

# Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours

*Maurice Tardif et Joséphine Mukamurera*

Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? C'est à cette question que ce texte s'efforce de répondre. Son propos est de mieux comprendre la dynamique complexe qui se met en place lorsqu'un groupe d'agents scolaires, nettement identifiés aux enseignants réguliers, aspire à se professionnaliser au sein d'une grande organisation bureaucratique publique comme l'école primaire et secondaire.

Cette question de la professionnalisation de nouveaux groupes de travailleurs au sein des organisations publiques et parapubliques est au cœur de la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 1998; Freidson, 1986; Larouche, 1987; Ritzer et Walczak, 1986). Elle se situe également au centre des débats qui animent aujourd'hui tout ce puissant courant idéologique revendiquant, partout en Amérique du Nord et aussi désormais en Europe, un statut professionnel pour l'enseignement (Bourdoncle, 1993; Laberee, 1992; Lessard, Perron et Bélanger, 1994; Lessard et Tardif, 1996; Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Au Canada, cette question est d'une grande actualité puisque la Colombie-Britannique (1988) et l'Ontario (1996) ont déjà institué des ordres professionnels des enseignants, tandis que le même processus est en cours au Québec. Or, ces trois provinces regroupent ensemble la majorité des enseignants du pays. Afin d'amener certains éléments de réponse à cette question complexe, nous proposons ici une étude de cas au sujet d'un groupe d'agents scolaires qu'on appelle, au Québec, les "orthopédagogues." Les orthopédagogues portent aussi d'autres noms: enseignants en adaptation scolaire, enseignants spécialisés. Nous avons choisi ici le terme "orthopédagogue" car il est à la fois le plus ancien, le plus connu au Québec et —raison majeure—celui aussi dont se servent les représentants les plus actifs du champ dans leur projet de professionnalisation.

Au Québec, les orthopédagogues sont des agents scolaires qui travaillent, soit comme enseignants, soit comme professionnels non enseignants (PNE), auprès des "élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (EHDA). Ces élèves représentent au bas mot autour de 13% de l'effectif scolaire et sont regroupés dans le champ de "l'adaptation scolaire," qui est lui-même intégré à l'école publique régulière (CSE, 1996). Les orthopédagogues représentent sur le plan quantitatif la

catégorie la plus nombreuse d'agents scolaires après les enseignants réguliers. Environ 7 000 agents scolaires (ortho-pédagogues, enseignants en adaptation, psychologues, techniciens en rééducation) oeuvrent dans le champ de l'adaptation. Au primaire, les orthopédagogues représentent le groupe le plus nombreux après les enseignants titulaires. Au secondaire, il y a plus d'orthopédagogues que toute autre catégorie d'enseignants, sauf pour l'enseignement des mathématiques et des sciences. Compte tenu que ce groupe d'agents existe depuis seulement la toute fin des années 1960, son importance numérique est déjà en elle-même le signe que l'orthopédagogie constitue un aspect essentiel de l'évolution du travail enseignant.

En regard de la question précédente, la situation des orthopédagogues est intéressante à plus d'un titre. Ils apparaissent officiellement au cours des années 1960 lorsque le système d'éducation québécois est soumis de la part des autorités gouvernementales—qui bénéficient alors d'un très fort appui de la majorité de la population—à une série de réformes importantes et durables. Ces réformes sont liées à une phase majeure de transformation de la société québécoise qu'on a appelée la "Révolution tranquille" : modernisation de l'état et des institutions sociales, bureaucratisation de la société, montée de nouvelles élites francophones et nationalistes, laïcisation des idéologies, pluralisme culturel (Linteau et al., 1989). Dans le monde scolaire, les réformes au cours de cette période ont transformé en profondeur les conditions du travail enseignant et ont puissamment contribué à sa spécialisation et à sa différenciation (Lessard et Tardif, 1996). L'enseignant traditionnel, titulaire de classe et généraliste, a perdu de son importance, au profit de divers enseignants spécialistes auxquels sont venus se joindre également d'autres spécialistes ou professionnels non enseignants (psychologues scolaires, orienteurs, conseillers pédagogiques). L'orthopédagogie apparaît donc au sein d'un large processus de différenciation du travail enseignant traditionnel.

Cependant, avant d'aborder le cœur de notre étude, exposons brièvement le cadre théorique qui est le nôtre et l'objectif que nous poursuivons dans ce texte.

Selon la tradition sociologique fonctionnaliste, qui domine la sociologie nord-américaine jusqu'aux années 1960, la professionnalisation renvoie à un processus comportant des étapes que doit franchir une occupation pour acquérir le statut de profession. Elle a été défendue notamment par des théoriciens comme Caplow (1964) et Wilensky (1964). Si on combine les étapes classiques de Caplow et de Wilensky, on obtient plusieurs phases: une occupation salariée à temps plein; un changement de nom par lequel l'occupation se désigne elle-même comme étant la compétence exclusive dans un domaine spécifique; la création d'une association nationale; la mise en place

d'une école de formation; un code déontologique; et une campagne politique pour s'attirer la faveur du public et acquérir un statut juridique officiel.

Ces étapes et toute cette vision séquentielle ou processuelle (*the process approach* selon les termes de Ritzer et Walczak, 1986) de la professionnalisation ont fait l'objet de nombreuses critiques (Abbott, 1988; Chapoulie, 1973; Freidson, 1986; Klegon, 1978; Larson, 1977, 1988). Par exemple, il semblerait impossible de généraliser le processus de professionnalisation, dans la mesure où il ne serait pas nécessairement toujours le même pour toutes les occupations. On leur a reproché aussi de ne pas considérer les différentes réalités auxquelles sont confrontées les professions d'aujourd'hui et celles d'hier, notamment l'existence de grandes bureaucraties privées et publiques qui modifient substantiellement les modes de travail, de régulation et de contrôle des groupes de travailleurs. Ses tenants ont également une vision passablement linéaire et téléologique de l'évolution de l'organisation sociale du travail, comme si l'histoire des occupations avait un sens et que les professions en constituaient le terme.

