1999, p. 44) qui « vise à favoriser l'environnement le plus normal possible par l'aménagement de passerelles autorisant un retour au cursus régulier » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 33 ; Simon, 1988). Dans le cadre de ce modèle, le processus d'intégration scolaire comprend également la « scolarisation spéciale » pour des élèves regroupés et intégrés dans une classe spéciale d'une école ordinaire. Il s'agit alors d'une intégration dite collective par opposition à l'intégration individuelle qui désigne celle d'un élève à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire ou encore dans une institution spécialisée (Gillig, 2006 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988). Le processus d'intégration est caractérisé par d'autres pratiques dites d'intégration selon les capacités des élèves (Boutin et Bessette, 2009 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988). Elles concernent l'amplitude de la fréquentation dans la classe ordinaire relative au temps de présence et au temps consacré à une matière. L'amplitude va d'une intégration totale si l'élève passe la totalité de son temps en classe ordinaire à l'exception du temps de soutien qu'il peut recevoir à l'extérieur de la classe (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988) à une intégration partielle si l'élève est présent en classe ordinaire seulement une partie du temps ou si l'intégration est limitée à certaines matières (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988).

Selon le processus d'intégration, il convient également de procéder au classement et à l'orientation du placement des élèves à besoins éducatifs particuliers en tenant compte de leurs caractéristiques, c'est-à-dire de la catégorie de troubles et de handicaps diagnostiquée à laquelle ils appartiennent, et de leurs besoins (Benoit, 2005 ; Beauregard et Trépanier, 2010 ; Benoit, 2005 ; Boutin et Bessette, 2009, 2012 ; Plaisance, 2000 ; Simon, 1988). L'approche *mainstreaming* est donc fortement associée au modèle médical et à celui de la pathologie sociale (Beauregard et Trépanier, 2010). Ces deux modèles déterminent alors une représentation des élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que leurs particularités identifiées « en fonction d'atteintes organiques, mais aussi en fonction de facteurs

psychologiques, socioculturels, voire économiques » (Plaisance, 2000, p. 20). Aux diagnostics issus de ces modèles pour déterminer les modalités de services d'intégration sont donc associées des actions pédagogiques, psychologiques, sociales et médicales qui tiennent compte des caractéristiques et des besoins des élèves handicapés ou en difficulté (Boutin et Bessette, 2012).

Jusqu'à la fin des années 1980, le mouvement d'intégration répond d'abord au principe de normalisation dont le moyen privilégié pour l'appliquer est le *mainstreaming*. En contexte scolaire, l'intégration comme conception de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers demeure « un processus complexe » (Boutin et Bessette, 2009, p. 31). Elle représente « à la fois une conception philosophique, et une conception pour désigner un mode d'organisation pédagogique » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 30). Par conséquent, elle entraîne des modifications dans l'organisation scolaire et soulève la question de l'adaptation des services. Le processus d'intégration est essentiellement centré sur un modèle de services en cascade dont les modalités d'application varient à l'intérieur d'un continuum allant des services spécialisés à l'intégration dans la classe ordinaire (Goupil, 2007). Ainsi, le lieu de scolarisation dans l'environnement le plus normal possible est à géométrie variable, la notion d'intégration désigne tout autant un groupe d'élèves en classe spéciale que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire (Goupil, 2007). La procédure de placement de l'élève à besoins éducatifs particuliers et les mesures d'intervention sont fondées sur une approche psychomédicale. En conséquence, l'adaptation des services favorise une approche normative, proche du comportementisme, qui aspire à adapter l'élève à la classe ordinaire (Benoit, 2005 ; Bergeron et St-Vincent, 2011). Enfin, l'intégration scolaire ou l'éducation intégrative dans l'environnement le plus normal possible considère l'élève comme « un « visiteur » qui n'a accès à la classe ordinaire qu'à certaines conditions » (Boutin et Bessette, 2009, p. 75) puisque l'intégration scolaire est définie « comme un placement dans l'environnement le moins restrictif, convenant à certains élèves EHDAA, mais non comme la norme à adopter pour tous les élèves » (Nootens et Debeurme, 2004, p. 43).

1.4 Limites de l'intégration scolaire

Au tournant des années 1990, après plus de dix ans d'application de l'approche *mainstreaming* dont la plupart des systèmes éducatifs se sont dotés dans le monde, de nombreuses critiques sur cette approche et les mesures intégratives qui l'accompagnent sont formulées (Boutin et Bessette, 2009 ; Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Skrtic, 1991 ; Duval, Lessard et Tardif, 1997 ; Plaisance, 2000 ; Thomazet, 2008). Malgré l'évolution attestée qu'engendre l'approche *mainstreaming* comme conception de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans les faits, elle entraîne encore la ségrégation et toutes les modalités maintiennent explicitement la légitimité d'un secteur éducatif spécial tout en mettant en œuvre des mesures d'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Plaisance, 2000). Le plus grand paradoxe du principe de normalisation (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Lesain-Delabarre, 2001) réside donc dans le fait que « des pratiques explicites de ségrégation (scolaires et autres) paraissent compatibles avec l'objectif poursuivi » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 33). Bien que, la notion d'intégration soit devenue « un nouveau système de croyances » (Plaisance, 2000, p. 24), le couple notionnel qui tend à s'imposer « dans l'approche *mainstreaming* est celui de l'intégration et de l'exclusion » (p. 21). Selon le principe de normalisation et les processus d'intégration, il y a donc dans le mouvement d'intégration scolaire « une double logique à la fois d'intégration et d'exclusion des enfants en difficulté dans l'école » (Duval, Lessard et Tardif, 1997). L'intégration scolaire développe des services spécialisés favorisant une augmentation des prises en charge ségrégatives dans des classes, des groupes, etc. qui montre explicitement le caractère paradoxal de « cette période intégrative » où l'éducation spéciale se développe (Thomazet, 2008, p.128).

Plusieurs constats font apparaître les limites de l'approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire. Tout d'abord, dans le processus d'intégration scolaire, le système en cascade légitime la ségrégation, car il exclut de facto des élèves handicapés et en difficulté de la classe ordinaire (Bélanger et Duchesne, 2010; Thomazet, 2008), ceci a pour effet qu'une proportion importante d'élèves demeure par la suite ségréguée pendant toute leur scolarité (Bélanger et Duchesne, 2010; Stainback et Stainback, 1992) puisque ceux-ci n'accèdent que très rarement à la classe ordinaire (Doré, Wagner et Brunet, 1996) quant à ceux jugés aptes à

revenir en classe ordinaire très peu profitent de leur intégration (Vienneau, 2002), et ne réussissent pas à affronter ou à contourner leurs problèmes et à réussir à l'école. Selon Doré (2001), l'objectif de tremplin vers une classe ordinaire n'est pratiquement jamais atteint et d'une manière historique, « l'intégration scolaire est utilisée dans le but d'isoler les élèves handicapés ou en difficulté » (p.2). L'intégration scolaire fait ainsi en sorte que des élèves ayant des besoins particuliers vivent une forme de ségrégation et d'inégalité créant un sentiment d'exclusion (Duval, Lessard et Tardif, 1997).

Par ailleurs, l'approche *mainstreaming* échoue dans son objectif d'intégrer socialement l'élève puisqu'elle est basée sur le *model readiness* qui implique que l'élève doit satisfaire à certains critères et à certaines exigences avant de pouvoir évoluer dans un environnement moins restrictif (Beauregard et Trépanier, 2010). Les services spécialisés offerts aux élèves handicapés ou en difficulté semblent également souvent s'associer à un parcours conduisant directement à l'exclusion sociale (Prud'homme et al., 2011; Vienneau, 2004).

De plus, l'approche *mainstreaming* renforce la discrimination à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers en accordant une valeur prépondérante aux diagnostics cliniques pour déterminer l'exclusion de la classe ordinaire et légitimer une scolarisation adaptée (Benoit, 2005). Dans ce cadre, l'intégration relève de la centration de la catégorisation. De plus, la prépondérance à l'approche médico-psychologique (Benoit, 2005; Gonçalves et Lessard, 2013) reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu. La catégorisation utilisée comme mesure intégrative avec l'approche psychomédicale a pour effet de stigmatiser les élèves à besoins éducatifs particuliers en leur attribuant une étiquette créant ainsi une dichotomie élèves ordinaire/élève en difficulté (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Benoit, 2005 ; Beauregard et Trépanier, 2010). « Les effets de l'étiquetage » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.4) participent alors à leur exclusion. Selon Tomlinson (1988), Armstrong (1995) et Skrtic (1991), le recours à la catégorisation dans l'intégration scolaire sert les besoins de l'école et de la société plus que ceux des élèves. Cela justifie le problème de l'échec scolaire par les incapacités de l'élève puisque le problème réside dans l'individu. Ainsi, avec le processus d'intégration « l'école occulte, en quelque sorte, son échec face aux élèves en difficulté en les isolant dans les services ségrégués d'éducation » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 36).

À partir de la catégorie *besoins éducatifs particuliers* établit dans *Education Act* (1981) (Plaisance, 2009a), des études internationales (Frاندji, 2012) distinguent « deux systèmes de classification et deux systèmes d'intervention » (Frاندji, 2012, p.175) : 1) un système qui repose sur le handicap dans lequel les catégories appartiennent au modèle médical et où les interventions éducatives ne sont donc pas jugées « pertinentes » (Frاندji, 2012); 2) un système qui met l'accent sur les besoins éducatifs particuliers qui privilégie une approche pédagogique à une approche médicale (Frاندji, 2012). Or, la rupture entre les deux systèmes ne semble pas réussir à dépasser la vision médicale du handicap (Frاندji, 2012 ; Plaisance, 2000),

« le modèle reste centré sur l'enfant en tant que tel. La réponse fournie a été d'adapter l'individu au système, non de modifier le système pour tenir compte des différences individuelles (...) La centration sur le " besoin éducatif " est en même temps une centration sur l'individu, ce qui a détourné le regard des autres processus en cause » (Plaisance, 2000, p. 25-26).

Cette catégorisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers met en tension la « volonté de déjouer une logique ségrégative et stigmatisante par transformation du monde scolaire dans son ensemble, et une réinscription dans cette même logique, par simple changement de dénomination » (Frاندji, 2012, p. 175). Pour Armstrong (2000), le Rapport Warnock et *l'Education Act* (1981) ouvrent le débat sur les « pratiques et les principes d'un système d'éducation » intégrative (Frاندji, 2012, p.175) qui ne se demande pas puisque « la ségrégation n'est pas acceptable, quels changements sont nécessaires pour ramener dans les écoles ordinaires tous les élèves et ceux qui ont été ségrégués en raison de leurs difficultés d'apprentissage ? » (p. 121).

Ainsi, selon Armstrong (2000), l'intégration est une forme déguisée de l'éducation spéciale qui maintient une certaine logique ségrégative:

« L'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste » dans la mesure où elle se réfère aux changements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, de telle sorte que les élèves considérés comme « aptes » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement » (p.121).

Pour Tomlinson (1988), le besoin éducatif spécial maintient la référence à un modèle psychomédical et persiste à stigmatiser les élèves, « il présuppose un modèle exclusivement interne à l'enfant, voire n'élimine pas la référence implicite à un modèle médical, comme si

les enfants pouvaient « avoir » des besoins au cours de leur scolarité, au même titre qu'avoir des vers ou des poux ! » (cité par Ebersold et Detraux, 2013, p.103). L'intégration ne crée donc pas de rupture avec la ségrégation à l'égard des élèves à besoins particuliers puisque seuls les enfants considérés aptes à fréquenter la classe ordinaire peuvent l'intégrer (Ebersold, 2009).

Dès la promulgation de la loi de 1981 en Grande-Bretagne, le terme *besoins éducatif particulier* associé à l'intégration a connu de vives critiques (Ebersold et Detraux, 2013). « Le détournement de cette logique initiale des « *special needs* » » (Frاندji, 2012, p.88) s'explique par le maintien « à des cultures professionnelles ou des intérêts professionnels qui conservent les frontières entre les structures, les cloisonnements institutionnels et les territoires professionnels » (Frاندji, 2012, p.88).

Malgré les critiques et les dérives observées en Grande-Bretagne, la catégorie d'élèves à *besoins éducatifs particuliers* associée à l'intégration est largement adoptée par des organismes internationaux (Agence européenne, réseau Eurydice, etc.) ainsi que dans de nombreuses politiques éducatives comme logique d'action publique (Armstrong, 1995 ; Frاندji, Pincemin, Demeuse, Greger et Rochex, 2009 ; Plaisance, 2000 ; Poizat, 2010). Ainsi, l'OCDE définit les *besoins éducatifs particuliers* comme

« L'éducation répondant aux Besoins éducatifs spéciaux : il s'agit des interventions et du soutien éducatifs destinés à répondre aux *besoins éducatifs spéciaux*. L'expression *besoins éducatifs spéciaux* remplace aujourd'hui l'expression « éducation spéciale », cette dernière désignant principalement l'enseignement destiné aux enfants handicapés qui est dispensé dans des établissements scolaires ou des institutions spéciales différentes des établissements du système scolaire et universitaire ordinaires et situés en dehors de ce système. » (OCDE, 2000, p. 7-8, cité par Frاندji, 2012, p.92)

Plusieurs monographies ont également été publiées par l'OCDE pour codifier cette catégorie au niveau international (Frاندji, 2012) à partir desquelles a été établie une classification de trois sous-catégories :

« A) (...) désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue qui concerne les élèves aveugles et malvoyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés (...);
B) (...) désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement

à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories ; C) désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé ou atypique que l'éducation vise à compenser » (OCDE, 2000, cité par Frandji, 2012, p. 92).

Il résulte de cette définition et de cette codification, une définition commune de la catégorie *besoins éducatifs particuliers* (Frandji, 2012) :

« les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation (...) On désigne par « moyens supplémentaires » les ressources allouées en plus de celles qui le sont généralement lorsqu'on ne tient pas compte des besoins des élèves susceptibles d'avoir du mal à suivre un cursus ordinaire (...) ressources en personnel, en matériel, financières ». (OCDE, 2000, p. 8 cité par Frandji, 2012, p. 92).

Certains (Armstrong, 2002 ; Booth & Ainscow, 2005 ; Plaisance, 2009b ; Frandji, 2012) vont également relier cette définition internationale officielle « à une métacatégorie issue des nouvelles conceptions de l'éducabilité imposée par l'explosion des connaissances dans les domaines de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique, de la neuropsychologie, de la biologie, de la neurologie » (Di Duca, Detraux, Fadanni & Vanzeveren, 2003a, cités par Ebersold, et Detraux, 2013, p.105). L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers est donc sous-tendue par des enjeux institutionnels du secteur psychomédical (Gonçalves et Lessard, 2013).

L'intégration est indissociable de la catégorie *besoins éducatifs particuliers* elle-même associée aux politiques et aux réformes des années 1980 pour ouvrir l'école à la différence et donc à la diversité (Ebersold et Detraux, 2013). Bien que la catégorie *besoins éducatifs particuliers* a été mobilisée pour faciliter la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire, c'est-à-dire une éducation intégrative⁸, elle s'est substituée à la

⁸ Mary Warnock rédactrice et responsable du rapport de 1978 se positionne dans l'ouvrage *Special educational needs. A new look*, M. Warnock, B. Norwich, L. Terzi (Eds.). Continuum International Publishing Group, London-New York (2010), sur l'intégration, la notion de besoins éducatifs particuliers et l'inclusion. En substance, elle explique que l'intention du rapport avait une visée éducative universelle, qu'il souhaitait éviter les catégorisations et exclure des besoins éducatifs particuliers, à la demande du ministère de l'Éducation et de la Science, le désavantage social, la dyslexie ou encore l'anglais comme langue seconde

déficience pour qualifier le handicap et l'inaptitude scolaire et sociale qui ne permet donc pas de rupture avec les risques inhérents de catégorisation et de ségrégation (Ebersold et Detraux, 2013). L'intégration des élèves à besoins particuliers repose encore sur « un modèle déficitaire du handicap et de la différence » (Frاندji, 2012, p.93) et des difficultés, sur un manque à compenser, sur les moyens financiers attribués aux mesures de différenciation et non sur un changement de structures, d'acte éducatif, pédagogique, etc.

Finalement, les limites de l'approche *mainstreaming* englobent également les problématiques liées aux structures d'accueil, et au financement (Lesain-Delabarre, 2001) : « son coût trop élevé, le ratio élèves/enseignants trop grand, le système de signalisation inadéquat, les effets attendus sur les résultats scolaires, comportementaux et sociaux qui ne se réalisent pas » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 41). En conséquence, « les politiques d'intégration-*mainstreaming* permettent l'existence de services ségrégués, et il est de plus en plus clair que ces services ne favorisent pas l'atteinte de l'objectif de la normalisation » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 35).

Au milieu des années 1980, les critiques convergent donc vers la nécessité de repenser et de réformer l'intégration puisqu'elle « est une perspective d'action qui prolonge, certes en l'améliorant, les politiques d'éducation spéciale, mais qui ne peut se limiter à la présence physique d'un enfant à problème dans un contexte scolaire ordinaire » (Plaisance, 2000, p. 27). Malgré la divergence des opinions sur les solutions intégratives à développer (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Poizat, 2006), trois orientations sont mises en évidence dans la littérature.

La première orientation est proposée par le promoteur du principe de normalisation Wolfensberger (1983) qui porte un regard critique sur les significations attribuées à la notion

(orientations d'ailleurs mentionnées dans la Loi de 1981). Finalement pour Warnock, « l'héritage le plus désastreux du rapport de 1978 serait le concept d'inclusion, qu'elle considère comme une orientation auparavant connue comme « intégration » » (Plaisance, 2011, p. 322).

de normalisation : « the choice of the term "normalization" itself has clearly been unfortunate, one major reason being that relatively few people have found it possible to separate the different meanings attached to it by various users of the term » (p. 42). Selon cet auteur, la connotation du principe de normalisation est trop floue et sujette à de nombreuses interprétations pour qu'elle puisse concrétiser l'objectif de normalisation. Il suggère alors un approfondissement « du concept d'intégration-*mainstreaming*, en particulier par des expériences plus contrôlées, des activités accrues de recherche et une amélioration de l'efficacité et de l'efficience du système » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 36). Il va reformuler l'objectif de la normalisation à travers le concept de « valorisation des rôles sociaux » qui lui apparaît « the most explicit and highest goal of normalization must be the creation, support, and defense of *valued social roles* for people who are at risk of social devaluation » (Wolfensberger, 1983, p. 43). Suivant ce principe, les élèves handicapés ou en difficulté doivent être scolarisés « dans leur école de quartier et, devenus adultes, être intégrés et travailler dans leur communauté (Goupil, 2007, p. 11). Ce principe va toucher particulièrement le domaine de la déficience intellectuelle et de la santé mentale (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Goupil, 2007).

La deuxième orientation se dégage à partir de l'analyse critique de Pekarsky (1981) quant aux effets de la conception de la normalisation « sur le développement des élèves intégrés » qui ne peut à elle seule « permettre l'épanouissement total de la personne handicapée » dès lors qu'on lui demande de se conformer aux normes scolaires et à la normalité des autres élèves (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 67). Il considère que le coût que l'élève doit payer est trop élevé pour que cette pratique soit tolérée et perdure (AuCoin et Vienneau, 2010). En conséquence, Pekarsky (1981) propose un nouveau paradigme pour « permettre aux personnes avec un handicap de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées en société » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 68). Pekarsky (1981) élabore le continuum de « normalisation / dénormalisation ». Associé à des principes, celui-ci situe les enseignants par rapport « à leurs croyances et à leurs pratiques dans les classes ordinaires » (Aucoin et Vienneau, 2010, p. 68). Selon ce continuum,

« While normalizers see the mainstreamed classroom as a vehicle for helping exceptional individuals become less different, denormalizers believe that a properly mainstreamed classroom is one that accommodates and respects the

diversity of need, ability, as well as expressive and behavioral style, found in the general population, inclusive of many of those now exceptional» (Pekarsky, 1981, p. 325).

Avec le continuum de « normalisation / dénormalisation » Pekarsky (1981) anticipe dès le début des années 1980 que « l'inclusion en tant que modèle pédagogique, soit une pédagogie de l'inclusion scolaire » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 69).

La troisième orientation émerge de la conférence de Will (1986) sur l'intégration scolaire depuis l'adoption de la loi (PL94-142) qui amorce « un débat institutionnel sur l'efficacité des services d'éducation spéciale » (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Thomazet, 2008, p. 126 ; Vienneau, 2002) autour duquel des chercheurs dénoncent « la lenteur des progrès de l'intégration et les effets négatifs des pratiques de retrait » (Thomazet, 2008, p. 126). L'aboutissement de ce débat se traduit par l'adoption de la politique administrative *Regular Education Initiative* (REI) (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Thomazet, 2008). La REI se fonde « sur la prémisse que tous les élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage doivent être considérés comme étant la responsabilité commune de tous les enseignants et non seulement celle d'éducateurs spécialisés » (Bradley, 1994, cité par Vienneau 2002, p. 260). La REI préconise « la fusion de l'éducation spéciale et de l'enseignement ordinaire » (Thomazet, 2008, p. 126) ainsi que l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves avec des difficultés légères (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Vienneau, 2002). Notons que la REI est remise en question relativement à sa pertinence pédagogique et que le maintien d'un système d'éducation spéciale est réclamé par plusieurs chercheurs (Cosden, 1990 ; Liberman, 1988 ; Kauffman, 1989 cités par Vienneau, 1992, 2002). Cependant, il ressort des propositions d'intégration pédagogique et de la fusion des deux systèmes d'éducation de la REI une avancée vers une nouvelle conception de la scolarisation des élèves à besoin particulier : « we are approaching the day when, for each child, the law will require that the schooling fit the child, his needs, his capacities, and his wishes; not the child fit the school. Thus, special education may become general and general education, special » (Gilhood, 1976, p. 187).

C'est dans ce contexte, et sous l'impulsion également d'associations de parents (*Council for exceptional children*) qu'une troisième orientation initiée par plusieurs

chercheurs américains (Evans, Holland et Nichol, 1996 ; O'Brien, Forest, Snow, Pearpoint et Hasbury, 1989 ; Stainback et Stainback, 1990 ; Stainback et Stainback, 1992) voit le jour lorsqu'ils emploient les premiers la notion d'inclusion dans le contexte de l'éducation : *inclusive education* et *inclusive schools* (Ainscow, 1996 ; Armstrong, 2001 ; Bélanger, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Rousseau et Bélanger, 2004, Slee, 2010 ; Thomazet, 2008 ; Vienneau, 2002, 2010). Celle-ci propose 1) d'abandonner le terme intégration « 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 » (Stainback et al. (1992a) cités par Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 38), 2) de repenser l'organisation des services scolaires pour les enfants handicapés ou en difficulté vers « un système d'éducation intégré, plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence » (Vienneau, 2004, p. 129), 3) de défendre une intégration pleine et entière (Allan, 2010 ; Barton, 2010 ; Oliver et Barnes, 2010 ; Slee, 2010) où l'idéal pour tous les élèves est la classe ordinaire. Ils vont alors préconiser un mouvement vers l'inclusion : « ce qu'ils appellent *inclusive education* serait une réponse à la diversité des élèves et impliquerait qu'aucun élève ne soit en situation d'exclusion, mais aussi que l'apprentissage essentiel soit celui de la vie avec les autres » (Plaisance, 2000, p. 27).

Face à la mise en œuvre et aux résultats insatisfaisants de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté dans les écoles et les classes ordinaires avec l'approche *mainstreaming*, celle-ci subit une évolution conceptuelle au tournant des années 1990. Cela va contribuer au mouvement vers l'inclusion comme nouvelle conception de scolarisation des élèves handicapés ou en difficultés, caractéristique de la dernière période dont nous discutons ci-après.

1.5 Vers l'inclusion

Aux critiques de la conception de l'intégration scolaire selon une approche *mainstreaming* succède dans les années 1990 une redéfinition de cette approche visant la poursuite du mouvement d'égalité d'accès à l'éducation ordinaire pour les élèves handicapés ou en difficulté (Boutin et Bessette, 2009, Bélanger et Duchesne, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996). Cette redéfinition qui tend à s'imposer « en lieu et place de (celle) d'intégration

voire d'insertion » d'une approche de normalisation (Ebersold, 2009, p. 71) débouche sur le mouvement vers l'inclusion qui repose sur des fondements philosophiques, sociaux, éthiques et théoriques que nous présentons ci-après (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Boutin et Bessette, 2012 ; Ebersold, 2009 ; Vienneau, 2002).

Le mouvement vers l'inclusion trouve son origine aux États-Unis « à travers les *minority studies* » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 3) ainsi qu'en Grande-Bretagne grâce à la mobilisation de « chercheurs eux-mêmes handicapés, engagés dans un mouvement social revendicatif » autour d'un modèle social du handicap (Bélanger et Duchesne 2010 ; Boutin et Bessette, 2009, 2012 ; Doré et Wagner et Brunet, 1996 ; Ducharme, 2008 ; Ebersold, 2009 ; Maertens, 2004 ; Plaisance, 2000 ; Poizat, 2006 ; Thomazet, 2008). Le mouvement vers l'inclusion s'inscrit en effet dans la contestation de l'exclusion sociale des personnes présentant une déficience. Il s'oppose en cela au modèle de la pathologie sociale et au modèle médical associés à l'approche *mainstreaming* 1) qui constituent un obstacle à l'égalité entre les populations valides et celles handicapées, 2) qui construisent le handicap à partir de la catégorisation des handicaps et des déficiences comme un problème résidant dans l'individu (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Boutin et Bessette, 2009; Boutin et Bessette, 2012 ; Ebersold, 2009 ; Plaisance, 2009a).

Le mouvement vers l'inclusion entend donc repositionner « radicalement la question du handicap » (Ebersold, 2006, p. 38). En effet, il est informé par « une définition sociale de la notion de *disability* (handicap) » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 4) qui se distingue des notions de déficience (comme perte d'une fonction par exemple) et d'incapacité (comme limite à pouvoir accomplir une activité considérée comme normale). Le modèle social sur lequel il repose conçoit les facteurs sociaux, politiques, culturels, structurels et économiques comme des barrières qui créent le handicap (Ebersold, 2009 ; Gardou, Poizat et Audureau, 2004 ; Plaisance, 2009a). Le handicap renvoie donc « à des obstacles environnementaux qui empêchent l'individu (...) de participer à la vie de sa communauté sur un pied d'égalité avec les autres » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 4). Autrement dit, puisqu'« il n'y a pas de handicap, de handicapés en dehors de structures sociales et culturelles précises » (Stiker, 2005, p. 18), c'est la société qui handicape en établissant une restriction de participation sociale (Ebersold, 2005). Les besoins de l'individu ne doivent pas être assimilés à ses déficiences ; il

s'agit plutôt d'affirmer une réciprocité des besoins des individus handicapés et valides et une coresponsabilité dans la création de situations handicapantes. Le mouvement vers l'inclusion est donc sous-tendu par l'acceptation du handicap « en tant que phénomène construit dans une situation donnée, en interaction avec des exigences de l'entourage » (Bélangier et Duchesne, 2010, p. 4). Le mouvement vers l'inclusion « procède d'un modèle social du handicap qui refuse l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (Ebersold, 2009). Il s'agit alors « de penser le handicap comme une opportunité (...) d'envisager le capable⁹ et non l'autrement » dès lors qu'un individu qui présente une déficience doit travailler, être scolarisée, etc. (Ebersold, 2006, p. 38).

Ainsi, le mouvement pour l'inclusion se définit autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion de toutes personnes déficientes au profit de leur acceptation dans la différence, autrement dit par « l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (Chauvière et Plaisance, 2005, p. 489). Le mouvement vers l'inclusion s'organise autour « d'une conception systémique de la société » qu'il entrevoit comme « une société d'individus » et « l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui (la) fondent » (Ebersold, 2009, p. 73), « à l'image d'une société ouverte, tolérante, qui accueille et fait place à la différence, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance » (Vienneau, 1992, p. 18). Ce glissement de perspective déplace ainsi les enjeux politiques, éthiques et sociaux de l'intégration.

Dans le domaine de l'éducation, les fondements théoriques du mouvement de l'inclusion renvoient à deux approches développées à partir des visées de la politique REI *Regular Education Initiative* comme conception de l'intégration d'éducation inclusive (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Vienneau, 1992, 2004). Selon Beauregard et Trépanier (2010), cette politique vise 1) la création d'un « partenariat entre l'éducation spéciale et les enseignants de l'école ordinaire pour que les élèves

⁹ « le capable » doit être compris dans le sens de « l'homme capable » donné par Paul Ricoeur c'est-à-dire les capacités acquises par tous les acteurs, les conditions qui permettent à l'homme de se penser «homme capable», les capacités que l'on donne à l'individu de se penser au-delà d'une déficience. (Ricoeur, 2005)

handicapés ou en difficulté reçoivent une éducation appropriée » (p. 45), 2) « l'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires et dans les écoles de quartier ainsi que l'augmentation de la réussite scolaire pour tous les élèves » (p. 45), 3) un changement de posture des acteurs « à l'égard de l'intégration scolaire et des élèves handicapés ou en difficulté » (p. 45). Deux orientations découlent des visées de cette politique administrative : la première conserve l'éducation spéciale à condition qu'elle soit améliorée afin que l'intégration soit « un moyen par lequel un élève pourra atteindre des objectifs d'apprentissage » (p. 45) ; la deuxième « remet en question tout le système scolaire et la pertinence d'un système d'éducation spéciale pour les élèves handicapés ou en difficulté » (p. 45). Les deux orientations de la politique administrative REI sont à l'origine des deux approches de l'intégration : soit 1) l'approche d'inclusion ou inclusion partielle puisqu'elle n'est qu'une « application partielle de l'inclusion totale » (p. 46) et 2) l'approche d'inclusion totale (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Thomazet, 2008). L'intégration scolaire selon l'approche d'inclusion peut donc être interprétée de manière inclusive ou restrictive (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Vienneau, 2002).

