

## LES VALEURS DE JUSTICE ET D'ÉGALITÉ À LA BASE DE LA SCOLARISATION DES EHDAA AU QUÉBEC (CANADA)

Deborah Andrade Torquato Schimidt<sup>1</sup>  
Maurice Tardif<sup>2</sup>

### Résumé

L'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au Québec a été le résultat de la progressive prise en charge de la responsabilité de la gestion de ce groupe d'élèves par l'État. L'évolution de ce qu'on appelle le champ de l'adaptation scolaire a accompagné les transformations de l'organisation sociopolitique du Québec, spécialement avec les mouvements de centralisation et de décentralisation de la gestion des institutions publiques. Dans le présent article, nous reviendrons sur les principaux événements et mouvements historiques qui ont bouleversé les contextes social et éducatif québécois depuis les années 60, afin de comprendre comment s'est développé le processus de scolarisation des EHDAA au Québec. En nous basant sur un regard sociohistorique, nous mettons en évidence les valeurs de justice et d'égalité qui ont orienté les actions étatiques concernant l'éducation des EHDAA. Nous cherchons à les contraster avec la réalité de la mise en œuvre des directives et des politiques d'éducation des EHDAA, en vue de mettre en lumière la reproduction et la production d'injustices et d'inégalités envers ces élèves. Notre objectif avec cette réflexion réside en identifier et comprendre les contradictions en matière de justice et d'égalité dans le développement des politiques éducatives à propos des EHDAA. Étant donné que ces valeurs orientent non seulement les finalités de ces politiques, mais encore leurs stratégies d'action, nous considérons que leur analyse peut contribuer à la compréhension des facteurs contextuels associés à la reproduction et production d'inégalités et d'injustices envers un groupe historiquement ségrégué de la société.

**Mots-clés :** Justice scolaire ; Adaptation scolaire ; EHDAA ; Politique de l'adaptation scolaire.

---

<sup>1</sup> Étudiante au doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de Montréal. Elle est intéressée aux domaines de l'adaptation scolaire, des politiques éducatives et de la justice scolaire. Elle travaille actuellement comme assistante de recherche pour le professeur Maurice Tardif à l'Université de Montréal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3822-9831>. E-mail: [deborah.andrade.torquato@umontreal.ca](mailto:deborah.andrade.torquato@umontreal.ca).

<sup>2</sup> Professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il s'intéresse depuis 35 ans à l'évolution et aux conditions de travail du personnel enseignant en Amérique du Nord, en Amérique latine et en Europe. Il a publié au fil des ans une trentaine d'ouvrages sur ces questions. Il a également enseigné dans plusieurs universités européennes et sud-américaines, tout en dirigeant une institution universitaire de formation des enseignants en Suisse de 2004 à 2008. Il est membre de l'Académie des sciences sociales de la Société royale du Canada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-8125>. E-mail: [maurice.tardif@umontreal.ca](mailto:maurice.tardif@umontreal.ca).

## OS VALORES DE JUSTIÇA E IGUALDADE QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO QUÉBEC (CANADÁ)

### Resumo

A escolarização dos alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos de comportamento na província do Québec (Canadá) é fruto da transferência gradual da responsabilidade da gestão desses alunos para o Estado. A evolução da educação inclusiva acompanhou as transformações na organização sociopolítica do Québec, especialmente com os movimentos de centralização e de descentralização da gestão das instituições públicas. No presente artigo, retomaremos os principais eventos e movimentos históricos que transformaram os contextos social e educacional quebequenses desde os anos 60, com a finalidade de compreender como o processo de escolarização dos alunos de inclusão se desenvolveu na província do Québec. A partir de uma perspectiva sócio-histórica, evidenciamos os valores de justiça e de igualdade que orientaram as ações governamentais com relação a escolarização desses alunos. Desta forma, buscamos contrastar esses valores com a realidade da implementação das políticas de educação inclusiva, a fim de ressaltar o cenário de produção e de reprodução de injustiças e de desigualdades para com esses alunos. O objetivo dessa reflexão reside em identificar e compreender as contradições existentes em relação aos valores de justiça e de igualdade no desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. Dado que esses valores não orientam apenas os objetivos dessas políticas, mas também as suas estratégias de ação, consideramos que a sua análise pode contribuir para a compreensão dos fatores contextuais associados à reprodução e produção de desigualdades e de injustiças para com um grupo historicamente segregado da sociedade.

**Palavras-chave:** Justiça escolar; Inclusão; Alunos de inclusão; Políticas educacionais; Educação inclusiva.

## THE VALUES OF JUSTICE AND EQUALITY IN INCLUSIVE EDUCATION IN QUEBEC (CANADA)

### Abstract

The education of students with disabilities, learning difficulties or behaviour troubles in Quebec resulted from the gradual responsibility transference of those students to the State. The evolution of inclusive education field followed the transformations in the sociopolitical organization in Quebec, mainly with centralization and decentralization movements concerning public management. In this paper we will come back to the major historical events and movements that have changed Quebec's social and educational contexts since the 1960s, to understand how these students' schooling process has been developed. Based on a sociohistorical view, we

highlight the justice and equality values that grounded the government actions towards these students. We seek to contrast them against the inclusive education guidelines and policies implementation's reality, aiming to underline the production and reproduction scenario of injustices and inequalities towards these students. Therefore, we aim to identify and understand the contradictions concerning justice and equality values in the inclusive education policies' development. Since these values guide not only the policy goals but also their action strategies, we consider that its analysis can contribute to understanding the contextual factors associated with inequalities and injustices reproduction and production towards a group historically segregated from society.

**Keywords:** School justice; Inclusion; Educational policy; Inclusive education.

## INTRODUCTION

La scolarisation des « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA) est le résultat de la prise en charge de ces enfants par l'État et par le système scolaire public. L'institutionnalisation de la gestion des EHDA a été un repère important dans le processus de reconnaissance de leurs besoins et de leurs droits par la sphère publique. Les actions entreprises au cours de l'évolution de la scolarisation de ces élèves se sont orientées vers la promotion de la justice et de l'égalité d'accès et des chances en éducation. L'intégration progressive des EHDA dans l'école, et ensuite dans la classe ordinaire<sup>3</sup>, leur a permis d'avoir accès à l'enseignement public. Selon les données du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (2017), dans la province du Québec, entre 2012 et 2013, 69 % des EHDA étaient intégrés dans une classe ordinaire. Ces élèves représentaient en nombre absolu 21 % de l'ensemble des élèves de la formation générale des jeunes dans l'école publique québécoise (CSE, 2017). Toutefois, l'arrivée des EHDA dans la classe ordinaire depuis les années 1980 a bouleversé la routine scolaire, car la présence de ces élèves demande des changements dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques. Même si leur insertion en classe ordinaire a été réalisée dans le but de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation, la réalité de l'intégration scolaire a démontré la production de nouvelles formes d'inégalités envers ces élèves.

---

<sup>3</sup> Nous parlons ici de classe ordinaire en opposition à la classe spécialisée et à la classe spéciale.