Avec le développement des nouvelles approches sociologiques à partir de la fin des années 1950 et durant les années 1960 et 1970 (ethnosociologie, interactionnisme-symbolique), il était inévitable que la question du professionnalisme fût soumise à un nouvel examen. Hughes (1992, 1958) notamment a contribué à ce renouvellement de la sociologie des professions, en proposant une approche et un paradigme différents, inspirés de l'interactionnisme-symbolique. Hughes conçoit la professionnalisation comme une négociation entre un groupe de travailleurs et la société, pour l'obtention d'une responsabilité sociale importante et l'autorisation légale d'agir dans un champ donné en fonction de l'intérêt de la société. Comme toute négociation sociale, la professionnalisation renvoie donc à l'établissement d'un rapport de force en faveur du groupe, ce qui pose la question des rapports entre professionnalisation et pouvoir. Pour leur part, des sociologues plus ou moins en filiation avec la pensée de Max Weber ou bien qui se rattachent aux tendances néomarxistes (Abbott, 1988; Bourdieu, 1989; Dubar et Tripiier, 1998; Freidson, 1986; Larson, 1977; Saks, 1983; Trépos, 1992) mettent l'accent sur la lutte pour le contrôle d'un segment du marché du travail. La professionnalisation vise avant tout à l'établissement d'un monopole sur un champ de travail et elle se stabilise dans un contrôle juridique par lequel un groupe obtient les pouvoirs nécessaires pour régler l'accès à son champ de travail et négocier avec les autres groupes. Cependant, les professions ne sont pas seulement des réalités économiques, elles sont avant tout affaire de statut et de pouvoir, et elles luttent pour imposer leurs règles et visions du travail aussi bien face à l'État que face aux autres groupes sociaux. Dans cette lutte, les savoirs et l'expertise professionnelle constituent des instruments de pouvoir.

Les sociologues de ces diverses tendances se sont intéressés à la dimension historique de la professionnalisation, c'est-à-dire aux conditions sociohistoriques d'apparition des professions. Comme l'écrit Chapoulié à propos du travail de Hugues, il faut s'intéresser "aux processus concrets par lesquels se constitue la division du travail et l'affectation de certains groupes de tâches à des catégories de travailleurs, rompant ainsi avec la conception unanimement, quoique tacitement, acceptée qui tient les groupes professionnels pour des catégories naturellement définies par la division technique du travail" (Hugues, 1992:599). C'est à ce type d'approche sociohistorique que se rattache la présente étude, ainsi que nos autres travaux sur les enseignants, les orthopédagogues et diverses autres catégories de travailleurs scolaires.<sup>1</sup> Selon cette approche, une profession est une réalité dynamique basée sur les actions collectives d'un groupe, dont l'identité se construit historiquement à travers des interactions avec d'autres groupes, des instances et des acteurs divers. Dans cette optique, une profession ne renvoie pas à une collection d'attributs de base définis une fois pour toutes; elle est d'abord un *construit social* (Crozier et Friedberg, 1977:13) qu'il faut analyser, en tenant compte des différentes *interactions* à travers lesquelles le groupe professionnel (ou aspirant à se professionnaliser) s'accapare, maintient et renouvelle son territoire, ainsi que ses privilèges et statuts tant matériels que symboliques. En d'autres termes, il est nécessaire de passer d'une vision substantialiste et objectivante des professions, à une vision constructiviste et dynamique.

Selon cette perspective, il est important de comprendre la genèse historique d'une profession et d'étudier sa construction en interaction avec les autres groupes et son milieu de travail. Dans la présente étude, deux ordres de questions sont au point de départ de notre démarche. Comment le groupe des orthopédagogues en est-il arrivé à se détacher ou à se distinguer de la masse des enseignants ordinaires et à revendiquer un statut de professionnel pour ses membres, et selon quels processus s'est constitué son champ de travail et quel est le cheminement du groupe à partir de là? Un second ordre de questions regarde les tensions et les enjeux qui marquent les rapports entre la professionnalisation de l'orthopédagogie et l'organisation scolaire publique. Quels sont les rapports entre la professionnalisation et l'organisation du travail en milieu scolaire ?

Ce sont donc ces questions qui orientent la présente étude. Elle cherche à retracer et à comprendre le processus historique suivi par les orthopédagogues dans leur mouvement de professionnalisation.<sup>2</sup> Cependant, nous nous intéressons moins ici à l'histoire événementielle qu'au modèle sociologique qui sous-tend ce processus historique de professionnalisation. En ce sens, cette étude adopte une perspective historique mais dans une visée sociologique: il s'agit moins de narrer l'histoire de l'orthopédagogie que de

mettre en lumière les logiques sociales—rapports de force, interactions entre les groupes, utilisation des savoirs à des fins de pouvoir—qui sont à l'œuvre dans la professionnalisation de l'orthopédagogie.

La suite de cette étude se divise en deux parties. Nous allons tenter de préciser dans un premier temps le processus d'institutionnalisation du champ de travail orthopédagogique et le cheminement professionnel suivi par le groupe qui l'occupe. Dans un second temps, nous tâcherons de dégager les diverses logiques sociales à l'œuvre afin d'apporter des éléments de réponses au deux ordres de questions précédents.

### L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOPÉDAGOGIE EN MILIEU SCOLAIRE

D'entrée de jeu, soulignons que l'histoire de l'éducation spéciale demeure, au Québec, encore largement en friche et que très peu de chercheurs s'y sont intéressés, bien qu'on dispose de plusieurs études statistiques sur l'évolution de ce champ scolaire. L'univers des enfants de l'assistance publique—qui était un réseau parallèle au système scolaire—est maintenant un peu mieux connu grâce à un ouvrage de Malouin (1996) qui traite toutefois de la période 1940-1960. Mais cet ouvrage ne touche à peu près pas la scolarisation des enfants dans le système scolaire et porte son attention sur les orphelinats, les crèches et les hôpitaux psychiatriques. Il se limite aussi souvent aux enfants présentant un handicap (physique, intellectuel), alors que l'histoire de l'éducation spéciale est avant tout, depuis les années 1960, celle des enfants ne présentant aucun handicap mais étant déclarés en "troubles d'apprentissage" et qui forment aujourd'hui plus de 85% de l'effectif de l'adaptation scolaire. En ce sens, l'histoire de l'éducation spéciale en milieu scolaire diffère de l'histoire des enfants de l'assistance publique (crèches, orphelinats, hôpitaux) car elle possède ses propres logiques pour définir le "normal" et "l'exceptionnel" en fonction des normes spécifiques de l'apprentissage scolaire.