Les fondements théoriques des approches d'inclusion partielle et d'inclusion totale renvoient aux modèles anthropologique et environnemental (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Boutin et Bessette, 2012; Gardou, Poizat et Audureau 2004 ; OCDE, 1994). Ainsi, l'approche d'inclusion partielle selon le modèle environnemental considère que « la capacité de l'élève peut être compromise par les manques ou les inadaptations du système éducatif » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 40), tandis que l'approche d'inclusion totale selon le modèle anthropologique juge que le système éducatif doit rechercher « la meilleure interaction entre tel élève et tel environnement » (p. 40). Ces deux modèles considèrent que les handicaps et les difficultés des élèves sont une conséquence de leurs interactions avec leur environnement, puisque « la difficulté et le handicap n'existent que par rapport à un contexte social » (Thomazet, 2008, p. 126). Autrement dit, les approches d'inclusion et d'inclusion totale s'appuient sur des modèles qui ne se centrent pas sur les incapacités des élèves comme facteur explicatif de ses difficultés à répondre aux exigences scolaires. Les difficultés de l'élève sont une conséquence de ses interactions avec son environnement.

L'approche inclusive, selon ces deux modèles, considère que ce n'est donc pas à l'élève de s'adapter pour atteindre la norme, mais l'école qui doit se modifier structurellement et pédagogiquement par un processus de « dénormalisation » (Aucoin et Vienneau, 2010 ; Petarsky, 1981) pour résister aux effets normalisant de l'intégration dans l'approche *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Thomazet, 2008). Elle s'éloigne donc d'une conception qui situe le problème dans l'élève et interroger plutôt les conditions d'accueil de tous les élèves pour répondre à une conception sociale de l'élève handicapé ou en difficulté et à une prise en compte de la diversité (Armstrong, 2004 ; Ebersold, 2009). L'éducation inclusive ne concerne pas un groupe en particulier, mais tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistiques ou autre (Stainback et Stainback, 1992, UNESCO, 1994). L'inclusion s'entend donc comme « un processus qui prend en compte la diversité des besoins des apprenants pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté et pour réduire le nombre d'exclus de l'école ou d'exclus au sein même de l'école » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 4) et éviter également l'exclusion sociale.

Dans cette perspective, le mouvement vers l'intégration selon une approche d'inclusion totale repose sur « a philosophy that promotes the participation of children with disabilities in all aspects of school and community life » (Banerdji et Dailey, 1995, p. 511-512). Le mouvement vers l'inclusion s'oppose ainsi à toute forme de « scolarisation en milieu spécialisé ou dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ou à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont dans l'école, mais qui ne sont pas membres de l'école » (Ebersold, 2009, p. 71). Pour Ainscow (1996) et Booth et Ainscow (2005), l'inclusion se définit par l'image « d'une école en mouvement qui valorise le savoir et les connaissances des apprenants et où la prise de risques est encouragée, où les différences entre les élèves représentent autant d'occasions d'apprendre et de s'ouvrir à d'autres connaissances » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 5). Stainback et Stainback (1990) ajoutent que « le but d'éduquer tous les élèves en classe ordinaire est de fournir à chaque élève l'opportunité d'apprendre, de vivre et de travailler avec ses pairs dans un contexte naturel (...) intégré à sa communauté » (p. 5). L'inclusion totale engage par conséquent une participation accrue de

tous les élèves dans l'école, une restructuration du mode de fonctionnement, des pratiques et des politiques de l'établissement scolaire afin de mieux répondre à la diversité des élèves et de développer des communautés locales fortes (Bélanger et Duchesne, 2010). Pour l'Association canadienne pour l'intégration communautaire (2014), dans le *Guide des parents*, l'inclusion totale « consiste à chercher les façons de mettre au point et de concevoir nos écoles, nos classes, nos programmes, et nos activités de manière à ce que tous les élèves puissent apprendre et participer ensemble [...] (et) suppose que tous les élèves sont éduqués dans les classes ordinaires » (p.2). L'UNESCO (2006), pour sa part, considère que l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, dans la classe ordinaire représente la caractéristique principale de ce dispositif : « Il s'agit d'une approche dynamique pour répondre positivement à la diversité des élèves [...] » (p. 12). L'inclusion totale est donc « un processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 278), considérés comme une seule catégorie d'élèves, et lié à une volonté d'inclusion sociale des personnes handicapées et à des revendications juridiques, associé à des modalités d'organisation des services éducatifs (Boutin et Bessette, 2009).

Dans une approche plus restrictive, l'inclusion ou inclusion partielle qui contient à la fois des caractéristiques de l'approche *mainstreaming* et d'inclusion totale est soutenue par une série de mesures administratives et pédagogiques pour la plus grande intégration possible de tous les élèves en classe ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2010). L'approche d'inclusion est un moyen qui permet à l'élève scolarisé dans un lieu variable d'atteindre les objectifs d'apprentissage (Beauregard et Trépanier, 2010). En ce sens, l'inclusion vise « une restructuration de l'approche *mainstreaming*, de l'éducation spéciale et de l'enseignement général » (Trépanier et Paré, 2010, p.46) pour que les élèves avec des handicaps légers et des difficultés modérés soient pris en charge par les enseignants en classe régulière soutenus par des intervenants du milieu de l'éducation spéciale (Prud'homme et *al.*, 2011). En conséquence, l'intégration selon l'approche d'inclusion ou d'inclusion partielle appuie des mesures ségréguées de soutien dans la classe et en dehors de la classe par des spécialistes (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Vienneau, 2002). Les élèves

lourdement handicapés ou en très grande difficulté sont scolarisés en milieu spécialisé, autrement dit, ils peuvent être scolarisés en dehors de la classe ordinaire.

L'éducation inclusive repositionne donc radicalement la question de la place de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans l'école « qui est alors envisagé comme une opportunité. Ce à travers quoi l'école va pouvoir s'ouvrir à la diversité » (Ebersold, 2006, p.37). La prise en compte de la diversité nécessite la construction d'une école inclusive définie ainsi par Stainback et Stainback (1990) « an inclusive school is a place where everyone belongs, is accepted, supports, and is supported by his or her peers and other members of the school community in the course of having his or her educational needs met » (p. 3). Cette ouverture à la diversité est soulignée dans la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) ouvrant ainsi la voie pour faire avancer les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive (CSE, 2010). Elle est également réaffirmée par le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) et les États généraux Handicap, le temps des engagements (UNESCO, 2004) (Bélanger et Duchesne, 2010). Pour l'UNESCO (2005), l'éducation inclusive peut être :

(...) considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, p. 15, citée par CSE, 2010, p. 57).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec propose de définir l'éducation inclusive à partir de « la question de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative comme « marqueurs » du degré d'inclusion du système d'éducation » (CSE, 2010, p. 64) :

L'éducation inclusive est un processus qui vise à ajuster les différentes dimensions du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et les étudiants et de favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne, selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (p. 59).

Dans la foulée de l'adoption de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), plusieurs États signataires se sont progressivement « dotés de politiques éducatives et de dispositifs législatifs visant à favoriser le développement de l'inclusion scolaire à l'école des populations traditionnellement exclues » (CSE, 2010, p. 52). Ces politiques traitent de « la création d'un environnement éducatif accueillant, valorisant et sécuritaire pour tous les élèves par l'intermédiaire d'une programmation éducative répondant aux besoins de chacun » (Bélangier et Duchesne, 2010, p. 6). À partir du cadre d'action de Salamanque (UNESCO, 1994), Booth et Ainscow (2005) ont produit le *Guide de l'éducation inclusive* pour les écoles souhaitant migrer vers une école plus inclusive. Ils envisagent, l'éducation inclusive au sens large en prenant en compte la diversité des caractéristiques des enfants (UNESCO, 2008). Le guide met en exergue des changements à l'égard de trois dimensions : la culture des acteurs, les politiques locales et les pratiques elles-mêmes au regard de l'inclusion. Ce guide vise

« une utilisation en contexte, c'est-à-dire qu'il ne fournit pas de modèle particulier d'organisation des services. Il est fondé sur un ensemble de valeurs et de principes qui servent de fondements à la réflexion sur l'éducation inclusive et qui permettent à chacun des milieux d'établir ses propres modalités de fonctionnement » (CSE, 2010, p. 55).

Il offre donc un cadre organisationnel en proposant une démarche qui touche plusieurs niveaux du système éducatif et qui tend à développer un « système éducatif compréhensif » (Ducharme, 2007 ; Ducharme, 2008). L'objectif de ce système vise à réduire l'exclusion sur le plan économique, ethnique, sexuel et social, autrement dit à être un système englobant (CSE, 2010). Ce cadre organisationnel insiste également sur les conditions nécessaires de financement « dédiées à l'organisation des services et à l'intervention en classe, de manière à assurer la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers et celle de leurs camarades de classe » (CSE, 2010, p. 55). En 2008, au Québec, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse publie le cadre organisationnel pratique proposé par Ducharme qui propose des services inclusifs aux élèves à besoins particuliers. L'étude de Ducharme (2008) s'appuie sur une analyse des « bonnes pratiques » des services offerts aux élèves HDAA à partir des systèmes éducatifs inclusifs en Italie, en Grande-Bretagne, Norvège et au Nouveau-Brunswick. C'est également dans ce contexte de réflexions que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec considère que « l'éducation inclusive constitue un processus porteur

pour permette au système éducatif québécois, à tous les ordres et les secteurs d'enseignement, de faire un pas de plus en matière d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite éducative » (CSE, 2010, p. 59).

Par contre, soulignons que « l'éducation inclusive, traduite dans un modèle d'inclusion totale, ne fait pas l'unanimité ni au Québec, ni à l'étranger d'ailleurs » (CSE, 2010, p. 55). De nombreuses critiques sont adressées à ce modèle d'organisation des services aux élèves handicapés (Boutin et Bessette, 2009) qui suscite des résistances, plusieurs réclamant un continuum de services pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Goupil, 2007).

Les principes de l'éducation inclusive sur le plan de la philosophie et de l'éthique sont compris de façon univoque dans la communauté scientifique et dans le discours des organismes internationaux (Boutin et Bessette, 2012). Cependant, les débats actuels sur la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté font apparaître des positions très contrastées sur l'inclusion (Boutin et Bessette, 2012 ; CSE, 2010 ; UNESCO, 2005) quant à la coexistence de ses diverses acceptions et aux malentendus sur le vocabulaire employé, à ses fondements, à l'organisation des services (Boutin et Bessette, 2012) et à la multiplicité des « processus (qui) sont utilisés parce qu'ils sont fortement incarnés dans chacune des sociétés, avec leurs particularités et leurs différences » (CSE, 2010, p. 52).

L'inclusion comme conception de scolarisation des élèves HDAA renvoie au débat commencé dans les années 1970 sur le lieu de leur scolarisation (Goupil, 2007), c'est-à-dire entre les « tenants d'une inclusion totale qui préconisent le placement de tous les élèves en difficulté en classe ordinaire et de l'autre, ceux qui militent en faveur d'une intégration dite conditionnelle de ces mêmes élèves en tenant compte de leur capacité (...) » (Boutin et Bessette, 2009, p. 5). Le lieu de scolarisation renvoie également à la perception que l'on se fait des caractéristiques et des besoins réels des élèves HDAA, un autre débat émerge donc concernant l'organisation des services qui leur sont destinés (Boutin et Bessette, 2012). Les critiques de l'inclusion totale parlent d'un strict glissement de point de vue entre le modèle médical et le modèle social du handicap (Boutin et Bessette, 2012).

Ils prônent également le recours essentiel aux dispositifs différents de la classe ordinaire. Les abolitionnistes de l'éducation spéciale excluent par contre les dispositifs

destinés aux élèves handicapés ou en difficulté qui selon eux maintiennent la discrimination et les marginalisent. Ils optent plutôt pour la reconnaissance de la diversité et de la différence, la classe ordinaire à temps plein comme le lieu de scolarisation de tous les élèves, le transfert des ressources dans la classe. Pour Armstrong et Barton (2000), « l'inclusion totale est [...] comme une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés éducatives où tous les apprenants sont sur une base de droits égale » (p. 53). En effet, les tenants de l'inclusion totale prescrivent une remise en cause du système éducatif et des pratiques pédagogiques puisque celle-ci s'inscrit dans le principe de dénormalisation où le handicap ou les difficultés des élèves résultent d'une interaction entre les facteurs des élèves et leur environnement qui deviennent dès lors la responsabilité de l'école de modifier et d'adapter ses structures et la pédagogie.

Par ailleurs, selon Beaugregard et Trépanier (2010), le terme inclusion est apparu comme un descripteur général permettant de décrire l'éducation inclusive et s'il ne fait pas consensus ou s'il est flou, c'est parce que l'utilisation, du mot inclusion par les chercheurs, décideurs politiques, praticiens, ne précise que rarement de quelle approche il s'agit : l'inclusion partielle ou l'inclusion totale dont les définitions diffèrent tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue pratique. Parallèlement, Plaisance (2007) souligne qu'il semble difficile de s'entendre sur un bon nombre de termes : approche inclusive, école inclusive, classe inclusive, intégration-inclusion, etc. (...). Ainsi, l'intégration scolaire dans une approche inclusive est une conception de la scolarisation des élèves HDAA difficile à circonscrire, car il s'agit d'un processus et non d'un modèle : « il n'y a pas de modèle idéal de système inclusif, il y a des systèmes éducatifs, des organisations éducatives, des établissements ou des intervenants qui tentent de définir, dans leur contexte, les paramètres d'une pratique plus inclusive et qui tentent de la mettre en œuvre » (CSE, 2010, p. 52). Cependant, quelle que soit la conception de scolarisation des élèves HDAA, les politiques relatives à l'intégration scolaire de ces élèves repositionnent la place de l'élève dans l'école, infléchissent l'ensemble du processus éducatif, remettent en cause les rôles, les fonctions des enseignants, des professionnels, des directions d'établissements.

Nous pouvons tirer un premier constat de ce panorama à partir de la représentation de l'enfant « différent ». L'éducation spéciale représentait l'enfant anormal « qui méritait une

sorte d'éducation anormale » (Plaisance, 2011, p. 6) et qui ne pouvait donc être qu'écarté d'une scolarisation dans une école normale, mais intégré dans une école spéciale (Plaisance, 2011, p. 6) Avec l'éducation intégrative, la représentation de l'enfant anormal est devenue celle d'un enfant « déficient intégrable » (Plaisance, 2011, p. 6) dont l'intégration en classe ordinaire ou dans une classe spéciale d'une école ordinaire est conditionnelle à une évaluation de ces capacités. L'éducation inclusive représente l'enfant avec des besoins éducatifs particuliers auquel aucune identification de déficience ou de handicap n'est associée. Il représente donc la diversité des élèves fréquentant une école orientée vers « la célébration des différences » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.4) qui prend en compte ses besoins d'apprenants pour favoriser ses apprentissages et son insertion sociale.

Ce panorama de l'évolution des courants de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que des fondements, des approches et des modèles qui leur sont associés permet de constater, par ailleurs, qu'il existe des conceptions dominantes qui ont marqué le champ de l'éducation des enfants « différents » sans qu'elles reflètent chacune une période historique marquée. Au contraire, nous voyons qu'elles ne se succèdent pas de façon linéaire, mais qu'elles s'entrecroisent. Le fait qu'elles n'apparaissent pas mutuellement exclusives constitue un axe de problématisation mis principalement en évidence avec le mouvement vers l'inclusion.

Ce courant d'inclusion renvoie à un renouvellement des tensions et des débats entre la ségrégation et l'intégration quant au lieu de scolarisation, à la centration des besoins de l'élève, à la reconnaissance de ses droits, à la catégorisation, à la pédagogie, à la visée normalisatrice de l'éducation et aux politiques. Soulignons en dernière instance que si les paradigmes de l'inclusion et de l'intégration revêtent des significations distinctes, les définitions des modèles et des approches qui leur sont associés demeurent floues selon les contextes et participent à une interaction difficile entre la théorie et la pratique. Dans le chapitre qui suit, nous étudions l'évolution historique de la Politique de l'adaptation scolaire dans le contexte du Québec.

Chapitre 2. Évolution historique de la Politique de l'adaptation scolaire : Du droit à l'éducation à la réussite de tous

Nous visons dans ce chapitre à retracer l'évolution historique de la Politique de l'adaptation au Québec entre 1978 et 2011. Cette politique publique d'éducation suit les séquences de production des politiques communément identifiées dans ce champ d'analyse, par l'émergence du problème, mise à l'agenda et élaboration. Nous situons l'émergence du problème nécessitant que l'éducation spéciale devienne une catégorie d'intervention publique dès lors que le droit à l'éducation est reconnu pour tous les enfants. Des facteurs sociaux et les critiques de la ségrégation et l'influence du principe de normalisation vont également contribuer à la mise à l'agenda et à l'élaboration de la première politique de l'adaptation scolaire en 1978. La mise à jour de la politique en 1992 répond pour l'essentiel à des ajustements liés à des problèmes de mise en œuvre soulevés par le milieu de l'éducation. Tandis que le renouvellement de la politique et de son élaboration s'inscrit dans un contexte plus global de régulation des politiques qui vise la réussite de tous (Gonçalves et Lessard, 2013). C'est pourquoi, nous abordons d'abord le contexte de l'émergence de la politique de l'adaptation scolaire qui couvre la période du début du XXe siècle jusqu'en 1976, puis la période de 1978 à 2011 qui couvre de la première à la dernière élaboration de la Politique de l'adaptation scolaire que nous avons subdivisée en trois dates : 1978, 1992 et 1999. Abordons maintenant l'émergence de la politique de l'adaptation scolaire.

2.1 Émergence et mise à l'agenda de la politique de l'adaptation scolaire : de la responsabilité éducative informelle au droit à l'éducation

Malgré les efforts qui existent pour scolariser les enfants exceptionnels au Québec depuis la Loi de l'assistance publique promulguée par le gouvernement du Québec en 1921 (Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Horth, 1998), « la plupart des élèves ayant une déficience

physique ou intellectuelle » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 336) ne fréquentent pas l'école avant la vaste réforme de l'éducation qui succède à la Commission Parent au début des années 1960, puisqu'il n'existe aucune obligation du système éducatif à l'égard des enfants handicapés ou en difficulté (Bouchard, 1985). La réforme scolaire, des années 1960 provoque une vaste modernisation et démocratisation du système éducatif avec la reconnaissance du droit à l'éducation et à l'accessibilité à l'école publique gratuite pour tous. Elle représente également un moment charnière dans l'histoire de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté en devenant « une question d'intérêt public » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 336) et en marquant « sinon le départ, du moins une avancée importante dans le long cheminement » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 330) de l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté dits alors « exceptionnels » (Bouchard, 1985 ; Gonçalves et Lessard, 2013; Goupil, 2007).

Le Rapport Parent énonce pour la première fois la responsabilité éducative d'un système éducatif démocratique à l'égard des enfants « exceptionnels » qui doit selon lui leur offrir « des possibilités de réadaptations et un enseignement approprié à leur condition » (1965, p.331) « (...) chaque fois que la condition de l'enfant le permet (l'éducation des exceptionnels) doit se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société ; [...] » (1966, p.339).

C'est pourquoi, précise le Rapport :

« 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 » (1966, p.392).

La création du ministère de l'Éducation du Québec et du Conseil supérieur de l'éducation en 1963, puis celle du Bureau de l'enfance exceptionnelle et le lancement de la régionalisation scolaire (Opération 55) constituent également des facteurs sociohistoriques déterminants pour le développement des mesures de scolarisation des enfants exceptionnels (Horth, 1998 ; Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Duval, Lessard, Tardif, 1997 ; Proulx, 2009).

Cependant, malgré « les intentions progressistes du Rapport Parent » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 337), les exigences de « l'idéal démocratique et égalitaire » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 337), l'absence de politique et de législation destinées à la scolarisation des enfants inadaptés hypothèquent les conditions de réalisation de la scolarisation des enfants exceptionnels. « Une première négociation provinciale en 1968 entre les enseignants, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 337) n'évoque d'ailleurs pas le sujet de l'enfance exceptionnelle (Dufour, 1997). En vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP), les commissions scolaires peuvent, mais ne sont pas tenues d'admettre dans leurs services éducatifs un enfant d'âge scolaire qu'elle juge incapable de profiter des cours réguliers en raison d'une déficience physique ou mentale (Dufour, 1997 ; Goupil, 1997). En 1969, le ministère de l'Éducation crée le Service de l'enfance inadaptée et met l'accent désormais sur « la responsabilité des commissions scolaires d'organiser des services destinés aux élèves en difficulté » (Goupil, 2007, p.4).

L'ensemble des mesures prises, entre les années 1960 et 1970, favorise ainsi le passage de l'enfance exceptionnelle marquée par l'absence d'accès au service éducatif pour les enfants handicapés ou en difficulté, les contraignant ainsi à mettre un terme à leur scolarisation dès le primaire, faute de ressources pour répondre à leurs besoins, à celui de l'enfance inadaptée grâce au développement par les commissions scolaires de services spécialisés, d'un réseau d'écoles et de classes spéciales qui donnent accès à l'instruction publique et gratuite à un nombre de plus en plus considérable d'élèves inadaptés (Bouchard, 1985 ; Dufour, 1997 ; Goupil, 2007 ; Proulx, 2009).

Le ministère de l'Éducation définit l'inadaptation des enfants, selon la « norme » fixée par la société, par le fait qu'ils « (...) ne répondent pas à ce que la société considère comme une certaine normalité » (Rocher, 1968, p.17). Ainsi, dans le cadre scolaire, la différence, entre les aptitudes spécifiques de chaque élève et les normes sociétales, confère à l'élève son statut d'inadapté. D'après Georges Heuyer (1950), l'inadaptation scolaire se résume à une « impossibilité pour l'enfant de suivre la classe normale de son âge, soit à cause d'une insuffisance intellectuelle, soit à cause de troubles de comportement » (dans Gaudreau, 1980, p.44). L'inadaptation scolaire devient donc synonyme de mauvaise insertion scolaire puisqu'elle désigne un « processus qui s'exprime par des attitudes, des conduites et des

comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire» (Legendre, 2005, p.757). En résumé, si l'élève ne parvient pas à atteindre les normes scolaires, il est inadapté. D'ailleurs, il est intéressant de noter que la notion d'inadaptation a succédé à celle d'anormalité « puis à celle de handicap (...) encore que des notions plus floues soient aujourd'hui utilisées parallèlement à celle de handicap comme « difficulté », voire de « grande difficulté » dès lors que l'on essaie de rendre compte des rapports conflictuels entre l'institution scolaire et certains enfants » (Plaisance et Gardou, 2001, p.9)

La période de l'enfance inadaptée marque également le début de l'ère de la prévalence du modèle médical dans le domaine scolaire et de la catégorisation (Bouchard, 1985). En effet, les conséquences de la scolarisation des élèves inadaptés sur l'organisation des services soulèvent la question de la classification des difficultés et de leur éducativité. La question n'est pas nouvelle. La catégorisation des élèves différents émerge au début du XXe siècle avec l'utilisation de tests et de mesures de l'intelligence pour évaluer les habiletés cognitives des enfants. Elle s'inscrit rapidement dans une approche psychomédicale. Les pouvoirs publics demandent aux psychologues d'élaborer des instruments destinés à classer les élèves selon leur coefficient intellectuel et leurs résultats scolaires (Boutin et Bessette, 2009). À partir d'un diagnostic psychomédical lié aux caractéristiques individuelles des enfants pour distinguer leurs difficultés, une nomenclature des difficultés est alors établie pour classer les élèves dans des catégories qui définissent alors leurs difficultés intrinsèques. Divers services spécialisés, dont la psychologie, l'orthopédagogie, etc., sont alors introduits progressivement dans le système scolaire (Gonçalves et Lessard, 2013; Tardif et Lessard, 1992). Les domaines de la psychologie scolaire et de l'orthopédagogie sous-tendent une approche clinique des difficultés des élèves (Bélanger, 2002) et introduisent dans l'école « une approche fortement dépendante à la référence médicale » (Gonçalves et Lessard, 2013, p.337). Les élèves dont les résultats, les comportements ou les difficultés ne correspondent pas à la norme de la classe ordinaire sont soumis à une évaluation et à un dépistage par les psychologues et les orthopédagogues. Selon Léandre Coudray (1973), « l'expérience et les recherches des familles, des enseignants, des psychologues et des médecins ont permis de distinguer plusieurs catégories d'inadaptation scolaire» (p.62). Par ces mesures, ces spécialistes vont donc chercher et expliquer les causes de l'inadaptation dans l'enfant et la définir par un étiquetage catégoriel (Bouchard, 1985 ;

Goupil, 2007). Ce système de classification, influencé par le modèle médical qui insiste sur les déficiences et les incapacités des personnes (...)» (Horth, 1998, p. 6), sert tout d'abord à catégoriser les difficultés des élèves selon leur différence par rapport à la norme puis il contribue à la catégorisation des classements des élèves « différents » (Horth, 1998, p. 6) dans un cheminement scolaire particulier.

Ce système de classification entraîne une division catégorielle des services scolaires et, de l'accès aux classes, « on peut même dire qu'il a contribué largement au mouvement de la ségrégation scolaire en encourageant l'ouverture des classes spéciales destinées à regrouper les élèves porteurs d'un ou plusieurs handicaps » (Boutin et Bessette, 2009, p.11). Les élèves sont alors exclus de la classe régulière et regroupés dans les écoles et les classes spéciales par catégories d'inadaptation : « les élèves ayant une déficience mentale, les élèves ayant des difficultés de comportement ou des troubles d'apprentissage, les élèves présentant une déficience visuelle, auditive ou une autre déficience physique, ou encore les élèves ayant des déficiences multiples » (Goupil, 2007, p.5 ; Proulx, 2009).

Durant les années 1970, le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales ont élaboré plusieurs classifications des handicaps physique, affectif et scolaire à partir de l'approche médicopsychiatrique (Benoit, 2005) pour qui est inadapté « Tout enfant de 0 à 18 ans dont le développement s'écarte de la norme sur les plans physique, intellectuel, psychologique ou social et qui ne peut atteindre son rendement maximum à moins de bénéficier de mesures ou de services spéciaux » (COPEX, 1976, p.35). Toutefois, « l'inadaptation recouvre une population des plus hétérogènes. Des enfants aussi différents que le débile moyen et le dyslexique se trouvent affublés du même vocable d'inadaptés. Le terme est donc peu différentiel pour désigner une réalité aussi multiforme que l'inadaptation » (Giroux, 1972, p.18). La spécificité des besoins éducatifs des élèves inadaptés nécessite dès lors un enseignement et un matériel spécialisés puisque « (...) le but, quand on crée des catégories, doit être de comprendre et de décrire le problème de l'enfant et ses besoins en termes qui correspondent aux programmes établis (...)» (Rapport Crainford /CELDIC, 1970, p.54). Les besoins éducatifs particuliers issus de l'approche psychomédicale contribuent à l'émergence d'un corps spécialisé en intervention autre que les enseignants, favorisant l'institutionnalisation de services spécialisés et l'émergence du champ de l'adaptation

scolaire¹⁰ (Duval, Lessard, Tardif, 1997; Gonçalves et Lessard, 2013; Tardif et Mukamurera, 1999,).

Après l’instauration de ces mesures, le dépistage des difficultés des élèves se systématisait, « les diagnostics cliniques deviennent plus fréquents et sont demandés de plus en plus par les écoles et les commissions scolaires » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 337) et les enseignants à des fins de gestion administrative et pédagogique. Le ministère de l’Éducation prévoit dans les conventions collectives et les règles budgétaires des allocations particulières pour aider les élèves inadaptés (Bouchard, 1985). Entre 1960 et 1976, les classes spéciales prolifèrent et la croissance du nombre d’élèves en difficulté s’accélère (Bouchard, 1985 ; Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Goupil, 2007). On assiste alors à l’émergence d’un réseau d’enseignement parallèle. Par ailleurs, les mesures spéciales ne donnent pas les résultats attendus. Les élèves de plus en plus nombreux¹¹ qui entrent dans les écoles et les classes spéciales n’en ressortent pas (Goupil, 2007).