En outre, selon un rapport du ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)<sup>4</sup>, le taux d'attrition des EHDAA au secondaire entre 2011 et 2012 a été de 46,8 % dans la province, alors que pour les élèves non EHDAA, il a été de seulement 10,3 % (MEESR, 2015). La majorité des EHDAA qui ont abandonné l'école étaient des élèves classés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ce qui correspond à 58 % des EHDAA décrocheurs en 3<sup>e</sup> secondaire et à 30 % en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires (MEESR, 2015). En effet, la présence d'un handicap ou de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage est l'un des principaux facteurs de risque d'abandon, lequel s'aggrave lorsque conjugué à d'autres facteurs, tels que l'existence d'un retard scolaire ou l'appartenance à un milieu défavorisé (MEESR, 2015). Des données plus récentes de l'Institut de la Statistique du Québec (2019) corroborent cette tendance en indiquant que lors de l'année scolaire de 2016-2017, 28,6 % des EHDAA ont abandonné l'école, alors que le taux pour l'ensemble d'élèves dans la province pour la même période a été de seulement 13,1 %.

Dans un tel contexte, l'analyse des stratégies et des actions proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) concernant l'éducation des EHDAA se montre nécessaire, voire urgente. Étant donné que les politiques publiques – ainsi que les politiques éducatives – ne se réduisent pas à de simples textes officiels détachés de leur contexte social, il est possible d'identifier dans leur analyse non seulement les rapports de l'État et de la société aux EHDAA, mais encore les valeurs de justice et d'égalité qui les soutiennent.

En effet, les valeurs sociales et donc collectives constituent des systèmes de représentation qui orientent et justifient en partie les principes d'action défendus dans le discours des politiques éducatives et sociales (MULLER, 1995). En ce sens, nous considérons que l'analyse des valeurs de justice et d'égalité mobilisées dans les politiques et dans les documents officiels au sujet des EHDAA peut contribuer à la compréhension des inégalités scolaires produites et reproduites dans la mise en œuvre des directives gouvernementales. Cette analyse peut également permettre de repérer les contradictions en matière de justice et d'égalité dans les discours des politiques éducatives, lesquelles ont le potentiel de mettre en lumière le rôle de

---

<sup>4</sup> Le ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) équivaut au ministère de l'Éducation actuellement.

l'État dans la légitimation des actions et des discours qui renforcent les inégalités scolaires. Par conséquent, l'analyse des politiques et des documents officiels portant sur l'éducation des EHDAA peut contribuer à la compréhension de la dynamique de production et reproduction des inégalités et des injustices envers ces élèves.

Dans le présent article, nous analyserons les valeurs de justice et d'égalité mobilisées dans les discours des politiques éducatives et de documents officiels concernant la scolarisation des EHDAA au Québec. Précisons que ces valeurs se retrouvent également, non seulement dans les divers systèmes scolaires canadiens, mais aussi dans la plupart des États américains qui ont mis en place des politiques d'intégration des EHDAA depuis ces six dernières décennies (OSGOOD, 2008). Concernant le cas québécois, et dans le but de situer ces documents dans leur contexte sociohistorique, nous ferons un état de lieux de l'évolution de la scolarisation des EHDAA depuis les années 1960. Nous visons alors à reconstituer les approches dominantes dans l'encadrement de ces élèves, afin de discerner le rapport de l'État et de la société dans son ensemble à ces élèves durant chaque moment historique. À partir de cet exposé, nous analyserons les valeurs de justice et d'égalité qui soutiennent le discours officiel dans ces documents, tout en tâchant de mettre en évidence leurs possibles contradictions en matière de justice.

## L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES EHDAA

Au Québec, le début de l'insertion des EHDAA dans l'espace scolaire remonte aux années 1960, dans la foulée du mouvement de démocratisation de l'éducation dans la province. Avant cela, l'éducation de ces élèves était sous la responsabilité d'établissements charitables et surtout religieux comme les orphelinats et les asiles (THIBERT, 1979). L'enfance dite à l'époque « inadaptée »<sup>5</sup> était majoritairement ségrégée du milieu scolaire traditionnel sous la prémisse de l'impossibilité d'éduquer ces élèves (PETER, 2011). L'emploi répandu de tests de QI entre les années 1930 et 1950 a légitimé de façon « scientifique » la ségrégation scolaire et sociale de ces élèves à travers de la catégorisation et de la hiérarchisation de l'intelligence (DUVAL,

---

<sup>5</sup> Ce vocable, largement utilisé jusqu'aux années 60, regroupait plusieurs catégories d'enfants qui ne se conformaient pas à « la norme », comme les enfants handicapés, les orphelins, les enfants dits « délinquants » et ceux dits « indigents » (PETER, 2011).

LESSARD ET TARDIF, 1997). Cela révèle la prédominance d'une approche psychomédicale des EHDAA pendant cette période, car les interventions réalisées auprès de ces élèves étaient en grande partie d'ordre médical et visaient la guérison de leurs handicaps et de leurs difficultés<sup>6</sup> (PETER, 2011). En général, les EHDAA étaient diagnostiqués et regroupés dans un petit nombre de classes spéciales dans certaines écoles ou dans les orphelinats et internats pour ne pas « déranger » la progression des élèves considérés « dans la norme » (PRUD'HOMME, 2018). Cette époque se caractérisait donc par une large exclusion et une profonde ségrégation des EHDAA de la vie scolaire et sociale.

Avec la prise en charge graduelle de la responsabilité des EHDAA par l'État, le processus d'institutionnalisation de la gestion de ces élèves a commencé à prendre forme au cours des années 1960. La visée éducative de l'éducation des EHDAA a été consolidée avec le transfert de la responsabilité de ces élèves au ministère de l'Éducation. De cette manière, les interventions auprès de ces élèves ont été peu à peu réorientées vers le côté pédagogique au lieu de celui de la santé. Toutefois, il faut mentionner que ce virage n'a pas été immédiat et que même aujourd'hui des approches fondées sur une notion médicale du handicap persistent encore dans les discours scolaires et dans les interventions auprès de ces élèves. En vue d'explorer la complexité du parcours d'institutionnalisation des EHDAA au Québec, nous avons choisi de faire un survol historique en évoquant les principaux documents officiels et les principales politiques qui ont orienté et influencé la scolarisation des EHDAA depuis les années 1960 : le Rapport Parent (1963-65) ; le Rapport COPEX (1976) ; la politique de l'adaptation scolaire (1978) ; les États généraux sur l'Éducation (1995-1996) ; et la deuxième politique de l'adaptation scolaire (1999).

Nous considérons que ces documents et politiques ne se résument pas à de simples directives gouvernementales, mais qu'ils représentent les tendances dans le rapport de l'État à ces élèves et dans les discours officiels sur l'encadrement de ces derniers. En effet, les valeurs qui soutiennent les positions assumées par l'État exercent une influence sur l'orientation des stratégies d'action auprès des EHDAA en

---

<sup>6</sup> Il faut mentionner que, même si actuellement d'autres approches plutôt pédagogiques orientent les actions envers les EHDAA, des traces de l'approche psychomédicale sont encore présents dans le discours de capacitisme et dans la centration des interventions sur les difficultés et sur les handicaps de ces élèves.

légitimant de nouvelles formes d'interventions pédagogiques et d'organisation scolaire. Par conséquent, l'identification et l'analyse des finalités et des orientations de ces documents peuvent nous aider à appréhender les valeurs sous-jacentes aux discours officiels préconisés vis-à-vis ces élèves.

