

L'éducation spéciale au Québec

Hier et aujourd'hui

The history of special education in Quebec is marked by special features. Thibert takes us through it in three stages from the 1920s, finding in the earliest of these the necessary seeds of the developments of today. He does not, as some have done, despise or regret the devoted efforts of those who, working in a period of institutions in which were confined large numbers of "individus marginalisés," boldly established ahead of their time the basis on which integration would inevitably be brought about. As a civil servant in the thick of the fight, his account of the series of administrative jolts to progress since the 1960s caused by the periodic restructurings of the apparatus of provincial government is particularly interesting, and may remind the reader of the drastic pace with which Quebec has aimed in two decades to take its place in the vanguard of modern systems.

Depuis vingt ans l'université McGill se joint de façon dynamique et soutenue au mouvement pédagogique suscité par ceux qu'on appelait alors "enfants exceptionnels". Le moment initial de cette association correspond à l'une des époques les plus déterminantes dans l'histoire relativement récente de l'éducation spéciale au Québec.

Beaucoup s'interrogent sur la ou les orientations que prend l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, tant au Québec que dans l'ensemble de notre hémisphère nord américain. Cette interrogation tout à fait pertinente suit un ensemble d'observations faites sur les institutions nouvelles et sur certains principes qui se veulent originaux, voire inédits. On est justifié de se poser la question, à savoir: sont-ce les institutions ou les principes qui ont changé, ou est-ce seulement l'émergence de nouveaux Christophe Colomb confrontés avec l'oeuf de la vérité?

Il en résulte beaucoup d'espoirs nouveaux chez quelques-uns et une certaine confusion chez d'autres.

Tous les événements récents, les grandes remises en question, les critiques du passé même récent sont sans doute un appel à l'attention, la sonnerie d'un nouveau réveil, le cri d'alerte adressés à une société à tout instant menacée de sombrer dans une quiète somnolence. Mais les canons du réveil, en dehors des guerres, ne devraient-ils pas tirer à blanc et laisser vivre les oiseaux? Leur signal, nécessaire périodiquement, serait tout aussi percutant. On peut réveiller sans assommer, corriger sans tirer; il est parfois nécessaire de bousculer et de chambarder pour briser la torpeur.

L'inadaptation et le handicapé sont des phénomènes présents à la société et aux hommes depuis toujours; toute action de ces derniers est une conséquence, une émanation directe de la philosophie, c'est-à-dire du système de valeur, du sentiment de sécurité qu'un groupe social adopte et vit.

Chez nous, voilà plus de 50 ans qu'a débuté la relation collective de la société québécoise avec ses membres handicapés ou inadaptés. Les efforts de tous ceux qui à un moment donné y ont consacré temps, énergie et talent, inspirent de nombreuses réflexions qu'il vaut la peine de reprendre de temps à autre, ne serait-ce que pour constater que rien n'a vraiment changé sous le soleil et que, compte tenu du contexte socio-historique dans lequel sont situées diverses époques, chaque pionnier a fait le maximum possible et s'est tenu, dans son domaine, à l'avant-garde de ses contemporains. Il serait vain et malhonnête de confronter les oeuvres du pionnier à celles de celui qui l'a suivi. L'observateur impartial aurait vite fait de noter que souvent, seules les apparences sont différentes et que le mobile fondamental reste le même.

Dans cet article, sans prétention, dont l'objectif principal est de décrire des attitudes et des faits contemporains, il m'a semblé utile de rappeler brièvement et de relier ensemble les divers moments qui ont ponctué cinq décennies de développement en éducation spéciale. Ainsi, j'ai choisi de limiter la courte histoire de l'éducation spéciale au Québec à trois périodes principales, chacune paraissant posséder suffisamment de caractéristiques communes pour rendre l'étape significative.

Premières expériences médico-pédagogiques (1920-1940)

Un peu partout, au début de ce siècle, la société occidentale s'était dotée d'un ensemble d'établissements de santé où étaient confinés une grande variété et un grand nombre d'individus marginalisés. Leur conduite morale et sociale, leur comportement mental ou certains handicaps physiques et sensoriels avaient provoqué une déclaration d'incompatibilité avec le mode de vie choisi par la majorité. Les internats, les grandes institutions, les refuges et les asiles sont devenus le premier champ d'action où se sont développées les premières oeuvres médico-sociales et médico-pédagogiques en faveur de ceux qu'on appelait déjà "les déficients mentaux et les déficients physiques".