Les années 1970 au Québec, comme ailleurs, sont marquées d’une part par les critiques à l’encontre de l’exclusion et de la ségrégation scolaire, d’autre part par l’émergence du courant *mainstreaming* et la reconnaissance des droits des élèves handicapés. Parmi les critiques, le rapport de l’Organisation de coopération et de développement économique

¹⁰ Entre 1973 et 1992, le nombre d’enseignants en adaptation scolaire a croît de 65% (Duval, Tardif et Gauthier, 1995). Entre 1973 et 1977, le nombre d’enseignants en adaptation scolaire augmente de 89 %, passant de 5093 à 9649 (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 40). Il faut également préciser que les enseignants en adaptation scolaire travaillent en collaboration avec des psychologues, audiologistes, orthophonistes, ergothérapeutes, techniciens en éducation spécialisée, en psychométrie, en écriture braille, etc. dont l’effectif a augmenté entre 1980 et 1994 de 21% (Duval, Tardif et Gauthier, 1995). En 1999, environ 7 000 professionnels (orthopédagogues, enseignants en adaptation scolaire, psychologues et technicien en rééducation) travaillent dans le champ scolaire. (Tardif et Mukamurera, 1999). Ces professionnels en éducation spécialisée ont enregistré une croissance de 155 % au cours des années 1990. 93 % des effectifs des psychoéducateurs et des orthopédagogues ont augmenté durant les années 1990. Ils représentent la catégorie de professionnels qui a le plus augmenté dans les années 1990 (Tardif et Levasseur, 2010).

¹¹ Le développement des services d’éducation spécialisée favorisé par la réforme Parent a contribué à une augmentation de 400% de l’effectif EHDAA, entre 1969 et 1991, ainsi qu’à une progression des EHDAA par rapport à l’ensemble de la clientèle scolaire (Duval, Tardif et Gauthier, 1995).

(OCDE) de 1976 souligne l'absence de moyens des écoles publiques du Canada pour répondre aux besoins des élèves handicapés (Horth, 1998). Au Québec, la Commission d'enquête Castonguay-Neveu (1971) sur la santé et le bien-être social dénoncent la création de services sans planification et sans coordination ainsi qu'un manque d'accessibilité aux services de réadaptation pour les personnes handicapées (Horth, 1998). Le constat de l'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté placés le plus souvent dans les classes ou dans les écoles spécialisées et qui n'intègrent pas la classe ordinaire suscite de vives réactions de la part des associations de parents qui se positionnent publiquement pour un véritable système scolaire égalitaire qui vise à intégrer les élèves handicapés et en difficulté dans la classe ordinaire telle que le préconise le modèle de la normalisation alors émergent en Amérique du Nord (Rousseau et Bélanger, 2004 ; Goupil, 2007).

Le mouvement de soutien en faveur d'une plus grande égalité de chances pour les enfants handicapés prend alors de l'ampleur (Gonçalves et Lessard, 2013; Horth, 1998). En ce sens, le ministère des Affaires sociales propose en 1974 des orientations et des stratégies pour développer les services à l'enfance (Horth, 1998). Cependant, elle se concrétisera en 1975 dans la « Charte québécoise des droits et libertés de la personne » adoptée par l'Assemblée nationale du Québec qui déclare que :

« 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 handicap¹² » (Article 10).

En août 1974, l'État québécois crée, au sein du ministère de l'Éducation, une direction administrative chargée de l'enfance en difficulté et de l'organisation des ressources humaines et financières. Constitué en vertu de la convention collective signée avec les enseignants (Proulx, 2009), il est confié au Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), de

¹² La reconnaissance juridique du droit à l'égalité de la personne handicapée sera également adoptée dans la Charte canadienne des droits et libertés en 1982.

« préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée (1976, p. XXVIII) et de « relever le défi de faire le point sur la situation des services destinés à ces enfants et proposer des éléments de correction et d'orientation. Ainsi, le Comité vise à convaincre les autorités ministérielles de la pertinence d'un développement progressif, cohérent et concerté, coordonné et efficace des services d'éducation, de réadaptation et de rééducation en faveur des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (...) » (1976, p. XXXVII), car « il importe maintenant d'analyser lucidement la problématique de l'éducation spéciale » (COPEX, 1976, p. 29).

Le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle dépose en 1976 un rapport dans lequel il dénonce largement la ségrégation dont les élèves handicapés ou en difficulté font l'objet ainsi que « la facilité avec laquelle on les exclut de la classe régulière étant donné la rigidité du fonctionnement » et « l'utilisation abusive de la formule de la classe spéciale (...) comme formules de services privilégiées » (Bouchard, 1985, p. 8). Il critique la définition de l'enfant inadapté et sa conception de scolarisation retenue dans le Rapport Parent (1965) relative à l'organisation scolaire :

« l'enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (enfant inadapté) se définit comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée par des troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié » (COPEX, 1976, p.35).

COPEX juge cette définition « fondamentalement négative et exclusive, car elle met l'accent sur l'impossibilité pour l'enfant de profiter de l'enseignement régulier, justifiant ainsi une privation ou un rejet du milieu scolaire normal » lié à son handicap ou à sa difficulté d'apprentissage (COPEX, 1976, p.42).

Il critique également le modèle psychomédical qui préside à « la catégorisation des difficultés d'apprentissage (qui) s'est traduite dans une compartimentation des services axés sur les diverses catégories de difficultés et, à de nombreux égards, cette catégorisation des difficultés a entraîné un étiquetage catégoriel des enfants atteints par lesdites difficultés » (COPEX, 1976, p. 44). Il dénonce donc la catégorisation des élèves fondée sur leurs

déficiences et leurs incapacités qui contribue à leur classement, favorise leur maintien au sein d'une structure ségrégative dans le système éducatif et qui les marginalise. Il souligne que l'entrée dans le système d'éducation spéciale est souvent « basée sur un régime d'évaluation qui tend à s'appuyer sur un diagnostic d'inspiration médicopsychiatrique dont la classification est axée sur une approche de type clinique, 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 » (Horth, 1998). En plus d'utiliser les termes propres au langage médicopsychiatrique, « 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 rapport conclut que le modèle psychomédical et la catégorisation des élèves qui en découle contribuent au maintien d'une structure ségrégative pour les élèves différents » (Horth, 1998).

En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (1985) rappelle que :

« on se trouvait à sonner le rejet d'une approche de type médical, avec ce qu'une telle approche, quand elle est pratiquée en pédagogie, comporte de tendance à la spécialisation poussée des interventions et à l'enfermement des enfants eux-mêmes dans des catégories et sous des étiquettes toutes faites. On suggérerait plutôt de s'engager dans des attitudes et des pratiques soucieuses de prévention, d'aide adaptée et de constante évaluation des situations, toutes fondées sur l'observation du fonctionnement global de l'élève, plutôt que sur l'évolution de son seul handicap » (CSE, 1985, p.7).

COPEX recommande une définition moins ségrégative des élèves « inadaptés », une utilisation différente des catégories pour l'organisation des services et une approche différente de celle du modèle psychomédical (Gonçalvés et Lessard, 2013). Le rapport COPEX recommande donc que le ministère de l'Éducation et celui des Affaires sociales « utilisent de préférence, le concept « d'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » au lieu « d'enfance inadaptée » (COPEX, 1976, p. 47). La Loi sur l'instruction publique officialisera cette terminologie. (Proulx, 2009). Il définit également l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage « comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée par des troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié » (1976, p.35). De plus, il recommande que les catégories

soient utilisées pour l'identification et l'organisation des services dont l'élève HDAA a besoin. Avec le nouveau concept d'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la réduction des catégories et une nouvelle approche de classification, le rapport COPEX propose ainsi de mettre fin à une école ségrégée.

Le Rapport COPEX suggère en ce sens de nouvelles orientations pour l'enfance en difficulté influencée par le courant nord-américain de normalisation qui propose d'offrir un milieu de vie aux personnes handicapées qui ressemble le plus à celui des personnes valides, c'est-à-dire d'intégrer les enfants handicapés ou en difficulté dans un environnement ordinaire. C'est dans cette perspective que le rapport COPEX recommande que les services offerts à l'élève handicapé ou en difficulté soient déterminés en fonction de leurs aptitudes et de leurs potentiels. Prendre en considération l'environnement et les forces de ces élèves plutôt que leurs faiblesses constituent donc un changement majeur quant aux services à offrir à ces élèves. En ce sens, il suggère une série de recommandations particulières d'enseignement. Parmi les soixante-deux recommandations que le rapport émet, il recommande tout d'abord la suppression du système parallèle des écoles spéciales en proposant au ministère de l'Éducation de « fusionner les deux systèmes d'éducation, soit celui de l'enfance exceptionnelle et le système scolaire ordinaire » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 36). Il reprend l'orientation d'une éducation régulière recommandée par le Rapport Parent (1964) : « l'enfant ne devrait être exclu des classes régulières que dans la mesure où une intervention extérieure est requise et uniquement pour le temps nécessaire à cette intervention » (MEQ, 1976, p. 579).

Cependant, il souhaite « un examen des rôles des spécialistes pour qu'ils agissent davantage comme soutien aux enseignants réguliers » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 339) ainsi qu'une modification des modalités d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté. En ce sens, COPEX propose « une approche systémique » (CSE, 1996; Gonçalves et Lessard, 2013) d'un dispositif éducatif d'intégration c'est-à-dire un système ou un modèle de mesures éducatives spéciales intégrées ou graduées dites en cascade permettant de « graduer l'offre des services éducatifs en fonction d'un continuum allant de l'intégration en classe ordinaire à l'enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.36) ainsi que des services spécialisés et diverses modalités d'intervention et d'évaluation pour répondre aux besoins de chaque élève et à ses capacités (Goupil, 2007 ;

Thomazet, 2008). En ce sens, le Rapport COPEX (1976) s'attend à ce que le modèle en cascade remplace le modèle psychomédical puisqu'il représente un modèle de normalisation pour l'organisation des services. Suivant ce modèle, il convient de procéder « au classement des populations scolaires » en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves en difficulté. Les élèves souffrant d'un handicap léger sont d'abord placés dans les classes ordinaires, au moins à temps partiel (Goupil, 2007). Quant à ceux qui présentent un handicap trop sévère pour être inscrits dans la classe ordinaire, ils sont placés dans une classe spéciale à l'intérieur de l'école pour contribuer davantage à son épanouissement (COPEX, 1976). Autrement dit, COPEX recommande au ministère de l'Éducation de concevoir la scolarisation des enfants handicapés ou en difficulté selon l'approche *mainstreaming* pour favoriser l'intégration en classe ordinaire du plus grand nombre d'enfants handicapés ou en difficulté. En dernière instance, le Rapport COPEX recommande au ministère de l'Éducation de « rendre publique une politique officielle de l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (1976, p.640) « qui assure la qualité et l'efficacité de l'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » (COPEX, 1976, p.29) pour favoriser le développement de l'enfant en difficulté et son intégration dans le milieu le plus normal possible. Ces recommandations sont au fondement de l'élaboration de la Politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec dont nous présentons dans la section suivante l'évolution historique.

2.2 Élaboration de la politique de l'adaptation scolaire, mise à jour, contexte et renouvellement

Abordons maintenant l'élaboration de la Politique de l'adaptation scolaire depuis sa première adoption en 1978 jusqu'à son renouvellement en 1999.

2.2.1 1978 : Première politique de l'adaptation scolaire

En 1978, le ministère de l'Éducation du Québec publie la première Politique de l'adaptation scolaire, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* qui s'inspire largement des recommandations du Rapport COPEX (1976) (Bouchard, 1985). La Politique introduit la notion d'adaptation

scolaire, elle prône l'intégration scolaire, elle préconise la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, et l'utilisation de mesures variées pour aider les élèves en difficulté ainsi que l'accessibilité à des services éducatifs appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 2007; MEQ, 1978, Proulx, 2009). La Politique prescrit les mesures relatives à « la prévention, l'identification des difficultés à travers un « bilan fonctionnel » décrivant à la fois les forces et les faiblesses de l'élève, les services proprement dits, les programmes et le matériel d'enseignement, les ressources humaines et financières a concertation interministérielle » (Proulx, 2009, p.179). À partir de l'orientation fondamentale de la politique visant l'intégration scolaire, plusieurs changements légaux sont apportés au statut des enfants handicapés ou en difficulté et diverses mesures et politiques vont être prises pour encadrer les services pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Tout d'abord, parallèlement à la publication de la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire, la Loi 9 assurant l'exercice des droits des personnes handicapées est promulguée. Elle permet également la création de L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) dont le mandat consiste, à veiller et à favoriser l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées ainsi qu'à contraindre les commissions scolaires à offrir des services aux enfants handicapés ou en grande difficulté (Bouchard, 1985 ; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), 2009; FCSCQ, 1990 ; Goupil, 2007).

Puis, en 1979, la Loi sur l'instruction publique apporte des modifications aux articles 480 et 481 : « L'article 480 fait état de l'obligation aux commissions scolaires d'offrir aux enfants handicapés des services éducatifs spéciaux, et non des classes spéciales » (Venditti, 2005, p. 6), tandis que « l'article 481 modifié précise que le gouvernement peut établir des règlements sur la nature des services éducatifs » (Venditti, 2005, p. 7). Toutefois, en 1981, les règlements établiront le privilège de la démarche d'intégration des élèves handicapés aux activités régulières d'enseignement (Goupil, 2007 ; Proulx, 2009).

Fort de son mandat, en 1984, l'OPHQ publie plusieurs recommandations dans le document « À part... égale ». Il y mentionne « l'importance de valoriser la personne ayant des besoins particuliers » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 340) plutôt que de souligner son handicap, afin de lui permettre un épanouissement scolaire et social (OPHQ, 1984). En 1985,

l'adoption par le Conseil des ministres de cette politique orientera l'adoption d'autres politiques et mesures pour soutenir l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées (OPHQ, 2009).

Dans la foulée, Le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis sur l'état de la situation de l'intégration scolaire *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté* (1985). Celui-ci trace un bilan de la Politique de l'adaptation scolaire dont il soutient les orientations. Toutefois, il nuance l'approche de la Politique qui attire davantage « l'attention des acteurs sur le lieu de prestation des services plutôt que sur l'importance d'identifier clairement les besoins éducatifs des élèves et de les traduire en services appropriés » (CSE, 1996, p.4). Il recommande donc au ministère de l'Éducation des ajustements de la Politique au sujet de l'intégration des élèves HDAA en classe régulière.

Finalement, en 1988, une modification de la Loi sur l'instruction publique (LIP) précise les services éducatifs auxquels les élèves HDAA ont droit, ainsi que l'obligation pour les commissions scolaires d'adapter les services éducatifs en fonction des besoins et des capacités des élèves pour favoriser leur intégration en classe ordinaire (Goupil, 2007 ; Proulx, 2009 ; Venditti, 2005). Enfin, la LIP précise que la direction d'école se doit d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins des élèves HDAA pour déterminer l'organisation des services selon une approche individualisée (Goupil, 2007). La nouvelle Loi oblige les commissions scolaires à mettre en place des mesures qui étaient déjà prescrites dans la Politique de l'adaptation pour « repenser ses modes d'organisation pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté » (Bouchard, 1985, p.9). Parmi ces mesures, la Loi sur l'instruction publique rend obligatoire pour les commissions scolaires la mise en place d'un plan d'intervention dont l'objectif est de préciser alors l'orientation et l'organisation des services destinés aux EHDAA (Goupil, 2007).

Ces modifications ont une conséquence sur l'organisation des services, et sur la place de l'enseignant reconnu comme premier responsable de l'éducation de l'élève. Par ailleurs, la LIP modifie la fréquentation scolaire obligatoire qui passe de 14 ans à 16 ans (Goupil, 2007).

La nouvelle Loi sur l'instruction publique, les difficultés soulevées dans l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, ainsi que les nouveaux régimes pédagogiques prescrits en

1990 conduisent le ministère de l'Éducation à faire une mise à jour de la Politique de l'adaptation scolaire en 1992 que nous présentons dans la section suivante.

2.2.2 1992 : Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire

En 1992, le ministère de l'Éducation énonce de nouvelles orientations en adaptation scolaire dans: La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire - La réussite pour elles et eux aussi (MEQ, 1992) préparées conjointement avec les commissions scolaires, dans laquelle le ministère de l'Éducation réaffirme notamment l'importance de l'intégration en classe ordinaire pour les élèves HDAA. Il met à jour essentiellement les moyens d'action visant « la production d'instruments pédagogiques, le soutien à l'organisation, l'évaluation de l'impact des services sur les apprentissages, l'insertion sociale des élèves, la promotion des attitudes de respect à l'égard des élèves handicapés ou en difficultés et la formation et le perfectionnement du personnel scolaire » (Proulx, 2009, p. 179). Il souligne également l'importance de l'insertion sociale des élèves et le rôle prépondérant des parents comme partenaires essentiels à la réussite des élèves. (MEQ, 1992). Enfin, il élabore et publie les premières définitions des élèves à besoins particuliers qui sont utilisées notamment lors de la déclaration annuelle des effectifs scolaires faite par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé (Honorez, 2001). La mise à jour de la politique (1992) permet également « de dresser un bilan positif entre 1978 et 1991 sur les initiatives d'intégration d'enfants handicapés en classe ordinaire » (CDPDJ, 2007, p. 9) (MEQ, 1992). Le Ministère élabore également dans le prolongement de la Mise à jour de la politique, de la modification de la LIP et des nouveaux régimes pédagogiques, un Cadre légal et réglementaire des services complémentaires¹³. Ce cadre légal prescrit le droit pour les élèves HDAA à des services qui contribuent à faire de l'école un milieu de vie stimulant et enrichissant pour l'élève et son entourage.

C'est également dans ce cadre que le MEQ publie dans la Mise à jour de la politique le premier cadre de référence du plan d'intervention individualisé qui souligne « une large reconnaissance du besoin de coordonner les efforts de toutes et de tous, notamment des

¹³ Ces services complémentaires comprennent, par exemple, l'animation des activités sportives, culturelles et sociales; l'orientation scolaire; les services de psychologie, d'orthophonie, de psychoéducation, d'éducation spécialisée, de santé et de services sociaux en milieu scolaire.

parents et de l'élève » (MEQ, 1992, p. 3). L'idée du plan d'intervention correspond donc « d'abord et avant tout (à) une démarche de concertation (Goupil, 2007, p. 28). Entre 1993 et 1996, divers programmes d'enseignement destinés aux élèves avec une déficience visuelle et avec une déficience intellectuelle sont adaptés et élaborés pour faciliter leur intégration scolaire (CDPDJ, 2007).

Sur le plan international, le Canada ratifie en 1991 la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990) ainsi que la Déclaration de Salamanque sur les principes et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) et l'accès à un système éducatif ordinaire pour tous les enfants. Abordons maintenant le contexte et les facteurs qui vont contribuer au renouvellement de la politique de l'adaptation scolaire.

2.2.3 1995-1997 : Contexte du renouvellement de la politique de l'adaptation scolaire

À l'instar de nombreux pays, le système éducatif du Québec est fortement critiqué (Painchaud et Lessard, 1998) : « Depuis 1983, on interpelle les Québécois sur la qualité de l'éducation. En 1986, en réponse à l'école privée, qui propose de répondre à cette qualité, les commissions scolaires du Québec ripostent en organisant les États généraux sur la qualité de l'éducation » (Proulx, Ollivier, Lessard, 1997, p.336). Pourtant, une situation préoccupante domine particulièrement le débat sur l'éducation, « après avoir assuré l'accès à l'éducation pour tous, on voit ainsi apparaître une préoccupation plus soutenue quant à l'accès à la réussite pour le plus grand nombre (CSE, 1995a), car, « dans les faits, le problème de l'école québécoise ne se situe pas dans l'excellence, elle vit une autre réalité : le décrochage scolaire massif. » (Proulx, Lessard, Ollivier, 1997, p. 337). Le constat sur le décrochage scolaire est sans équivoque : le taux d'abandon scolaire avoisine les 35 % (Painchaud et Lessard, 1998).

En 1994, au terme du congrès annuel de l'Alliance des professeurs de Montréal, une coalition de syndicats d'enseignants demande la tenue d'états généraux pour faire un état de la situation sur l'éducation au Québec (Gosselin et Lessard, 2007). La Commission des États

généraux sur l'éducation est créée en 1995. Son mandat vise à dégager un portrait de l'éducation.

Lors des consultations publiques, à l'occasion des États généraux (1996a), le sujet sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, particulièrement ceux avec des troubles de comportement, va susciter des débats enflammés parmi les parents et le personnel scolaire (Gosselin et Lessard, 2007). En effet, un nombre important d'organismes de défense des droits des personnes handicapées, mais aussi des parents d'élèves HDAA ont exprimé de nombreuses réticences relatives à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire (CDPDJ, 2007). « Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration » (États généraux. *Exposé de la situation*, 1996, p. 31-32). Ils ont déploré que peu de commissions scolaires aient fait le choix de l'intégration complète (CDPDJ, 2007), malgré les efforts consentis depuis l'adoption de la première politique d'adaptation scolaire en 1978: « Elles font encore trop souvent le choix de la classe ou de l'école spéciale au lieu de l'intégration à la classe ordinaire de l'école de quartier » (États généraux, 1996a, p. 32). Ainsi, selon ces acteurs le droit à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire plutôt que celui de l'inclusion continue de contribuer à l'exclusion de ces élèves (CDPJ, 2007). Les directions d'école et les élus des commissions scolaires ont également soulevé que le problème des ressources financières et humaines constituait un obstacle à la mise en œuvre efficace de pratiques inclusives (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a). Par ailleurs, les enseignants « [...] dénoncent l'intégration sauvage, menée dans la précipitation et sans mesures de soutien adéquates » (États généraux. *Exposé de la situation*, 1996, p. 31-32), reprenant ainsi la formule de dénonciation utilisée par les syndicats des enseignants dans les années 1980 (CDPJ, 2007). Ils déplorent que l'intégration des élèves HDAA soit réalisée de façon précipitée, sans mesures de soutien déterminé en fonction de leur besoin (Commission des États généraux, 1996 ; CDPDJ, 2007). Ils attirent l'attention sur l'absence de structure ou de services au sein des écoles. Enfin, ils dénoncent leur manque de formation pour accueillir les élèves HDAA et l'absence de consultation pour recevoir des élèves HDAA (Commission des États généraux, 1996 ; CDPDJ, 2007). C'est pourquoi les acteurs scolaires présents aux

audiences de la commission des États généraux considèrent et suggèrent que les conditions d'intégration scolaires des élèves HDAA doivent être modifiées afin que celle-ci soit réussie (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a).

En 1996, la Commission publie son rapport final *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 – Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Ce rapport présente les recommandations sur les orientations que doivent prendre les changements en éducation. L'objectif ultime du système éducatif doit viser désormais *la réussite de tous*.

Dans ce rapport, les commissaires « constatent que peu de gens s'opposent à l'intégration des élèves HDAA à la classe ou à l'école ordinaire » (CDPDJ, 2007) : « Rares sont les personnes qui s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire. Par contre, si certains sont pour une intégration sans réserve et revendiquent en conséquence la disparition des écoles spéciales, la majorité des participants, de toutes catégories, sont pour l'intégration conditionnelle » (États généraux. *Exposé de la situation*, 1996, p. 32). Toutefois, il est intéressant de noter que des discours concurrents sur le même problème ont émergé compte tenu de la position des différents acteurs, en l'occurrence les parents qui n'ont pas d'enfants HDAA, des enseignants et des syndicats. Les commissaires réaffirment la nécessité de poursuivre le mouvement d'intégration de ces élèves à l'école ordinaire en maintenant toutefois le principe du modèle en cascade afin d'offrir une réponse adaptée aux besoins de chacun (États généraux. *Exposé de la situation*, 1996). Ils rappellent en ces termes également les problèmes de la scolarisation des élèves HDAA soulevés par les différents acteurs lors des débats publics :

« Par ailleurs, tous les participants semblent d'accord sur les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves : le dépistage est tardif; le diagnostic n'est pas toujours juste; les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent; les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus; le personnel enseignant manque de formation. De plus, les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant. Les organismes de défense des droits de ces personnes estiment que leur compétence n'est pas assez sollicitée et mise à profit et réclament une politique globale qui clarifierait

les relations entre les intervenants » (États généraux. *Exposé de la situation*, 1996, p. 33).

Ils rapportent également l'importance, soulignée dans les débats publics, de la disponibilité des ressources dans le processus d'intégration, notamment au niveau des ressources des professionnels pour le soutien aux enseignants et aux élèves HDAA (Commission des États généraux, 1996 ; CDPDJ, 2007). Enfin, ils ajoutent la nécessité des partenariats avec le ministère de la Santé et des services sociaux et les organismes communautaires (États généraux, 1996 b).

Les propos rapportés par la Commission des États généraux ne sont pas sans rappeler ceux émis par le Conseil supérieur de l'éducation dans son premier avis sur *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté* (1996).

Il constate que le fragile respect des conditions de réussite de l'intégration met en péril le principe même de l'intégration scolaire des élèves HDAA dans la mesure où des:

« irritants ont surtout trait à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose, à la préparation de ce personnel, à la planification et à l'évaluation des interventions, à la persistance de croyances ou de pratiques qui freinent encore l'intégration ainsi qu'à un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires » (CSE, 1996, p. 43).

Il est donc :

« [...] utopique de demander à des enseignantes et à des enseignants qui n'ont pas la formation adéquate de réussir à intégrer des élèves handicapés et en difficulté à des classes ordinaires et ce, pratiquement sans aide; en agissant ainsi, on prend tous les moyens pour que l'entreprise échoue et ce sont les enfants les plus vulnérables qu'on expose ainsi à vivre des échecs inutiles et des souffrances additionnelles (CSE, 1996, p. 88).

En 1997, le CSE publie un second avis sur le sujet, *Les services complémentaires : une responsabilité partagée*.

En 1997, pour répondre à la préoccupation de la réussite de tous, le ministère de l'Éducation publie le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997 b). Pour répondre au virage du succès que vise la réforme, le ministère de l'Éducation s'inspirant de la réflexion menée par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ, 1997b), souhaite instaurer une « [...] culture de la rigueur, de

l'exigence et de l'effort de même que l'aménagement d'une organisation scolaire qui soutienne et accompagne les élèves dans leurs apprentissages » (MEQ, 1997a, p. 4). La révision du curriculum constitue une véritable réforme du système d'éducation. Le ministère de l'Éducation réaffirme dans ce cadre que « l'école doit favoriser l'égalité des chances et l'intégration sociale, tout en assurant le succès pour le plus grand nombre d'élèves » (CNDPJ, 2007). Il vise à ce que tous les élèves puissent acquérir les savoirs minimums qui sont des facteurs d'exclusion sociale s'ils ne sont pas maîtrisés. Cette révision du curriculum insiste donc sur le développement des compétences qui doivent être présentes non seulement dans les disciplines enseignées, mais aussi dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école (Proulx, 2009). « L'approche privilégiée par le Ministère mise sur l'acquisition de compétences qui permettront aux individus qui fréquentent l'école d'assurer une maîtrise adéquate de leur avenir » (CDPDJ, 2007). Dans ce cadre, « [...] les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions pour développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes. Cet accompagnement, s'il est constant et approprié, empêchera leur exclusion » (MEQ, 1997a, p. 14). La nouvelle politique L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative (1997) apporte des solutions pour mettre en œuvre la réussite de tous et elle introduit notamment une attention particulière aux élèves HDAA (Goupil, 2007).

La même année, le gouvernement adopte la loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique de 1988 qui vise « à établir un meilleur équilibre dans le partage des responsabilités et des pouvoirs des différents partenaires du projet éducatif à l'enseignement primaire et secondaire, et ce, en vue d'une éducation de meilleure qualité et de la réussite du plus grand nombre» faisant ainsi entrer le Québec « de plain-pied dans une réforme d'envergure de son système éducatif » (Pelletier, 2001, p. 162) pour améliorer la réussite éducative et la persévérance scolaire. La modification de la LIP en 1997, dans le cadre de la Réforme redéfinie également la mission de l'école qui se doit « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (LIP, 1997). La définition de la mission de l'école, énoncée dans la LIP, crée donc un nouveau contexte en mettant l'accent sur la réussite de tous (Proulx, 2009). Cette mission se traduit dans une redéfinition des finalités de l'école

qui doit dorénavant instruire, socialiser et qualifier les élèves toujours dans le respect de l'égalité des chances.

Les modifications législatives, dans la vaste entreprise de transformations de l'institution scolaire, créées également un nouveau contexte pour les élèves HDAA en imposant au ministère de l'Éducation de réviser et de renouveler sa politique relative à l'adaptation scolaire (Proulx, 2009) que nous présentons dans la section suivante.

2.2.4 1999 : Renouveau de la politique de l'adaptation scolaire

Dans la foulée de l'adoption de la nouvelle politique curriculaire et des modifications législatives qui concernent directement les élèves HDAA, le ministère renouvelle la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire (1999) « Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire ». Pour être en adéquation avec la mission de l'école, les articles 234 et 235 de la LIP prévoient que : « La commission scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins [...] » (LIP, article 234) et

« La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (LIP, article 235).

L'article 234 réaffirme l'obligation pour les commissions scolaires d'adapter les services éducatifs (Goupil, 2007). L'article 235 impose désormais aux commissions scolaires l'élaboration d'une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves HDAA (Venditti, 2005). Cette politique doit favoriser une intégration « harmonieuse » des élèves dans la classe ordinaire sans que celle-ci constitue une contrainte excessive pour les autres élèves (MEQ, 1999, p. 13). L'article 96.14 réitère la responsabilité de la direction de l'école d'établir un plan d'intervention (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013).

L'article 1 de la LIP précise également que les élèves HDAA ont droit aux services éducatifs jusqu'à 21 ans.