### Rapport Parent (1963-65)

Le Rapport Parent a été produit par la « Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec » pendant la première moitié des années 1960. Cette Commission avait comme mission l'analyse de la situation de l'enseignement dans la province, dans un moment où l'éducation québécoise connaissait un taux de sous-scolarisation et de décrochage élevé, notamment au primaire (TREMBLAY, 1955). De façon générale, le Rapport Parent souligne l'importance d'ouvrir les portes des écoles à tous les élèves, dans une perspective d'égalité d'accès et des chances à l'éducation (RAPPORT PARENT, 1964). Cette orientation vers la démocratisation de l'enseignement convergeait avec le contexte de démocratisation de l'accès aux services publics réalisée pendant la Révolution tranquille<sup>7</sup> (années 1960 et 1970). Cette ouverture de l'école publique incluait aussi les EHDA, une clientèle auparavant exclue, comme déjà précisé, de l'enseignement public. Le Rapport Parent met alors en exergue la nécessité d'implanter un système scolaire adapté aux besoins de ces élèves, à travers l'offre de services scolaires de soutien spécifiques à chaque catégorie de difficulté ou de handicap (RAPPORT PARENT, 1964). Pour cela, le Rapport propose la mise en place de cliniques de dépistage pour la passation de tests et d'examens psychomédicaux. Cela orienterait donc les élèves handicapés ou en difficulté vers les services de « rééducation<sup>8</sup> » dans des classes et des établissements spécialisés (RAPPORT PARENT, 1964). Ceux-ci

---

<sup>7</sup> La Révolution tranquille comprend les réformes réalisées au cours des années 1960 et 1970 dans la province du Québec. Les actions entreprises durant cette période se sont inspirées des idées keynésiennes d'une participation active de l'État-providence dans l'offre de services de base gratuits à la société. Cette période a alors été marquée par la démocratisation des services publics comme l'accès gratuit à l'éducation et à la santé.

<sup>8</sup> Selon le Rapport Parent (1964), les services de rééducation seraient destinés aux enfants qui peuvent fréquenter la classe ordinaire, mais avec le soutien des interventions spécialisées adaptées aux besoins de l'élève. Les services de rééducation s'opposeraient alors à l'éducation spéciale développée dans une école spéciale.

devraient être organisés de façon à regrouper les élèves selon leur niveau scolaire et leur type de handicap ou de difficulté, provoquant ainsi une homogénéisation de classes et de groupes d'élèves. De plus, l'éducation dispensée dans ces classes et dans ces établissements spécialisés devrait, en principe, se rapprocher le plus possible de celle en vigueur dans les classes ordinaires, mais en offrant les services nécessaires au soutien à l'apprentissage des élèves (RAPPORT PARENT, 1964).

Au cours des années 1960 et 1970, plusieurs recommandations du Rapport Parent ont été mises en place, notamment celles concernant les EHDA. La démocratisation de l'enseignement a provoqué l'augmentation de l'effectif des élèves HDA dans les écoles publiques et a eu pour conséquence la multiplication des classes spécialisées (DUVAL, TARDIF ET GAUTHIER, 1995). Dans un tel contexte, la forte demande de professionnels spécialistes dans le diagnostic des handicaps et des difficultés et dans les interventions auprès des EHDA a entraîné la création de nouveaux domaines de formation (comme l'orthopédagogie<sup>9</sup>) et la massive formation des professionnels spécialisés. L'entrée des nouvelles catégories professionnelles (comme les psychologues, les orthopédagogues, les psychopédagogues, etc.) dans le milieu scolaire a engendré la diversification du corps professionnel à l'école et la réorganisation de la division du travail scolaire (TARDIF ET LESSARD, 1992). Étant donné que l'école était traditionnellement le lieu de travail des enseignants, l'arrivée de ces nouveaux professionnels a suscité des conflits par rapport à la division de tâches et de responsabilités (TARDIF ET MUKAMURERA, 1999). En outre, la croissance du nombre d'élèves HDA et des professionnels spécialisés a occasionné l'émergence d'un secteur parallèle au secteur de l'éducation dite ordinaire. En effet, l'éducation spécialisée était séparée de l'ordinaire, ce qui a produit des discontinuités par rapport au curriculum et aux pratiques pédagogiques en renforçant le scénario de ségrégation déjà existante des EHDA (RAPPORT COPEX,

---

<sup>9</sup> Selon le site de l'Association des Orthopédagogues du Québec : « L'orthopédagogue est un pédagogue spécialisé dans le domaine des sciences de l'éducation qui évalue et qui intervient auprès des apprenants qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent, des difficultés d'apprentissage scolaire, en lecture, en écriture ou en mathématique, incluant les troubles d'apprentissage. ». Source : <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>

1976). Par conséquent, cette période a été marquée par la spécialisation des institutions scolaires et par la diversification des services spécialisés offerts par les nouveaux spécialistes présents à l'école (DUVAL, LESSARD ET TARDIF, 1997).

La croissance du nombre de professionnels spécialisés a engendré la multiplication de diagnostics et, conséquemment, d'élèves HDAA. Le processus d'étiquetage massif observé à cette époque révèle l'influence de l'approche psychomédicale dans l'organisation de services et dans les pratiques pédagogiques destinées aux EHDAA. Étant donné que cette approche tend à renforcer la centration sur le handicap ou sur la difficulté sans prendre l'individu en sa totalité, ces élèves étaient toujours identifiés par des catégories de handicaps ou de difficultés afin de recevoir les services de « correction » correspondants (PRUD'HOMME, 2018). L'emploi répandu de cette approche à l'école a fini par produire des impacts sur la condition des élèves EHDAA, à savoir leur stigmatisation et leur ségrégation. L'étiquetage massif de ces élèves démontre alors la persistance de cette approche psychomédicale dans la gestion des EHDAA, un héritage des interventions réalisées auparavant dans les orphelinats et asiles.

### **Rapport COPEX (1976) et la politique de l'adaptation scolaire (1978)**

Dans le but d'analyser la situation des EHDAA dans la province, en 1974, le gouvernement a établi le « Comité provincial de l'enfance inadaptée<sup>10</sup> », lequel a publié le Rapport COPEX en 1976. Ce document a apporté des recommandations concernant l'intégration scolaire des EHDAA en classe ordinaire. En effet, le rapport critique de façon directe l'approche psychomédicale mise en place dans la scolarisation des EHDAA, étant donné qu'elle cible uniquement le handicap ou la difficulté des élèves sans apporter des éléments nécessaires à la pratique pédagogique. De plus, le Rapport COPEX met l'accent sur les impacts négatifs de la multiplication de diagnostics et, conséquemment, l'étiquetage catégoriel des EHDAA

---

<sup>10</sup> Au cours de l'histoire, les termes utilisés pour désigner les EHDAA ont varié selon le contexte sociohistorique. Le vocable « enfance inadapté » a été largement utilisé jusqu'aux années 1980, alors que dans le Rapport Parent, le terme « enfance exceptionnelle » était privilégié. Ces dénominations ne se restreignent pas à des simples désignations détachées de sens. Au contraire, elles apportent des éléments qui signalent les valeurs dominantes et le rapport de la société aux EHDAA. Pour cet article, nous avons opté de ne pas utiliser ces termes, car son emploi demande une contextualisation approfondie afin d'éviter le renforcement des discriminations historiquement présentes.