Quelques grands bienfaiteurs de l'humanité, animés par des sentiments de commisération et, surtout, par un esprit de recherche, ont jalonné leur époque d'actions souvent obscures dont les conséquences ont cependant été déterminantes pour le développement ultérieur des services aux personnes handicapées et inadaptées. Leurs noms sont bien connus de tous ceux qui se sont consacrés à l'étude du phénomène de l'inadaptation: ce sont les Itard, les Séguin, les Montessori, les Pestalozzi. Le Québec ne s'est pas tenu à l'écart de ce mouvement. La société des premières décennies de ce siècle a suscité des hommes dont l'action et les oeuvres constituent les premiers jalons d'une action scientifique et rationnelle en faveur des inadaptés et des handicapés.

Vers la fin des années '20, le chanoine Jean Jean et le docteur de Bellefeuille entreprennent résolument une immense campagne de sensibilisation en faveur des malades et des handicapés mentaux. Leur action ne demeure pas vaine. Quelques personnes entendent l'appel et décident de se mettre au service de cette cause. Plusieurs médecins s'inscrivent au cours de psychiatrie qu'offrent certaines grandes universités européennes. Un jeune prêtre, Irénée Lussier¹, visiteur des écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), est envoyé aux études à Paris. A son retour il organise les premières classes spéciales du système scolaire public. Nous sommes en 1937.

A peu près à la même époque, suivant le même courant, s'organisent à Montréal et à Québec deux cellules médico-pédagogiques destinées aux jeunes pensionnaires déficients mais aptes à recevoir l'enseignement religieux. A cet objectif s'ajoute celui de la préparation à un travail protégé. Ces deux cellules sont l'Institut Emilie Tavernier intégré à l'hôpital Saint-Jean-de-Dieu à Montréal et l'Institut de La Jemmerais intégré à l'hôpital Saint-Michel-Archange à Québec.² L'Institut Emilie Tavernier fournira à l'abbé Lussier, devenu le premier directeur des "classes auxiliaires" à la CECM, le premier contingent d'institutes "spécialisées" nécessaire à son oeuvre. Le Docteur de Bellefeuille qui, avec le chanoine Jean Jean, s'était fait l'avocat des handicapés mentaux, fut nommé directeur médical de l'hôpital Saint-Jean-de-Dieu et directeur de la première clinique d'hygiène mentale de Montréal. Là se signalent deux éminents psychiatres, les docteurs Richard et Alexandre Marcotte. Chacun joua un rôle déterminant en psychiatrie communautaire et fut étroitement associé au dépistage et à l'évaluation des enfants et des adolescents en difficulté.

Je veux retenir les leçons suivantes de cette période et de ces quelques réalisations. A une époque où la science possédait peu de données sur la déficience mentale, sur l'infirmité cérébrale, on confondait souvent ces états avec la maladie mentale. Aussi, les tentatives d'appliquer des méthodes psychopédagogiques pour former et développer des habiletés latentes et cachées, doivent-elles être considérées comme des exploits remarquables pour l'époque. Les classes spéciales organisées dans un pavillon distinct tant à l'hôpital Saint-Michel-Archange qu'à Saint-Jean-de-Dieu ont été à ce moment des mesures extrêmement audacieuses. Un observateur du temps aurait pu qualifier ce mouvement

de mouvement d'intégration et de normalisation, si le terme avait existé. A la lumière de ces faits et de ces événements, on jugerait très sévèrement quiconque oserait fustiger ces pionniers sous prétexte que leur action ne correspond nullement aux méthodes et systèmes contemporains.

L'éducation spéciale prend son envol (1940-1960)

En 1940, le grain était semé. Les années qui suivront immédiatement seront témoins d'essais multiples et d'oeuvres variées dans le secteur de l'éducation, du bien-être social et de la santé.

Dès la création du ministère de la Jeunesse en 1958 et du ministère de la Famille et du Bien-Etre social en 1961, les orphelins et les handicapés quittent la juridiction du ministère de la Santé; ils sont dorénavant intégrés dans des établissements de bien-être social. C'est l'époque du développement prodigieux de ces établissements dans lesquels les enfants et les adolescents ne sont plus parqués pêle-mêle. Plutôt, les établissements sont catégorisés et les mesures visent davantage la réadaptation, la réhabilitation et l'éducation. Outre les grandes maisons spécialisées, comme l'Institut Nazareth pour les handicapés de la vue et les instituts pour handicapés auditifs, il faut noter particulièrement les oeuvres suivantes: l'Institut Val-du-Lac, à Sherbrooke, l'Institut Doréa, au sud de Montréal, les établissements Ville-Joie à Trois-Rivières et, bien entendu, l'Institut Emilie Tavernier, jalon particulièrement important dans l'histoire de l'éducation spéciale au Québec. Je voudrais décrire brièvement quelques réalisations de ce dernier institut.

A la fin des années '40, les Soeurs de la Providence conçoivent la création d'une oeuvre médico-pédagogique au bénéfice de centaines d'enfants déficients qui, littéralement, végètent dans de multiples crèches et orphelinats. Elles font appel à un éminent spécialiste, pédagogue et psychologue, professeur à l'Institut de Psychologie de l'université de Montréal, le docteur Gérard Barbeau, nouvellement arrivé d'un stage d'études en éducation spécialisée à New York.