Avec ce renouvellement de la politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation effectue un meilleur arrimage entre les objectifs poursuivis par l'école et l'expression des besoins des élèves EHDA (MEQ, 1999). Avec le renouvellement de la politique, il prescrit des objectifs qui proposent « des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale les milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportements ou d'apprentissage » (MEQ, 1999, introduction du ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse) afin de répondre aux problèmes qui ont émergé dans les débats publics, dans le rapport de la Commission des États généraux (1996) et dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1996).

La nouvelle politique vise dorénavant à :

« [...] mettre l'accent sur les conditions propres à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société » (MEQ, 1999a, p. III) et à « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance » (MEQ, 1999, p.17).

Entre 2000 et 2011, le ministère de l'Éducation publie diverses politiques et plusieurs documents (Lessard et *al.*, 2007). En 2000, il lance conjointement avec le ministère de la Santé et des Services Sociaux un plan d'action relatif aux enfants avec un trouble de déficit de l'attention et d'hyperactivité (Lessard et *al.*, 2007). En 2002, il élabore un nouveau Cadre de référence sur les services complémentaires, Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, s'adressant particulièrement aux établissements privés (Lessard et *al.*, 2007). La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale entre en vigueur en 2004 (LIP, article 7). Elle apporte aussi des modifications majeures à la loi de 1978. En 2005, Le Conseil fédéral de la Fédération des syndicats de l'enseignement accepte l'entente de principe intervenue avec le gouvernement et les commissions scolaires (FSE, 2013 ; Lessard et *al.*, 2007). « Cette entente vise l'amélioration des services aux élèves en difficulté, le dégagement de ressources à leur

endroit et la capacité d'intervention des enseignantes et enseignants sur l'allocation de ces sommes » (Lessard et *al.*, 2007, p. 43)

En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) propose un nouveau Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves HDAA en réaction aux acteurs scolaires, aux recommandations du Vérificateur général du Québec dans son rapport à l'Assemblée nationale pour 2003-2004 et aux résultats du *Rapport de l'évaluation de l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire* (2008) (MELS, 2010). Ce plan d'action propose vingt-et-une mesures pour favoriser l'intégration en classe ordinaire et la réussite des élèves HDAA. Dans la même année, la LIP est révisée afin que les commissions scolaires rendent compte des résultats obtenus quant à la réussite des élèves. Le ministère de l'Éducation précise à cette fin qu'un des objectifs vise particulièrement « L'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (MELS, 2009). En 2009, le gouvernement adopte la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité qui vise à augmenter la participation sociale des personnes handicapées (MELS, 2010).

La politique de l'adaptation scolaire (1999) suscite des mouvements d'oppositions et des critiques qui s'organisent autour d'un regroupement d'associations, de syndicats et d'individus, Coalition pour une intégration réussie qui participe à la Rencontre des partenaires en éducation en 2010. À l'issue de cette rencontre le MELS met à jour en 2011, les lignes directrices inscrites dans le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ces nouvelles lignes directrices définissent les conditions favorisant une intégration scolaire harmonieuse des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elles guident les gestionnaires des commissions scolaires et des écoles publiques et privées dans l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

Sur le plan international, le Canada signe la Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006), ratifiée par le Québec en 2010, qui reconnaît le principe de l'éducation inclusive et s'engage à adopter des politiques et des mesures législatives conformes à ce principe.

Ce panorama sur l'évolution de la Politique de l'adaptation scolaire, de l'émergence d'un problème jusqu'aux ajustements apportés dans son renouvellement en 2011, situe la position de l'État dans le respect des encadrements juridiques, de la Loi sur l'instruction publique, des Chartes des droits et libertés du Canada et du Québec. Il met également en évidence de façon indéniable que l'État a pris des décisions afin que le système éducatif du Québec soit inclusif en privilégiant l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, tout comme il s'engage depuis les années 1960 à lutter contre les inégalités ou encore à atteindre l'objectif de la réussite de tous les élèves. Cette volonté se traduit également dans la désignation du secteur de l'éducation qui est passé de l'éducation spéciale à l'adaptation scolaire, faisant parallèlement évoluer les dispositifs institutionnels et les termes associés. Dans cette perspective, il faut mettre en relation ces choix et les prescriptions de la politique avec les courants, les approches et les modèles de scolarisation des élèves HDAA en interrogeant les changements intervenus dans la Politique entre 1978 et 1999. Nous présentons dans le chapitre suivant l'étude de ces changements.

Chapitre 3. Évolution des changements dans la Politique de l'adaptation scolaire : orientation, organisation des services et catégories d'élèves

Dans ce chapitre, nous étudions les changements intervenus dans la Politique de l'adaptation scolaire de 1978 jusqu'aux dernières modifications apportées en juin 2011 à partir d'une revue de littérature ainsi que des textes officiels publiés par les instances gouvernementales. Cette étude vise à saisir, à travers les changements intervenus dans l'évolution de la politique, la relation entre les décisions de l'État et l'évolution des courants des conceptions de scolarisation de ces élèves. C'est dans cette perspective que nous étudions les changements intervenus dans la politique sur l'orientation, l'organisation scolaire et les catégorisations des élèves qui sont les axes représentatifs de cette politique (Goupil, 2007; Proulx, 2009). Abordons dès maintenant, le premier axe : l'orientation.

3.1 Orientation

L'adoption, en 1978, par le gouvernement de la première politique relative à la scolarisation des élèves en difficulté, *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, repose sur le principe de « la reconnaissance du droit à l'éducation (qui) apporte un élément nouveau, dynamique : elle confie implicitement aux écoles publiques la responsabilité de se développer pour répondre de façon adéquate aux besoins éducatifs de tous les enfants québécois (...)» (MEQ, 1978, p.16). Selon cette assise légale et prescriptive, l'orientation fondamentale de la politique, instituée sur le principe de normalisation, vise à assurer aux enfants en difficulté « l'accessibilité (...) à des services éducatifs appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible » (MEQ, 1978, p.15). Corolairement, quatre orientations générales sous-tendent cette visée : 1) le droit à l'éducation ; 2) l'accessibilité à l'école publique pour les enfants en difficulté ; 3) l'accessibilité à une éducation de qualité ; 4) le droit à un cadre social normal (MEQ, 1978). La première orientation renvoie à la Loi adoptée en 1964 qui légifère la création du ministère de l'Éducation et qui sert également de fondement juridique au droit fondamental de tout enfant à recevoir dans le système public une éducation

dont la finalité est le plein épanouissement de sa personnalité. La deuxième orientation étend l'objectif de « l'accessibilité pratiquement acquise pour toute la population d'âge scolaire » (MEQ, 1978, p. 16) à l'accessibilité à l'école régulière pour les enfants en difficulté qui incombe désormais au système éducatif subordonné au principe du droit à l'éducation (Venditti, 2005). L'éducation de qualité, la troisième orientation de la politique, renvoie à la double finalité de l'école, c'est-à-dire une éducation qui vise le développement optimal et intégral des élèves en difficulté ainsi que leur insertion sociale (MEQ, 1978). Pour arriver à cette finalité à une éducation de qualité, les actions éducatives doivent porter sur le potentiel des élèves en difficulté plutôt que sur leur handicap (Bouchard, 1985 ; CSE, 1996 ; MEQ, 1978). C'est pourquoi, selon la quatrième orientation, pour atteindre l'accessibilité à une éducation de qualité, les élèves en difficulté doivent être scolarisés dans le cadre social le plus normal possible. Cette dernière orientation de la politique se définit comme « le milieu naturel » (MEQ, 1978, p.22) « où les besoins éducatifs spéciaux de l'élève sont le mieux pris en compte tout en lui assurant le maximum de contacts possible avec des pairs non handicapés¹⁴ » (CSE, 1996, p.4). Tel que définit, le cadre social le plus normal possible de scolarisation des élèves en difficulté désigne la classe régulière comme l'environnement éducatif naturel le plus bénéfique pour qu'ils reçoivent de l'aide adaptée à leurs besoins éducatifs ainsi qu'une éducation de qualité dispensée par un enseignant puisque « l'éducation dite "spéciale" ne saurait, en effet, favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté, si elle devait mettre en péril son intégration sociale » (1978, p.66). Cette orientation vise ainsi l'intégration scolaire dans la classe régulière des élèves en difficulté comprise « comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel » (MEQ, 1978, p.22), c'est-à-dire comme le moyen à privilégier pour leur accès à une éducation de qualité et pour leur intégration sociale (MEQ, 1978). L'orientation fondamentale de la politique de 1978 vise donc à assurer le droit de l'élève en difficulté à recevoir à l'école publique des services éducatifs et une éducation de qualité appropriés à ses besoins spécifiques et dispensés dans le cadre scolaire le plus normal possible. La reconnaissance du droit d'accès aux services éducatifs pour tous les élèves concrétise la politique de désinstitutionnalisation des établissements de

¹⁴ Cette orientation renvoie à la politique *Least restrictive environment (LRE)*.

santé et de réadaptation. Cette orientation amorce donc, au Québec, en 1978, le mouvement d'intégration scolaire selon le principe de normalisation régulé par la première politique de l'adaptation scolaire (Goupil, 2007 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Beauregard et Trépanier, 2010). Par son orientation fondamentale, cette politique propose donc des changements majeurs dans la conception de scolarisation des enfants en difficulté en remettant en cause des croyances, des attitudes, des pratiques entretenues à l'égard de ces élèves pour favoriser l'accès aux services éducatifs communs à tous, c'est-à-dire l'intégration plutôt que la ségrégation, l'adaptation des besoins éducatifs plutôt que les services éducatifs spéciaux (CSE, 1985).

Cette orientation répond aux attentes du milieu scolaire et social, c'est pourquoi elle fait consensus auprès du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ), de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), des syndicats d'enseignants, de l'Association des directeurs d'école du Québec (ADEQ) (Bouchard, 1985 ; CSE, 1996). Cependant, dès les premières années de la mise en œuvre de la politique, l'intégration scolaire comme conception de scolarisation des élèves en difficulté constitue « un problème d'une grande actualité au Québec » (Goupil et Boutin, 1983). La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), et l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) attirent l'attention du MEQ sur les difficultés d'application de la politique de l'adaptation scolaire quant à « L'accès à une éducation de qualité dans le cadre scolaire le plus normal possible » (MEQ, 1978, p.17), c'est-à-dire sur les difficultés de mise en œuvre de son orientation. En 1983, la CEQ dénonce d'ailleurs avec véhémence l'intégration qu'elle qualifie de sauvage puisqu'elle considère que les élèves handicapés ou en difficulté sont parachutés vers les classes régulières dans l'improvisation, sans justification et sans dispositifs pédagogiques clairement établis (CSE, 1985; CSE, 1996).

En 1985, le Conseil supérieur de l'éducation « examine le chemin parcouru par l'adaptation scolaire depuis l'adoption de la politique de 1978 » (CSE, 1996, p. 4), dont il publie les conclusions dans l'avis *Réussir l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Dans cet avis, le CSE réaffirme son appui à l'orientation de la politique de l'adaptation scolaire dont il rappelle l'évolution et la reconnaissance sociales importantes qu'elle représente pour la scolarisation des élèves en difficulté (CSE, 1985). Cependant, il constate que les difficultés de

mise en œuvre de la politique prédominent les débats sur l'intégration scolaire en classe régulière des élèves en difficulté et qu'elles atténuent l'adhésion des acteurs aux orientations visées par la politique (CSE, 1985). Le CSE identifie plusieurs facteurs à l'origine des difficultés de mise en œuvre de la politique. Il relève notamment la crise économique comme facteur exogène à la politique qui affecte sa mise en œuvre. Il insiste donc sur l'importance dans ce contexte de crise économique de ne pas compromettre « l'accès de tous à des services éducatifs de qualité dans le cadre le plus normal possible (qui) demeure un objectif à réaliser, fondé qu'il est sur les droits les plus fondamentaux des individus » (1985, p.6), car les ressources organisationnelles, au même titre que l'adhésion des acteurs scolaires à l'orientation de la politique, représentent une des conditions indispensables à la mise en œuvre d'une intégration scolaire harmonieuse (CSE, 1985). Il relève également comme facteur endogène qui concourt au problème de mise en œuvre de la politique « l'absence, dans l'énoncé, de 1978, d'une définition claire et opérationnelle de l'intégration » (CSE, 1985, p.4). Cette absence de définition et l'acception polysémique qui caractérise le concept d'intégration accentuent la divergence et la confusion des interprétations tant dans ce qu'il suggère comme dispositifs à mettre en application que dans la latitude qu'elles laissent aux acteurs scolaires « quant à la nature des services à offrir aux élèves en difficulté » (CSE, 1985, p. 4). C'est en ce sens que le CSE (1985) rappelle que l'intégration ne consiste pas à se cantonner à recevoir physiquement des élèves en difficulté dans la classe régulière, « mais surtout à mettre en place les conditions qui leur permettent de ne pas se sentir marginalisés (...) de progresser dans leurs apprentissages et leur développement personnel » (p.4). Il définit alors l'intégration comme « un processus dans lequel plusieurs agents (les parents, les enseignants et les autres professionnels, les administrateurs, l'individu concerné lui-même) doivent intervenir en concertation pour mettre en place des modalités de services et des mesures d'appui adaptées aux besoins particuliers de l'élève et établies sur la base d'une étude attentive de son fonctionnement global » (CSE, 1985, p.4). Finalement, pour le CSE, il est essentiel que ces éléments contextuels ne constituent pas un alibi pour remettre en cause l'orientation de la politique et sa mise en œuvre (CSE, 1985). Il émet seize recommandations pour soutenir les fondements et les orientations du « projet d'intégration scolaire » (MEQ, 1985, p.35) prescrit par la politique de l'adaptation scolaire.

En 1988, la Loi sur l'instruction publique est modifiée. Elle vient entre autres reconnaître et confirmer le droit à une éducation répondant aux besoins particuliers de tous les élèves. À l'issue de l'Avis du CSE (1985) et de la modification de la LIP, le MEQ publie en 1990 le document *Dans la foulée de la nouvelle loi*. Le MEQ réaffirme les orientations de la politique de 1978 et il précise les changements apportés par la modification de la LIP qui « transforme en obligations certaines orientations et pratiques déjà connues » (MEQ, 1990, p. 33) pour guider la mise en œuvre de la politique dont il reconnaît qu'elle est encore, comme l'a déclaré le CSE « une entreprise exigeante et difficile » (MEQ, 1990, p. 29). Par ailleurs, le MEQ annonce le changement de fondement sur lequel repose l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire. Dorénavant, le principe d'intégration scolaire est fondé sur « la reconnaissance du principe de valorisation du rôle social de la personne, connu auparavant sous le vocable normalisation » (MEQ, 1990, p.30). Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, le glissement conceptuel du principe d'intégration scolaire de normalisation vers celui de la valorisation des rôles sociaux participe à l'évolution nord-américaine de la conception de scolarisation des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. En effet, le principe de normalisation a permis d'améliorer les politiques d'éducation spéciale, cependant les recherches illustrent les limites de la mise en œuvre de l'intégration scolaire fondée sur ce principe, dont celle qui tend à la seule présence physique d'un enfant en difficulté en classe ordinaire. C'est dans ce contexte que le MEQ inscrit le principe d'intégration scolaire fondé sur la valorisation des rôles sociaux proposé par Wolfensberger (1983), et destiné particulièrement au domaine de la déficience intellectuelle et de la santé mentale, comme solution pour dépasser les limites de la normalisation et pour inciter le développement des actions novatrices et efficaces d'intégration pédagogique et sociale (Goupil, 2007)

Le MEQ rappelle également que « Toute personne d'âge scolaire a droit à des services éducatifs adaptés à ses besoins et à ses capacités » (MEQ, 1990, p. 47). Par cet énoncé, le MEQ évoque les principes qui président à l'orientation d'une éducation de qualité énoncée dans la Politique de 1978 dont il précise les quatre exigences pour leur mise en œuvre : « proposer aux élèves des défis exigeants qui les amènent à actualiser au maximum leurs capacités ; doser la progression de ces défis de sorte que chaque élève ait l'occasion de

connaître des succès, inclure des mesures compensatoires pour diminuer les effets des limitations et des difficultés ; assurer toute l'efficacité possible des interventions en favorisant la concertation » (MEQ, 1990, p. 47). Finalement, il est intéressant de noter que le MEQ soulève la question de l'application de l'orientation prescrite dans la politique de 1978 relative à l'accessibilité à l'école publique dans le cadre scolaire le plus normal possible. En effet, il s'interroge sur l'effet combiné de l'augmentation du nombre d'élèves identifiés en difficulté qui croît depuis l'adoption de la politique de 1978 et celle du nombre d'élèves qui abandonnent l'école avant la fin de l'âge obligatoire et sans diplôme.

Malgré l'adoption de la politique depuis plus d'une décennie, la modification de la LIP à la fin des années 1980 et les précisions apportées sur les orientations de la Politique de 1978 dans le document *Dans la foulée de la nouvelle loi*, les changements au sein du système éducatif durant cette période qualifiée de transition entre le système parallèle de services éducatifs spéciaux et l'adaptation des services éducatifs aux élèves sont peu probants, voire inégaux entre les commissions scolaires, les difficultés de mise en œuvre, voire les résistances des acteurs scolaires et le manque d'adhésion aux orientations de la politique perdurent (CSE, 1996). En effet, l'intégration scolaire soulève des débats publics virulents. D'ailleurs, l'accessibilité réelle à l'école publique pour les élèves en difficulté et handicapés est judiciairisée ¹⁵ (Proulx, 2009 ; Tardif, 2013 ; Venditti, 2005), des parents, des élèves, des enseignants opposent le principe d'égalité à celui d'équité, « les droits des uns s'opposent aux droits des autres » (Proulx, 2009, p. 179 ; Tardif, 2013).

À l'issue d'une consultation avec les partenaires en éducation, le MEQ révisé la politique de l'adaptation scolaire de 1978 et publie en 1992 sa mise à jour *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire* qui vise essentiellement à répondre aux difficultés de mise en œuvre de l'orientation fondamentale de la politique de 1978 (Proulx, 2009).

¹⁵ Entre 1980 et 1990, la Commission des droits de la personne poursuit les commissions scolaires de Saint-Jean-sur-Richelieu et Chauveau afin que l'intégration en classe ordinaire comme de scolarisation pour les enfants handicapés soit respectée.

Dans cette révision de la politique, le MEQ dresse malgré tout un bilan positif des initiatives d'intégration d'enfants handicapés dans les classes ordinaires entre 1978 et 1991 (MEQ, 1992). Il mentionne les facteurs qui ont contribué à l'avancement du mouvement d'intégration scolaire, telles « l'évolution du contexte social, les conclusions positives de diverses expériences et les demandes répétées de certains parents » (MEQ, 1992, p.1). Le MEQ insiste alors sur l'importance de « l'évolution de notre société au regard des élèves handicapés ou en difficulté » (MEQ, 1992, p.3) par la reconnaissance du droit d'accès pour toute personne d'âge scolaire aux services éducatifs dispensés par l'école publique. Selon le MEQ, cette évolution se reflète dans les prescriptions de la nouvelle LIP sur l'adaptation des services, la coordination des services et des besoins avec tous les partenaires, notamment les parents et l'élève dans le cadre d'un plan d'intervention. Le MEQ réaffirme également l'orientation fondamentale de la Politique de 1978 qui vise à assurer le droit de l'élève en difficulté à recevoir à l'école publique des services éducatifs et une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible. La révision de la politique permet donc de rappeler que « le défi d'adapter les services éducatifs pour assurer à chacun une éducation de qualité » (MEQ, 1992, p. 10) doit permettre de concrétiser cette orientation importante. Le MEQ accentue particulièrement l'importance de l'insertion sociale dont la nouvelle définition soutient clairement la priorité de l'intégration scolaire dans la classe ordinaire pour une grande majorité d'élèves. En effet, selon la nouvelle définition, l'insertion sociale ne vise plus à maintenir l'élève dans son milieu naturel, l'insertion sociale est « la classe ordinaire (qui) est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages et un moyen privilégié d'insertion dans la société » (MEQ, 1992, p. 5). Le MEQ met également à jour les objectifs pour mettre en œuvre l'orientation de la politique : 1) favoriser les apprentissages et l'insertion sociale ; 2) privilégier la classe ordinaire ; 3) impliquer la participation des parents dans l'élaboration du plan d'intervention ; 4) organiser les services scolaires axés sur les capacités et les besoins des élèves ; 5) faciliter la réussite éducative (MEQ, 1992). La modification de la LIP fait ainsi évoluer les prescriptions des pratiques à mettre en œuvre pour réaliser les cinq objectifs généraux qui sont soutenus par un plan d'action qui définit les nouvelles mesures d'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté pour faciliter leur adaptation scolaire. Finalement, cette révision de la politique met à

jour les moyens d'action de sa mise en œuvre, mais elle ne remet rien de fondamental en question.

En 1996, dans le contexte des États généraux sur l'éducation, le CSE publie l'avis sur L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. Cet avis répond aux questions soulevées par les partenaires en éducation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté dont le nombre augmente de façon considérable depuis l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire de 1978 et sur l'intégration scolaire comme conception de scolarisation de ces élèves, dont le débat suscite beaucoup de critiques (CSE, 1996 ; Goupil, 2007). À cet égard, le CSE note l'imprécision de l'orientation de la politique qui vise l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté dans le milieu le plus normal possible, bien qu'il ait observé les progrès indéniables accomplis pour l'intégration scolaire au cours des deux dernières décennies. Il énonce sa crainte quant à la polarisation des discours sur l'intégration scolaire :

« La recherche ne parvenant pas plus à démontrer la supériorité absolue de la scolarisation en classe ordinaire que celle de la scolarisation en classe spéciale, les opinions recommencent à se polariser de part et d'autre, et le consensus social qui prévalait au moment de l'adoption de la politique d'adaptation scolaire en 1978 s'effrite peu à peu. À preuve, les revendications de la Confédération des organismes de personnes handicapées (COPHAN) et de l'Association québécoise pour l'intégration sociale (AQIS), d'une part, qui veulent faire changer la Loi sur l'instruction publique pour forcer le maintien ou l'intégration en classe ordinaire de tous les élèves et, d'autre part, le contenu de certains mémoires déposés devant la Commission des États généraux sur l'éducation et adoptant un point de vue diamétralement opposé au précédent » (CSE, 1996, pp.7-8).

Cependant pour le CSE l'intégration scolaire ne doit pas disparaître au profit de « l'inclusion pour tous » (CSE, 1996, p. 87). Il rappelle dans ce sens que « l'intégration scolaire est un choix de société que nous avons fait dans le passé et que nous continuons de faire » (CSE, 1996, p.88) » qu'elle doit demeurer « une visée à poursuivre et un objectif à réaffirmer (CSE, 1996, p.87) » mais que c'est un choix qui a un coût et que nous devons être prêts à payer un certain prix pour ce choix » (CSE, 1996, p.88) ». En plus du manque de financement pour les services aux EHDDA, il dénonce également d'autres problèmes subsistants à la mise en œuvre de la politique liés aux « modalités d'application (qui

gagneraient à être mieux balisées» (CSE, 1996, p.87) pour que la visée de l'intégration scolaire soit effective et réussie. En ce sens, le CSE préconise vingt-deux recommandations pour la mise en œuvre de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.

À l'issue des recommandations des États généraux (1996), les orientations du système éducatif se traduisent dans une redéfinition des finalités de l'école, inscrites, en 1997, dans la LIP. L'école a dorénavant pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves dans le respect de l'égalité des chances. La définition de la mission de l'école, énoncée dans la LIP, crée un nouveau contexte en mettant l'accent sur la réussite de tous. Cet énoncé oblige le ministère de l'Éducation à réviser et à renouveler sa politique relative à l'adaptation scolaire (Proulx, 2009).

C'est ainsi que le rapport final (1996) des commissaires des États généraux affirment que :

« (...) L'école doit s'acquitter de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme de tous les autres ; ensuite parce que, compte tenu de l'augmentation de leur nombre et du désir de les intégrer le plus possible à la classe ordinaire, il faut s'assurer les conditions d'un accueil réussi » (p.3).

De plus, des indicateurs particuliers à l'adaptation scolaire jouent un rôle important dans le courant des problèmes liés à l'émergence de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire qui ont été formulés par de nombreux acteurs lors de la tenue des États généraux sur l'éducation (1995) : le taux élevé d'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, les critiques sur le processus d'intégration scolaire, l'insuffisance des ressources matérielles et le manque de financement pour des services de soutien aux enseignants et aux élèves HDAA.

En 1999, le gouvernement adopte la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* qui tient compte des changements apportés par la réforme de l'éducation. Dans cette nouvelle politique qui remplace celle de 1992, le MEQ réaffirme l'importance de poursuivre les efforts pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires et dans la société ; il vise la réussite de tous en acceptant que cette réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de chaque élève (Proulx, 2009). Désormais, l'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire s'énonce

comme suit : « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (MEQ, 1999a, p.17), et « à cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance » (MEQ, 1999a, p.17). À l'instar de la politique de 1978 et de celle de 1992, celle de 1999 privilégie l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Le renouvellement de la politique met l'accent sur la nécessité d'inclure les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans des classes ordinaires lorsque les conditions le permettent et dans le contexte le plus naturel possible, c'est-à-dire le plus rapproché de leur lieu de résidence (MEQ, 1999). Le ministère définit dans cette politique quatre orientations fondamentales qui doivent guider les interventions en matière d'adaptation scolaire : 1) aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, évaluer la réussite sur ces plans et accepter que cette réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de ces élèves ; 2) veiller à ce que la politique d'évaluation des apprentissages tienne compte des capacités et des besoins de l'élève ; 3) miser sur la prévention des difficultés d'apprentissage ou de comportement des élèves à risque d'échec scolaire et sur une intervention précoce pour favoriser la réussite ; 4) améliorer l'accessibilité, pour ces élèves, aux technologies de l'information qui ouvrent la porte à de nouvelles adaptations et soutenir l'acquisition de l'expertise nécessaire par les enseignants concernés. (Goupil, 2007 ; Inventaire des politiques d'éducation au Québec, 2007).

Parallèlement pour accompagner la politique, le ministère publie un Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA sur cinq ans. Il privilégie six voies d'action qui visent par différentes mesures à concrétiser l'orientation fondamentale de la politique : 1) appui aux efforts déjà entrepris depuis plusieurs années pour l'intégration des élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires, le plus près possible de leur lieu de résidence ; 2) révision, par le ministère, du programme de soutien financier à l'intégration des élèves handicapés ; 3) ajout d'un volet essentiel axé sur le dépistage, la prévention et l'intervention rapide dès les premières manifestations des difficultés pour éviter qu'elles s'accumulent au

point de compromettre la réussite ; 4) création d'une véritable communauté éducative comprenant ces élèves, leurs parents et des organismes locaux intervenant auprès des jeunes ; 5) attention portée à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et détermination des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités ; 6) mise en place de moyens pour évaluer leur réussite ainsi que la qualité des services (Goupil, 2007 ; Inventaire des politiques d'éducation au Québec, 2007).

Vingt ans après sa première politique de l'adaptation scolaire, le MEQ réitère dans l'orientation fondamentale de la nouvelle Politique sa volonté de privilégier l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté afin qu'ils reçoivent les services éducatifs dans leur milieu naturel, le plus proche possible de leur lieu de résidence et de préférence dans la classe ordinaire dès lors que l'évaluation de leurs besoins montre qu'il s'agit pour eux d'une option profitable (MEQ, 1999, mot du ministre). Cette orientation n'est pas nouvelle, en effet, le rapport Parent recommandait déjà en 1964 que : « l'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la condition de l'enfant le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société» (MEQ, 1964, p. 372). Cette même orientation a d'ailleurs été reprise en 1976 dans le rapport COPEX : « l'enfant ne devrait être exclu des classes régulières que dans la mesure où une intervention extérieure est requise et uniquement pour le temps nécessaire à cette intervention» (MEQ, p. 579). Cependant, par l'énoncé de son orientation et de ses six voies d'action, le renouvellement de la politique de l'adaptation scolaire se distingue des politiques précédentes puisqu'elle nomme « pour la première fois, l'école de quartier comme premier choix de placement scolaire » (Rousseau et *al.*, 2009, p.36) ainsi que la prévention et le dépistage des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Goupil, 2007 ; Rousseau et *al.*, 2009) comme mesures pour adapter l'aide aux besoins des EHDAA et pour soutenir leur réussite.

Certains acteurs scolaires, dont les syndicats des enseignants, voient dans l'énoncé de l'orientation de la politique une transformation radicale du principe d'intégration scolaire, c'est-à-dire le passage de l'intégration conditionnelle prévalent de 1978 à 1999 comme moyen visant l'idéal de l'inclusion en classe ordinaire à celui de l'idéal d'inclusion scolaire qu'ils

dénoncent dès lors comme une orientation tournée vers l'intégration à tout prix (FAE, 2010). D'autres comme les commissions scolaires considèrent que « l'approche inclusive soutenue par l'actuelle Politique de l'adaptation scolaire nationale est un idéal très difficilement atteignable dans la grande région montréalaise, compte tenu des conditions actuelles et de la concentration de facteurs de vulnérabilité » (Commissions scolaires de Laval et Montréal, 2010 : 5, cité par Boutin et Bessette, 2012, p.37). Enfin pour certains enseignants, cette nouvelle politique invite à renouveler des pratiques, perçues comme une invitation aux innovations pédagogiques, tandis que d'autres refusent d'accueillir dans leurs classes des enfants ayant des incapacités (Rousseau et al., 2009). Finalement, certains parents craignent même « des retombées négatives que pourrait occasionner la présence d'un enfant en difficulté dans la classe de leurs enfants » (Rousseau et al., 2009, p.37). L'orientation de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire est loin de faire consensus. En raison de sa formulation, elle invite aux interprétations des principes sur lesquels elle repose. En effet, « peu d'informations sont disponibles pour comprendre ce qu'entend le Ministère lorsqu'il utilise ce terme. Il en est de même en ce qui a trait aux fondements et modèles sur lesquels s'appuie l'approche québécoise d'intégration scolaire » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.278).