Nos recherches antérieures (Duval, Tardif et Gauthier, 1995; Tardif, Duval et Lessard, 1997; Tardif, Mukamurera et al. 1995; Tardif et Lessard, 1992) indiquent que, depuis les années 1960, l'émergence et l'évolution de l'orthopédagogie peuvent s'analyser en fonction de deux grandes phases.<sup>3</sup> Ces phases ne sont pas bien sûr étanches; néanmoins, elles manifestent chacune une certaine cohérence interne à cause de la présence de phénomènes caractéristiques que nous expliciterons plus loin. Dans ce qui suit, pour chacune de ces phases, nous situerons brièvement les grandes lignes de l'évolution des services scolaires aux élèves en difficulté, pour nous attarder ensuite à l'action des orthopédagogues et/ou des autres groupes d'agents qui contribuent à la structuration de leur champ de travail.

*L'émergence d'un champ de travail orthopédagogique en milieu scolaire (1960–80)*

Avant les années 1960, les services éducatifs aux EHDAA sont éclatés, très réduits et sans cohérence sur le plan des pratiques et sur le plan organisationnel. Les EHDAA forment 1% des élèves et sont logés soit dans des classes spéciales (qu'on appelle à l'époque auxiliaires), soit dans des écoles spéciales, sous la supervision d'enseignants très peu formés. Il faut attendre 1953 pour qu'un cours de diagnostic pédagogique et d'enseignement correctif soit introduit dans les programmes de formation des maîtres (Mellouki, 1989). La formation initiale en enseignement spécialisé n'existe pas avant cette date. De façon générale, le secteur de l'enseignement spécialisé attire peu d'enseignants et ceux qui y travaillent ne sont pas tous qualifiés. En 1956, seulement 40% du personnel des classes auxiliaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal—de loin la plus importante au Québec—ont suivi des cours de formation en éducation spéciale (Archives de la CECM, 1956). Avec l'augmentation de la population scolaire dans les années 1950, il devient difficile de recruter des enseignants dans le secteur régulier et encore plus dans le secteur de l'éducation spéciale.

Le contexte de la fin des années 1950 et du début des années 1960 est plus favorable à la scolarisation de l'enfance "exceptionnelle." Le Département de l'Instruction publique adopte un premier programme scolaire de l'enfance "exceptionnelle" en 1959. La société québécoise fait alors lentement son entrée dans la modernité, les aspirations scolaires sont plus élevées et les habitudes académiques se transforment. Dès la fin des années 1950, même si l'on ne dénombre qu'une minorité d'élèves "exceptionnels" parmi la population scolaire, on observe une légère croissance des services aux enfants en difficulté. Selon les données officielles (Audet, 1963; Conseil des oeuvres de Montréal, 1962), en 1946, l'enfance en difficulté représente 0,65% de la population scolaire et, en 1960, cette part atteint 1%. Ce phénomène étant lié à la généralisation de l'enseignement, il précède de quelques années les nouvelles structures qui seront mises en place avec la réforme de l'éducation. Les préoccupations concernant les difficultés scolaires apparaissent lorsque les aspirations scolaires de la société québécoise deviennent plus élevées. En somme, à un moment où l'éducation devient une valeur importante, il semble que le mouvement en faveur d'une généralisation de l'éducation encourage également le développement des services éducatifs à l'enfance "exceptionnelle" qui est enfin reconnu comme un "besoin scolaire."

Or, une fois reconnue, l'existence de ce besoin permet éventuellement à un groupe d'agents de déclencher une action pour le satisfaire, c'est-à-dire précisément de capitaliser sur la situation et de la tourner à son avantage. Cette capitalisation idéologique est cruciale car c'est elle qui façonne, au sein

de l'ordre social et politique, l'opinion publique et les perceptions des responsables gouvernementaux et scolaires. Ainsi, l'objet potentiel du champ devient-il chargé de valeurs et de significations. Or, tout groupe professionnel, tout métier doit se fonder sur un besoin qu'il prétend satisfaire grâce à son travail (Freidson, 1984). Partant de ce besoin, il devra prouver par la suite qu'il possède des dispositions particulières, des savoirs spécifiques et exclusifs qui font de lui la véritable solution. Mais il faut attendre encore une bonne décennie avant de voir se constituer des travailleurs scolaires désireux de répondre au besoin des EHDA.

### L'APPARITION DES ORTHOPÉDAGOGUES

En effet, les premiers orthopédagogues sortent des universités à la toute fin des années 1960 et commencent vraiment à pénétrer le marché du travail scolaire au cours de la décennie suivante. Cependant, l'apparition de ce nouveau groupe ne constitue pas un changement isolé. Au contraire, l'institutionnalisation de l'orthopédagogie en milieu scolaire se situe dans un contexte plus large de bouleversement de l'école. En une dizaine d'années à peine (1965-75), le gouvernement québécois abolit ou transforme profondément la plupart des structures scolaires antérieures: il crée un ministère de l'Éducation, un nouveau réseau universitaire (les universités du Québec), un nouvel ordre d'enseignement (les collèges: établissements postsecondaires à la charnière du secondaire et de l'université), de nouvelles organisations (les polyvalentes au secondaire); il concentre les éléments du système scolaire en moins d'unités mais qui sont plus grosses, plus centralisées et bureaucratisées; il abolit les écoles normales et transfère la formation des maîtres dans les universités; il instaure de nouveaux programmes scolaires, de nouvelles lois et de nouveaux règlements. Simultanément à ces transformations de structures, le champ éducatif québécois est caractérisé par une croissance très importante de la fréquentation scolaire, par un processus rapide de décléricalisation et l'essor de nouvelles idéologies: démocratisation, égalité, pluralisme, humanisme scientifique.