L'Institut Emilie Tavernier ouvre ses portes en 1950; dès lors il apparaît comme un défi aux habitudes de l'époque tant par sa vocation pédagogique que par sa direction psycho-pédagogique. D'ailleurs une action sourde et persistante de la psychiatrie force l'Institut Emilie Tavernier à modifier sa vocation en 1954 pour devenir un établissement de soins psychiatriques sous le nom d'Hôpital Rivière-des-Prairies. A l'époque c'était un échec pour l'éducation spéciale. Il faudra attendre la direction du médecin-psychiatre Denis Lazure, pour donner à l'hôpital une vocation originale et un essor nouveau.

L'Institut Emilie Tavernier et son directeur émérite innovent en plusieurs domaines: soins médicaux préventifs et correctifs; services sociaux préoccupés des liens famille-enfant et enfant-société; ressources psychologiques étroitement

associées au développement personnel, social et scolaire de l'enfant; et surtout, apport d'une pédagogie renouvelée, en constante adaptation et recherche, dispensée par une équipe d'enseignants formés à l'Institut Emilie Tavernier même. En effet, dès 1950, le Département de l'Instruction publique confie à l'Institut Emilie Tavernier la responsabilité de former tous les maîtres du Québec désireux d'acquérir une formation en éducation spéciale. La formation des maîtres spécialisés qui avait débuté à l'Institut Pédagogique de la Congrégation de Notre-Dame (1946) et à l'École normale Jacques-Cartier (1948) devient un véritable laboratoire pédagogique où s'élaborent les premiers programmes d'études pour élèves déficients.

Au même moment, le système public d'éducation prend un départ timide. Jusqu'en 1950, il n'y a guère que la Commission des Ecoles catholiques de Montréal qui offrait le service d'éducation spéciale. Quelques services pédagogiques, genre "voie de garage" ou "classes débarras" existent dans une ou deux autres commissions scolaires. Cependant, à partir de 1950, la création de l'Institut Emilie Tavernier stimule le développement d'une pédagogie spéciale et quelques commissions scolaires envoient des enseignants se spécialiser à cet institut. Aussi, à l'aube des années '60, peut-on dénombrer une douzaine de commissions scolaires qui offrent un programme d'éducation spéciale à ses élèves déficients "physiques et psychiques." C'est à cette époque également, en 1951, que le Thomas More Institute met à la disposition des enseignants anglophones un programme approuvé d'éducation spéciale.

En 1955, à l'instigation du docteur Gérard Barbeau et sous l'impulsion de Roland Vinette, alors secrétaire du Département de l'Instruction publique (D.I.P.), les Paulhus, Lessard, Paquet, et moi-même, faisons équipe pour élaborer le premier programme d'études complet et exhaustif à l'intention des élèves déficients mentaux.³ L'oeuvre, approuvée et publiée par le D.I.P. eut du retentissement, et de nombreux échos, même au plan international. Inspiré des travaux de l'américain Richard Hungerford et des théories du britannique Tredgold, le programme proposait une pédagogie concentrique dont les thèmes collaient à la vie actuelle et courante de l'individu enfant, adolescent et adulte, et dont le contenu s'inspirait des connaissances et des habiletés essentielles à la vie normale posée en exergue au programme. C'était en 1958, il y a 20 ans . . .

Je ne crois pas qu'on ait vraiment exploité ce premier programme pour en extraire tout le contenu, toute la pédagogie et toute la philosophie. J'oserais même dire qu'avec un certain réaménagement de quelques chapitres et une sémantique légèrement modifiée pour correspondre au langage contemporain, de ce programme pourrait encore aujourd'hui faire oeuvre utile. Il a d'ailleurs largement inspiré les pédagogues praticiens de cette période.

Je conclus ces quelques notes sur cette époque des années '40 et '50 en rappelant que là se trouve la véritable source, le véritable commencement, le germe de l'action contemporaine en éducation spéciale. Un grand pas vers l'intégration

optimale et la création de services plus appropriés venait d'être franchi. On a sorti des crèches et des orphelinats les jeunes déficients qui y croupissaient. Sans être la solution rêvée par les promoteurs du temps, l'institut spécialisé était la seule réponse possible: l'oubli de ce point de vue rendrait incompréhensible l'évolution qui a conduit aux solutions d'aujourd'hui. Ce qui surviendra par la suite n'est qu'une conséquence de l'oeuvre des années '50. Si les services se développent, si les ouvriers sont plus nombreux et aussi plus exigeants, c'est que ceux des années '50 sont dû constamment solliciter l'attention de leurs contemporains et frapper sans cesse à la porte des dispensateurs de biens et de services.