(RAPPORT COPEX, 1976). Le Rapport propose alors l'adoption d'une approche pédagogique, c'est-à-dire un modèle axé sur la globalité de l'enfant et non sur les handicaps et les difficultés. Cette approche permettrait l'épanouissement de la personnalité des élèves et leur développement optimal dans un environnement le plus proche du « normal » (RAPPORT COPEX, 1976). Les interventions auprès des élèves HDAA devraient alors cibler non seulement les difficultés des élèves, mais encore leurs potentiels. De cette manière, les interventions devraient englober la prévention, le dépistage, l'évaluation et les interventions proprement dites de rééducation ou de réadaptation (RAPPORT COPEX, 1976). Selon le Rapport COPEX, l'étape de prévention ne serait pas basée sur une perspective médicale de maladie, mais sur le développement global de l'enfant. Selon cette perspective, l'enseignant de la classe ordinaire serait le responsable de l'identification de difficultés et de potentialités des élèves afin de produire un bilan fonctionnel de chaque élève. L'enseignant serait donc au centre de l'intégration scolaire des EHDAA dans la classe ordinaire, celui-ci étant soutenu par les professionnels spécialisés de l'école (RAPPORT COPEX, 1976).

En ce sens, le Rapport COPEX présente une structure d'organisation de services aux EHDAA nommé « système en cascade » (RAPPORT COPEX, 1976). Ce système, qui va largement inspirer par la suite la politique du MEQ, permettait l'offre de services de soutien aux EHDAA de façon adaptée à chaque cas. Le niveau d'intégration de l'élève dans la classe ordinaire dépendrait du niveau de sa difficulté ou de son handicap (RAPPORT COPEX, 1976). Ainsi, les élèves en difficulté dites « mineures » pourraient être intégrés dans la classe ordinaire avec l'offre des services de soutien nécessaires. La durée de leur intégration dans la classe ordinaire dépendrait alors du niveau des services de soutien nécessaires. Même si l'intégration scolaire dans la classe ordinaire serait toujours privilégiée, les cas dits plus « lourds » se voyaient orientés vers les classes spécialisées ou les classes auxiliaires. Le système en cascade prévoyait donc différents niveaux d'intégration scolaire, allant des échelons plus intégrés au moins intégrés à la classe ordinaire.

Le Rapport COPEX a apporté des recommandations cruciales pour le développement des actions gouvernementales et pour la mise en place de l'intégration scolaire. Deux années après la parution du Rapport, le ministère de

L'Éducation a édicté la politique de l'adaptation scolaire, laquelle met l'accent sur l'intégration scolaire des EHDAA dans un cadre le plus proche du « normal » et avec l'offre de services de soutien (MEQ, 1978). En général, la politique défend une approche pédagogique des interventions auprès des EHDAA, c'est-à-dire la prise en compte de la globalité de l'enfant au moment de la prévention et des diagnostics. L'école devrait alors produire un plan d'intervention à chaque EHDAA, dans lequel les potentialités et les difficultés de l'élève seraient mises en évidence, ainsi que les interventions pédagogiques nécessaires. Même si la politique ne cite pas le terme « système en cascade », l'organisation de services de soutien proposée dans le texte suppose une organisation graduée des services spécialisés (MEQ, 1978). Axée sur une notion d'accessibilité à l'école, la politique souligne l'importance d'offrir un éventail de services de soutien aux EHDAA pour que leur intégration soit adéquate. Cela demanderait la présence d'une équipe diversifiée des professionnels responsables des interventions de rééducation et de réadaptation. Cependant, c'est à l'enseignant de classe ordinaire qu'échoirait la responsabilité d'identifier les premières difficultés et de réaliser des interventions précoces, principalement pour le cas des difficultés d'apprentissage (MEQ, 1978).

La mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire pendant les années 1980 a suscité plusieurs critiques. Malgré son orientation vers l'accessibilité et l'offre des services de soutien aux EHDAA, les compressions budgétaires dans le secteur de l'Éducation ont entraîné la réduction d'effectif de professionnels de soutien et de ressources à l'intégration scolaire (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1984). De fait, la province a connu une crise économique pendant à la fin des années 1970 et au début des années 1980, ce qui a entraîné la précarisation du personnel des services publics, notamment en éducation. Étant donné le coût élevé<sup>11</sup> d'un élève en classe spécialisée, l'intégration scolaire en classe ordinaire finissait par converger avec les contraintes budgétaires de réduction de dépenses. Entre les années de 1985 et 1986, autour de 61 % des EHDAA étaient placés dans les classes ordinaires (DUVAL, TARDIF ET GAUTHIER, 1995). L'entrée massive de cette clientèle dans la classe ordinaire conjuguée avec le manque de ressources et de

---

<sup>11</sup> Entre 1985 et 1986, le coût moyen d'un EHDAA qui fréquentait la classe spécialisée était trois fois supérieur à celui d'un élève intégré en milieu régulier (DUVAL, TARDIF ET GAUTHIER, 1995).

personnel de soutien a bouleversé la routine scolaire, vu que ces élèves apportaient de nouvelles demandes par rapport aux pratiques pédagogiques et à la gestion de classe. Les enseignants de la classe ordinaire se sont devenus les principaux responsables de l'intégration scolaire dans un contexte de manque de personnel et de ressources de soutien, ce que les syndicats enseignants ont dénoncé comme étant « l'intégration sauvage » des EHDAA (CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, 1979, 1981, 1984). Le manque de soutien aux enseignants conjugué au manque de formation de ces derniers et à l'arrivée massive d'une nouvelle clientèle dans la classe ordinaire ont provoqué l'augmentation de la tâche et une surcharge de travail à ces professionnels (CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, 1981, 1984). En résumé, l'intégration scolaire des EHDAA a permis l'entrée de ces élèves dans la classe ordinaire, mais elle a été réalisée d'une façon déstructurée et sans offrir les ressources nécessaires à ce projet.

La situation des EHDAA dans ce contexte « d'intégration sauvage » a provoqué l'émergence des nouvelles formes d'injustices et d'inégalités envers ces élèves. Le manque de préparation des enseignants à la diversification du public scolaire a contribué à l'exclusion de ces élèves au sein de la classe ordinaire (DUVAL, LESSARD ET TARDIF, 1997). De plus, la dépendance de l'existence d'un diagnostic pour l'accès aux services de soutien a contribué à la persistance de l'approche psychomédicale dans l'organisation des services aux EHDAA, ce qui a accru l'étiquetage catégoriel de ces élèves en renforçant leur stigmatisation et leur discrimination (BEAUREGARD ET TRÉPANIÉ, 2010 ; BOURGEAULT, 2003). Bref, le contexte de manque de ressources et de professionnels spécialisés, d'insuffisance de la formation du personnel enseignant et d'absence d'une révision de pratiques pédagogiques traditionnelles a contribué à la marginalisation des EHDAA dans la classe ordinaire et à la production et reproduction d'injustices envers ces élèves.