La formulation de l'orientation de Politique de l'adaptation scolaire (1999) reprend les grands principes de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), soit ceux de l'inclusion. Le MEQ assure dans la Politique de l'adaptation scolaire (1999) l'accessibilité à l'éducation de tous les enfants HDAA, il vise l'intégration physique en classe ordinaire ainsi que la réussite sur les plans de l'instruction, de la qualification et de la socialisation selon les capacités et les besoins des élèves HDAA (MEQ, 1999 ; Goupil, 2007). Il propose « des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale les milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportements ou d'apprentissage » (MEQ, 1999, p.). Cette volonté d'inclusion sociale des personnes handicapées est également liée aux principes d'inclusion. Il faut toutefois relever que depuis COPEX l'intégration scolaire vise l'inclusion sociale des élèves en difficulté (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Cependant, les termes utilisés dans l'orientation de la politique ne sont toutefois pas ceux exclusivement de l'inclusion, mais ceux de l'intégration scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011).

En effet, la conception de scolarisation des élèves HDAA dans l'orientation de la Politique de l'adaptation scolaire comporte certaines caractéristiques qui s'apparentent tantôt à l'intégration de type *mainstreaming*, tantôt à l'inclusion totale (Bergeron et St-Vincent, 2011). D'un côté, la Politique de l'adaptation scolaire a les caractéristiques de l'approche de l'intégration *mainstreaming* en ce sens que « l'intégration du plus grand nombre est privilégiée en même temps qu'on considère comme nécessaire le maintien d'une variété de services ségrégués » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.278). D'un autre côté, la Politique de l'adaptation scolaire a certaines caractéristiques qui correspondent à l'approche de l'inclusion ou de l'inclusion totale (Bergeron et St-Vincent, 2011). Tout d'abord, par le fait que l'école a la responsabilité de devoir s'adapter aux élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ensuite, parce que l'orientation de la politique vise « l'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires et dans les écoles de quartier ainsi que l'augmentation de la réussite scolaire pour tous les élèves » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.45). Elle s'apparente en ce sens, aux orientations de la politique administrative *Regular initiative education* (REI) à l'origine de ces deux approches (Beauregard et Trépanier, 2010).

Cependant, il existe dans les énoncés de la politique, des plans d'action ou encore de la LIP une absence légale spécifique à l'éducation inclusive (Thibodeau et *al.*, 2013), ceux-ci rendent plutôt compte de la prévalence de l'approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire puisque « le concept d'inclusion n'est jamais exploité » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.32). La politique de l'adaptation scolaire n'est donc pas une politique claire relative à l'éducation inclusive. La politique de l'adaptation scolaire par l'énoncé de ses six voies d'action semble donc se situer à l'intersection des deux conceptions, même si les énoncés de la politique de l'adaptation scolaire « mettent clairement en évidence la position du Québec en matière d'éducation pour tous, soit une position beaucoup plus axée vers l'intégration que vers l'inclusion où l'élève ayant des besoins particuliers doit, en somme, réussir au même titre que les autres élèves sans besoins particuliers, et ce, sans abaisser les exigences » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.31-32).

Nous pouvons conclure que le flou dans la Politique de l'adaptation scolaire à l'égard de l'approche d'intégration et la présence des caractéristiques propres aux deux pôles du continuum de l'intégration scolaire dans celle-ci, la place à la fois dans une approche

mainstreaming et dans une approche d'inclusion totale (Beauregard et Trépanier, 2010). De plus, il permet que l'intégration scolaire soit appliquée de façon variable entre les commissions scolaires¹⁶ voire entre les écoles (Rousseau et *al.*, 2009), où certaines « optent pour l'approche *mainstreaming*, d'autres favorisent voire choisissent d'appliquer unilatéralement l'approche d'inclusion totale, tandis que d'autres se retrouvent au milieu du continuum en optant pour l'approche d'inclusion partielle » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.48). C'est pourquoi ce flou dans l'énoncé de l'orientation « des modèles d'intégration et d'inclusion n'est pas sans générer une certaine confusion autant chez les parents, les enseignants et plus globalement dans la communauté éducative en général » (Rousseau et *al.*, 2010, p. 308).

L'inclusion ou l'intégration comme conception de scolarisation des élèves HDAA renvoie au débat commencé dans les années 1970 sur le lieu de scolarisation des élèves HDAA (Goupil, 2007), c'est-à-dire entre les « tenants d'une inclusion totale qui préconisent le placement de tous les élèves en difficulté en classe ordinaire et de l'autre, ceux qui militent en faveur d'une intégration dite conditionnelle de ces mêmes élèves en tenant compte de leur capacité (...) » (Boutin et Bessette, 2009, p.5). Il ne faut en effet pas occulter le fait que ces deux processus s'inscrivent dans des logiques et des paradigmes fort différents : « L'adhésion à l'une ou l'autre de ces logiques implique des attitudes pédagogiques qui leur sont propres » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.288). Ce débat renvoie donc également à la perception que l'on se fait des caractéristiques et des besoins réels des élèves HDAA, un autre débat émerge alors concernant l'organisation des services destinés aux élèves HDAA (Boutin et Bessette, 2012) dont nous décrivons dans la partie suivante l'évolution des changements.

3.2 Organisation des services

La première politique de l'adaptation scolaire (1978) s'appuie sur les recommandations du rapport COPEX (1976) quant à l'organisation des services pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. Le rapport COPEX (1976) recommande alors que les

¹⁶ À l'exception de la Commission scolaire anglophone du Québec qui assure une pratique inclusive dans ses écoles.

modalités d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté soient un système intégré de mesures éducatives afin que « de la base au sommet, les progrès réels dans le développement de l'enfant se traduisent par des niveaux de mesures de moins en moins spécialisées et de plus en plus normalisantes » (p.596). L'intégration scolaire « exerce une influence sur les services, mais également sur les structures fondamentales du système éducatif » (Au Coin et Vienneau, 2010, p. 67). En effet, l'intégration scolaire renvoie à des modèles d'organisation des services associés aux approches de l'intégration scolaire et aux politiques. C'est donc à partir de l'intégration scolaire comme modèle de normalisation que l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté est déterminée (AuCoin, 2010) puisque le modèle de normalisation « favorise avant tout le placement des élèves à besoins particuliers dans l'environnement le plus normalisant possible, c'est-à-dire dans une salle de classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de handicaps ou de problèmes d'adaptation et d'apprentissage » (AuCoin, 2010, p.70). Ainsi, pour rendre effective l'approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire qui découle de la politique administrative *least restrictive environment* (LRE), le système scolaire doit « fournir un continuum de mesures éducatives également connu sous l'appellation de continuum de services » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 41).

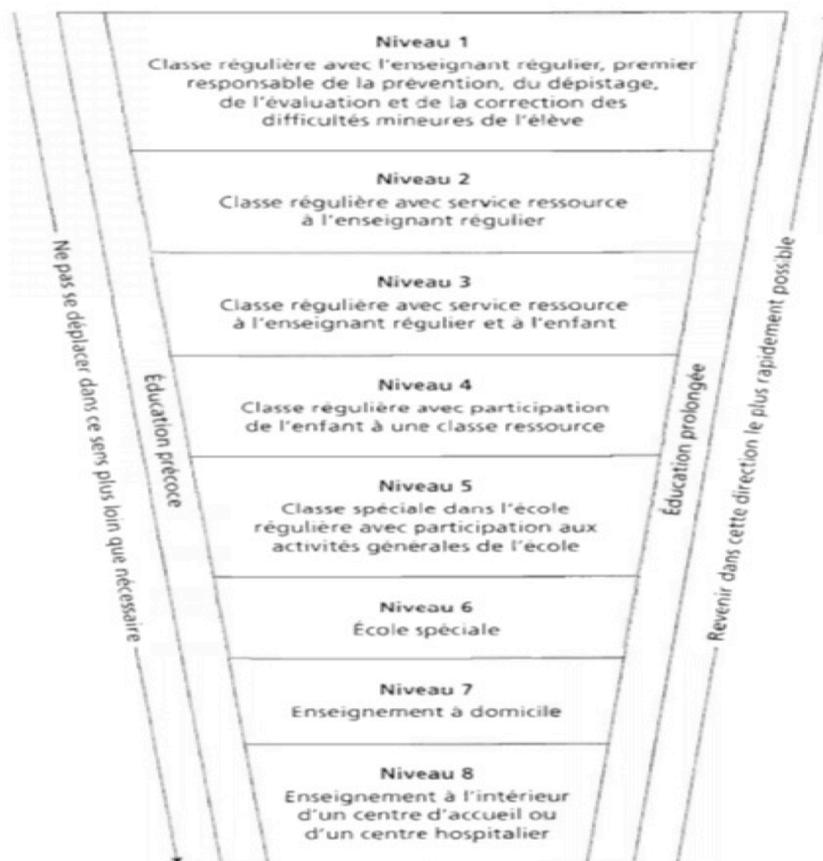
L'objectif soutenu dans l'orientation de la Politique de l'adaptation scolaire (1978) dont le principe de normalisation influence les lignes directrices (Beauregard et Trépanier, 2010; Boutin et Bessette, 2009 ; Goupil, 2007) est d'assurer le parcours scolaire dans le cadre le plus normal possible, en favorisant les services éducatifs communs à tous, plutôt que des mesures spéciales (Goupil, 2007). L'orientation de la politique de l'adaptation scolaire de 1978 visant l'intégration scolaire exerce donc une influence sur l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté ainsi que le droit pour les élèves à besoins particuliers d'être scolarisés dans un environnement le moins restrictif possible (CPNCF, 2007; MELS, 2007). La politique de l'adaptation scolaire va prescrire un système intégré de mesures éducatives (Goupil, 2007) c'est-à-dire « une organisation graduée des mesures d'aide » (MEQ, 1978, p. 23) pour les élèves en difficulté. Par cette mesure, elle répond à la mise en œuvre de l'intégration scolaire et appuie « La mise en œuvre de stratégies d'intervention ou de réadaptation pour l'élève » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.3). Elle

poursuit ainsi trois buts : 1) de scolariser dans le cadre le plus normal possible les élèves en difficulté; 2) de favoriser l'adaptation à la classe ordinaire; 3) de réintégrer les élèves en difficultés à la classe ordinaire (Bélanger et Duchesne, 2010). En ce sens, la Politique de l'adaptation scolaire (1978) propose une gamme de services ou un « continuum de services » plus communément appelé au Québec, le système en cascade qui doit permettre à l'élève en difficulté de passer de la classe spéciale au cursus régulier (Beauregard et Trépanier, 2010; Boutin et Bessette, 2009; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998 ; Goupil, 2007). Ce système préconise le maintien ou le retour de l'élève dans la classe régulière dès que possible et doit permettre l'intégration en classe régulière d'un plus grand nombre d'enfants handicapés et en difficulté (Beauregard et Trépanier, 2010; Goupil, 2007; Horth, 1998).

Le système en cascade est un modèle d'organisation des services pour favoriser la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté dans le milieu le plus normal possible (CSE, 1996; Trépanier et Paré, 2010). Adapté de Gearheart (1974), le système en cascade, représenté par la figure 1, se décompose en huit niveaux dont nous trouvons aux extrêmes de ce continuum de services, l'enseignement en classe ordinaire pour le niveau 1 et l'enseignement en centre hospitalier ou en centre d'accueil pour le niveau 8, mais aussi la « classe spécialisée dans une école régulière (...) considérée comme une forme d'intégration scolaire » au niveau 5 (Beauregard et Trépanier, p.41). Le système en cascade pour favoriser la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté dans le milieu le plus normal possible comprend des mesures spéciales à mettre en place. Ainsi, pour l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté qui se situe dans les quatre premiers niveaux du système, l'enseignant régulier, au niveau 1, est responsable de la prévention, du dépistage et de l'évaluation des élèves HDAA; au niveau 2, l'enseignant reçoit un service de soutien des professionnels; au niveau 3, l'enseignant ainsi que l'élève reçoivent un soutien spécialisé; au niveau 4, l'élève partage son temps scolaire entre la classe ordinaire et une classe ressource (MEQ, 1976). Le niveau 4 semble toutefois n'avoir jamais été catégoriquement mis en œuvre (Trépanier, 2005). Dans cette cascade de services, le recours aux mesures spéciales s'impose dès lors que les classes ordinaires ne peuvent pas s'adapter pour répondre aux besoins de certains élèves. Les niveaux 5 à 8 correspondent aux mesures spéciales. Le niveau 5 prévoit la scolarisation dans une classe spéciale au sein de l'école ordinaire. Au niveau 6, l'élève est

scolarisé dans une école spéciale, au niveau 7, l'enseignement est administré « à la maison ». Finalement au niveau 8, le centre hospitalier ou le centre d'accueil dispense l'enseignement à l'interne (MEQ, 1976).

Figure 1. Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales



Source : COPEX, 1976, p. 637

Des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique entre 1979 et 1988 ont des conséquences sur l'organisation des services (CDPDJ, 2007). Dans la foulée de l'adoption de la première politique de l'adaptation scolaire, en 1979, le gouvernement modifie les articles de loi 480 et 481 de la LIP (Goupil, 2007; Venditti, 2005). Ils rendent désormais obligatoire pour les commissions scolaires d'offrir aux enfants handicapés des services éducatifs adaptés et non plus des classes spéciales afin de rendre effective leur intégration (Goupil, 2007). À l'issue de ce changement de la LIP, le MEQ adopte une politique de services spéciaux pour favoriser l'intégration des élèves HDAA aux activités pédagogiques régulières (Goupil, 2007).

Les modifications apportées à la LIP contraignent les commissions scolaires à se conformer aux exigences en adaptant les services éducatifs aux élèves handicapés selon leurs besoins et en fixant des normes et des modalités d'organisation des services éducatifs offerts aux élèves HDAA. L'adaptation scolaire repose désormais sur des assises juridiques. Cependant, bien que l'intégration des élèves HDAA en classe régulière soit une mesure possible d'adaptation des services, la scolarité dans des classes spéciales est une mesure maintenue. En 1988, des amendements à la Loi sur l'instruction publique sont adoptés. Ils précisent l'adaptation des services aux besoins individuels des élèves HDAA.

L'adoption de la loi 107 sur la reconnaissance des droits des personnes handicapées apporte de nouveau des modifications à la LIP relative aux élèves HDAA (Ducharme, 2008). En 1988, les articles 234 et 235 prescrivent l'adaptation des services éducatifs pour favoriser l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficultés ainsi que leurs apprentissages dans des activités pédagogiques ordinaires. La LIP précise alors les services éducatifs auxquels les élèves HDAA ont droit, ainsi que l'obligation pour les commissions scolaires d'adapter les services éducatifs en fonction des besoins et des capacités des élèves pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA (Goupil, 2007). Selon l'article 234, « la commission scolaire doit (...), adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies en application (...) de l'article 235 » (1988). Ce dernier prescrit que

« la commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (1988).

Avec l'adoption de la loi 107, les commissions scolaires doivent préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation des services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CDPDJ, 2007 ; MELS, 2007). L'article 234 de

cette loi apporte notamment un changement fondamental par rapport à l'ancienne LIP « en prévoyant qu'une commission scolaire doit adapter ses services éducatifs en fonction des besoins des élèves EHDAA, plutôt que de mettre obligatoirement sur pied des services spéciaux pour les élèves » (LIP, article 234) handicapés ou en difficulté.

Par ailleurs, « la LIP oblige les directeurs d'écoles ou de centres de formation professionnelle à établir un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités de l'élève EHDAA » (LIP, article 234). Le plan d'intervention doit être réalisé « avec la collaboration des parents de l'élève, du personnel qui dispense des services à l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable » (LIP, article 234). Il a pour but de déterminer l'organisation des services selon une approche individualisée (Goupil, 2007). La LIP modifie également la fréquentation scolaire obligatoire qui passe de 14 ans à 16 ans (Goupil, 2007).

Le MEQ, dans le document Dans la foulée de la nouvelle loi (1990), rapporte que l'adaptation des services prescrit par la nouvelle loi dans les articles 234 et 235 :

« doit influencer les décisions que doivent prendre les commissions scolaires autant en ce qui a trait à la nature de ses services, à l'affectation et à la formation de son personnel, à l'achat de matériel pédagogique ou autre, à la destination et à l'aménagement des locaux qu'à l'évaluation des élèves et des services. » (p.59)

pour favoriser l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté ainsi que leurs apprentissages.

En référence à l'article 234 de la LIP (1988), le Ministère de l'Éducation note dans la révision de la politique, La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la Politique (1992) que l'expression « adaptation des services » reflète un changement de perspective dans la façon de concevoir l'intervention éducative auprès des jeunes handicapés ou en difficulté. Il est plutôt question de mesures spéciales à offrir à des élèves qui sont perçus comme différents. La Politique d'adaptation (1978) parle d'ailleurs « des mesures spéciales d'éducation, de rééducation et de réadaptation » (p.21). Il est convenu dans la Mise à jour de la Politique que ces enfants ont les mêmes besoins que les autres enfants, avec en plus certaines particularités qui demandent l'adaptation de l'individu à son milieu et du milieu à l'individu :

« On constate également, depuis plusieurs années, un changement dans la façon de concevoir l'intervention éducative auprès des élèves handicapés ou en

difficulté. Autrefois, on percevait ces derniers comme étant des êtres tout à fait différents auxquels il fallait offrir des mesures éducatives spéciales. On les voit aujourd'hui d'abord comme des enfants et des jeunes qui ont les mêmes besoins que les autres et qui ont, en plus, des caractéristiques particulières qui nécessitent l'adaptation de la personne à son milieu et vice versa. C'est le sens de l'expression « adaptation scolaire ». le fait que la nouvelle Loi sur l'instruction publique prescrive l'adaptation des services alors que la Loi précédente demandait l'organisation des services éducatifs spéciaux reflète ce changement de perspective » (MEQ, 1992, p.3).

La mise à jour de la politique réaffirme également l'importance de la concertation des acteurs scolaires sur l'adaptation scolaire. En ce sens, il rappelle en quoi la LIP (1988) exprime un changement d'orientation des services éducatifs pour les élèves HDAA qui reflète « l'évolution de notre société au regard des élèves handicapés ou en difficulté » (1992, p.3) puisqu'elle prescrit l'adaptation des services en coordination avec les parents et les élèves encadrés par un plan d'intervention personnalisé pour répondre à leurs besoins.

Dans la Politique de 1992, le ministère de l'Éducation du Québec précise le sens de cette collaboration :

« l'élaboration d'un plan d'intervention est le fruit d'une démarche de coordination et de planification de l'aide à donner à un élève pour assurer la continuité, la complémentarité, la qualité des réponses apportées aux besoins multiples et complexes de ce dernier. Cela, en tenant compte du contexte familial et social » (1992, p.36).

Étroitement associée au projet de réforme de l'éducation primaire et secondaire, la révision de la LIP en 1997 prescrit plusieurs changements qui ont une incidence sur l'organisation des services offerts aux élèves EHDAA. Ainsi, le second alinéa de l'article 36 inscrit la nouvelle mission de l'école : « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (LIP). Par ailleurs, l'article 209 de la LIP prévoit que les services éducatifs dispensés aux élèves doivent l'être le plus près possible de leur lieu de résidence (CPNCF, 2007 ; MELS, 2007). Pour répondre à cette mission, la politique de l'adaptation scolaire (1999) va privilégier dans son orientation l'intégration des élèves EHDAA dans les classes ordinaires et par conséquent modifier l'organisation des services pour ces élèves. Ainsi, la loi prévoit désormais que « la commission scolaire doit [...] adapter

les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins », d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités » (art. 234). La commission scolaire doit aussi adopter :

« une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Cette politique doit notamment prévoir « les modalités d'évaluation des élèves (...), lesquelles doivent prévoir la participation des parents (...) et de l'élève (...); les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration (...); les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés; les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves » (art. 235).

En somme, la commission scolaire adopte une politique relative à l'organisation des services éducatifs pour les élèves HDAA après consultation du comité consultatif des services aux élèves HDAA (CDPDJ, 2007). Elle s'assure de l'intégration harmonieuse de chacun des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire ainsi qu'aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CNPCF), 2007 ; Goupil, 2007 ; Proulx, 2009).

L'article 235 de la LIP précise également les modalités d'élaboration du plan selon les politiques adoptées par les commissions scolaires. Selon l'article 187 de la LIP, la commission scolaire doit instituer un comité consultatif des services aux EHDAA dont le mandat est de donner des avis à la commission scolaire sur la politique d'organisation des services, l'affectation des ressources financières et l'application du plan d'intervention.

L'article 96.14 de la LIP instaure l'obligation des plans d'intervention pour les élèves HDAA. Il souligne alors le rôle important confié à la direction d'école, aux parents et à l'élève :

« (...) le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents » (1997).

La Loi sur l'instruction publique est également modifiée avec la loi 180. Cette modification accorde davantage d'autonomie aux écoles et a par conséquent des répercussions sur l'organisation des services éducatifs pour les élèves HDAA dans l'école (Pelletier, 2001). La loi 180 affirme le droit aux services éducatifs pour les élèves handicapés (jusqu'à 21 ans) ou en difficulté. De plus, la Loi accorde une place plus importante aux parents qui siègent sur le conseil d'établissement; en plus, les responsabilités des cadres portent tant sur le plan administratif que pédagogique. La Loi vise également « à établir un meilleur équilibre dans le partage des responsabilités et des pouvoirs des différents partenaires du projet éducatif à l'enseignement primaire et secondaire, et ce, en vue d'une éducation de meilleure qualité et de la réussite du plus grand nombre¹⁷ » (MEQ, 2003, p.3).

Relevons dans la LIP les modalités de l'organisation des services du point de vue de la responsabilité de la direction d'école : « (...) le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (...) », il est responsable de « la direction pédagogique et administrative » (art. 96.12). Ainsi, pour l'élève HDAA, « le directeur de l'école avec l'aide des parents (...), du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même (...), établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève » (art. 96.14). Le plan d'intervention est un moyen permettant de coordonner les mesures qui servent à répondre aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté (Goupil, 2007).

C'est dans ce cadre légal des modalités de l'organisation des services que la LIP confirme également les responsabilités de l'enseignant « service de l'éducation préscolaire, les

¹⁷ Allocution de Mme Pauline Marois, ministre de l'Éducation, 13 novembre 1997, lors d'une conférence à la Fédération des comités de parents de la province de Québec.

services d'enseignement primaire et secondaire » et il a « aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers » (art. 1) (MELS, 2007). « L'enseignant a le droit (...) de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève qui lui est confié » (art. 19) (MELS, 2007). De même, l'enseignant a des obligations envers les élèves handicapés ou en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir, entre autres, « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (art. 22) (MELS, 2007). La nouvelle convention collective du personnel enseignant (2010) instaure la mise en place d'un comité pour les élèves HDAA. Il prévoit la participation du personnel enseignant dans le processus entourant l'identification des besoins de l'école et l'organisation des services pour ces élèves (MELS, 2010). La dernière convention collective du personnel enseignant (2010-2015) prévoit la participation du personnel enseignant dans les comités pour les élèves EHDAA.

Dans la nouvelle politique de l'adaptation scolaire de 1999, le MEQ invite le milieu scolaire à faire en sorte que tout élève, dans la mesure du possible, reçoive les services éducatifs dans son milieu naturel, le plus près possible de son lieu de résidence et de préférence en classe ordinaire (MEQ, 1999). Dans cette perspective, « le système éducatif conserve les diverses modalités de placement du « système en cascade » (COPEX, 1976) antérieur à la réforme et le mode de service associé : service en classe ordinaire, service à l'extérieur de la classe, classe spéciale à l'intérieur d'une école ordinaire et école spéciale » (Schmidt, 2009, p. 3). Ce modèle réaffirmé dans le plan d'action de 2010 pour la réussite des EHDAA du MELS préconise à la fois l'intégration à temps plein ou à temps partiel en classe ordinaire et la fréquentation de la classe spéciale comme possibles modalités de regroupement.

L'organisation des services définit les termes d'intégration totale et partielle précisées par le MELS (2010) :

«1) l'intégration totale signifie le processus par lequel un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est intégré dans un groupe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école; 2) l'intégration partielle signifie le processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves

handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire. » (MELS, 2010, p.10).

Ces définitions établies par le MELS (2010) sont précisées à des fins de financement et de collecte de données sur les effectifs scolaires (MELS, 2010) dont les commissions scolaires sont tributaires puisqu'elles doivent s'assurer « que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services auxquels elles ont droit » (art. 208). Ainsi, la commission scolaire doit répartir « entre ses écoles (...) de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre » (art. 275). Enfin, le MEQ s'appuie sur la LIP pour en préciser les obligations : « la politique d'organisation des services (...) incombe toutefois à la commission scolaire » (MEQ, 1999, p.24). L'intégration scolaire est « le moyen privilégié, à certaines conditions, par la LIP pour organiser les services éducatifs à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (MELS, 2010, p. 9).

Le MEQ vise également que les moyens pour favoriser la réussite des EHDAA puissent se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves (MELS, 2007). L'organisation des services offerts à partir de cette orientation est une des voies d'action privilégiée de la Politique de l'adaptation scolaire : mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire (MEQ, 1999 ; MELS, 2007). La Politique de l'adaptation scolaire (1999) demande une organisation des services adaptée à l'approche individualisée pour répondre aux spécificités de la réussite des élèves HDAA et de l'adaptation des services en fonction des besoins et des capacités de chaque élève.

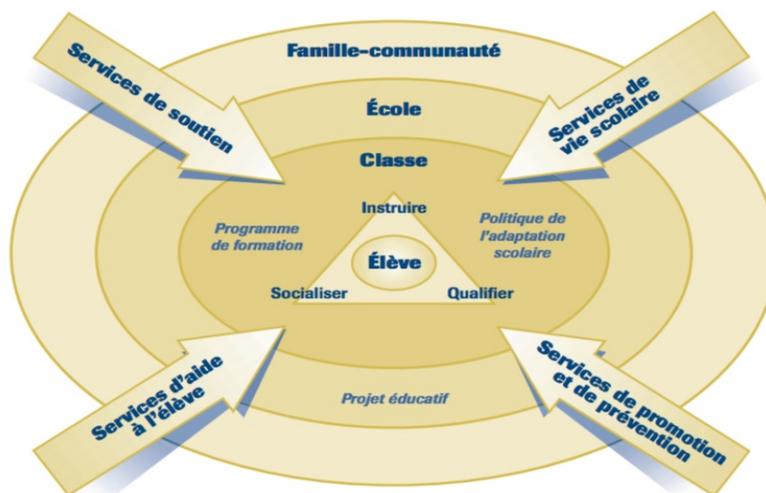
Dans le document, Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite (2002), le MEQ précise

« outre le partage des responsabilités, la nécessité d'une réelle collaboration, la mise en place d'une démarche renouvelée pour organiser les services, le réseau scolaire doit adopter certains principes : des services adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève, une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services, une optique de formation par le

développement des compétences autant disciplinaires que transversales, un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires, notamment par l'exploitation commune des domaines généraux de formation » (p.27).

Dans le but d'actualiser ces orientations, la LIP (art. 224) précise que « la commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire visé par le régime pédagogique », soit : les services de soutien, les services d'aide, les services de vie scolaire, les services de promotion et de prévention (MELS, 2007). Ainsi, l'organisation au service de l'élève souligne l'obligation de partir d'un portrait des caractéristiques de l'élève dont va découler la mise en place de services en lien direct avec ses besoins. Il s'agit donc d'une approche individualisée de la conception des services éducatifs à partir des modifications apportées à la LIP, du programme de formation de l'école québécoise, de la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire et ses voies d'action. L'approche individualisée se fonde donc sur l'identification des besoins de chaque élève. Elle rassemble les services et les ressources sur le soutien, sur la rééducation et sur la prévention des élèves en difficulté (Figure 2.).

Figure 2. Conception des services éducatifs à partir des modifications apportées à la LIP, du programme de formation de l'école québécoise, la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire et ses voies d'action



Source : Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite (MELS, 2002)

La Politique de l'adaptation scolaire (1999), soutenue par la LIP, préconise que l'organisation des services éducatifs soit au service de l'élève et qu'elle soit basée sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités de l'élève. Il s'agit d'une vision renouvelée de l'organisation des services pour les élèves HDAA. Inscrite dans plusieurs articles de la LIP, dans la Politique de l'adaptation scolaire, les programmes des services éducatifs complémentaires, le Programme de formation de l'école québécoise et la convention collective du personnel enseignant, l'approche individualisée préconisée par le ministère de l'Éducation du Québec spécifie que le milieu scolaire doit donc adapter et soutenir l'organisation des services. L'organisation des services consiste donc en une approche individualisée pour favoriser la réussite de tous les élèves (MELS, 2007). L'évolution de l'organisation et l'adaptation des services conçue comme une approche systémique s'inscrit dans une vision globale des services éducatifs qui guide également les interventions pédagogiques et l'adaptation de l'enseignement au regard des politiques curriculaires et des politiques d'évaluation en tenant compte de tous les élèves selon une approche individualisée, c'est-à-dire selon les capacités de l'élève et non pas selon une identification des difficultés de l'élève établit par un diagnostic médical. L'approche individualisée est donc associée à la désignation des catégories d'élèves. Bien que son intérêt est démontré par la recherche en éducation, cette approche se met en œuvre difficilement au Québec (Boutin et Bessette, 2012). En 2006, le MELS dans le respect de la nouvelle convention collective, la désignation des catégories d'élèves sera modifiée. Il se voit ainsi contraint de ne plus privilégier cette approche (CPNCF, 2006). Elle demeure cependant inscrite dans la LIP.