Les services se multiplient (1960-)

Au cours des années qui suivent, le Québec s'engage résolument dans l'action, dans l'établissement et la consolidation des ressources et services pour les enfants et adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Un intérêt nouveau, secondé par une volonté déterminée, anime des groupes de parents, de professionnels et d'administrateurs qui ont marqué cette époque de leurs oeuvres. L'Etat se donne un embryon de service; les commissions scolaires développent de plus en plus de services spécialisés pour un nombre d'élèves de plus en plus considérable; les écoles normales d'abord, et les universités ensuite, offrent des programmes mieux adaptés et plus variés; une concertation positive relie pendant un certain temps cinq ministères voués à la personne inadaptée. Bref, un système prend place avec son cortège de services et d'avantages et aussi avec celui d'inévitables inconvénients et obstacles.

L'action et les gestes des années '60 et des années subséquentes sont en relation directe avec la volonté et la philosophie des chefs de file dont on vient de souligner les premières oeuvres. Le principe directeur des actes qui seront dorénavant posés par les principaux centres de décision est évident et clair: à savoir, développer les services psycho-pédagogiques et médico-sociaux essentiels à l'adaptation des personnes en difficulté; multiplier, distribuer et rendre accessibles ces services; pourvoir les enfants et les adolescents aux prises avec des difficultés d'adaptation d'une éducation qui les conduise le plus rapidement possible au statut d'être autonome et intégré. Pour atteindre ces objectifs il faut une volonté d'action, un engagement dynamique et gratuit, et des ressources.

En 1960, plus d'une centaine d'institutrices et d'instituteurs avaient cherché et réalisé une formation spécifique pour répondre aux besoins d'une éducation spécialisée; on les retrouve dans presque toutes les régions du Québec au milieu de quelque 250 classes spéciales, dans un cadre socio-pédagogique difficile, incrédule et démobilisateur. Leurs actions et leur détermination, leur courage et leur tenacité vont vaincre ces obstacles et provoquer le prodigieux développement qu'a connu l'éducation spéciale par la suite. Peu de ressources pédagogiques sont disponibles: l'évaluation des problèmes et l'orientation des élèves vers les classes et les écoles spéciales sont soumises à des aléas de toutes sortes:

disponibilité ou non-disponibilité des locaux, tolérance ou intolérance du groupe régulier, absence ou présence d'un maître disponible, etc.

Cette situation de la pédagogie et aussi celle des services médico-sociaux étaient bien connues des spécialistes. Quelques mémoires avaient été rédigés dont le plus substantiel et le plus exhaustif fut le mémoire du Conseil des oeuvres de Montréal.⁴ Réalisé sous la direction du docteur Gérard Barbeau, il traite de l'ensemble du problème des handicapés, des déficients et des mésadaptés. L'essentiel de ce mémoire a été repris par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement en 1963,⁵ dont le rapport a eu tellement de retentissement sur le monde de l'éducation. L'essentiel du message véhiculé par les écrits tendait à souligner l'immensité des besoins, la pauvreté des ressources et l'urgence de la recherche d'une solution par l'éducation normale et l'éducation spécialisée.

En septembre 1961, comme suite aux démarches incessante des Roland Vienne et des Gérard Barbeau, le Département de l'Instruction publique crée un poste de conseiller technique en éducation spécialisée; ce fait allait dorénavant et irrévrsiblement associer le gouvernement au développement de l'éducation spéciale au Québec.

En premier lieu le conseiller technique s'appliqua à recenser l'ensemble des ressources du réseau scolaire et à entretenir la foi, la confiance et les entreprises souvent difficiles des enseignants. Un des moyens qui très tôt s'avéra nécessaire pour soutenir la volonté et l'action des commissions scolaires consista en un régime particulier d'assistance pécuniaire. Dans ce but, la loi relative au financement des commissions scolaires offrit des subventions per capita supplémentaires à toute commission scolaire qui

... maintient en activité dans ses écoles une classe spéciale pour les enfants incapables, en raison de déficience physique ou psychique, de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières . . .

Cette subvention n'est payable que si cette classe compte au moins dix et au plus vingt élèves, et si l'instituteur chargé de l'enseignement détient un brevet spécialisé approprié.⁶

Il est important de retenir le paragraphe relatif à la qualification de l'enseignant. Cette disposition s'avéra être d'une importance capitale pour assurer la qualité de l'acte pédagogique. En vertu de cette disposition légale il fut possible de maintenir, au cours des années, un certain niveau de compétence chez les enseignants. C'est aussi cette loi qui permit de résister à la pression de certains administrateurs de commissions scolaires et du MEQ et à celle de certains négociateurs syndicaux qui auraient aimé déverser plus librement en éducation spéciale les enseignants déclarés surnuméraires. Ce n'est pas que l'accès à l'éducation spéciale leur soit interdit; au contraire, les responsables de l'éducation spéciale insistaient avec raison pour que ces personnes traduisent leur intérêt et leur conscience professionnelle par une volonté explicite d'acquérir les

connaissances et les habiletés pédagogiques élémentaires exigées par les caractéristiques mêmes des élèves dits "inadaptés."