L'émergence de l'orthopédagogie est donc un phénomène contemporain d'un double processus de changement: premièrement, une étatisation à peu près complète du système d'éducation, ce qui entraîne une réorganisation profonde de toutes les structures scolaires et une rédéfinition substantielle des fonctions, des statuts et des identités professionnelles des agents scolaires; deuxièmement, une transformation des idéologies socio-éducatives et du système juridicopolitique qui s'efforce de les traduire en lois et règlements, et de les incarner à travers un nouveau système de pratiques scolaires: aide aux enfants des classes populaires, développement du réseau scolaire

dans les régions éloignées, ouverture et assouplissement des filières de formation au secondaire.

Sur le plan quantitatif, les effets de la réforme des années 1960 sont perceptibles pour les élèves en difficulté. En 1965, 1,1% des élèves en difficulté avaient accès à l'école publique et ils étaient logés dans ce qu'on appelait, à l'époque, des "classes auxiliaires" sous la supervision d'enseignants très peu formés. En 1969, près de deux fois plus d'enfants reçoivent des services spécialisés. Malgré la progression de la scolarisation des élèves en difficulté amorcée durant les années 1950, c'est la réforme qui accélère le développement des services d'éducation spécialisée à l'école publique. La décennie qui suit le confirme. La période qui va de 1969 à 1978 est caractérisée effectivement par une forte croissance des élèves en difficulté: leur nombre a plus que triplé (3,2) passant alors de 29 561 à 103 489. Entre 1969 et 1977, les proportions ont augmenté de 1,9% à 8,6% par rapport à l'effectif régulier (Duval, Tardif et Gauthier, 1995).

Devant l'augmentation importante du nombre d'élèves en adaptation scolaire, le développement des ressources humaines est nécessaire. Un tout nouveau territoire de travail spécialisé se structure pour offrir des services adaptés. C'est alors que les enseignants de l'adaptation scolaire font leur entrée remarquée dans l'école à la toute fin des années 1960. Entre 1973 et 1977, leur nombre a augmenté de 89,5%, passant de 5 093 à 9 649. De plus, des dispositions législatives prévues dans les conventions collectives des enseignants favorisent la réduction du ratio élèves-enseignant de 14,2 à 10,7. Il s'agit là d'une période prospère où les enseignants en adaptation scolaire ont de bonnes opportunités d'emploi, tandis que la situation pour les enseignants réguliers commence déjà à se resserrer et que la précarité, qui deviendra endémique par la suite, commence à s'installer chez les enseignants plus jeunes oeuvrant au secteur régulier (Lessard et Tardif, 1996; Mukamurera, 1998).

#### LA NAISSANCE D'UN NOUVEAU CHAMP DE TRAVAIL

Dans le contexte de l'importante réforme des années 1960, la structuration du champ de travail orthopédagogique dérive de l'action stratégique de plusieurs groupes d'acteurs. Cependant, au cours des années 1970, nos recherches (Tardif et Lessard, 1992) établissent qu'elle résulte initialement des efforts des groupes universitaires, proposant aux milieux de pratique une nouvelle catégorie de personnel porteur d'un nouveau savoir plus efficace, plus rationnel et capable de répondre aux nouveaux besoins de l'adaptation scolaire. En effet, à l'origine, les maîtres de l'adaptation scolaire étaient des enseignants réguliers parmi lesquels un petit nombre avait suivi quelques cours de perfectionnement dans le cadre d'études à temps partiel. Avec l'abolition des écoles normales et le passage de la formation des



maîtres à l'université, les premiers diplômés universitaires dans le secteur de l'adaptation scolaire représentent les nouveaux spécialistes qui seront appelés à intervenir auprès des élèves en difficulté de plus en plus nombreux. S'emparer d'un espace de travail traditionnellement occupé par les enseignants ordinaires et bouleverser ainsi les modes de fonctionnement de l'école nécessitent quelques éléments de justification. L'action des universitaires est à cet égard très importante pour délimiter l'aire d'intervention des spécialistes de l'adaptation scolaire et faire reconnaître le modèle de formation. Leur stratégie repose sur l'institutionnalisation de savoirs scientifiques propres aux spécialistes de l'adaptation scolaire. Fortement inspirés par la psychologie et basés sur le modèle d'intervention psychomédical et clinique, ces savoirs seront à la base du projet de professionnalisation de la première génération de ceux que l'on nomme désormais les orthopédagogues. La reconnaissance de cette nouvelle profession passe alors par la valorisation d'une compétence spécifique et différente de celle des enseignants du secteur régulier.

Les universitaires veulent faire reconnaître les savoirs qu'ils dispensent, ainsi que la formation qu'ils offrent. Reconnaisant l'existence d'un problème public et la nécessité de répondre à des besoins précis, ils capitalisent sur cette situation et proposent du même coup leurs savoirs et leur formation comme solution. L'action des universitaires s'inscrit aussi dans l'institutionnalisation des sciences de l'éducation à l'université et la recherche d'un enracinement dans le monde du travail scolaire. La science, la rationalité, l'action efficace sont ici les idéaux défendus. Le modèle d'intervention préconisé auprès des élèves en difficulté est largement psychomédical et favorise les services en petit groupe. L'orthopédagogue travaille à partir de tests d'identification et de classements des élèves en difficulté, il est un spécialiste du diagnostic et il œuvre hors-classe, comme le psychologue scolaire; il utilise des mesures correctives et des stratégies spécifiques d'éducation. Les enfants en difficulté sont alors retirés des classes et vont en consultation chez les orthopédagogues, et au besoin, demeurent dans l'aire des services spéciaux offerts à une population spécifique. Ce modèle d'insertion de l'orthopédagogie en milieu scolaire répond aussi à la logique des services spécialisés (classes et écoles spéciales), qui tend à s'éloigner de l'enseignement régulier à des grands groupes et à se rapprocher des services psychologiques et médicaux, qui s'adressent à un nombre d'élèves plus restreint, pour leur offrir des services plus "pointus," offerts justement par des professionnels misant sur des relations plus individualisées et moins publiques avec leurs élèves.