Cependant, si le MELS oriente par la politique les services à offrir aux élèves HDAA, selon la LIP, ce sont aux commissions scolaires de déterminer les services éducatifs qui sont dispensés dans les écoles, d'être dans l'obligation d'adapter les services éducatifs et de devoir adopter dans une politique les modalités d'évaluation des élèves HDAA, d'intégration en classe ordinaire, des services de soutien à l'intégration, l'élaboration et l'évaluation des plans d'intervention, ainsi que l'organisation scolaire des classes et des groupes spécialisés. En somme, il revient aux commissions scolaires et aux établissements « d'assurer la mise en œuvre des lois et des règlements à travers une série d'actions qui varient d'un milieu à l'autre » (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Thibodeau et *al.*, 2013, p.30). Par conséquent, les

services pour les EHDAA et l'intégration scolaire varient d'une commission scolaire à l'autre (Rousseau et *al.*, 2010). C'est pourquoi les commissions scolaires déterminent l'ouverture éventuelle des écoles et des classes spéciales ainsi que l'affectation des enseignants et des professionnels dans ces établissements (Rousseau et *al.*, 2010). Les résultats de l'analyse de l'implantation de la politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau *al.*, 2004 et 2008) montrent d'ailleurs que les politiques locales d'organisation des services, soient celles adoptées par les commissions scolaires, sont conformes aux directives ministérielles, mais leur application est inégale d'une commission scolaire à une autre, la qualité des services de soutien est jugée satisfaisante, mais l'accès aux services est inégal d'une commission scolaire à une autre. Les résultats de cette analyse montrent également une proportion toujours élevée de classes spéciales dans le système éducatif du Québec. Ainsi, l'analyse de l'offre de services de 17 des 19 commissions scolaires québécoises (sur 72) relève la présence de 1 à 241 classes spéciales par commission scolaire au primaire ou encore de « 7,1% au primaire » et « 2,6% au préscolaire » (Gaudreau et *al.*, 2008, p. 397) et de 2 à 224 classes spéciales par commission scolaire au secondaire, soit « et 16,5 % au secondaire » (Gaudreau et *al.*, 2008, p. 397) (Gaudreau et *al.*, 2008; Rousseau et *al.*, 2010). Le CSE (1996) a déjà dénoncé dans son Avis les inégalités d'accès aux services pour les EHDAA. Les syndicats qualifient d'ailleurs le manque d'accès aux classes spéciales « d'intégration sauvage » (Laporte et Beauregard, 2007). Les commissions scolaires se distinguent donc dans leurs procédures d'allocation et de ressources dans les écoles.

Cette situation indique que toutes les commissions scolaires ne répondent pas aux besoins éducatifs des EHDAA pour des raisons administratives ou budgétaires (Rousseau et *al.*, 2010). Les établissements scolaires doivent donc agir en conséquence. En ce sens, le Vérificateur général dénonce en 2004, l'insuffisance ou l'inadaptation des services, le manque de temps et de professionnels, psychologues et psychoéducateurs pour agir à titre préventif auprès des élèves HDAA. Dès lors, l'organisation des services constitue un véritable défi. Elle génère des inégalités qui hypothèquent les chances de réussir pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les directives ministérielles, administratives ainsi que les lignes directrices indiquent que les rôles et les responsabilités des intervenants et particulièrement ceux des enseignants ne sont pas clairement établis (Bergeron et St-Vincent,

2011). Ce manque de précision amène « un flou et une organisation des structures qui permettent une grande marge de manœuvre dans les décisions des acteurs scolaires de même qu'une gestion difficile de la reddition de comptes de ces divers acteurs » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.31). De plus, le soutien à la mise en œuvre de l'organisation des services concerne les guides de mise en œuvre des commissions scolaires, des praticiens, des chercheurs, des syndicats puisqu'il n'existe que de très rares documents produits par le ministère (Thibodeau et *al.*, 2013). Les énoncés de ces documents « mettent clairement en évidence la position du Québec en matière d'éducation pour tous, soit une position beaucoup plus axée vers l'intégration que vers l'inclusion » (Thibodeau et *al.*, 2013, p. 32). Ils soulignent également le peu d'évolution vers des pratiques plus inclusives ; ils rappellent à ce propos qu'une « analyse de l'organisation de services de quelques commissions scolaires rend compte d'une organisation de services identique à celle proposée par le système en cascade il y a de cela 36 ans » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.33).

Selon la prescription des services, la politique de l'adaptation scolaire s'inscrit dans les grands principes du contexte d'éducation inclusive de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) puisqu'elle prescrit le recours à un plan d'action, l'adaptation de l'organisation des services, elle invite aussi à adapter des approches dans un plan d'intervention en fonction des besoins des élèves HDAA (MEQ, 1999 ; Goupil, 2007). La Politique de l'adaptation scolaire a certaines caractéristiques qui correspondent à l'approche de l'inclusion totale (Beauregard et Trépanier, 2010; Bergeron et St-Vincent, 2011). En effet, elle met l'accent sur « l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins (...) » (MEQ, 1999, p.23). Enfin, elle préconise que l'équipe pédagogique ait recours à des pratiques pédagogiques variées et que la « réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et la reconnaître de façon officielle » (MEQ, 1999, p. 17). Elle se préoccupe de la réussite de tous les élèves en voulant « créer des environnements scolaires favorables aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MEQ, 1999, p. 18). Finalement, « l'approche d'inclusion totale et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ont en commun de prôner le recours à des pratiques pédagogiques qui s'appuient sur le

socioconstructivisme » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.279) qui correspond à une conception pédagogique d'inclusion.

Cependant, la Politique de l'adaptation scolaire a également les caractéristiques de l'approche de l'intégration *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bergeron et St-Vincent, 2011; Thibodeau et *al.*, 2013). En effet, la politique préconise « une logique de placement et de classement largement inspirée du système en cascade (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976) » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.30) où l'élève HDAA est placé en fonction de l'évaluation de ses capacités et besoins. En ce sens, la classe ordinaire comme la classe spéciale sont considérées pour l'élève HDAA comme un environnement « éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification de parcours scolaires » (MELS, 2006, p. 3 ; Bergeron et St-Vincent, 2011).

Selon l'orientation préconisée dans la politique de l'adaptation scolaire et mise en œuvre par les commissions scolaires, l'organisation des services est liée à l'identification des difficultés qui classent et catégorisent les élèves HDAA dont nous décrivons l'évolution des termes utilisés dans la politique de l'adaptation et les changements qu'elle a engendrés.

3.3 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : identification, catégorie, classement

Au cours des dernières décennies, de nombreuses appellations ont été utilisées dans la Politique de l'adaptation scolaire pour désigner les élèves en difficulté. Ils ont été tour à tour identifiés comme des enfants exceptionnels, des élèves inadaptés, des élèves à besoins particuliers, des élèves en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage, des élèves à risque, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Duval, Tardif et Gauthier, 1995 ; Goupil, 2007). Les nombreuses qualifications des élèves « différents » utilisées dans la Politique de l'adaptation scolaire de 1978 à aujourd'hui sont liées à l'identification de leur difficulté qui contribue à leur catégorisation. En effet, les catégories d'élèves HDAA, établies par le MELS, servent au classement des EHDAA, ainsi qu'à l'accès à des services éducatifs spécialisés; elles ont permis le développement du champ de

l'adaptation scolaire (Duval, Lessard, Tardif, 1997; Gonçalves et Lessard, 2013); enfin elles sont utiles pour la planification globale des services éducatifs pour les commissions scolaires (Goupil, 2007). Les catégories rendent donc admissibles les élèves HDAA à des services éducatifs adaptés.

Rappelons brièvement qu'avant l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire de 1978, la Commission Parent propose un cadre de classification de l'enfance exceptionnelle à des fins de gestion administrative (Proulx, 2009). Le vocabulaire, maintenant suranné, associé à cette classification a disparu au profit de celui de l'inadaptation dans les énoncés des politiques du ministère de l'Éducation et des Affaires sociales jusqu'à la fin des années 1970. Les enfants sont déclarés inadaptés « par des attitudes, des conduites et des comportements » (Legendre, 2005, p.757) qui se trouvent « en non-conformité avec les normes du milieu scolaire » (Legendre, 2005, p.757). Ce processus de difficile insertion scolaire de ces élèves se traduit par un classement dans la catégorie d'inadaptation scolaire. Parallèlement, durant les années 1970, le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales élaborent plusieurs classifications des difficultés, des handicaps physique, affectif et scolaire à partir du modèle médicopsychiatrique (Benoit, 2005). Comme nous l'avons souligné, c'est à partir de cette approche que les élèves sont classés et regroupés par catégorie d'inadaptation. Dans son rapport, COPEX (1976) dénonce ce modèle médical qui préside à l'identification et à la classification des élèves en diverses catégories (Goupil, 2007) et qui participe à la ségrégation et à la stigmatisation des élèves en difficulté. Il recommande donc que le ministère de l'Éducation et celui des Affaires sociales « utilisent de préférence, le concept « d'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » au lieu « d'enfance inadaptée » (1976, p. 47) qui sera officialisé par la LIP (Proulx, 2009). COPEX définit l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage « comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée par des troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié » (p.35). Selon COPEX, le classement des élèves handicapés ou en difficultés doit également tenir compte de leurs caractéristiques pour adapter leurs besoins dans un continuum de services (ou système en cascade) visant à favoriser leur intégration en classe ordinaire (Goupil, 2007). Il recommande donc que les catégories soient

utilisées pour l'identification et le besoin de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

« basé sur les services à mettre en branle face aux difficultés habituellement reconnues, ce système de classification devrait être utile à l'administration en favorisant à la fois l'allocation adéquate des ressources pour fins d'interventions spécialisées et l'encadrement des échanges entre les Ministères concernés par l'éducation. (...) l'idéal serait donc d'adopter une macroclassification concordante uniforme et confinée à des grands ensembles, à des grandes divisions de difficultés » (1976, p.45-46).

S'inspirant des recommandations du rapport COPEX, la Politique de 1978 cherche à diminuer la catégorisation de l'identification des difficultés (Benoit, 2005). Elle recense alors treize catégories distinctes d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les catégories ne seront cependant pas toutes clairement définies. Le MEQ accorde une importance particulière aux élèves identifiés dans les catégories mésadaptation socioaffectives, trouble du comportement et troubles d'apprentissage, dont il remet en question la définition face à l'augmentation considérable des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage identifiés dans ces catégories (CSE, 1985). C'est ainsi que les critères, qui s'appliquent à l'identification de l'élève « mésadapté socioaffectif », celui dont le comportement est reconnu, à la suite d'une évaluation psychologique, comme le rendant inapte à fréquenter un groupe normal (MEQ, 1978), sont révisés en 1983 par le MEQ. La nouvelle définition donnée par le MEQ de l'élève avec une mésadaptation socioaffective « englobe alors tout aussi bien les jeunes présentant des troubles du comportement que ceux handicapés par un trouble sévère du développement (MEQ, 1992, p. 13) puisque désormais il est « celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée à l'aide de techniques d'observation systématique ou d'examens standardisés, utilisés par un personnel qualifié, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, familial ou social » (MEQ, 1992, p. 10). D'autres catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont également modifiées par un changement de vocable : le terme déficience remplace celui de débile et celui de déficience multiple succède à déviation multiple (Benoit, 2005).

Dans son Avis de 1985, le CSE fait état des difficultés d'accueil des élèves présentant des difficultés graves de comportement ou d'adaptation sociale. Ces élèves sont considérés par

plusieurs éducateurs « comme plus difficilement intégrables, en raison de certaines caractéristiques comportementales et des effets en retour qu'ils créent dans leur entourage » (p.28). En 1990, le MEQ relève dans les données fournies par les commissions scolaires pour l'année scolaire 1989-1990, le défi que représente pour l'école, l'accueil des élèves avec mésadaptation socioaffective qui « subissent parfois, à cause de leur comportement perturbateur, le rejet des intervenants scolaires, des autres élèves (...) » (p. 2). Parallèlement, il constate qu'il existe moins de résistances chez les éducateurs à l'égard des élèves en mésadaptation socioaffective qu'au début des années 1980. Le MEQ définit également selon deux critères l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : 1) il « ne présente pas de déficiences importantes au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées » (1990, p. 48) ; 2) il « rencontre néanmoins des difficultés à l'école dans les apprentissages ou dans le comportement » (1990, p.48). Ces critères permettent de distinguer les élèves diagnostiqués des élèves handicapés qui relèvent du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (Honorez, 2001). Ainsi, jusqu'à la fin des années 1990, le Ministère de l'Éducation du Québec présente dans ses instructions une définition de l'élève en difficulté d'apprentissage centrée sur le degré de retard pédagogique dans les matières principales compte tenu du potentiel de l'élève et de son groupe d'appartenance (Benoit, 2005). Les élèves « requérant des services éducatifs particuliers en raison de difficultés d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous catégories suivantes : difficultés légères d'apprentissage ou difficultés graves d'apprentissage » (MEQ, 1988)

En 1992, à la suite d'une entente conclue entre le gouvernement et les syndicats des enseignants, la définition des élèves HDAA est modifiée. Le MEQ publie le document L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins (1992) dans lequel il délaisse la catégorie mésadaptation affective pour l'élève présentant des difficultés de comportement pour adopter celle d'élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement. Ceux-ci sont identifiés à partir d'une évaluation psychosociale qui révèle « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (...) L'élève ayant des troubles de la conduite et du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage (...) » (p.31). Cette définition, comme la

précédente, englobe également les élèves handicapés par un trouble « sévère » du développement, tel l'autisme (MEQ, 1992). Il recommande dans ses directives administratives aux commissions scolaires de distinguer et d'identifier les élèves qui ont un trouble du comportement et ceux qui présentent des troubles « sévères » du développement (MEQ, 1992). Sous la notion de « trouble du comportement », le Ministère de l'Éducation relève sept définitions distinctes qui ont en commun de considérer que l'élève présente un trouble de comportement « lorsque son comportement nuit considérablement à son développement et à celui d'autrui » (p.31).

Le ministère de l'Éducation élabore et publie également dans *La mise à jour de la politique*, les premières définitions des élèves à besoins particuliers à partir des définitions des handicaps et des typologies d'enfants à besoins particuliers (Benoit, 2005) pour établir les types de services¹⁸. Le MEQ conserve la définition d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de 1990. Les catégories, des élèves à besoins particuliers, établies par le MELS en 1992, présentées dans le tableau 1., se subdivisent en 31 sous catégories (MEQ, 1992; MEQ, 2000).

¹⁸ Soulignons à cet égard que la politique administrative étasunienne *Regular initiative education* (1980) est à l'origine en Amérique du Nord de plusieurs changements, dont celui de l'utilisation des expressions « élèves en difficulté », élèves ayant des besoins spéciaux, élèves ayant des incapacités, élèves ayant des besoins particuliers, élèves malentendants, etc. pour parler des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Beauregard et Trépanier, 2010)

Tableau 1. Catégories des élèves à besoins particuliers établies par le MEQ en 1992

Catégories des élèves à besoins particuliers en 1992
Déficience atypique
Déficience auditive
Déficience intellectuelle moyenne à sévère
Déficience intellectuelle profonde
Déficience langagière
Déficience langagière
Déficience motrice grave
Déficience motrice légère ou organique
Déficience motrice légère ou organique ou
Déficience physique grave
Déficience visuelle
Troubles d'apprentissage
Troubles envahissants du développement
Troubles graves du comportement
Troubles relevant de la psychopathologie
Troubles sévères du développement

Source : Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. P.12-14.

Ainsi, la catégorie des élèves à besoins particuliers est divisée en trois sous-catégories principales : la déficience intellectuelle légère, les difficultés d'ordre comportemental et les difficultés d'apprentissage. La première sous catégorie concerne la définition de la déficience intellectuelle légère qui reçoit le code 21. La deuxième sous catégorie des élèves à besoins particuliers est celle des difficultés d'ordre comportemental constituée alors de trois définitions ainsi que celle des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale auxquels sont attribués les codes 13 et 14. La troisième sous catégorie concerne la définition des difficultés d'apprentissage légères et les difficultés d'apprentissage graves (Benoit, 2005 ; Goupil, 2007 ; Honorez, 2001 ; MEQ, 1992 ; MEQ, 2000).

Malgré une diminution des catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage élaborées dans la politique de l'adaptation de 1978, celles-ci se sont « multipliées considérablement entre 1980 et 1992 » pour atteindre les nombres de 29 en 1991

(Duval, Tardif, Gauthier, 1995, p. 18) puis de 31 en 1992. En effet, durant les décennies 1980 et 1990, les termes utilisés pour identifier les élèves EHDAA ont été modifiés plusieurs fois ainsi que le nombre de catégories de classifications des difficultés. Toutefois, « cette situation ne signifie pas qu'à chaque catégorie correspond une définition plus précise des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. (...) Les catégories n'ont pas été modifiées même si l'appellation a changé (Duval, Tardif, Gauthier, 1995, p. 18). Selon Prud'homme (2005), l'émergence et la multiplication de nouvelles catégories est à associer à l'émergence des services d'intervention au sein du réseau scolaire de professionnels en orthophonie, en orthopédagogie, en psychoéducation qui occupent une place de plus en plus importante durant cette période. Entre 1978 et 1999, les conditions d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dépendent directement de leurs catégories de handicap ou de difficulté (CSE, 1996; Thomazet, 2008). Ainsi ils sont intégrés partiellement ou totalement en classe ordinaire ou encore dans un groupe spécifique selon la catégorie à laquelle ils ont été identifiés et à partir de laquelle ils reçoivent les services selon leurs besoins (Goupil, 2007). Cette multiplication des catégories se trouve également renforcée par la référence à des classifications médicales avec la diffusion des catégories de la santé mentale pour définir les difficultés de l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans l'ouvrage de référence *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* (DSM) publié par l'*American Psychiatric Association* (Benoit, 2005). Le DSM classe et catégorise les critères des troubles mentaux dans la manière dont ils évoluent. Les psychiatres et les psychologues l'utilisent pour l'identification et la catégorisation des troubles ainsi que pour la prescription de traitement.

Dans la foulée de l'adoption de la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire, en 1999, le MEQ publie un nouveau système de classification (2000). Les nouvelles définitions des EHDAA annoncées par le MEQ dans le document *Élèves Handicapés ou élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA) : définitions* » (MEQ, 2000) :

« (...) sont utilisées notamment dans la déclaration annuelle des effectifs scolaires faite par les commissions scolaires et par des établissements d'enseignement privés. Outre qu'elle sert de base aux allocations du Ministère, cette déclaration est utilisée régulièrement aux fins de statistiques, d'analyse et de recherches sur le cheminement scolaire de ces jeunes (...) » (p.2 et 3).

Cette nouvelle version des définitions des catégories des EHDAA modifie de façon conséquente celles de 1992.

Dans les nouvelles définitions, le MEQ réduit le nombre de 31 à 13 catégories ou définitions avec codes qui avaient été publiées en 1992 (Bessette et Boutin, 2012; MEQ, 2000). Le MEQ justifie cette réduction par le fait que

« (...) les interprétations diversifiées auxquelles donnent lieu les multiples définitions actuelles, tout cela crée des iniquités qu'il faut éliminer ou réduire le plus possible. Dans ce contexte, le Ministère a convenu avec ses partenaires de réduire le nombre de ratios de financement, de réduire le nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté et d'adopter une approche plus globale. Cette décision vise à diminuer les exigences administratives et à simplifier la déclaration et la validation des effectifs scolaires tout en assurant la plus grande équité possible dans le partage des ressources. Cette décision a également pour but de permettre au personnel scolaire de consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative auprès des jeunes » (p. 1).

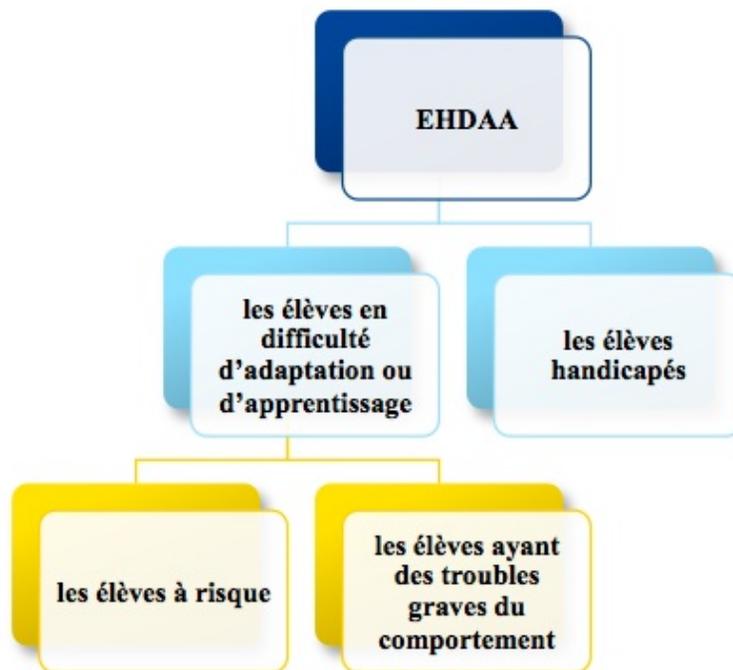
Cette diminution est entre autre visible dans le nombre de codes attribués aux sous-catégories. Ainsi, les trois codes de 1992 (MEQ, 1992) associés à la sous-catégorie multiples déficiences pour les élèves handicapés sont remplacés en 2000 par un code combiné à déficience atypique (MEQ, 2000).

Dans les nouvelles définitions, le MÉQ (2000) conserve la division de la catégorie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en deux catégories principales : 1) les élèves handicapés ; 2) les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette distinction permet de différencier les élèves qui relèvent de la Loi protégeant les droits des personnes handicapées (Honorez, 2001). D'ailleurs, en 1990, le MEQ définissait l'élève handicapé comme celui qui « présente des déficiences importantes au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (déficience physique, déficience mentale et déficiences multiples) entraînant des incapacités ou des limitations significatives dans le fonctionnement en milieu scolaire » (MEQ, 1990, p. 28).

Cependant, le MÉQ (2000) apporte une modification importante dans les nouvelles définitions des catégories d'EHDAA. Il définit une nouvelle catégorie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi les élèves en difficulté se subdivisent en deux groupes :

1) les élèves à risque ; 2) les élèves ayant des troubles graves du comportement (Figure 3.) (MEQ, 2000).

Figure 3. Catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MEQ en 2000



Le MEQ utilise et définit pour la première fois la catégorie élèves à risque. Ils sont définis par le MEQ comme ceux « à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils présentent : des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000, p.5). Cette définition renvoie à l'orientation fondamentale de la Politique qui vise à « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (1999, p.17) et place la nature du risque au centre des préoccupations éducatives. En ce sens, une définition spécifique des élèves à risque est élaborée pour chaque niveau d'enseignement (MEQ, 2000). En effet, le concept d'élèves à risque est associé à la prévention des difficultés (Goupil, 2007 ; Benoit, 2005). Par ce regroupement d'élèves en difficulté sous la catégorie élèves à risque, le MEQ en cohérence avec l'orientation de la politique vise une « approche individualisée » fondée sur

l'identification des besoins de chaque élève plutôt que sur une approche psychomédicale associée à une évaluation et à l'identification des difficultés par un diagnostic. Le concept d'élèves à risque est essentiellement utilisé « dans les écrits scientifiques (...) pour désigner des réalités d'élèves très diversifiées » (Schmidt et *al.*, 2003, p. 11). C'est pourquoi, la définition d'élèves à risque génère un regroupement d'élèves hétérogènes répondant au seul critère de « progrès ou absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (MÉQ, 2000, p. 5). Il s'agit donc d'une définition pour le MEQ (2000) « non catégorielle, sans code, synonyme d'élèves en difficulté qui inclut les élèves avec des retards d'apprentissage » (Honorez, 2001, p. 2).

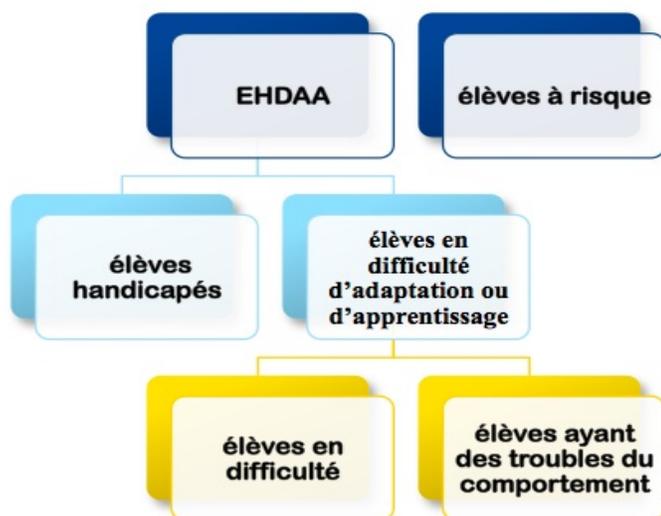
Il faut également noter une autre modification importante apportée par les nouvelles définitions des catégories EHDAA par rapport à celle de 1992. La troisième sous-catégorie « difficultés d'apprentissage » de 1992 qui concernait la catégorie des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, soit la définition des difficultés d'apprentissage légères et les difficultés d'apprentissage graves, a disparu dans la nomenclature de 2000 (Honorez, 2001). Enfin, la catégorie des troubles graves de comportement associée à une déficience psychosociale subsiste, mais sans code puisque le MEQ les intitule différemment pour former la sous-catégorie des troubles graves du comportement. Ainsi dans ses nouvelles définitions, le MEQ distingue en deux groupes les élèves ayant des troubles du comportement : une partie dans les élèves à risque et une autre dans les élèves ayant des troubles graves du comportement (codes 13 et 14) (MEQ, 2000). Les élèves identifiés dans ce deuxième groupe, code 14, sont scolarisés dans le cadre d'une entente entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (Goupil, 2007).

En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec définit également les difficultés d'apprentissage dans son cadre de référence pour le préscolaire, le primaire et le secondaire : « selon les auteurs ou les croyances, le terme difficulté d'apprentissage recouvre différentes réalités. (...) » (MEQ, 2003a, p.2). Les difficultés d'apprentissage doivent alors être comprises comme « les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » (MEQ, 2003a, p.2). Parallèlement, le cadre de formation précise que

« c'est au regard des compétences définies par le Programme de formation que se manifestent les difficultés d'apprentissage. Elles touchent plus particulièrement la compétence à lire, à communiquer oralement ou par écrit et à utiliser la mathématique. Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont le plus souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles entraînent fréquemment un manque de motivation et une faible estime de soi. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent être aussi à l'origine de ceux-ci » (MEQ, 2003q, p.2).

En 2006, le MELS revient à une identification séparant de nouveau les élèves en difficulté de comportement et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. En effet, en 2006, avec le renouvellement de la convention collective avec les syndicats d'enseignants, le MELS doit redéfinir la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage et celle des élèves ayant des troubles de comportement. Il va alors faire une distinction entre ces deux groupes. Le MELS regroupe ainsi les élèves en deux catégories générales : les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ainsi que les élèves handicapés (Figure 4.)

Figure 4. Catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MELS en 2007



La définition des élèves handicapés de 2007 renvoie à celle de la LIP « Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui de façon significative et

persistante, et atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour palier son handicap ». La catégorie des élèves à risque est exclue dans l'appellation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais elle est maintenue dans une optique de prévention puisqu'il s'agit d'un concept plus large que celui d'élèves en difficulté (Benoit, 2005). Elle concerne par conséquent un nombre beaucoup plus élevé d'élèves. Ces élèves à risque sont alors ainsi redéfinis : « on entend par élèves à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation si une intervention rapide n'est pas effectuée » (CPNCF), 2006, p.206); c'est-à-dire ceux qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (CPNCF, 2006, p. 206). Par cette nouvelle définition, intervenue dans le cadre de la négociation de la convention collective, l'approche individualisée est remise en question. Quant aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou une déficience intellectuelle légère, ils sont identifiés dans la catégorie en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Tableau 2.)