Au cours de cette première partie des années '60 les divers spécialistes de toutes les disciplines de l'homme expriment leur volonté et leur besoin de collaborer, de se concerter, d'unir leurs forces vers un objectif commun: l'éducation, le bien-être, la santé et l'adaptation des jeunes membres de la société québécoise affligés de handicaps divers. En 1960 est fondé le Conseil du Québec de l'Enfance exceptionnelle, organisme privilégié de concertation pour tous les professionnels qui s'intéressent aux problèmes d'adaptation personnelle, sociale, et scolaire.

Un comité interministériel

Dès 1961, un comité interministériel réunit les représentants de cinq ministères impliqués dans le domaine des enfants et adolescents en difficulté: Education, Bien-Etre social, Santé, Justice et Travail. Pendant six années fécondes de rencontres, d'échanges, de concertation, ce groupe conçoit un programme d'actions globales et coordonnées. Chaque ministère concerné, individuellement et collectivement, s'engage dans une action dynamique pour le développement ordonné des diverses ressources en faveur des inadaptés. Le groupe rédige un mémoire qui va recevoir la sanction officielle des cinq ministères et devenir la politique de l'enfance inadaptée. Un événement en 1966 allait en contrarier l'application. En effet, la fusion des deux ministères de la Santé et du Bien-Etre social devait suspendre indéfiniment toute collaboration interministérielle. Les nouveaux administrateurs du ministère des Affaires sociales plaident en 1967 auprès de leurs collègues des trois autres ministères pour un moment de réflexion. Le sous-ministre adjoint, délégué officiel du ministère de l'Education, accepte cette espèce de moratoire. Pendant les quatre années qui suivirent, toutes relations interministérielles structurées furent suspendues.

En 1964, le ministère de l'Education est officiellement constitué et son organigramme comprend un Bureau de l'Enfance exceptionnelle logé à la direction générale de l'organisation scolaire. Peu de temps après, l'occasion est donnée à ce Bureau d'exercer son influence. C'est le moment de l'opération 55. Cette vaste entreprise cherche à constituer un réseau et un système d'enseignement secondaire et des écoles polyvalentes capables d'accueillir tous les jeunes de 12 et 13 ans afin de leur offrir, pendant cinq ans, la gamme complète des cours et des options exigés par leur orientation. Les premières esquisses, les premiers projets oublient les jeunes handicapés et les inadaptés. Le Bureau de l'Enfance exceptionnelle intervient pour promouvoir l'intégration des élèves dits inadaptés dans ces futures grandes écoles; on insiste également pour l'implantation de tous les services professionnels nécessaires à leur développement optimal. Il ne fut pas facile de convaincre les promoteurs et les coordonnateurs de l'opération que les

futures écoles polyvalentes devaient être accessibles à tous les élèves, sans discrimination. Malgré les obstacles, l'idée et le principe furent agréés. Les élèves inadaptés n'eurent pas toujours, partout et d'emblée accès à l'école polyvalente; les éducateurs en place durent batailler ferme. Toutefois, la création d'une Commission régionale permit pour la première fois l'implantation d'un véritable service local et régionalisé. Auparavant, seule la Commission des écoles catholiques de Montréal possédait un tel service.

C'est là un jalon important dans le développement de l'éducation spéciale au Québec. Plus tard en 1971, une disposition des Règles administratives et budgétaires des commissions scolaires⁷ venait cristalliser cette volonté en mettant à la disposition des commissions scolaires une somme d'un million de dollars. Cette disposition leur permet d'engager un coordonnateur des services d'éducation spéciale.

Il est utile aussi, je crois, de souligner la publication à la même époque (1970) d'une directive priant les commissions scolaires "d'éviter toute mesure de ségrégation qui ne serait pas requise par la condition . . . même de l'enfant inadapté" (article 7).⁸

Cette directive non seulement marque un jalon dans le développement de l'éducation spéciale au Québec, mais elle établit un principe, elle traduit explicitement la philosophie de l'organisation ministérielle relativement à l'intégration optimale des élèves dits inadaptés. Il fallait "prier" les commissions scolaires à cette époque, car le principe de l'intégration n'était pas encore totalement admis; il existait encore beaucoup trop de réticence et de préjugés; ces attitudes n'étaient pas l'apanage du seul réseau scolaire.