Les premiers orthopédagogues qui commencent alors à sortir des universités occupent donc un nouveau champ de travail scolaire en émergence et en pleine expansion. Ils sont là pour répondre à des besoins que les autres

groupes ne semblent pas capables de satisfaire. Ce nouveau champ correspond aux services spécialisés à l'enfance inadaptée qui se mettent alors en place. C'est à partir de l'occupation de ce nouveau segment du travail scolaire qu'ils conçoivent leur projet professionnel. *C'est donc la spécialisation même du travail scolaire et la différenciation du travail enseignant qui amènent les orthopédagogues à vouloir se professionnaliser et à croire à la réalité de ce projet.* Ils ont d'ailleurs essayé de le mener à terme, dès le début des années 1970, en entreprenant une démarche en ce sens auprès du ministère de l'Éducation et de l'Office des corporations professionnelles. Objectivement parlant, ce projet n'a en effet rien d'illusoire à ce moment, car l'organisation scolaire elle-même semble offrir plusieurs conditions favorables à la professionnalisation de l'orthopédagogie : territoire de travail relativement bien défini, clientèles spécifiques à satisfaire, besoins nouveaux et nombreux, nouvelle formation universitaire distincte de la formation générale à l'enseignement, approches pédagogiques d'inspiration scientifique, psychologique et médicale. De plus, leur nouvelle formation universitaire les conforte dans leur vision de spécialistes des EHDAA et de professionnels distincts des enseignants réguliers. Enfin, ils semblent aussi tirer profit du processus de spécialisation du travail enseignant : la masse des enseignants réguliers semble accepter ce processus qui les décharge au fond de tâches trop lourdes et de missions pour lesquelles elle ne se sent pas formée ou habilitée.

Pourtant cette première tentative de professionnalisation de l'orthopédagogie se heurte à un échec. En effet, les divers groupes (administrateurs scolaires, directions d'école, fonctionnaires du ministère de l'Éducation, syndicats) qui interviennent dans l'organisation scolaire refusent d'accorder aux orthopédagogues un statut professionnel; ils souhaitent ainsi conserver leur contrôle et leur droit de gestion aussi bien sur le secteur de l'adaptation scolaire que sur le personnel qui y oeuvre. En ce sens, le projet professionnel des orthopédagogues rencontre ici ses premiers obstacles sérieux: ces groupes qui se partagent le pouvoir de l'organisation scolaire refusent de céder aux demandes des orthopédagogues, même si objectivement leur situation de travail s'apparente à une activité professionnelle par plusieurs traits.

En fait, il semble que la croissance même du champ commence déjà à leur faire peur (Ministère de l'éducation, 1976). La multiplication des clientèles d'élèves en difficulté, que rien ne semble devoir arrêter, amène les responsables scolaires, autant les directions locales d'école que les hauts fonctionnaires, à s'interroger sur la possibilité d'une activité orthopédagogique construite selon le modèle psychomédical. La massification du champ de l'adaptation scolaire appelle une solution de masse, c'est-à-dire un travail qui s'adresse avant tout à des groupes d'élèves et qui fonctionne sur une grande échelle, plutôt que dans un bureau fermé, avec un spécialiste et un ou deux clients. Les directeurs d'école que nous avons rencontrés sont clairs sur ce sujet : ils ne voulaient pas

engager des orthopédagogues spécialistes travaillant sur un modèle professionnel/clients; ce qu'ils désiraient, ce sont des enseignants spécialisés mais capables d'assumer un travail orthopédagogique avec des groupes d'élèves. Du côté syndical, comme le secteur de l'adaptation est un champ d'emploi en plein développement au sein du système scolaire, on n'est guère intéressé à perdre ce secteur, qui va servir éventuellement de refuge aux enseignants réguliers mis en disponibilité. C'est pourquoi, au début des années 1970, les syndicats enseignants vont s'opposer à la création d'une organisation professionnelle des orthopédagogues.

*La déstructuration et la déqualification du champ, ainsi qu'une nouvelle tentative de professionnalisation (1980 à nos jours)*

Alors que le champ de l'orthopédagogie commence à peine à se stabiliser, il traverse une importante crise identitaire, au début des années 1980, engendrée à la fois par un réarrangement du système éducatif, un resserrement des contrôles sur les organisations et les services en place, ainsi qu'une remise en question du développement du champ de l'adaptation scolaire selon une logique des services spécialisés. Tous ces phénomènes sont à situer dans le contexte socio-économique de l'époque: crise économique, montée des idéologies conservatrices, compressions dans les budgets de l'éducation, nouvelles valeurs (compétition, recherche de l'excellence, efficacité, imputabilité). Un tel contexte tend à dévaluer l'aide aux élèves plus faibles ou en difficulté. Les effets négatifs de ces phénomènes sur l'orthopédagogie indiquent que l'identité professionnelle de ce groupe d'agents et leur territoire de travail restaient, au début des années 1980, relativement instables. Mais cette fois-ci, les obstacles qu'ils rencontrent ne se limitent pas à l'opposition d'autres groupes; c'est tout le champ du travail orthopédagogique qui est touché en profondeur, à travers une transformation de la politique générale de l'adaptation scolaire.

Quelques années après la mise en place du nouveau système d'enseignement, la crise économique des années 1980 incite les gestionnaires de l'éducation à mesurer le rendement et l'efficacité des différents projets éducatifs. Dans un contexte idéologique néolibéral, cette période sera caractérisée par une volonté de restreindre le développement imprévu et très coûteux du champ. Le Comité provincial de l'enfance inadaptée, formé en 1974 à la suite des négociations syndicales antérieures, a pour mission de faire le bilan de la situation de l'enfance inadaptée et de formuler des recommandations pour une politique unifiée de ce secteur. Dans son rapport publié en 1976 (Rapport COPEX), il recommande une réorganisation majeure des modes de fonctionnement et une nouvelle représentation des traitements des élèves. La politique officielle de l'adaptation scolaire adoptée en 1978, issue des

recommandations du rapport COPEX, a pour objectifs de structurer et de rationaliser le secteur de l'adaptation scolaire par des mesures visant, notamment, l'intégration d'élèves en classe régulière.