Tableau 2. Catégories et définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage établies par le MELS en 2007

Catégories d'élèves handicapés par des troubles en 2007	
<p>élèves ayant des difficultés ou des troubles de comportement élèves présentant des troubles relevant,nt de la psychopathologie élèves ayant une déficience intellectuelle élèves présentant des troubles envahissants du développement élèves ayant une déficience visuelle élèves ayant une déficience auditive élèves ayant une déficience langagière élèves ayant une déficience motrice légère, grave ou organique</p>	
Définitions des catégories d'élèves en difficulté d'apprentissage	Définitions de la catégorie d'élèves présentant des troubles du comportement
<p>Au primaire celui : dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise ;</p> <p>Au secondaire celui : dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (p.24)</p>	<p>L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.</p> <p>L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. (p.24)</p>

L'identification et les catégories d'élèves HDAA ont par ailleurs d'autres fonctions. Les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé utilisent les définitions, les identifications par code auxquelles appartiennent les catégories d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour déclarer les effectifs scolaire et recevoir les allocations du MELS pour les mesures de soutien ainsi que pour les compensations financières pour les enseignants si le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe dépasse celui prévu dans la convention collective (CPNCF, 2006). Quant aux codes attribués aux élèves handicapés, il relève de critères établis par le MELS qui fixe les ressources financières pour des services de rééducation dans un centre hospitalier ou dans un centre de réadaptation, puisque certains de ces élèves ne reçoivent aucun service de soutien dans les établissements scolaires (Beauregard, 2006). Depuis la première politique, le financement des services en adaptation scolaire fait l'objet de critiques adressées au ministère de l'Éducation (CSE, 1985 ; CSE, 1996). En ce sens, dans son rapport de 2004, le Vérificateur général du Québec, 2004 dénonce le sous-financement quant à l'aide apportée aux élèves HDAA. La réduction des catégories de difficultés dans la version des définitions des élèves HDAA de 2000 a d'ailleurs suscité des critiques quant aux effets sur le financement particulièrement avec la nouvelle catégorie élèves à risque qui soustrayait (Boutin et Bessette, 2012) alors « [...] les élèves manifestant des difficultés et des troubles d'apprentissage du budget ministériel voué aux services éducatifs spécialisés [...] aux dépens des élèves que l'école dit en " difficultés d'apprentissage " » (Honorez, 2001, p.2). Pour Honorez (2001), les définitions d'élèves HDAA établies par le MELS en 2000 ne sont fondées sur aucun argument pédagogique, mais sont conçues sur une représentation comptable des ÉHDAA.

Ainsi, toujours selon les principes de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Politique de l'adaptation scolaire (1999), à travers l'objectif de définition des difficultés des EHDAA, particulièrement celle d'élèves à risque qui place la nature du risque au centre des besoins éducatifs des élèves et de la prévention, répond à une éducation inclusive (Goupil, 2007). Cependant comme pour les autres éléments de la Politique de l'adaptation scolaire (1999), soient les orientations et l'organisation des services, l'approche de la Politique de l'adaptation scolaire, quant à la définition des EHDAA s'apparente tantôt à l'intégration de type *mainstreaming*, tantôt à l'inclusion totale.

La politique a les caractéristiques de l'approche de l'intégration *mainstreaming* en ce sens que l'identification et la catégorisation des difficultés des élèves est encore utilisée pour déterminer les services auxquels ils ont besoin (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Beauregard et Trépanier, 2010). Bien que la prise de position de la part du MELS avec la classification de 2007 semble « cohérente avec les choix de l'école québécoise en faveur de la prévention et d'une approche globale des difficultés des élèves qui rejette la pratique d'étiquetage maintes fois décriée » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 562-563), le système de classification utilisé s'apparente encore à l'approche psychomédicale et à l'approche clinique qui pour les enseignants « témoignent d'une préférence pour une adaptation scolaire réussie (...) plutôt que sur leur propre savoir pédagogique » (Gonçalves, 2011, p. 45). En témoigne également le recours au plan d'intervention dont les contenus sont teintés de référents au modèle clinique des difficultés propre au courant de l'éducation spécialisée (Bélanger et Duchesne, 2010). Rappelons que l'approche de l'intégration *mainstreaming* est associée au modèle médical et au modèle de la pathologie sociale qui expliquent les difficultés de l'élève à répondre aux exigences du milieu scolaire comme une conséquence de ses incapacités. Les liens entre l'approche *meanstreaming* de l'intégration scolaire et les modèles auxquels elle se rapporte renvoient à une conception de l'élève handicapé ou en difficulté déterminant l'offre de modèles de services précis qui prend seulement en considération les troubles, difficultés ou handicaps des élèves (Tableau 3.)

Tableau 3. Approche mainstreaming, modèles théoriques et représentation de l'élève HDAA

Approche	Modèles	Particularités
<i>Mainstreaming</i>	Médical	Axé sur les déficiences biologiques de l'élève. Ces déficiences sont la cause des difficultés de l'élève. Nécessité d'une action curative visant une guérison totale ou partielle. La ségrégation est perçue comme une nécessité temporaire. L'élève a un statut de malade.
	Pathologie sociale	Difficultés de l'élève attribuées aux effets à long terme des réactions sociales, soit par la façon dont il est élevé, soient par les préjugés et discriminations qu'il vit à cause de sa déficience. La ségrégation est perçue comme une nécessité pour que l'élève développe les bonnes aptitudes. L'élève a un statut d'inadapté.

Source : Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 40)

Enfin, le financement actuel de l'offre de services éducatifs adaptés aux élèves HDAA relève encore de l'identification des difficultés des élèves et non de celui du niveau de besoin du soutien des élèves (Thomazet, 2008). La classification des EHDAA témoigne donc de la prévalence de l'approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire dans la politique de l'adaptation scolaire de 1999.

D'un autre côté, la Politique de l'adaptation scolaire a certaines caractéristiques qui correspondent aux approches d'inclusion ou d'inclusion totale (Bergeron et St-Vincent, 2011) parce qu'elle met l'accent sur « l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins (...) » (MEQ, 1999, p.23) tout en précisant son intention de « s'éloigner de la stigmatisation en préconisant une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie ou l'autre de handicap ou de difficulté (MELS, 2008) » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.279). Rappelons que les

approches d'inclusion et d'inclusion totale s'appuient sur les modèles environnemental et pathologique qui ne se centrent pas sur les incapacités des élèves comme facteur explicatif de ses difficultés à répondre aux exigences scolaires (Beauregard et Trépanier, 2010). Les difficultés de l'élève sont une conséquence de ses interactions avec son environnement (Tableau 4.)

Tableau 4. Approche d'inclusion et d'inclusion totale, modèles théoriques d'intégration et représentation de l'élève HDAA

Approche	Modèles	Particularités
Inclusion	Environnemental	<p>La capacité de l'élève peut être compromise par les manques ou les inadaptations du système éducatif. Cela implique de changer l'école et non l'enfant.</p> <p>Mise sur une intégration précoce et l'amélioration des services dispensés.</p> <p>Il y a un lien étroit entre l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire.</p> <p>Les acquisitions ne sont pas que scolaires, elles sont également sociales.</p> <p>Son statut est celui d'une personne qui participe socialement.</p>
Inclusion totale	Anthropologique	<p>Recherche la meilleure interaction entre tel enfant et tel environnement.</p> <p>L'élève est respecté si on considère que son handicap fait partie de son identité.</p> <p>L'apprentissage authentique dépend de la découverte personnelle, de l'expérimentation.</p> <p>Vise à accueillir tous les enfants dans les mêmes lieux et à leur offrir des services différenciés.</p> <p>Son statut est celui d'une personne qui peut enrichir un groupe et influencer son développement à partir de ses spécificités.</p>

Source : Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 40)

Finalement, il est également intéressant de noter qu'il n'existe aucune loi ni règlement propres à ces deux catégories d'élèves, soit les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Thibodeau et *al.*, 2013). Cependant, « des prescriptions à portée plus générale proposent des articles qui s'appliquent à tous les élèves, aux élèves handicapés seulement ou aux élèves identifiés EHDAA » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.30).

Ce panorama nous permet de tirer quelques constats. Les fondements sur lesquels repose la politique de l'adaptation scolaire, depuis 1978, résident dans la reconnaissance des droits des personnes handicapés, reposent sur des conceptions philosophiques, sociologiques, éthiques, découlent de politiques administratives et se réfèrent à des expertises scientifiques. Finalement, la scolarisation des élèves HDAA est également encadrée par un dispositif légal auquel se conforme la politique. Ces fondements justifient, dans une part importante, les orientations de la politique de l'adaptation scolaire depuis 1978 et particulièrement, celles inscrites dans son renouvellement en 1999, ainsi que dans des documents ministériels d'orientations importants. En conséquence, les orientations de la politique de l'adaptation scolaire visant l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves HDAA sont politiquement légitimées par ces fondements qui assoient la diversité des besoins pédagogiques des élèves « pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, pour réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.6) et finalement pour soutenir leur réussite scolaire. Les changements promus par la politique de l'adaptation scolaire cherchent donc à remédier aux inégalités ou à remettre les élèves HDAA sur « les rails de l'égalité des chances ».

Cependant, nous constatons une permanence dans les changements intervenus où s'exprime la retenue d'une transformation de l'école vers l'inclusion, dans l'absence même du recours à ce terme, dans la désignation des élèves concernés qui demeurent ceux qui sont identifiés dans de trop nombreuses définitions « informelles » et causales, selon des incapacités, des difficultés, des besoins particuliers couplés à des visions pédagogiques encore fondées sur des savoirs psycho médicaux plutôt que pédagogiques. En ce sens, il est intéressant de relever que la terminologie des catégories s'est particulièrement modifiée entre l'éducation spéciale et une éducation plus inclusive pour désigner l'ensemble des enfants concernés ainsi que pour orienter la politique. Cette permanence est aussi particulièrement

visible dans l'organisation des services puisqu'elle est identique à celle proposée il y a presque 40 ans dans le Rapport Copex, bien que confiée à chacune des 72 commissions scolaires. Il existe donc un problème dans la dimension politique de la politique quant à la valorisation de la diversité.

Nous voyons dans l'évolution de ces changements une coexistence d'un système ségrégatif et d'un système inclusif qui exprime le poids des choix passés (*path dependence*) quant aux conceptions, modèles et approches de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Cet attachement aux choix passés exprimés dans les changements est également visible dans les ajustements réclamés par les acteurs dès la première politique de l'adaptation scolaire. En effet, ces changements sont aussi des arrangements conclus entre les acteurs scolaires et les autorités gouvernementales pour répondre essentiellement à des résistances de mise en œuvre. Car, ces changements comme, par exemple, l'identification des catégories d'élèves HDAA ou encore l'orientation même de la dernière politique vers une éducation intégrative en classe ordinaire, ont souvent été et sont encore perçus par plusieurs acteurs comme un véritable bouleversement.

Ils se heurtent donc aussi à la pusillanimité des acteurs dans la mise en œuvre de la politique. Nous abordons plus précisément cette question dans le chapitre suivant.

Chapitre 4. Mise en œuvre de la Politique de l'adaptation scolaire : un espace de visions et de définitions de problèmes et une difficile légitimation

Nous abordons dans ce chapitre la question de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire et plus particulièrement, à partir d'une revue de littérature, la mise en œuvre des changements de la politique de l'adaptation scolaire essentiellement par les acteurs intermédiaires. L'intérêt de cette question repose sur le fait que la mise en œuvre dans les séquences ou la fabrication des politiques publiques apparaît comme un espace déterminant de visions et de définitions de problèmes (Lascoumes et Le Galès, 2012).

La politique de l'adaptation scolaire illustre manifestement le fait que le changement ne s'impose pas et ne se décrète pas (Crozier, 1979). En effet, la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire depuis son adoption en 1978 s'avère particulièrement laborieuse comme nous l'avons souligné (Bouchard, 1985; CSE, 1985; CSE, 1996; MELS, 2010). Depuis les années 1980, elle soulève des débats vifs et elle rencontre des résistances de la part de l'ensemble des acteurs scolaires : parents, élèves, syndicats, enseignants, directions d'établissements (Tardif, 2013). Elle polarise les débats autour de la conception de la scolarisation des élèves HDAA entre les défenseurs de l'intégration scolaire et ses opposants favorables à l'inclusion scolaire, ou encore entre les partisans d'une éducation spécialisée et les adeptes de l'éducation inclusive. Elle accentue donc les tensions entre les principes de justice d'égalité et les principes d'équité, entre les savoirs pédagogiques et les savoirs psychomédicaux (Gonçalves et Lessard, 2013; Tardif, 2013). Elle exacerbe les préoccupations relatives aux logiques de marché scolaire, aux évaluations, à la qualité de l'enseignement ou encore celles relatives à l'efficacité scolaire (Armstrong, 2009; Bélanger et Duchesne, 2010; Gonçalves et Lessard, 2013; Tardif, 2013).

Ce sont d'ailleurs :

« ces considérations qui font souvent la manchette (...), où centrales syndicales, fédérations enseignantes, groupes de parents s'interrogent sur l'organisation du travail, la professionnalisation des enseignants et des intervenants, la

composition des classes, la charge de travail, la contrainte excessive que représentent les classes hétérogènes et diversifiées pour les enseignants et les autres élèves de la classe » (Bélanger et Duchesne, 2010, p.6).

La mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire constitue un enjeu, voire l'enjeu le plus important pour la profession enseignante (Tardif, 2013), mais aussi « l'un des principaux enjeux des négociations entre l'État et les syndicats des enseignants, enjeu qui, selon les dires des syndicats, surpasse celui de la rémunération » (Tardif, 2013, p.208) depuis les années 2010 puisque les problèmes complexes de mise en œuvre persistent (Tardif, 2013).

Les problèmes rapportés par les acteurs scolaires traduisent principalement ces types de difficultés : hétérogénéité de la classe, lacunes dans la formation des enseignants, carences des outils pédagogiques ou des outils d'évaluation, affectation des ressources humaines, attribution des ressources financières, transformations organisationnelles des services, participation des parents, réalisation des plans d'intervention, gestion de classe (Beauregard et Duchesne, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Boutin et Bessette, 2012 ; Duchesne, 1990 ; Goupil, 2007 ; Prud'homme et *al.*, 2011). Développons quelques-uns des problèmes identifiés et quelques-unes des critiques portées sur la mise en œuvre de la Politique au Québec par les acteurs scolaires ainsi que celles relevées dans une revue de littérature.

Les parents d'enfants handicapés ou en difficulté déplorent le manque de soutien, l'inconstance de l'accès et de la fréquence des services de soutien, ils s'inquiètent du manque de formation pédagogique des intervenants, de l'inadaptation des classes. Ils critiquent également le fait qu'ils ne soient que rarement amenés à collaborer dans les interventions engagées auprès de leur enfant (Boutin et Bessette, 2009). Les parents d'enfants qui ne sont ni handicapés ni identifiés avec des difficultés d'apprentissage appréhendent la présence d'enfants handicapés ou en difficulté dans la classe de leurs enfants. Cette appréhension se traduit dans la crainte que leur enfant accuse un retard dans la progression des programmes. Ils craignent également que leur enfant adopte le comportement des enfants handicapés ou en difficulté par mimétisme (Boutin et Bessette, 2009).

La Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) déplore que les classes ordinaires accueillent un nombre trop élevé d'élèves HDAA. Elle expose ainsi clairement sa

position sous la bannière de *L'intégration : pas à tout prix... et surtout pas n'importe comment* (FCPQ, 2006).

Les enseignants récriminent de ne pas être suffisamment formés pour intervenir de façon pertinente auprès des élèves en difficulté et particulièrement auprès des élèves handicapés. Ils se plaignent également de ne pas disposer des connaissances et des compétences au même titre que les orthopédagogues, les psychologues, les enseignants spécialisés. Ils critiquent de ne pas avoir accès dans de trop nombreux cas à un spécialiste pour les soutenir et de devoir accepter dans leur classe un nombre qu'ils jugent trop élevé d'élèves en difficulté, entre autres, ceux qui souffrent de troubles de comportement ou de déficits d'attention (Boutin et Bessette, 2009 ; Bélanger, 2006). Ils redoutent dans ce contexte « une diminution des exigences d'apprentissage pour le groupe entier » (Tardif, 2013, p. 172). Les enseignants considèrent également que l'intégration scolaire repose « sur leurs épaules » (Boutin et Bessette, 2009, p. 45). En conséquence, ils réclament de participer aux comités CEHDAA afin qu'ils puissent prendre part aux décisions sur l'élaboration de la politique relative à l'organisation des services aux EHDAA dans les commissions scolaires. Ils souhaitent ainsi faire des recommandations quant à la mise en œuvre de la politique et de ces modalités (Boutin et Bessette, 2009). Parallèlement, les enseignants estiment avoir besoin de plus de temps, de soutien et de ressources matérielles pour planifier et réaliser les adaptations nécessaires (Bélanger, 2006, Leatherman, 2007).

Par ailleurs, des enseignants déplorent que l'intégration se fasse trop souvent dans la précipitation (CDPDJ, 2007, p. 10). Leurs critiques rejoignent celle formulée par les syndicats lorsqu'ils dénoncent l'intégration qu'ils qualifient de « sauvage », c'est-à-dire avec l'absence de critères de réintégration, de formation du personnel, de structures ou de services, de consultation du personnel enseignant (Goupil et Boutin, 1983). La majorité des enseignants selon Bélanger (2004) se dits en faveur de l'intégration en classe ordinaire. Cependant, ils estiment que des changements s'imposent quant aux besoins en formation pour que leurs interventions conduisent à une intégration réussie, même au sens de l'inclusion (Leatherman, 2007). Corolairement, les enseignants seraient peu enclins à déroger de leurs routines et à réaliser des adaptations pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers de l'élève en difficulté (Bélanger, 2002) : « Celles-ci seraient par ailleurs souvent mineures, peu fréquentes,

peu systématiques, peu planifiées et reposeraient rarement sur un diagnostic précis des difficultés de l'élève » (Nootens et Debeurme, 2004, p.130). Certains enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever ces défis et manifestent une appréhension au regard de l'intégration scolaire (Bélanger, 2006; Prud'homme, 2005 ; Prud'homme et *al.*, 2011), car ils se sentent entre autres incapables d'accepter seuls toutes ces responsabilités (Duchesne, 1990). Ainsi, «le manque de formation, le temps supplémentaire qui devra être consacré à ces élèves, le ratio/maître élève trop élevé, le manque d'aide et de ressources et l'impact négatif sur les autres élèves sont les raisons les plus souvent évoquées contre l'intégration et pour le maintien de la ségrégation en classes spéciales ou autres» (Duchesne, 1990, p.8). Pour la majorité des enseignants, l'intégration scolaire des élèves HDAA en classe ordinaire pose problème à l'égard de l'organisation de la classe (CSE, 1996; Bergeron et St-Vincent, 2011), ainsi «[...] chez les enseignants de classe ordinaire, le groupe idéal d'élèves est un groupe homogène» (Doré et Brunet, 1993, p.8).

Pour les commissions scolaires, « le manque de ressources mises à leur disposition semble être le véritable talon d'Achille qui fait obstacle à la mise en œuvre efficace » (CDPDJ, 2007) de la politique de l'adaptation scolaire (CSE, 2010 ; Gaudreau, et *al.*, 2008). Pour l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) le manque de ressources et la tendance à la déprofessionnalisation de l'enseignement, contribuent au processus d'intensification du travail liée à l'intégration des ÉHDAA dans les classes régulières et concourt aux difficultés de mise en œuvre de la politique (Gaudreau, et *al.*, 2008; Gonçalves et Lessard, 2013). Il est intéressant de noter que, pour plusieurs directions d'établissements, la responsabilité de la mise en œuvre revient aux enseignants plutôt qu'à eux (Gaudreau, et *al.*, 2008).

Certaines associations de parents, des syndicats, des enseignants et l'association pour l'intégration sociale (AIS) évoquent comme difficultés de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire le manque de ressources financières allouées pour l'adaptation des services dans la classe ordinaire (Boutin et Bessette, 2009). D'autres acteurs, comme la Commission des droits de la personne recommande au ministère d'adopter une politique inclusive alléguant que l'orientation de la politique actuelle soulève des problèmes d'égalité (Ducharme, 2008).

Pour l'Association pour l'intégration sociale du Québec (AISQ), les difficultés de la mise en œuvre de la Politique relèvent de questions « d'ordre techniques et organisationnelles et non pas d'ordre juridique, structurel, budgétaire ou pédagogique » (Boutin et Bessette, 2009, p. 45). Pour cette association, les parents revendiquent une réforme de l'organisation scolaire et de l'allocation des ressources dédiées aux EHDAA.

Pour la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ devenue CSQ), la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire constitue une menace pour le travail des enseignants. La Fédération Autonome de l'Enseignement (FAE) a publié en 2010, un sondage réalisé par Léger Marketing pour connaître l'opinion à l'égard de divers énoncés relatifs à l'intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles publiques. L'enquête, présentée avec une légitimité scientifique par la Fédération, met en évidence que la quasi-totalité des parents souhaite que : les 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). Les résultats du sondage font ressortir que les parents ne veulent pas que les classes régulières de l'école publique accueillent tous les enfants sans égard à leur handicap ou à leur difficulté (61 %). De plus, pour 60 % des parents, la présence d'enfants en difficulté dans les classes ordinaires nuit à l'apprentissage scolaire des autres enfants. La Fédération des syndicats des enseignants affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ), dénonce l'intégration excessive et en trop grand nombre d'élèves HDAA dans les classes ordinaires et sans un soutien pertinent pour les enseignants (FSE-CSQ, 2008). En avril 2008, la FSE-CSQ publie les résultats d'une vaste consultation auprès des enseignants sur les *Balises et limites à l'intégration des élèves en difficulté* qui la conduisent à réclamer dans la foulée une modification de la loi sur l'instruction publique. Selon le communiqué de presse de la FSE-CSQ (4 avril 2008), le MELS doit agir de façon urgente pour « baliser l'intégration, (...) épuisés par la charge de travail démesurée liée à la situation actuelle et vivant un profond sentiment d'impuissance, les enseignants (...) sont dans le désarroi aux prises avec une intégration débridée (...) dénoncent principalement le manque

de ressources. Pour le CSE (2010), les difficultés de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire dépendent de la question de la capacité du système éducatif et de ses acteurs à accompagner les EHDAA dans leur cheminement scolaire sans mettre en péril la réussite des autres élèves (CSE, 2010).

Ces difficultés infléchissent l'adhésion des acteurs scolaires à la politique de l'adaptation scolaire et traduisent leurs craintes et leurs résistances à la mettre en œuvre (Rousseau et Bélanger, 2004; Duchesne, 1990). Les problèmes de mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire renvoient à une confrontation entre les pratiques, les croyances, les valeurs et les représentations précédant la Réforme et celles des changements promus par la nouvelle politique (Draelants, 2009 ; Lessard, 2009). En effet, la politique de l'adaptation scolaire, dans le contexte de la Réforme, oppose des pratiques, des organisations, une vision de la conception de scolarisation des EHDAA identifiées comme mécanismes producteurs d'inégalités avant ses nouvelles orientations, à une mobilisation, une collaboration des enseignants, des parents, des directions, à une adaptation de l'organisation des services, de l'enseignement pour produire une chance égale de réussite pour les élèves HDAA. Les habitudes et les pratiques des enseignants, des directions d'établissements, des intervenants, etc. peuvent être intrinsèquement ancrées, un changement dans l'environnement scolaire peut dès lors se révéler ardu. Les conséquences de la mise en œuvre de la Politique sur l'environnement scolaire des professionnels peuvent révéler une remise en cause de leur rôle, de leur compétence, etc. (Boutin et Bessette, 2009). Les pressions syndicales, politiques et médiatiques, les coupures budgétaires, le manque de ressources, les croyances, les valeurs et les représentations peuvent complexifier la mise en œuvre de la Politique dont il faut dire aussi « qu'une large place est laissée à ses opposants » (Lessard, 2006, p. 3).

Un autre problème de la mise en œuvre de la politique réside également dans la politique elle-même. Les conclusions de l'analyse récente sur le portrait des politiques canadiennes en matière d'inclusion scolaire, *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative* (2013), montrent notamment les ambiguïtés constitutives de la politique de l'adaptation scolaire au Québec. Les chercheurs (Thibodeau, St-Vincent, Rousseau et Beaudoin-Martel) concluent que les énoncés des orientations des voies d'action nécessitent « un effort d'interprétation (...) pour en extraire des balises claires quant aux rôles à endosser

par ces acteurs » (p. 30). Dans l'ensemble des 28 textes officiels analysés relatifs à l'adaptation scolaire, les résultats mettent en évidence que

« les rôles et les responsabilités des intervenants ne sont pas indiqués de manière claire, surtout celui des enseignants. Ce manque de précision amène un flou et une organisation des structures qui permettent une grande marge de manœuvre dans les décisions des acteurs scolaires de même qu'une gestion difficile de la reddition de comptes de ces divers acteurs ». (p.31).

Un autre argument d'imprécision de la politique se dégage quant à la formulation du principe de l'orientation fondamentale de la politique qui « peut être utilisé et interprété selon la personne qui assume le leadership dans le milieu scolaire ou celle qui articule les services dans la commission scolaire » (p.31). Par ailleurs, dans le domaine de l'évaluation, les chercheurs soulignent que ni le type d'évaluation, ni les dispositifs d'évaluation ne sont définis et précisés (Thibodeau et *al.*, 2013). Cette absence de cadre laisse également un libre arbitre aux acteurs scolaires. Finalement, comme nous l'avons déjà souligné, les politiques de soutien à la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire ne sont pas produites par le MELS, mais elles sont publiées par les syndicats, les commissions scolaires, etc. Le flou de la formulation de la politique ou le manque de définitions dans les directives quant aux rôles des acteurs et aux dispositifs à déployer donnent « lieu de s'interroger sur l'évolution en matière de gestion de la différence dans les établissements québécois » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.33) et suscitent des préoccupations majeures quant à la carence d'une position claire du MELS « voire explicite, relativement à l'éducation inclusive s'il souhaite réellement faire des écoles du Québec un lieu où tous (les élèves) peuvent développer leur plein potentiel, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles » (Thibodeau et *al.*, 2013, p.33). Comme nous l'avons également souligné, l'imprécision du principe sur lequel repose l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire relativement aux modèles d'intégration et d'inclusion génère « une certaine confusion autant chez les parents, les enseignants et plus globalement dans la communauté éducative en général » (Beauregard et Trépanier, 2010; p. 47).

La mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire a également été évaluée scientifiquement sur les effets induits par la politique de l'adaptation scolaire, c'est-à-dire par une analyse causale des *inputs* et des *outputs*, ainsi que sur la convergence entre l'implantation

et les prescriptions de la Politique. Dans la foulée, du dépôt du rapport national pour l'année 2003-2004 du Vérificateur général du Québec, dans lequel il souligne des lacunes importantes dans l'application de la politique de l'adaptation scolaire, le MELS, ainsi que le Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS), qui a également participé à l'élaboration et à la formulation de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire, engagent une évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Le MELS et le GCAS ont déterminé les indicateurs pour « vérifier la convergence entre l'énoncé de la Politique de l'adaptation scolaire du Gouvernement du Québec et son application envisagée sous les trois angles suivants : les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système » (Gaudreau, et al., 2008, p. iii).

Les chercheurs Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) concluent que l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire est modérément concordante avec les directives ministérielles. Il appert des discordances dans le champ des pratiques éducatives dans les domaines de la prévention, de l'adaptation des services, de l'organisation des services, de la communauté éducative et de l'évaluation. Elles concernent particulièrement les méthodes pédagogiques, le contenu des plans d'intervention et leur évaluation, « la mise à contribution du comité consultatif sur les services aux EHDAA » (2008, p. xvii) la présence des parents d'EHDAA et de représentants externes au conseil d'établissement et l'évaluation des services (Gaudreau et al., 2008).

Bien que la Politique de l'adaptation scolaire ne détermine pas d'approches pédagogiques spécifiques, mais recommande que les méthodes pédagogiques soient souples et variées, le rapport conclut que les méthodes pédagogiques les plus fréquentes et les plus répandues sont la plupart du temps plutôt conventionnelles et uniformes.

La qualité du contenu ainsi que l'évaluation du plan d'intervention ne sont pas d'un niveau de qualité suffisant pour répondre correctement aux préoccupations soulevées dans la Politique à propos du plan d'intervention (Gaudreau et al., 2008).. Tandis que la Politique invite d'impliquer le comité consultatif des services aux EHDAA, celui-ci n'est que peu sollicité dans une partie des commissions scolaires (Gaudreau et al., 2008).. Malgré l'importance accordée par la Politique à l'implication et à la collaboration des parents d'élèves HDAA à l'école, la majorité des écoles primaires et près du tiers des écoles secondaires ne

comptent aucun parent d'EHDAA parmi les membres de leur conseil d'établissement (Gaudreau et *al.*, 2008). Ces différents domaines associés au champ des pratiques éducatives s'éloignent donc de ce que la Politique de l'adaptation scolaire prescrit.

Dans le domaine de l'organisation des services, le rapport montre également que la Politique de l'adaptation scolaire est appliquée de manière très variable dans les commissions scolaires du Québec. Ainsi, pour le primaire, la proportion de classes spéciales varie selon les commissions scolaires entre 1 % et 12 % (Gaudreau et *al.*, 2008; Rousseau et *al.*, 2010). Au secondaire, l'écart des classes ouvertes est encore plus significatif entre les commissions scolaires, variant de 3 % à 32 % (Gaudreau et *al.*, 2008; Rousseau et *al.*, 2010). Parallèlement, dans une orientation axée sur l'inclusion l'offre de services analysée dans 17 commissions scolaires sur 19 fait ressortir une proportion élevée de classes spéciales de 1 à 240 pour le primaire et le le secondaire (Gaudreau et *al.*, 2008).