Restructuration; et quatre ans plus tard —

En 1966 eut lieu la première restructuration du ministère de l'Éducation. Dans le processus, le Bureau de l'Enfance exceptionnelle disparaît. Les responsabilités qu'il avait assumées jusque là étaient dorénavant confiées au service aux Étudiants, dont j'assume la première direction. Pendant quatre ans, il fallut écrire mémoires sur mémoires, discuter, argumenter et se battre résolument pour convaincre les autorités du Ministère de la nécessité d'un service pour les problèmes d'éducation spéciale. Sans la conviction et la détermination d'un Jean-Paul Desbiens, alors, directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire (1969), le ministère de l'Éducation n'aurait sans doute pas consenti à créer un Service de l'Enfance inadaptée.

Le nouveau service allait pouvoir compter sur deux professionnels, personnel précieux dont les organismes antérieurs avaient été totalement privés. Cette sanction officielle, en mars 1970, agit comme un stimulant, et une volonté nouvelle s'exprime par le développement accéléré des ressources.

En premier lieu, le Service de l'Enfance inadaptée (S.E.I.) voulut établir une collaboration étroite avec tous ses partenaires des commissions scolaires. C'est l'époque d'une concertation intense avec les commissions scolaires, par le truchement de comités ou de conseils régionaux animés par les conseillers et le coordonnateur en enfance inadaptée. Une concertation provinciale régulière s'établit en même temps entre les délégués des Comités régionaux et le S.E.I. Annuellement est organisé un colloque auquel sont conviés enseignants, conseillers et administrateurs pour qui le développement de politiques et de ressources nouvelles est essentiel. Il est regrettable que le ministère des Affaires sociales n'ait pu s'associer officiellement à ce mouvement; il n'y était pas encore prêt.

Ce grand mouvement de concertation et de collaboration suscita de nombreuses mesures que le ministère de l'Éducation adopta pour assurer le droit des enfants inadaptés à une éducation conforme à leurs besoins, et axée sur la perspective d'une vie la plus normale possible. C'est dans ce mouvement de concertation que sont discutés et circonscrits les éléments de règles budgétaires nécessaires au développement des ressources psychopédagogiques; c'est également ce forum qui permit de faire évoluer et d'accélérer le mouvement d'intégration; cette assemblée provinciale soutint le S.E.I. quand il proposa les premières dispositions relatives à l'éducation spéciale jamais inscrites dans une convention de travail des instituteurs québécois. C'est aussi au cours de ces réunions concertantes que furent arrêtés le schéma d'une politique en enfance inadaptée,⁹ le principe de la planification quinquennale et le schéma de base des guides d'organisation des enseignements spéciaux et des guides pédagogiques. Tous ces projets, nouveaux et ambitieux, n'arrivèrent pas toujours au terme visé; plusieurs attendent encore leur application. Cependant le mot est donné. Certains documents officiels qui ont cours actuellement répètent l'essentiel des conclusions proposées alors; seule la couverture est nouvelle et la sémantique est modifiée.

Un comité provincial, constitué en vertu de l'annexe X de la convention de travail des enseignants (1968), propose de remplacer la lourde nomenclature des divers types d'inadaptation par une énumération plus simple, et de substituer au mode de calcul des enseignants, basé sur un rapport maître/élèves inadaptés, un rapport global maître/élèves "réguliers." Ces dispositions auraient éliminé des calculs statistiques plus de 50% des élèves inadaptés. La mesure n'a pas été retenue pour la convention de 1972; elle n'a pas eu un sort plus heureux à la signature de la convention de 1975.

Voici un exemple. Le S.E.I. avait entrepris dès 1970 de cristalliser dans un document officiel l'ensemble des principes et des politiques qui sous-tendent l'éducation des enfants et des adolescents québécois en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le document fut discuté et élaboré par un comité *ad hoc*, il fut intensément analysé par les groupes scolaires intéressés, puis il fut acheminé aux diverses autorités compétentes du ministère de l'Éducation; il n'a jamais été publié . . .

D'autres mesures ont connu un sort plus heureux: e.g. la réinsertion dans un groupe scolaire régulier d'un grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage.

En 1970, j'avais observé à la commission scolaire du Lakeshore que plusieurs élèves ayant de légères difficultés d'apprentissage bénéficiaient de mesures ponctuelles de rééducation. Cette constatation, suivie d'analyses et d'expertises ultérieures, conduit à l'instauration en 1972 d'une mesure extrêmement utile à l'intégration scolaire: le dénombrement flottant. Cette formule fut proposée aux commissions scolaires et des mesures administratives furent adoptées pour favoriser son implantation.¹⁰

Il fut dorénavant possible aux commissions scolaires, moyennant la mise en place de ressources appropriées, de laisser en classe régulière un nombre de plus en plus grand d'élèves en difficulté (3,000 en 1972, 21,000 cinq ans plus tard), leur rendant accessibles les services spécialisés de rééducation. Les effets furent extrêmement bénéfiques. Cinq ans après son implantation, près de 20% des élèves dits "inadaptés" sont réintégrés à la classe régulière, et le mouvement continue. N'eût été l'obligation administrative de tout comptabiliser pour satisfaire aux règles budgétaires et à la lettre des conventions de travail, déjà à ce moment ces élèves auraient pu être totalement rayés de la liste des élèves dits "inadaptés".