### **Les États généraux sur l'éducation (1996) et la relance de la politique de l'adaptation scolaire (1999)**

Les impacts de la crise économique sur le secteur de l'éducation ont été dénoncés par la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996 avec la

parution de deux rapports sur la situation de l'éducation pendant les années 1990.

Selon le rapport « Exposé de la situation », l'école publique québécoise présentait à cette époque un taux élevé de décrochage, d'analphabétisme et d'échec scolaire (COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1996a).

Dans le cas des EHDAA, la situation était plus alarmante dans les écoles situées à Montréal, où il y avait une forte concentration de ces élèves. Selon le rapport, dans trois commissions scolaires<sup>12</sup> de la ville, plus de 70 % des EHDAA présentaient un retard scolaire et 85 % des élèves sourds demeuraient analphabètes (COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1996a). De plus, l'intégration scolaire pratiquée dans les écoles était loin d'être l'idéale à cause des dépistages tardifs, des diagnostics erronés, de la priorisation des questions administratives et financières au lieu des pédagogiques, sans parler de la bureaucratisation du plan d'intervention, du manque de personnel et des services spécialisés et, enfin, l'intégration précipitée en classe ordinaire (COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1996a). La Commission des États Généraux a alors mis l'accent sur la nécessité d'offrir une éducation de qualité à tous les élèves par l'adaptation de l'école aux besoins des élèves. Axée sur l'idée d'égalité des chances de réussite scolaire, la Commission a souligné l'importance d'évaluer individuellement les besoins de chaque élève, afin d'offrir une école plus accessible à tous les élèves (COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1996 b).

Les constats et les recommandations des États généraux ont été fondamentaux à la réorientation de la politique de l'adaptation scolaire. Une nouvelle mouture de cette politique a donc été mise en œuvre en 1999, dans le but de redéfinir les finalités de l'intégration scolaire et de réaffirmer les stratégies d'action privilégiées dans la politique. En se basant sur un discours d'adaptation de l'école aux besoins des élèves, cette nouvelle politique a mis en exergue l'importance d'offrir un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves en respectant les différences de rythme d'apprentissage (MEQ, 1999). En ce sens, la politique défend l'adaptation de pratiques pédagogiques (comme les approches individualisées), de services éducatifs et de cheminements scolaires (MEQ, 1999). La

---

<sup>12</sup> Les commissions scolaires constituent les regroupements administratifs régionales des écoles publiques au Québec. Aujourd'hui elles sont appelées centres de services scolaires.

politique souligne encore l'importance de la prévention et de l'intervention précoces dès les premières manifestations de difficultés. De plus, les intervenants scolaires devraient porter une attention spéciale à la situation des élèves dits « à risque », c'est-à-dire ceux qui sont dans des conditions sociales et économiques défavorisées. Enfin, la politique priorise la participation des parents des EHDAA dans l'élaboration du plan d'intervention et dans le cheminement de ces élèves pour que l'intégration soit réussie (MEQ, 1999). En résumé, la deuxième politique de l'adaptation scolaire propose une actualisation du projet intégrationniste, tout en privilégiant l'adaptation de l'école aux besoins des élèves.

La mise en œuvre de la cette politique en 1999 a été confrontée à des défis anciens, mais aussi nouveaux. En général, les problèmes liés au manque de ressources de soutien et de professionnels spécialisés ont continué à persister sur une bonne part des années 2000 et au-delà. Même si la nouvelle politique prônait plutôt une non-catégorisation des élèves, les questions liées à l'allocation de ressources pour les services aux EHDAA demeuraient les mêmes<sup>13</sup>. De plus, l'intégration scolaire pratiquée dans les écoles se présentait de façon inégale et hétérogène. Cela était observé soit entre des écoles des commissions scolaires distinctes, soit dans celles de la même commission (GAUDREAU et al., 2008 ; VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, 2004). Le manque de continuité dans les services de soutien et l'incohérence des approches aux difficultés entre les écoles a été source de critiques de la part des parents. En effet, alors que quelques commissions scolaires privilégiaient l'intégration en classe ordinaire, d'autres dirigeaient les EHDAA directement aux classes spécialisées (GAUDREAU et al., 2008). En outre, le manque de changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants a aussi été indiqué comme un obstacle à l'intégration. Selon Paré (2011), l'approche traditionnelle ou magistrale de l'enseignement prédomine encore dans

---

<sup>13</sup> Le ministère de l'Éducation a publié en 2000 un document de référence concernant les nouvelles catégories des EHDAA. Sous la prémisses de non-catégorisation, le ministère a fusionné des catégories existantes en deux sous-groupes : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 2000). Ces catégories ont été reprises dans un document de mise à jour publié en 2007, dans lequel le ministère délimite les 12 catégories de handicap. Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les élèves à risque regrouperaient alors les élèves dits « sans code ». Le ministère a défini une allocation de ressources de base aux commissions scolaires, laquelle peut varier en fonction de la présence des élèves handicapés ou du milieu socioéconomique de l'école (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2007).

les classes ordinaires, ce qui ne favorise pas l'intégration et la réussite des EHDAA. En ce sens, même si la nouvelle version de la politique de l'adaptation scolaire visait une actualisation de l'intégration scolaire, la réalité de son implantation était loin d'être l'idéale : les EHDAA demeuraient stigmatisés en tant qu'échecs et étaient susceptibles à la ségrégation et à l'exclusion scolaires (BOUTIN, BESSETTE ET DRIDI, 2015).

La situation de ces élèves s'est aggravée dans le contexte actuel de gestion axée sur les résultats et de quasi-marché dans l'éducation, car les contraintes de réussite à tout prix et de concurrence entre les établissements scolaires ne correspondent pas au respect du rythme d'apprentissage des élèves et à l'adaptation des pratiques pédagogiques (DEMBELE et al., 2013 ; PRUD'HOMME, 2018). Par exemple, la massive médicalisation de l'échec scolaire, même si elle n'est pas récente, est l'une des conséquences de ce système qui vise strictement les résultats (LAROSE, 2020). Étant donné l'augmentation des EHDAA dans les classes ordinaires depuis les années 1980, on a pu observer un phénomène d'exode des élèves non HDAA au secteur privé et aux écoles publiques de programmes enrichis<sup>14</sup>, ce qui a accentué la concentration des EHDAA dans les écoles publiques (LEVASSEUR, 2018 ; PRUD'HOMME, 2018). Cela renforce encore plus la ségrégation de ces élèves dans les établissements dits moins performants, ceux qui sont généralement localisés dans des milieux défavorisés et avec une diversité culturelle élevée. En effet, la surreprésentation des EHDAA dans des quartiers multiculturels et à faibles revenus démontre une influence de certains marqueurs sociaux sur l'attribution d'un diagnostic de difficulté d'apprentissage et de comportement (COLLINS ET BORRI-ANADON, 2021). En résumé, malgré les changements d'orientation du discours de la politique de l'adaptation scolaire, les problèmes déjà dénoncés dans l'implantation de la politique de 1978 persistent encore dans la réalité de l'intégration scolaire actuelle, ce qui favorise la reproduction et production d'injustices et d'inégalités envers les EHDAA.