En terme d'évaluation des résultats pour les élèves, il ressort une légère augmentation du taux d'intégration en classe ordinaire : de 61,3 % à 64,8 % entre 2002 et 2006. Pour l'ensemble du système éducatif en 2005-2006 le taux d'intégration scolaire en classe ordinaire se situe à 63,4 % (Bergeron et St-Vincent, 2011). Les taux d'intégration scolaire les plus élevés sont observés au niveau de l'enseignement du préscolaire avec 69,9 % et du primaire avec 80,4 %, tandis qu'il ne s'élève qu'à 48,5 % au secondaire (Bergeron et St-Vincent, 2011).

Dans le champ des ressources matérielles relié aux TIC, qui englobe l'utilisation de ces ressources par les EHDAA et le perfectionnement des enseignants, le rapport conclut que l'équipement est insuffisant ou vétuste, voire inutilisé, dans une petite partie des écoles (Gaudreau et *al.*, 2008). De plus, il ressort que moins des deux tiers des enseignants reçoivent peu de perfectionnement, dont très peu, en TIC axées sur les EHDAA alors que la Politique déclare qu'il faut favoriser le perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire. Par ailleurs, les enseignants du secondaire délaissent en grande proportion les sessions de perfectionnement (Gaudreau et *al.*, 2008).

En conséquence, les chercheurs recommandent la poursuite de l'inclusion (intégration) des élèves ayant des besoins particuliers, tout en s'assurant, entre autres: 1) de procurer du soutien (diminution du ratio, présence d'une personne-ressource, libération de temps) et de la

formation aux enseignants; 2) de mieux encadrer le déroulement et le suivi du plan d'intervention de l'élève ayant des besoins particuliers et 3) de procéder à l'évaluation des services et des ressources fournis par les commissions scolaires (Gaudreau, et *al.*, 2008; Rousseau, et *al.*, 2010).

Suite aux débats soulevés par la publication du rapport le MELS s'efforce d'introduire des changements pour corriger les divergences recueillies. Il propose un nouveau Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves HDAA (MELS, 2008). Ce nouveau Plan d'action affirme l'importance de faciliter une inclusion responsable des élèves HDAA dans la classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011). La ministre Courchesne propose donc comme mesure de favoriser une intégration progressive des élèves. Le Plan d'action modifie substantiellement les modalités de services pour favoriser une intégration harmonieuse des EHDA en classe ordinaire. Il propose une diversification des services. Ce nouveau plan d'action «ne règle toutefois pas l'adhésion d'une majorité, sans laquelle la réforme est vide de sens dès lors qu'elle passe par de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques» (Perrenoud, 2003, p. 8). En effet, les changements prescrits par une politique n'entraînent pas automatiquement un changement de pratiques.

Le nouveau Plan d'action (2008) ne convainc pas les acteurs scolaires. Il demeure même insatisfaisant pour la majorité des acteurs scolaires. La mise en œuvre de la politique demeure donc difficile. La négociation de la convention collective des enseignants sert de moyen de pression pour les acteurs scolaires qui sollicitent une rencontre avec la ministre de l'Éducation pour que des changements majeurs soient apportés à la politique de l'adaptation scolaire (FAE, CSE 2009). Les oppositions et critiques que la politique suscite se retrouvent dans des campagnes médiatiques de dénonciation reprenant les termes des années 70, dans des grèves massives d'enseignants, et jusque devant les tribunaux. Ces mouvements d'opposition sont également à l'origine de la constitution d'un regroupement de plusieurs associations et individus pour revendiquer une intégration plus harmonieuse, connue sous le nom *Coalition pour une intégration réussie*. Le MELS convie à la *Rencontre des partenaires en éducation – Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, en octobre 2010, les membres du Groupe de concertation pour l'adaptation scolaire (GCAS). Lors de cette

Rencontre des partenaires, les membres du GCAS vont déposer des avis et des mémoires dans lesquels ils proposent les changements à apporter à la politique de l'adaptation scolaire.

En dernière instance, relevons les principaux résultats de la recherche de Gonçalves et Lessard (2013) sur l'analyse de la position de trois groupes d'intérêts sur les savoirs légitimes et la politique rassemblée dans les avis et mémoires déposés dans le cadre de la rencontre des partenaires qui orienteront les nouvelles lignes directrices, publiées en juin 2011. Ces groupes d'intérêts sont représentés 1) par les autorités administratives (MELS, Fédération des commissions scolaires, etc.) ; 2) les groupes ciblés représentés par les enseignants, les écoles, les autres professionnels ; 3) les bénéficiaires (les élèves HDAA et leurs parents).

Les thématiques dégagées de l'étude des discours de ces groupes ciblés montrent que le changement vers l'inclusion est juxtaposée à des préoccupations techniques de gestion de ressources, d'organisation, de formation et est, paradoxalement, orienté vers des considérations représentatives des dispositifs de l'éducation spéciale (Gonçalves et Lessard, 2013). « 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 » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 356).

Selon Gonçalves et Lessard (2013) les discours des groupes ciblés et des autorités politiques sont favorables aux modèles de diagnostic et d'intervention basés sur les savoirs psychomédicaux. Dans les discours des groupes d'intérêts, plusieurs thématiques liées par exemple à l'évaluation, « témoignent d'une préférence pour une adaptation scolaire efficace qui soit fondée sur les savoirs psychomédicaux » (p. 364). Pour Gonçalves et Lessard (2013) « les nouveaux savoirs issus du modèle de recherche psychomédicale épidémiologique (...) 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 » » (p. 331). Les classes spéciales apparaissent dès lors comme la voie à suivre pour l'assimilation afin « de normaliser la classe ordinaire et d'améliorer la performance de ses élèves » (p. 331). Il en résulte une perte de reconnaissance des droits des élèves HDAA, un désir de pouvoir séparer les élèves HDAA de l'école régulière. Ils concluent

à « 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 » (p. 365). Finalement, il appert que la lecture de la politique diffère peu d'un groupe d'intérêts à un autre (Gonçalves et Lessard, 2013).

Si peu de changements apparaissent dans les représentations, les croyances, les attitudes, les valeurs des acteurs scolaires, une constance se dégage quant à la difficile légitimation de la mise en œuvre politique d'intégration scolaire dont le modèle « idéal » est décidé par et pour chacune des commissions scolaires afin de répondre aux besoins de leurs élèves. C'est pourquoi, comme nous l'avons souligné, il existe toujours dans le système éducatif du Québec, des classes inclusives qui côtoient des classes spéciales.

En juin 2011, le MELS produit un nouveau document à l'intention des gestionnaires des commissions scolaires et des écoles ainsi qu'aux directions d'établissements d'enseignement privés pour répondre aux besoins manifestés par les membres du Groupe de concertation en adaptation scolaire qui souhaitent une définition des lignes directrices pour organiser les services afin de soutenir la réussite des élèves HDAA et « pour une intégration réussie ». « Les lignes directrices visent à définir les conditions optimales qui favorisent une intégration scolaire harmonieuse... Elles visent aussi à transmettre un message univoque à l'ensemble des intervenants pour une intégration scolaire réussie. » (MELS, 2011, p. 2). Les nouvelles lignes directrices proposent des principes généraux pour que les établissements puissent justifier l'organisation de leurs services (Thibodeau et *al.*, 2013). Cependant ces principes renvoient plutôt à des intentions qu'à des lignes directrices (Thibodeau et *al.*, 2013, p. 32).

À la lecture de la question de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire, il appert que les définitions des problèmes de la politique semblent les mêmes aujourd'hui qu'hier, que les visions semblent converger vers un passéisme qui mobilise dès lors toutes les préoccupations lors des tentatives de changement dans la Politique. La mise en œuvre de la politique ne permet pas de rupture radicale entre un système ségrégué et un système inclusif. Au mieux, elle s'appuie sur un modèle d'intégration dans lequel elle tente de maintenir une

approche psychomédicale rappelant que le handicap et les difficultés résident dans l'individu qui ne parvient pas à se conformer à la norme ou à s'assimiler.

La Politique de l'adaptation scolaire (1999) demeure jusqu'à ce jour le document de référence pour définir les grandes orientations en vue de permettre le succès du plus grand nombre. Cependant, il y a lieu de s'interroger sur l'évolution de la répercussion réelle des lignes directrices émises par le MELIS à l'issue des changements proposés par les membres du GCAS pour rendre la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire effective, car, comme nous l'avons souligné, celle-ci mène à des résultats contrastés. Le décalage entre les intentions de la Politique de l'adaptation scolaire, les résultats obtenus et les pratiques mettent en évidence le déficit de sa mise en œuvre et de sa légitimation. Bien que l'intégration scolaire soit prescriptive, la mise en œuvre comme la légitimation de la Politique semblent donc problématiques. Or, la mise en œuvre de toute politique ne peut se réaliser que par légitimation (Draelants, 2009; Lessard, 2009).

À l'instar de toutes les politiques publiques, les décideurs des politiques éducatives ont besoin de l'adhésion des acteurs du système éducatif pour que celles-ci soient mises en œuvre parce que le travail éducatif, plus que tout autre, ne peut s'imposer ou se décréter (Draelants, 2009; Lessard, 2009). Cette adhésion ne peut donc être réalisée que par légitimation (Lessard, 2009). Ainsi, la compréhension de la mise en œuvre des politiques éducatives passe par l'analyse des acteurs intermédiaires qui interagissent dans la médiation et dans la construction de sens des politiques puisque ces acteurs ne sont pas des relais neutres. L'action menant à la mise en œuvre des politiques éducatives repose sur la légitimité que les acteurs intermédiaires vont conférer à la politique (Draelants, 2009). En l'occurrence, dans le cas de la politique de l'adaptation scolaire, les membres du GCAS, acteurs intermédiaires de la politique, contribuent fortement au processus de mise en œuvre et à la construction de la légitimité de la Politique de l'adaptation scolaire auprès des autres acteurs scolaires, particulièrement les enseignants, mais aussi auprès des décideurs politiques.

Conclusion

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction de ce mémoire, il s'agit des prolégomènes à l'analyse de la politique de l'adaptation scolaire, qui s'inscrit dans une démarche prédoctorale. Nous tenons donc à poursuivre la recherche entamée au troisième cycle. C'est pourquoi, en guise de conclusion, nous allons synthétiser succinctement cette étude et l'orienter vers notre projet de doctorat.

Une des problématiques majeures depuis l'avènement de la dernière réforme du système d'éducation au Québec concerne la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), au regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Schmidt, 2009) et pour laquelle les revendications et les contestations sont toujours d'actualité (Tardif, 2013). En effet, malgré la volonté politique affichée, depuis 1976, d'intervenir pour « résoudre le problème » de scolarisation des élèves en difficulté et les changements promus jusqu'en 2011 dans la Politique de l'adaptation scolaire, les acteurs sont préoccupés par les enjeux d'équité, d'intégration, d'inclusion, de diversité à l'égard de cette politique qui se traduisent dans des problèmes complexes de mise en œuvre (Tardif, 2013), voire de déficit de mise en œuvre (Gaudreau et *al.*, 2008).

Il est indéniable que le système éducatif du Québec souhaite être inclusif en privilégiant l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, tout comme il s'engage depuis les années 1960 à lutter contre les inégalités ou encore à atteindre l'objectif de la réussite de tous les élèves. Dans ce contexte, la mise en œuvre effective de la politique de l'adaptation scolaire vers plus d'inclusion est un objectif inconditionnel qui reste à atteindre.

Les enjeux de la problématique de cette politique accentuent dès lors les tensions 1) entre une intégration qui s'inscrit encore dans une logique ségrégative, voire assimilatrice et une inclusion qui demande que l'école soit pensée autrement ; 2) dans la dimension politique de la politique de l'adaptation entre égalité, équité et valorisation de la diversité ; 3) entre une prégnance des approches, des modèles et des savoirs psychomédicaux sur les problématiques pédagogiques et les savoirs pédagogiques.

De plus, des recherches récentes (Thibodeau et *al.*, 2013 ; Goncalves et Lessard, 2013) sur la politique de l'adaptation scolaire au Québec observent 1) un attentisme du changement conceptuel qui peut être perçu dans l'infléchissement vers des pratiques plus inclusives, dont les évolutions se traduisent également difficilement dans la politique ; 2) une dynamique du champ qui se fait à travers une construction de sens divergente du changement pour les acteurs qui polarisent les débats autour de ces tensions rendant la mise en œuvre de la politique complexe (Tardif, 2013) et sa légitimation difficile (Darelants, 2009; Lessard, 2009).

Par ailleurs, la légitimation de la politique de l'adaptation scolaire est soumise à des tensions au sein de l'État entre, d'un côté, le respect des conventions internationales (ONU, 1989, 2010 ; UNESCO, 1994), de l'encadrement juridique, de la Loi sur l'instruction publique, des Chartes des droits et liberté du Canada et du Québec, et de l'autre, la nécessité d'une prise en compte du pluralisme des traitements et des ressources en fonction des besoins des individus (équité, qualité de l'éducation) qui doivent répondre aux demandes qui conviennent à la fois à tous les élèves, mais aussi aux parents, aux gestionnaires, aux enseignants et aux personnels des services éducatifs complémentaires. Ces constats illustrent que le changement ne s'impose pas (Crozier, 1979).

Nous concluons donc à l'instar de Armstrong (2001), Ebersold et Detraux (2013) et Plaisance (2011) à l'existence d'une permanence dans le changement des orientations de la politique de l'adaptation scolaire qui semble liée aux choix du passé, à des champs professionnels dominants, à un attachement social de l'éducation spéciale qui constitue autant un recul pour l'inclusion de tous les enfants qu'un frein à la mise en œuvre de la politique dont dépend la légitimation que les acteurs octroient à l'action publique et aux changements de son intervention.

La politique de l'adaptation scolaire, figure exemplaire des politiques publiques (Van Haecht, 1998), n'a pas pour seule fonction de résoudre un problème, elle est également un espace de définition de problèmes et d'interprétation du monde (Muller, 2000) qui actualise le rapport entre les acteurs et la construction de sens, où les visions des problèmes et des solutions sont acceptées ou rejetées et constituent une entrave ou non à la politique. La fabrication de la politique publique construite par tous les acteurs est donc déterminante dans la construction de sens et de légitimité de la politique qu'ils vont lui octroyer et dont leurs

stratégies et leurs logiques d'action peuvent converger ou diverger de la politique (Lascoumes et Le Galès, 2012). La légitimité apparaît alors comme une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement (acteurs) de l'organisation (institution) (Suchman, 1995 ; Lessard, 2009). Parallèlement, il existe plusieurs sources de légitimité de la politique qui s'inscrivent dans des mouvements paradoxaux (international/local par exemple) qui rendent la légitimation des changements dans la politique également difficile à construire. Les modalités de la légitimation de l'action publique doivent alors être saisies dans la construction plurielle des principes et des formes de la légitimité (morale, cognitive et pragmatique (Suchman; 1995) de la politique dans son rapport organisation (État, ministère, etc.) et environnement (société, enseignants, etc.).

Le rapport entre acteurs et changement pose donc question dans la mesure où il concerne la problématique essentielle de la légitimité d'une politique publique. Ce rapport est à l'origine de la recherche que nous comptons réaliser au doctorat et dont l'objectif viserait à mieux comprendre la construction de la légitimité de la politique de l'adaptation scolaire par les acteurs et le changement de l'action publique.

Ce rapport entre légitimité, changement et acteurs du changement dans la fabrication des politiques publiques (Le Galès, 2011 ; Muller, 2009), s'il reste très étudié dans le champ de l'analyse des politiques publiques et particulièrement celui de la sociologie politique de l'action publique (Boussaguet et *al.*, 2010 ; Hassenteufel, 2008), demeure cependant particulièrement peu abordé dans la documentation scientifique et peu problématisé au niveau théorique en ce qui a trait aux politiques éducatives (Van Haecht, 1998 ; Van Zanten, 2004). Nous souhaitons donc nous appuyer sur la sociologie politique de l'action publique et plus particulièrement sur le cadre conceptuel de la légitimité de Suchman (1995) pour répondre à notre objectif de recherche. Nous souhaitons élaborer un arrimage théorique entre la sociologie politique de l'action publique, le cadre conceptuel de la légitimité de Suchman (1995) et la sociologie du champ de Bourdieu (1984 ; 1992). Nous pensons apporter une contribution scientifique en bonifiant d'une part le cadre conceptuel de la légitimité de Suchman (1995) sur la dynamique de la légitimité (acquisition, maintien, réparation) pour lequel il a minoré un quatrième cycle, celui de la transformation (Lessard, 2009). D'autre part,

en mobilisant les principes de la théorie du champ de Bourdieu (1984 ; 1992), comme point d'appui à la sociologie de l'action publique, pour objectiver l'espace de fabrication de la politique et reconstituer les relations avec ceux qui la construisent. Cette mobilisation théorique permettrait de rendre compte des modes de « domination » des champs et de légitimation de l'action publique (Dubois, 2010).

Références bibliographiques

Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, France : UNESCO.

Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619. doi:10.1080/01425692.2010.500093

Armstrong, D. (1995). *Parents and partnership in education. Parents, children and special educational needs*. New York, NY : Routledge.

Armstrong, F. (2000). Managing difference : inclusion, performance and power. Dans Brighton A. (dir.) *The Rise and Rise of Management Discourse, Part 2 : Cases*, Critical Quarterly, vol. 44, 4.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.

Armstrong, F., (2002). Managing difference : inclusion, performance and power. Dans Brighton A. (dir.) *The Rise and Rise of Management Discourse, Part 2 : Cases*, Critical Quarterly, vol. 44, 4.

Armstrong, F. (2004). Débusquer l'idéologie : l'exemple de l'école en Angleterre. Dans D. Poizat (dir.), *Éducation et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville-Saint-Agne, France : ERES.

Armstrong, F. (2009). Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Étude de cas du Nord de l'Angleterre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, HS5.

Armstrong, F., et Barton, L. (2000). *Inclusive Education : Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London, UK : David Fulton Publishers.

Association canadienne pour l'intégration communautaire (2014). Guide des parents sur l'inclusion scolaire. Repéré à <http://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2014/02/inced-parentsfre-copy.pdf>

AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les acadiens et les acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643-650. doi:10.1080/01425692.2010.500095

Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, N. (2002). *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*. Paris, France : Éditions du CTNERHI.

Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Benoit, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal, QC : Guérin.

Booth, T et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive*. Québec, QC : Institut québécois de la déficience intellectuelle.

Boussaguet, L., Jacquot, S. et Ravinet, P. (2010). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris, France : Presses de Sciences Po.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir, prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, QC : Nouvelles éditions.

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, QC : Éditions nouvelles.

Boutin, G. et Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde? *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 8, 34-43.

Repéré à <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/viewFile/120/81>

Bouchard, G. E. (1985). *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal, QC : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Chauvière, M. et Plaisance, E. (2005). Inclusion. Dans *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, 3^{ème} édition. Paris, Fr : Retz.

Chauvière, M. et Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, 31-34.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2007). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Guide d'élaboration*. Québec, Qc : auteur. Repéré à

http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/07_Doc_info/Guide_elaboration_EHDAA_2007-05-31.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2009). Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. Édition pour le site web de la Commission. Repéré à

http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. Édition pour le site web de la Commission. Repéré à

http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (1985). *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Québec, QC : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0343.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, QC : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance éducation, un défi de société*. Québec, QC : Auteur. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>

Crainford, L. (1970). *Un million d'enfants : rapport de la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant*. Toronto, ON : Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris, France : Grasset.

Detraux, J.-J. (1996). Intégrer un enfant handicapé dans un milieu éducatif non spécialisé : une perspective développementale. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe, 1*.

Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*. Repéré à <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/12784051.pdf>

Doré, R. et Brunet, J.-P. (1993). *La formation de l'enseignant à la gestion de la classe ordinaire accueillant un élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne*. Dans

L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Actes du IIIe Congrès, AIRHM, Université à Trois-Rivières.

Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Éditions logiques.

Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Québec, QC : Commission des droits de la personne.

Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, QC : Marcel Didier.

Duchesne, H. (1990). *L'intégration scolaire : un exemple manitobain*. Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Dunn, M. L. (1968). Special education for the mildly retarded : is much of justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

Duval, L., Tardif, M. et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke, QC : CRP - Université de Sherbrooke.

Duval, L., Lessard, C. et 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.

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical ou modèle managérial ? *Reliance*, vol. 2, n° 16, p. 37-39.

Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 43-50.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-85. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf>

Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. ALTER – European Journal of disability Research / Revue européenne de Recherche sur le Handicap. *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*. Volume 7, Issue 2, April-June 2013, p.102-115.

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). Référentiel. Les élèves à risque et HDAA.

Québec, Qc : Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). Repéré à http://fse.qc.net/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf

Frاندji, D. (2012). Groupes à risque, besoins spécifiques : raison gestionnaire et ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire ?, Dans Demeuse, Frاندji, Greger D., Rochex, (dir). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. III. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, p. 169-209

Frاندji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M., Greger, D. et Rochex, J.-Y. (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe (Vol. 1 : Conceptions, mise en œuvre, débats)*. Bruxelles, Belgique : Union européenne.
http://hal.inria.fr/docs/00/47/22/34/PDF/2006europep_fr.pdf

Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifiés*. Montréal, Qc : Éditions Québec – Amérique.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., Hurteau, M., Legendre, R., et Mathieu, R. (2004a). *Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome II. Rapport d'étape de la recherche évaluative sur la politique de l'adaptation scolaire* déposé au ministère de l'éducation du Québec. Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, QC : UQAM, 30 juin.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal, QC : UQAM.

Gardou, C., Poizat, D. et Audureau, J.-P. (2004). L'école entre catégorisations et inclusions. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap. *Revue de sciences humaines et sociales*, 103, 25-40.

Gearheart, B. R. (1974). *Organisation and administration of educational programs for exceptional children*. Springfield, IL : Thomas.

Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.

Goncalves, G., et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian journal of education* 36:4 (2013).

Gosselin, G. et Lessard, C. (dir.). (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de celles et ceux qui les ont initiées*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Goupil, G. (1997). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation scolaire* (3^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal, QC : éditions Agence d'Arc.

Gouvernement du Québec. (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec, QC : Auteur.

Gouvernement du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC : Auteur.

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

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

Gouvernement du Québec. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, QC : Auteur.

Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire. Prendre le virage du succès*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique de l'action publique*. Paris, France : Armand Colin.

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Repéré à <http://patrickjldaganaud.com/4.5-EHDAA/EHDAA-Compl%20ments/Historique%20de%20l'adaptation%20scolaire%20et%20sociale%20au%20Qu%20bec.pdf>

Honorez, J.-M. (2001). Que sont les difficultés d'apprentissage devenues? *La Feuille Orthopédagogique*, 2(5), 1-3. Repéré à <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/bulletin/nov-dec01.PDF>

Kaufman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A. et Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming : toward an explication of the construct. Dans E. L. Meyen, G. A. Vergason et R. J. Whelan (dir.), *Alternatives for teaching exceptional children* (p. 35-54). Denver, CO : Love Publishing.

Laporte, J. et Beauregard, F. (2007). Réformer la réforme. *Nouvelles CSQ, Hiver 2007*, 1-2.

Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-542. doi:10.7202/016275ar

Lascombes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Lavoie, G. ; Thomazet, S. ; Feuilladiou, S. ; Plegrims, G., et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER – European Journal of disability Research / Revue européenne de Recherche sur le Handicap. Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*. Volume 7, Issue 2, April-June 2013, p.93-101.

Leatherman, J.-M. (2007). I just see all children as children : The teacher's perceptions about inclusion. *The qualitative report*, 12 (4), 594-611

Lesain-Delabarre, J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie*, 134, 47-54.

Lessard, C. (2009). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans V. Tehio (dir.), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires* (p. 58-79). Sèvres, France : Centre international d'études pédagogiques. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf

Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M., Cournoyer, É., et Carpentier, A. (2007). Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006. Analyse et impact des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/002064dd/2/Rapport%20Qu%C3%A9bec.pdf>

Lupart, J. (2005, novembre). *Excellence and inclusion : can Canadian schools achieve both?* Communication présentée au Canadian Teachers' Federation Conference 2005, Ottawa, ON.

Madden, N. A. et Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps : academic and social outcomes. *Review of educational research*, 53(4), 519-569. doi:10.3102/00346543053004519

Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'éducation 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, QC : Gouvernement du Québec.

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 : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *Guide pédagogique. La mésadaptation socio-affective. Primaire.* Québec, QC : Service général des communications du ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1985). *L'adaptation de l'enseignement.* Québec, QC : Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire. Québec, Qc : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1988). *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire, instructions 1989-1990.* Québec, Qc : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1990). *L'adaptation scolaire. Dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique.* Québec, QC : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire.* Québec, QC : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins.* Québec, Qc : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire.* Québec, QC : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions.* Québec, QC : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Guide à l'intention des élèves et du personnel scolaire. Participation des élèves représentants aux conseils d'établissements.* Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation du Québec. Québec, Qc : Auteur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Québec, QC : Auteur.

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 (EHDAA).* Québec, QC : Auteur.

Muller, P. (2000). *L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique*

de l'action publique. *Revue française de science politique*, 2, 189-208.

Muller, P. (2009). *Les politiques publiques*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Nirje, B. (1994). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *Revue internationale de la valorisation des rôles sociaux*, 1(2), 24-29.

Nootens, P. et Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : quels besoins chez l'enseignant? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), 41-55.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France : Auteur.

Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of education*, 163(4), 320-334.

Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative?* (p. 16-29). Paris, France : Presses universitaires de France.

Plaisance, E. (2009a). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, France : Autrement.

Plaisance, E. (2009b). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.

Plaisance, E. (2011). L'éducation inclusive entre les orientations internationales et les contextes nationaux. Les Carnets de la Persagotière n° 38-2011 – Institut public la Persagotière. p.1-11.

Plaisance, E., et Gardou, C. (2001). Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.

Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22, 99-103.

Poizat, D. (2010). Légitimité et illégitimité des catégories de population dans la réflexion internationale sur l'équité en éducation : cas de la catégorisation « ethnique » et des personnes en situation de handicap. Dans M. Pilon, J.-Y. Martin et A. Carry (dir.), *Le droit à l'éducation : quelle universalité?* (p. 53-67), Paris, France : Éditions des archives contemporaines.

Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal, QC : Chenelière éducation.

- Prud'homme, J. (2005). *Histoire des orthophonistes et des audiologistes au Québec : 1940-2005*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, J., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, Vol. 39(2)*, 6-22.
- Robichaud, O. (1978). Les dimensions de l'intégration. *Special Education in Canada, 52(4)*, 24-31.
- Rose, D. H., Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom : accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (dir.). (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation, 32(1)*, 34-59.
- Rowe, J. R. (2004). High school exit exams meet IDEA : an examination of the history, legal, ramifications, and implications for local school administrators and teachers. *Brigham Young University Education & Law, 1*, 75-137.
- Schmidt, S. (2009). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J-C., et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la culture et au ministère de l'Éducation. Avril, 2003. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/rap-eleve-risque1.pdf>
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Skrtic, T. M., (1991). The special education paradox : equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review, 61(2)*, 148-206.
- 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(5)*, 561-573. doi:10.1080/01425692.2010.500089
- Stainback, W. et Stainback, S. B. (1990). Inclusive schooling. Dans W. Stainback et S. B. Stainback (dir.), *Support networking for inclusive schooling : interdependent integrated education* (p. 3-24). Baltimore, ML : Brookes.

Stainback, W. C. et Stainback, S. B. (1992). *Controversial issues confronting special education : divergent perspectives*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : essai d'anthropologie historique* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.

Suchman, M. (1995). Managing legitimacy : strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Tardif et Levasseur (2010). *Division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, Fr : Presses universitaires de France.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Revue d'histoire de l'éducation*, 11(1), 49-61.

Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. doi:10.7202/018958ar

Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Rousseau, N. (2013). Analyse de la situation du Québec. Dans *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative* (p. 30-33). Vaud, Suisse : Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

Repéré à

http://www.lisis.ch/LISIS/Publications_files/Synthe%CC%80se_e%CC%81ducation_inclusive_VF.pdf

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi:10.7202/018993ar

Tomlinson, S. (1987). *A sociology of special education*. Londres, R.-U. : Routledge; Kegan Paul.

Tomlinson, S. (1988). Special educational needs : the implementation of the 1981 Special Education Act. *Journal of Education Policy*, 3(1), 51-58. doi:10.1080/0268093880030105

Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: Une typologie des modèles de service*. (2^ee éd.). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.

Trépanier, N., et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et école inclusives. Repéré à <http://connectaschool.org/fr/itu-module/15/410/7-3-1-D-claration-de-Salamanque-et--coles-inclusives/>

UNESCO. (2006). De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149419f.pdf>

UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation*. Quarante-huitième session. Centre internationale de conférence, Genève, 25-28 novembre 2008. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_French.pdf

Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et Sociétés, 1*, 21-46. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE001-3.pdf>

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Venditti, R. (2005). *Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l'égalité* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/2376>

Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1*.

Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2), 257-286. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf

Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres, R.-U. : HMSO.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization. A proposed new term for the principle of normalization. Dans D. R. Mitchell (dir.), *Special educational needs and inclusive education : systems and contexts* (p. 42-50). New York, NY : Routledge Falmer.

Wolfensberger, W. et Thomas, S. (1983). *Passing. Programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*. Gatineau, QC : Communications Opell.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, France : La Découverte.