Initiatives des universités

Pendant ce temps, les universités du Québec s'associent résolument au mouvement et participent activement aux discussions, à l'élaboration et au développement de mesures d'éducation spéciale. Plus spécifiquement, en accord avec l'évolution de la pédagogie et les besoins observés *in vivo*, les universités du Québec s'ingénient à enrichir leur enseignement et à se rapprocher de la réalité des écoles. Je voudrais souligner plus particulièrement deux initiatives des universités dont l'impact me semble considérable sur l'évolution d'une pédagogie adaptée.

Très tôt il apparaît que les programmes de formation initiale des maîtres ne pouvaient suffire à la demande d'enseignants spécialisés. On ouvre donc largement les portes de l'université aux maîtres en exercice déterminés à se spécialiser. Mais l'enseignement magistral sur les bancs de l'université en déçoit plusieurs. Après des pourparlers et des enquêtes, quelques universités décident de sortir de leurs "murs" et de se rapprocher du milieu scolaire. Ainsi, l'Université du Québec à Montréal développe ses "modules" d'enseignement sur le chantier. L'Université de Montréal met en place un système fort original dont la caractéristique principale réside dans l'organisation, au sein même d'un ou plusieurs groupes scolaires, d'un système de perfectionnement étroitement lié à l'action pédagogique du maître en action. L'Université McGill se trouve bientôt

présente aux quatre coins du Québec; à savoir, en Gaspésie, à Shefferville, à Québec, en Estrie et ailleurs; elle répond ainsi aux besoins pressants et particuliers des enseignants et des commissions scolaires.

La deuxième initiative universitaire, riche en possibilités et désormais éprouvée, s'exprime par l'organisation de cliniques didactiques d'apprentissage. Malheureusement cette excellente formule ne s'est pas suffisamment multipliée. Seule, l'Université McGill, sous l'impulsion fort dynamique et imaginative du professeur Howard Stutt,¹¹ offre cette formule originale de perfectionnement. En vertu de ce programme, pendant quelques semaines durant l'été ou l'année scolaire, se réunissent ensemble des instituteurs et institutrices en perfectionnement, des enseignants déjà formés et des professeurs d'université. Tous ensemble, ils sont confrontés à des situations d'apprentissage présentées par quelques élèves en difficulté d'apprentissage. Le stagiaire consacre une partie de la journée à la préparation d'un projet spécifique de rééducation; un enseignant qualifié et un professeur universitaire l'assistent dans cette tâche. Ce projet est ensuite appliqué auprès de quelques élèves. Le cycle se termine par une évaluation collective de l'acte pédagogique. La formule peut s'adapter à une grande variété de situations; les groupes en formation peuvent être très hétérogènes. Ainsi, le Dr. Rabinovitch¹² associait au processus de rééducation une équipe pluridisciplinaire, composée de pédagogues, de psychologues, de travailleurs sociaux, de parents, etc.

Ce résumé un peu bref, un peu succinct de la formule, ne lui rend pas justice. Aussi je renvoie le lecteur à la description qu'en a fait le professeur Dorothy Sokolyk de l'université McGill dans un excellent article.¹³

Une évolution à rebours

La période de 1964 à 1978 est infiniment riche en événements et en créations originales de toutes sortes. Elle s'est malheureusement terminée par une nouvelle épreuve: la disparition du service de l'Enfance inadaptée en 1976.

A partir de 1975, le ministère de l'Éducation entreprend une nouvelle restructuration de son secteur élémentaire et secondaire. Un des modèles qui l'inspirent dès le début est tiré de l'organigramme fonctionnel du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce modèle, toutefois, n'est pas appliqué au secteur de l'éducation spéciale. Dans le but légitime d'établir au plus haut niveau de décision une communication directe entre le réseau de commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, ce dernier choisit d'instaurer une direction du développement, une direction de l'administration scolaire, et une direction des réseaux.¹⁴ Dans ce changement majeur, l'éducation spéciale est assimilée à la direction des Programmes dont le mandat est d'élaborer des programmes d'études et des guides pédagogiques. C'est loin du modèle antérieur; c'est également une évolution à rebours par comparaison avec la plupart des pays civilisés du monde contemporain.

Cet état de fait est le résultat d'une conjoncture fort complexe dont l'élément principal m'apparaît être une interprétation erronée du système d'éducation spéciale au Québec; en plus d'une interprétation erronée, des intérêts étranges semblent entrer en jeu. Souhaitons que cette nouvelle éclipse soit aussi temporaire que fut celle de 1966.