---

<sup>14</sup> Ces écoles appliquent généralement des procédures de sélection d'élèves, comme l'analyse du bulletin et de la performance de l'élève dans des examens nationaux.

## VALEURS DE JUSTICE ET D'ÉGALITÉ EN JEU

Les documents officiels et les politiques exposés précédemment représentent les principaux repères de l'évolution de la scolarisation des EHDAA au Québec. Selon ce que nous avons observés, les positions du gouvernement par rapport aux besoins de ces élèves et aux modes d'encadrement de ces derniers ont évolué au cours du temps. Ces changements d'orientation ont été influencés, entre autres, par les discours dominants dans la société concernant les EHDAA. Nous comprenons ainsi que les politiques publiques sont des construits sociaux dépendants de l'action publique, c'est-à-dire de l'action des acteurs et des institutions sociales insérés dans un contexte sociohistorique donné (HASSENTEUFEL, 2011). Ces acteurs sociaux mobilisent et négocient des ressources (l'argent, les informations, le pouvoir, l'influence, etc.) et des représentations (les idées, les valeurs et les symboles) sur un problème d'intérêt public dans l'arène politique (HASSENTEUFEL, 2011). En fait, pour qu'un problème soit considéré comme public, il faut qu'il soit reconnu en tant que tel par la société pour qu'il puisse être mis sur l'agenda politique (KNOEPFEL et al., 2015). C'est au moment de la mise sur l'agenda politique qu'un problème est considéré comme d'intérêt public et que le gouvernement commence à négocier avec les acteurs et les institutions pour le développement des politiques publiques sur le sujet en question. De cette manière, la participation active des acteurs et des institutions intéressés ou affectés directe ou indirectement par le problème public confère aux politiques publiques le caractère de construit social (HASSENTEUFEL, 2011).

Dans cette perspective, nous considérons que l'analyse des valeurs mobilisées dans les discours des politiques éducatives et des documents officiels peut nous indiquer les représentations les plus fondamentales sur, par exemple, ce qui est assumé comme juste par rapport aux EHDAA (MULLER, 1995). De fait, les valeurs permettent aux individus et aux institutions de justifier leurs discours et leurs actions. Ce sont les valeurs alors qui définissent le cadre global de l'action publique (MULLER, 1995 ; OBIN, 2003). Dans le cas spécifique de notre analyse – les politiques et les documents officiels sur la scolarisation des EHDAA – l'identification des valeurs

de justice et d'égalité présentes dans ces écrits peut nous aider à cerner le rapport de l'État à ces élèves et les contradictions dans les discours officiels en matière de justice. L'étude des valeurs mobilisées dans ces documents nous permettra alors de reconnaître, au moins en partie, la participation de l'État dans la légitimation de la production et reproduction des injustices et des inégalités envers les EHDAA.

En analysant l'évolution de la scolarisation des EHDAA, la reconnaissance du processus d'exclusion sociale et scolaire de ces élèves par l'État a seulement vu le jour entre les années 1950 et 1960. En effet, l'État a tardé à reconnaître ces enfants un droit de base, à savoir le droit d'être scolarisés. Avant les années 1960, l'approche des EHDAA était plutôt orientée vers leur exclusion et leur isolement de la société (PETER, 2011), ce qui révèle la production d'injustices et d'inégalités envers ce groupe social, à savoir la marginalisation et la violence. Selon Young (2013), la marginalisation et la violence sont des modalités d'oppression qui se manifestent, respectivement, par la ségrégation et la privation d'un groupe de la vie en société et par le harcèlement et humiliation d'un groupe spécifique par un groupe dominant. Ces types d'oppression ont un caractère systémique et sont souvent légitimés socialement (YOUNG, 2013). En ce sens, l'importance de la reconnaissance des EHDAA par l'État réside dans la réaffirmation de la légitimité de leurs besoins et de leurs revendications par la sphère publique. Même si le gouvernement finançait partiellement les établissements charitables responsables de la gestion des EHDAA depuis 1921, le transfert graduel de la responsabilité de ces élèves à l'État s'est seulement concrétisé après le mouvement de démocratisation de l'éducation des années 1960. La reconnaissance des EHDAA comme des individus ayant le droit à des services de base de la société (comme l'éducation) par l'État constitue alors une étape importante dans le processus de reconnaissance sociale d'un groupe minoritaire traditionnellement exclu (FRASER, 1995).

Avec la parution du Rapport Parent, l'orientation des actions gouvernementales s'est tournée vers l'égalité d'accès et des chances, celles-ci s'étant matérialisées à travers l'ouverture de l'école à tous les élèves. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, la mise en œuvre du projet de démocratisation de l'enseignement a produit d'autres formes d'inégalités et d'injustices envers les EHDAA : ces élèves ont été étiquetés et ségrégués dans les classes spécialisées. Cette

orientation vers la séparation physique des EHDAA de l'ensemble des élèves a aussi été identifiée dans le discours du Rapport Parent. En effet, le document prône un discours de ségrégation de ces élèves, en défendant la nécessité de les isoler dans un environnement « adéquat » pour répondre à leurs besoins (RAPPORT PARENT, 1964). Cette logique cachée de ségrégation, qui est une forme d'apartheid sociale et éducative, s'appuie dans le Rapport Parent sur l'argument de justice envers ces élèves, car il serait « injuste » de les priver d'un traitement spécial et de la protection de la classe spécialisée (RAPPORT PARENT, 1964). Cet argument de justice s'appliquerait aussi aux élèves non HDAA, étant que la présence des EHDAA en classe ordinaire pourrait les « déranger » ou « ralentir » leur apprentissage (RAPPORT PARENT, 1964). Il est possible alors d'identifier plusieurs incohérences dans le discours du Rapport Parent et dans sa mise en œuvre en matière de justice, car le discours de démocratisation de l'accès à l'enseignement et d'égalité des chances ne correspond pas aux mesures de ségrégation et d'isolement mises en place pour la scolarisation des EHDAA.

Un autre aspect observé dans le Rapport Parent est la prédominance de l'approche psychomédicale. En effet, le document met l'accent sur l'importance de la réalisation de tests de dépistage (comme les tests d'intelligence) afin de mesurer et identifier les difficultés et les handicaps des élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné, la relation de dépendance entre la présence d'un diagnostic pour l'obtention de services a produit des impacts sur les individus ciblés. L'étiquetage catégoriel des EHDAA a accru leur stigmatisation et leur marginalisation vis-à-vis aux autres élèves. L'approche psychomédicale contribue alors à la construction du système social de représentations dans lequel les EHDAA doivent être isolés dans un environnement dit approprié à la « correction » de leurs difficultés et handicaps. La non-considération de la diversité de différences et de besoins des individus entraîne la marginalisation de ceux qui échappent à la « norme ». Cette logique ne correspond pas au discours d'égalité des chances prôné dans le Rapport Parent. Il est donc possible d'observer que la démocratisation de l'enseignement défendue dans le Rapport s'oriente plutôt vers l'égalité d'accès à l'institution scolaire. Cela configurerait une démocratisation dite ségrégative, c'est-à-dire une augmentation

apparente du taux de scolarisation du public scolaire (les EHDA inclus), mais avec l'accroissement des écarts entre les élèves HDAA et ceux non-HDAA (MERLE, 2000).