#### LES EFFETS DE LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

La politique de l'adaptation scolaire a des effets notables sur les services éducatifs de ceux que l'on nomme désormais les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'éducation publique de qualité dans un cadre normal devient un droit reconnu pour chaque enfant. On tentera alors d'intégrer en classe régulière le plus grand nombre possible d'élèves en mesure de bénéficier de ce type d'environnement (Ministère de l'Éducation, 1979). Dans cette optique, toute l'organisation des services à l'enfance inadaptée repose sur une structure ordinale, ou dite en "cascade," dont les lieux de la scolarisation privilégiés sont ceux qui s'approchent le plus de la classe régulière: classe régulière, classe spéciale, école spéciale, centre d'accueil et centre hospitalier ou scolarisation à domicile. Depuis l'application de cette loi, le nombre d'enfants intégrés a augmenté considérablement (CSE, 1996; Duval, Tardif et Gauthier, 1995). En 1980, 4,6% des élèves des classes régulières sont des EHDAA et en 1991, ce taux atteint 9,3%. La majorité de ces élèves intégrés éprouvent des difficultés d'apprentissage, mais on y retrouve également des élèves avec des troubles de comportement, des déficiences physiques et des déficiences intellectuelles. La présence de ces élèves modifie la composition de la classe ordinaire. En parallèle, on constate que les proportions d'EHDAA dans les classes et les écoles spéciales diminuent. Dans ces conditions, il s'agit donc d'une étape non négligeable vers la réalisation de l'intégration scolaire.

Outre l'intégration scolaire, cette politique vise aussi la rationalisation des dépenses de fonctionnement du champ. Depuis la réforme de l'enseignement, la croissance incontrôlée des services spécialisés s'est avérée une charge financière lourde puisque le coût par élève est une fois et demie plus élevé en adaptation scolaire que dans le secteur régulier. La baisse de l'effectif des EHDAA de 9,1% entre 1979 et 1983 s'inscrit dans un mouvement de contrôle budgétaire plus serré. De plus, les coûts relatifs aux élèves non intégrés sont trois fois plus élevés que ceux des élèves intégrés. Il est donc clair que l'intégration en classe régulière représente une économie substantielle pour les commissions scolaires (Lapierre, 1987, 1998) car ce champ scolaire entraîne des coûts supérieurs à un milliard de dollars par année (CSE, 1996).

Cependant, les principes de rationalisation des coûts de l'adaptation scolaire n'ont pas donné tous les effets escomptés. En 1991, on dénombrait 48 647 élèves en difficulté de plus qu'en 1984, ce qui représente une augmentation de 48,8%. Le nombre d'EHDAA sur l'ensemble de la population

scolaire progresse alors sans cesse et atteint des proportions jamais égalées. Elles sont passées de 9,3% à 14,3% durant cette période. C'est au secondaire que la progression a été la plus importante de telle sorte qu'en 1991, il s'agit de l'ordre d'enseignement dans lequel on dénombre le plus d'EHDAA par rapport à l'effectif total (secondaire: 17,4%; primaire: 14,1% ; préscolaire: 2,2% ). En chiffre absolu, on compte 31 231 EHDAA de plus au secondaire (64,2% de l'augmentation des trois ordres confondus). Cette situation est en fait attribuable à l'augmentation des élèves avec des difficultés d'apprentissage, qui suivent un cheminement particulier de formation au secondaire. Cette organisation de l'enseignement, qui date de 1986, est le résultat d'une réforme de la formation professionnelle dont l'objectif vise l'augmentation des chances d'intégration ou un retour vers le cheminement régulier. Des élèves autrefois orientés dans le secteur professionnel se sont retrouvés dans cette nouvelle filière, gonflant ainsi le secteur de l'adaptation scolaire.

Le mouvement d'intégration affecte aussi les enseignants en adaptation scolaire. Les changements s'observent sur le plan des effectifs et de l'organisation du travail. Dans ce champ, on compte 21% enseignants de moins entre 1977 et 1984. Durant cette période, la baisse du nombre d'élèves est moins importante de sorte que le ratio élèves/enseignant augmente de 10,7 à 13,1. Si la tâche enseignante semble s'alourdir en adaptation scolaire, il faut cependant préciser que les enseignants de l'adaptation scolaire ne travaillent pas seuls. Ils sont accompagnés du personnel non-enseignant (psychologues, audiologistes, orthophonistes et ergothérapeutes et physiothérapeutes) et du personnel de soutien (techniciens en éducation spécialisée, techniciens en psychométrie, techniciens en écriture Braille, préposés aux élèves handicapés) dont l'effectif a augmenté de 21% entre 1980 et 1984 (Duval, Tardif et Gauthier, 1995). La présence de cette catégorie d'intervenants témoigne de la diversité et de la complexité de l'organisation du travail en adaptation scolaire.

Également, les modes d'intervention pédagogique privilégiés par la politique de l'adaptation scolaire modifient les méthodes de classement. On hésite de plus en plus à étiqueter les élèves qui éprouvent un retard scolaire comme déficients intellectuels. On tend plutôt à les classer parmi ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Par conséquent, le nombre d'enfants déficients mentaux diminue de moitié entre 1975 et 1980. Cela correspond à une baisse de 9 802 des déficients mentaux légers et à une augmentation de 6 711 élèves en difficulté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, 1976: 118). On peut se questionner sur les conséquences possibles de ces nouvelles pratiques d'identification. D'abord, à la différence des handicaps intellectuels mesurables par des tests "scientifiques," les troubles plus légers sont souvent définis exclusivement en lien avec les valeurs, les attentes et les croyances des agents scolaires (Lapierre, 1987). Il est aisé de présumer que l'identification des élèves devient alors un processus imprécis, facilitant le

classement d'une certaine partie de cet effectif scolaire et ceci expliquerait, dans une certaine mesure, la reprise de la croissance des EHDAA observée entre 1984 et 1991. Concrètement, entre 1984 et 1991, on dénombrait 48 647 EHDAA de plus dont la majorité (82%) éprouvent des difficultés d'apprentissage.