Il faut conclure le présent historique à la fois trop bref et trop long. Il aurait été pertinent, voire nécessaire à la compréhension de ces dernières décennies, d'explorer et d'expliquer davantage certains faits et certains événements; ç'eût été abuser de l'espace consacré à cet article. Il aurait été approprié, par exemple, de souligner les multiples documents de sensibilisation réalisés conjointement par le S.E.I. et le service des Moyens d'enseignement (S.G.M.E.), sous forme de films et d'audio-visions.¹⁵ Les nombreux échanges internationaux, les plans d'équipement et d'autres réalisations auraient fort bien nourri nombre de réflexions. L'histoire exhaustive reste à raconter.

Considérons cependant que les années courantes marquent un point important dans le développement de l'éducation spéciale. Les concepts, les procédés, et les structures sont bousculés; on cherche des formules nouvelles, on a besoin d'innover, de créer, et de marquer son siècle. Souhaitons que les élèves en difficulté ne soient pas eux-mêmes bousculés dans la tourmente; trop souvent ils ont servi d'otages au nom d'une théorie, d'une hypothèse, ou d'un système. Leur bien, leur épanouissement doit primer sur tout. Souhaitons-leur ardemment un système qui les normalise au maximum, mais n'oublions jamais qu'ils ont des besoins spécifiques dont la réponse ne peut être enfermée dans un système unique, si nouveau, si séduisant soit-il.

Le ministre de l'Éducation vient de proposer son École québécoise;¹⁶ le chapitre 5 est consacré à "l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". On y reprend les thèmes essentiels répétés maintes et maintes fois, au cours des dernières années. Ce rappel est nécessaire. Plus important encore, le fait que le ministre de l'Éducation investit plusieurs millions de dollars pour accélérer le développement de services nouveaux. Quand la manne sera passée chacun voudra trouver des enfants mieux adaptés, pour lesquels aucune ressource n'aura été épargnée. L'énoncé de politique et de plan d'action qu'est l'École québécoise répète clairement que le ministre veut "amorcer une relance" souhaitée sans faire le procès de quiconque. Il est dommage toutefois que seuls les auteurs du chapitre consacré à l'éducation spéciale aient cru nécessaire de critiquer, de fustiger le passé pour asseoir leur devenir (articles 5.2.0 à 5.2.6.)

La prochaine décennie est capitale et les gestes d'aujourd'hui sont déterminants. Le Québec avec ses provinces sœurs a toujours pris un soin particulier de ceux de ses membres qu'un handicap ou un obstacle privait de moyens d'adaptation suffisants. Conservons une vigilance de tous les instants et une

perspicacité heureuse qui nous rapprochent toujours davantage des meilleures solutions. La tâche n'est pas terminée; les défis ne manquent pas pour le professionnel et le scientifique conscient et consciencieux.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Irénée Lussier devint monseigneur et fut recteur de l'université de Montréal de 1955 à 1965.
2. Aujourd'hui ces établissements s'appellent respectivement Hôpital psychiatrique Hyppolite Lafontaine et Hôpital psychiatrique Robert Giffard.
3. *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, approuvé par le Comité catholique du Département de l'Instruction publique le 23 septembre 1959.
4. *Les enfants exceptionnels*, Mémoire du Conseil des oeuvres de Montréal (Montréal, 1958).
5. *Rapport de la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement* (Québec, 1963).
6. *Recueil des lois de l'éducation*, Editeur officiel (Québec, 1970).
7. *Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année 1971-1972*, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation (Mai, 1971).
8. *Recueil des règles de gestion des commissions scolaires*, Ministère de l'Éducation, publié depuis 1970.
Directive 08-00-10 (1970)
Directive 08-02-08 (1973)
9. *Politiques pour la scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation* (Québec, 1972). Document inédit, archives personnelles.
10. *Recueil des règles de gestion des commissions scolaires*, Ministère de l'Éducation, publié depuis 1970.
Directive 22-02-05 (1970)
11. Le professeur Stutt est directeur du Department of Educational Psychology and Sociology, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université McGill.
12. Feu le Docteur Samuel Rabinovitch fut le directeur fondateur de la Clinique des troubles de l'apprentissage, Département de Psychologie, Université McGill et Montreal Children's Hospital.
13. Dorothy Sokolyk, *Report on the Summer Learning Center at St. Patrick's School* (Montreal: McGill University, 1972). (inédit)
14. *Secteur élémentaire et secondaire. Restructuration* (Québec, 1976).
15. *Catalogue des documents officiels*, préparé par le Service général des Moyens d'enseignement, Editeur officiel (1975).
16. *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Editeur officiel (1979).