La présence de l'approche psychomédicale est aussi identifiée dans le Rapport COPEX et dans la politique de l'adaptation scolaire de 1979. Même si ces documents prônent un discours défendant une approche pédagogique au lieu de l'approche psychomédicale, la logique d'organisation de services de soutien prévue dans ces documents s'appuie encore sur la notion de diagnostic pour l'accès à ces services (BEAUREGARD ET TRÉPANIÉ, 2010). En conséquence, la permanence de cette approche dans la réalité de la mise en œuvre de la politique se maintient par la légitimation bureaucratique de l'accès aux services.

En outre, le discours d'intégration scolaire présent dans ces deux documents officiels se base aussi sur la prémisse de normalisation, c'est-à-dire la primauté de la « normalité » par rapport à la difficulté ou le handicap. En conséquence, la responsabilité de « corriger » les difficultés repose seulement sur l'élève, alors que la structure scolaire persiste inchangée (PEKARSKY, 1981). Cette notion indique que « le problème » est à l'intérieur de l'individu, ce qui dans le contexte scolaire produit de la discrimination envers les élèves qui s'écartent de « la norme », à savoir ceux qui ont des différences au niveau du rythme d'apprentissage ou du comportement (BOURGEAULT, 2003). L'idée de normalisation s'appuie sur l'idée qu'en réduisant les différences entre les individus, tous seraient traités de façon « égale » et que les injustices découlant des inégalités seraient réglées. Toutefois, étant donné que son objectif ultime réside dans la réduction d'écarts à travers la « correction » des problèmes à l'intérieur de certains individus, l'idée de normalisation cache un conflit en matière de justice : d'une part, elle préconise en partie une logique d'égalité de chances et d'équité, laquelle présuppose l'offre des services de soutien à ceux qui en ont besoin pour que tous aient des chances égales (DUBET, 2010) ; mais d'autre part, elle a comme finalité ultime l'égalité de traitement, c'est-à-dire la promotion de la justice par l'élimination des différences de traitement, ce qui finit par négliger les besoins particuliers des individus (GAREL, 2010). La façon problématique dont la normalisation vise l'égalité de traitement réside dans la « correction » individuelle des difficultés et non dans le changement des structures qui créent ces difficultés.

Cela accentue la production et la reproduction des injustices envers les EHDAA, comme leur discrimination et leur marginalisation.

Enfin, le virage dans le discours de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire de 1999 révèle une tendance vers la dénormalisation de l'intégration scolaire des EHDAA, car l'adaptation du milieu scolaire aux besoins de tous les élèves est priorisée. Même si la politique ne parle pas directement d'inclusion scolaire, nous pouvons identifier une tendance vers une inclusion dite partielle, vu que l'école serait responsable de changer partiellement sa structure afin de répondre aux besoins de tous les élèves et non le contraire (BOUTIN ET BESSETTE, 2009). Cela est aussi mis en évidence dans les recommandations de la Commission des États généraux, lesquelles défendaient l'adaptation de l'école pour l'égalité des chances de réussite entre tous les élèves. Cependant, les mécanismes de production d'injustices et d'inégalités engendrés par la méritocratie et la concurrence scolaire n'ont pas été mis en question dans ces documents. Avec le contexte de la gestion axée sur les résultats et des contraintes d'efficience, les élèves HDAA ne se situent pas sur un pied d'égalité par rapport aux autres élèves, car leur situation nécessite une structure d'enseignement capable de respecter leur rythme et leur façon d'apprendre (DEMBELÉ *et al*, 2013 ; DUBET, 2010 ; DURU-BELLAT, 2002). Dans un contexte méritocratique de concurrence constante, les EHDAA tendent à être dévalorisés et étiquetés en tant qu'échecs (BOUTIN, BESSETTE ET DRIDI, 2015 ; ROUSSEAU *et al.*, 2009). De cette manière, même si la politique de 1999 propose une adaptation de l'école aux besoins des élèves, celle-ci ne vaut rien si les contraintes d'efficience et de résultats à tout coût ne sont pas déconstruites. Cela révèle une autre contradiction au niveau des valeurs de justice et d'égalité dans les documents, car cette tension entre le discours d'égalité des chances et les contraintes de la gestion axée sur les résultats n'est pas mise en question. Dans un contexte de recherche à tout prix de performance et de compétition scolaires, les EHDAA en viennent à être perçus comme un fardeau, notamment pour les écoles privées élitistes et les écoles publiques en lutte avec les premières pour attirer les « bons élèves ». Les EHDAA sont ainsi sacrifiés sur l'hôtel de la concurrence scolaire.

De façon générale, les documents officiels et politiques présentés dans cet article tendent à proposer des solutions circonscrites à une vision restreinte des

impacts des injustices et des inégalités sur les EHDAA. Autrement dit, les stratégies envisagées par l'action publique ne touchent pas le système dans son ensemble, mais ciblent des actions réduites visant la correction partielle du problème en question. Fraser (1995) indique l'existence de deux modalités des solutions aux injustices et aux inégalités : les actions affirmatives et les actions transformatives. Les premières cherchent à régler les inégalités et les injustices qui résultent de la dynamique d'un système, mais sans toucher la structure du système en totalité. En revanche, les actions transformatives visent à régler les inégalités et les injustices existantes dans un système à travers la restructuration des structures qui les génèrent. La différence entre ces deux actions réside alors dans l'espace d'action et dans la profondeur du changement : les actions affirmatives se veulent exclusivement correctrices, alors que les actions transformatives aspirent à reconstruire les processus qui produisent les résultats (FRASER, 1995). En conséquence, les politiques à caractère affirmatif tendent à produire de la différenciation des groupes en question, car les actions proposées ciblent des groupes spécifiques, alors que les politiques à caractère transformatif déstabilisent la division sociale des groupes existants en permettant la réorganisation sociale et l'émergence de nouveaux groupes (FRASER, 1995).

Dans le cas spécifique des politiques portant sur la gestion des EHDAA, nous pouvons remarquer la prédominance d'une inclination vers les actions affirmatives, car elles cherchent seulement à régler les résultats des inégalités et des injustices. En effet, les actions proposées dans les documents et politiques n'altèrent pas la structure scolaire dans son ensemble. En fait, les politiques concernant les EHDAA visent seulement à corriger et à réduire l'impact des inégalités d'accès, des résultats et des chances sur ces élèves, mais sans déconstruire la structure scolaire qui produit les injustices et les inégalités. Cela explique en partie les contradictions dans ces documents en matière de justice et d'égalité, notamment l'absence de mise en question des mécanismes de ségrégation et d'exclusion inhérents à la structure scolaire méritocratique et axée sur les résultats. Par conséquent, si les mécanismes qui provoquent les inégalités scolaires ne sont pas revus, l'école continuera à produire et à reproduire des inégalités et des injustices envers les EHDAA, ce qui entraîne encore une fois leur stigmatisation et marginalisation dans le milieu scolaire.