*La déqualification du travail orthopédagogique: un savoir professionnel plus flou, une tâche éclatée*

Plus concrètement, cette phase dans l'évolution de l'orthopédagogie est clairement marquée par une problématique de la déqualification du travail et une restructuration du champ qui implique une perte d'identité professionnelle pour le groupe. Cette déqualification s'annonce d'abord à travers les politiques d'intégration des EHDAA en classe régulière, dans lesquelles les enseignants ordinaires assument désormais une partie de la mission orthopédagogique. Le champ de l'orthopédagogie est aussi envahi par des gens sans formation et sans une identité professionnelle bien définie. La précarisation du travail enseignant et la nécessité de réduire les coûts énormes liés à l'adaptation scolaire amènent aussi les gestionnaires scolaires à accroître la tâche des orthopédagogues et à attribuer une part de leur travail à des techniciens moins coûteux. Les travaux de recherche consacrés à cette question (Lessard et Tardif, 1996; Mellouki, 1991; Laliberté, 1995) montrent que toute cette phase entraîne des conséquences à peu près similaires sur l'évolution de la profession enseignante au Québec et sur celle des autres agents scolaires.

Toutes ces transformations dans l'objet de travail (clientèles plus nombreuses, plus diversifiées, davantage intégrées en classe régulière, moins lourdes aussi et moins "spéciales") posent inévitablement la question d'un risque d'éclatement du travail et du savoir orthopédagogiques. En ce qui concerne ce dernier phénomène, il semble se rapprocher de plus en plus de la connaissance pédagogique et perd progressivement ses prétentions médico-psychologiques. Au fond, le client actuel d'un orthopédagogue, c'est de plus en plus l'enfant ordinaire qui éprouve des troubles légers d'apprentissage, tandis qu'auparavant, il s'agissait d'une clientèle spécifique, ayant des handicaps nettement plus lourds. Or, en traitant désormais des troubles d'apprentissage, il est clair que le savoir orthopédagogique porte sur un objet beaucoup plus flou, plus contestable aussi, car renvoyant dans une large mesure à une construction sociale immédiatement ancrée dans les savoirs quotidiens et non dans les sciences. En effet, à la différence des handicaps physiques relativement bien mesurables et des handicaps intellectuels également plus faciles à observer, sinon à mesurer, les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement dits "légers" sont souvent définis en

lien avec les valeurs, les attentes et les croyances des agents scolaires au quotidien. Par exemple, le processus de prise en charge d'une élève en difficulté d'apprentissage commence dans une classe, à partir de l'avis d'un enseignant régulier. Par la suite, un comité se réunit sur lequel siègent les parents de l'élève, l'enseignant régulier, un représentant de la direction et, au besoin, un spécialiste (psychologue, orthopédagogue). Bref, on le voit, la prise en charge est largement un processus basé sur les interprétations des acteurs sociaux.

Par ailleurs, on constate aussi une transformation du savoir orthopédagogique du côté de la formation universitaire. Bien que les premières générations d'orthopédagogues se rattachaient davantage à un modèle scientifique et technique du métier, nos entrevues et nos enquêtes auprès des militants de l'Association professionnelle des orthopédagogues tendent maintenant à montrer un net progrès d'un discours plus humaniste, basé sur la relation d'aide. Le rapport humain aux élèves revient fréquemment dans le discours des orthopédagogues. L'importance accordée au quotidien et au vécu est aussi un des thèmes récurrents. En fait, il n'y a plus guère de différence entre eux et les enseignants réguliers sur ce thème du rapport aux élèves.

Un autre indice de l'éclatement du savoir et du travail orthopédagogiques se reflète dans les différentes tâches qui sont confiées aux orthopédagogues. En effet, les entrevues effectuées auprès des orthopédagogues révèlent combien la tâche qui leur incombe varie considérablement, non seulement d'une commission scolaire à l'autre, mais souvent d'une école à l'autre. De conseiller auprès des titulaires de classe, l'orthopédagogue peut, en d'autres occasions, assister directement le titulaire dans la classe, travailler en "dénombrement flottant" avec un nombre variable d'élèves, et surtout intervenir de différentes façons auprès de ses élèves. Il peut travailler dans plusieurs écoles, enseigner à des groupes ou travailler avec un seul élève. Bref, la tâche orthopédagogique n'a pas d'unité ni de cohérence: les orthopédagogues sont plutôt les "hommes et les femmes à tout faire" qui travaillent en fonction des besoins spécifiques des milieux, des décisions et ressources locales allouées aux EHDAA.

## L'ÉVOLUTION RÉCENTE DE L'ORTHOPÉDAGOGIE

Depuis le début des années 1990, le système scolaire québécois a connu une vague de compressions budgétaires sans précédent, accompagnée de nouvelles tendances dans l'organisation du travail scolaire. Fondamentalement, alors que les années 1960-1980 sont marquées par une spécialisation accrue du travail enseignant et des phénomènes de division et de segmentation au sein des territoires de travail des divers agents scolaires, depuis le début des années

1990, autant le gouvernement et les commissions scolaires que les directions d'établissement s'efforcent de réduire les coûts de l'éducation, en supprimant des services périphériques à l'enseignement régulier (services aux enseignants, services aux élèves, notamment orthopédagogiques), en réaffectant leurs ressources humaines à l'enseignement et en exigeant, de la part des travailleurs scolaires, une plus grande souplesse, une plus grande efficacité et imputabilité dans la gestion de l'organisation du travail. Cette volonté de réduction des coûts de l'éducation s'est traduite par l'abolition de nombreuses commissions scolaires et la fusion de celles qui restaient, par une vague de mises à la retraite des agents scolaires et par une décentralisation des pouvoirs centraux (ministère de l'Éducation et commissions scolaires) au profit des établissements et des directions locales.