## CONCLUSION

L'analyse des valeurs mobilisées dans le discours des politiques publiques nous a permis d'identifier la façon dont l'État et la société perçoivent les besoins et les revendications des EHDAA dans le milieu scolaire. Au fil du temps, le rapport de l'État et de la société à ces élèves s'est orienté graduellement vers la reconnaissance de leurs droits sociaux et éducatifs. Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné, les politiques d'éducation des EHDAA ont un caractère d'affirmation des droits et des besoins d'un groupe en particulier, ce qui renforce la différenciation sociale de ces élèves. Même si les politiques affirmatives garantissent les droits des groupes minoritaires, elles ont, d'autre part, une tendance à accentuer les marqueurs sociaux qui définissent ces groupes. En conséquence, les mêmes politiques qui protègent un groupe finissent par contribuer à l'accroissement de la stigmatisation et de la ségrégation de ce dernier. Comme les politiques affirmatives ne visent que la correction ponctuelle d'inégalités ou d'injustices, les mécanismes sociaux qui les produisent demeurent inchangés.

Dans le cas des EHDAA, on observe ce phénomène avec l'implantation, dans un premier temps, des classes spécialisées et ensuite de l'intégration en classe ordinaire avec l'offre des services de soutien. Ces deux exemples démontrent l'action de l'État vers une correction ponctuelle des inégalités sans toucher la base du système scolaire dans son ensemble. Il est possible alors d'identifier une tension entre la reconnaissance des besoins des EHDAA et sa catégorisation sociale – voire sa stigmatisation. Puisque l'État néglige les mécanismes de production d'injustices et d'inégalités à la base du système scolaire, il finit par légitimer ces dernières dans le discours officiel des politiques d'adaptation scolaire. Cette contradiction met en cause la légitimité des actions proposées dans ces documents officiels au niveau de la justice et de l'égalité, car elles peuvent agir en tant que moteur de reproduction et de production d'inégalités et d'injustices envers ces élèves.

## RÉFÉRENCES

BEAUREGARD, France ; TRÉPANIÉ, Nathalie. Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. TRÉPANIÉ et M. PARÉ (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, 2010.

BOURGEAULT, Guy. L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement? À quelles conditions? *Une pragmatique de la théorie*. 16, 2, 92-105, 2003.

BOUTIN, Gérald ; BESSETTE, Lise ; DRIDI, Houssine. *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Rapport de recherche 2013-2015. Rapport final déposé le 21 décembre 2015 à la Fédération autonome de l'enseignement. Université du Québec à Montréal, 2015.

BOUTIN, Gérald ; BESSETTE, Lise. *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, QC : Éditions nouvelles, 2009.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. *Le sort des enfants en difficulté*. Service de communication, 1981.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*. Service de communication, 1983.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. *Restaurer l'école publique : permettre le possible*. Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, 1984.

COLLINS, Tya; BORRI-ANADON, Corina. Capacitisme et (néo) racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec: interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, 44, 2021.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation, 1996a.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : ministère de l'Éducation, 1996 b.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La condition enseignante, avis au ministre de l'Éducation*. Avis adopté à la 300<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1984.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec, 2017.

DEMBÉLÉ, Martial ; GOULET, Sonia ; LAPOINTE, Pierre ; DENIGER, Marc-André ; GIANNAS, Vicky ; TCHIMOU, Madeleine. Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans : MAROY, Christian. *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux.* Brussels : DeBoeck, 2013.

DUBET, François. *Les places et les chances : repenser la justice sociale.* Éditions du Seuil et La République des Idées, 2010.

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes.* Presses Universitaires de France, 1<sup>re</sup> édition, 2002.

DUVAL, Luce ; TARDIF, Maurice ; GAUTHIER, Clermont. Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours. Éditions du CRP, 1995.

DUVAL, Luce ; LESSARD, Claude ; TARDIF, Maurice. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38, 2, 303-334, 1997.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New left review*, 68-93, 1995.

GAREL, Jean-Pierre. De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*. 143-165, 2010.

GAUDREAU, Louise ; LEGAULT, Frédéric ; BRODEUR, Monique ; HURTEAU, Marthe ; DUNBERRY, Alain ; SÉGUIN, Serge-P. ; LEGENDRE, Renald. *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire.* Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM, 2008.

HASSENTEUFEL, Patrick. *Sociologie politique : l'action publique.* Paris : Armand Colin, 2011.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Regard sur la jeunesse. État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans, de 1996 à 2018.* Gouvernement du Québec, 2019.

KNOEPFEL, Peter ; LARRUE, Corinne ; VARONE, Frédéric ; SAVARD, Jean-François. *Analyse et pilotage des politiques publiques.* Presses de l'Université du Québec, 2015.

LAROSE, Mathieu. *Conceptualisation sociologique de la construction sociale du TDAH. Médicalisation et pharmaceuticalisation des difficultés scolaires dans un système scolaire potentiellement anémique*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, 2020.

LEVASSEUR, Louis. L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 1, 173-191, 2018.

MERLE, Pierre. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population* (édition française), 15-50, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Gouvernement du Québec, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : définitions*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? *Bulletin statistique de l'éducation*, 43, 2015.

MULLER, Pierre. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans : FAURE, Alain ; POLLET, Gilles ; WARIN, Philippe. (dir). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel* (1ère édition, p. 153-179). Éditions L'Harmattan, 1995.

OBIN, Jean-Pierre. Les valeurs et l'école. *Administration et éducation*, 100, 2003.

OSGOOD, Robert. *The History of Special Education: A Struggle for Equality in American Public Schools*. Westport, CT: Greenwood-Præger Press, 2008.

PARÉ, Mélanie. *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus, 2011.

PEKARSKI, Daniel. Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *The Journal of Education*. 163, 4, 320-334, 1981.

PETER, Mathieu. La métamorphose des orphelinats québécois au cours de la Révolution tranquille (1959-1971). *Recherches sociographiques*, 52, 2, 285-315, 2011.

PRUD'HOMME, Julien. *Instruire, corriger, guérir? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec, 2018.

RAPPORT PARENT. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Les structures pédagogiques du système scolaire (Rapport Parent), Deuxième partie ou tome II : Les structures et les niveaux de l'enseignement. Québec, 1964.

RAPPORT COPEX. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Gouvernement du Québec, 1976.

ROUSSEAU, Nadia ; DIONNE, Carmen ; VÉZINA, Caroline ; DROUIN, Caroline. L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32, 1, 34-59, 2009.

TARDIF, Maurice ; MUKAMURERA, Joséphine. Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 33-58, 1999.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. L'Orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 233-267, 1992.

THIBERT, Clément. L'éducation spéciale au Québec : hier et aujourd'hui. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 1979.

TREMBLAY, Arthur. Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province du Québec (Annexe 4). Dans : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels* (Commission Tremblay). Québec, 1955.

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*. Tome 1, 2004.

YOUNG, Iris Marion. Five faces of oppression. In *The community development reader*, 346-355, Routledge, 2013.