Nous ne possédons pas de vision claire de ce processus de restructuration du système scolaire, dans la mesure où il est toujours en cours et qu'il donne lieu à de multiples tractations et négociations tant nationales que locales, qui rendent difficiles une vision d'ensemble de l'évolution globale du système scolaire. Mais quatre phénomènes semblent actuellement se dégager à propos de l'évolution récente de l'orthopédagogie.

En premier lieu, la politique d'intégration des EHDAA en classe régulière, initiée en 1978, se poursuit toujours et elle a été réaffirmée par le gouvernement et le ministère de l'Éducation lors de divers énoncés de politique et de nouvelles lois (Gouvernement du Québec, 1989; Ministère de l'Éducation, 1990, 1992). Toutefois, l'application de cette politique ambitieuse s'est avérée à la fois complexe et tortueuse pour trois raisons: premièrement, son application s'est toujours accompagnée d'une diminution des ressources financières, ce qui a engendré d'énormes difficultés pratiques et beaucoup de frustrations chez les agents scolaires et les parents d'élèves en difficulté; deuxièmement, les enseignants réguliers, les syndicats et les associations de parents ont dénoncé à plusieurs reprises le manque de préparation des enseignants pour accueillir les EHDAA en classe régulière et le peu de soutien qu'ils recevaient; troisièmement, à cause de ces tiraillements et tensions, le processus d'intégration s'est progressivement "judiciarisé", donnant lieu à diverses poursuites devant les tribunaux pour clarifier la nature même de l'intégration ainsi que les droits et obligations qui s'y rattachent (CSE, 1996; Paquette, 1995, 141-79).

Deuxièmement, sur le plan de ses effectifs, qui tournent aujourd'hui autour de 13% de tous les élèves, la croissance des EHDAA semble s'être stabilisée depuis le début des années 1990: on observe une diminution importante au primaire et une augmentation au secondaire. Toutefois, cette stabilisation est sujette à controverses car elle dépend pour une bonne part des modes de calcul du ministère de l'Éducation qui affectent directement la distribution des ressources allouées au EHDAA. Or, dans un contexte de



diminution importante des ressources, il semble que ce soit davantage la comptabilité ministérielle qui importe plutôt que la réalité des élèves en difficulté (CSE, 1996). En effet, les agents scolaires soutiennent, eux, que la croissance s'est maintenue, mais que l'absence de ressources empêche sa prise en compte.

Ensuite, en ce qui concerne l'évolution des agents scolaires oeuvrant avec les EHDAA, les compressions budgétaires, exactement comme au début des années 1980, entraînent une diminution de l'offre et de la qualité des services, principalement par les professionnels non enseignants (psychologues, conseillers en orientation, conseillers pédagogiques). Ce qui signifie qu'une part plus importante des services aux EHDAA est dérivée vers les enseignants réguliers, qui eux-mêmes se plaignent d'un accroissement de leur charge de travail. De plus, l'engagement de personnel moins qualifié (techniciens en adaptation) constitue une mesure de réduction des coûts toujours en vigueur (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Enfin, les agents scolaires en poste dans le champ de l'adaptation scolaire sont de plus en plus du personnel à statut précaire dont la tâche est relativement éclatée et difficile, car ils doivent répondre à une multiplicité de besoins dans un contexte de diminution des ressources, ce qui entraîne une diversité de tâches (par exemple, on leur confie plusieurs écoles) et un essoufflement.

Enfin, appartient aussi à cette période de crise l'émergence d'une association nationale des orthopédagogues, qui, depuis les débuts des années 1990 et devant les attaques répétées dont ils sont l'objet, entreprennent un nouveau positionnement. Face à cette situation, un groupe important d'orthopédagogues décide de se mobiliser à la fin de la dernière décennie (1988) et fonde une association professionnelle non reconnue officiellement par l'Office des professions et crée pour rassembler les orthopédagogues, pour défendre leurs intérêts, pour "rompre leur isolement, assurer leur représentation et surtout se doter d'une définition de tâche" (ADOQ, 1990, 1). Dans les *Statuts et Règlements* de l'ADOQ (1996, 4) on peut lire que l'Association est là principalement pour promouvoir, représenter et défendre les orthopédagogues auprès des pouvoirs publics et des organismes, mais aussi pour stimuler la recherche et contribuer au perfectionnement. L'objectif "ultime" de l'ADOQ est évidemment sa reconnaissance ou la création d'une corporation des orthopédagogues du Québec, avec tous les pouvoirs que cela comporte. Les avantages que l'ADOQ espère de cette reconnaissance sont essentiellement les mêmes que ceux des autres corporations professionnelles. D'abord une plus grande autonomie dans la tâche de travail, ce qui signifierait évidemment que les orthopédagogues seraient soumis à une autre convention collective, celle des professionnels de l'enseignement.

*La professionnalisation de l'orthopédagogie : division du travail, luttes de pouvoir et organisation scolaire bureaucratique*

Après avoir exposé les grandes lignes de l'évolution de l'orthopédagogie depuis les années 1960, reprenons maintenant la question initiale: comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Est-il possible de dégager certaines logiques à l'oeuvre, certains phénomènes clés dans l'évolution de l'orthopédagogie? Cette évolution est-elle purement contingente, est-elle le jeu de forces qui la plient et la déplient à leur gré, ou bien renvoie-t-elle à des logiques plus profondes, capables de nous renseigner sur les tendances évolutives qui peuvent orienter le devenir du travail orthopédagogique au sein de l'école?

Il nous est impossible, compte tenu des limites de ce texte, d'engager une analyse complète du processus de professionnalisation de l'orthopédagogie, tel qu'il ressort des analyses précédentes. Nous allons plutôt nous attarder sur certains aspects de ce processus susceptibles d'apporter quelques éléments de réponse aux deux ordres de questions de départ de cette étude.

*La genèse d'un nouveau groupe de travailleurs scolaires et les étapes de son cheminement*

Un premier ordre de questions s'intéressait à la genèse d'un groupe professionnel et de son territoire de travail, ainsi qu'à son cheminement subséquent. Comment, demandions-nous, ce groupe en arrive-t-il à se détacher de la masse des enseignants réguliers et à revendiquer un statut de professionnel pour ses membres? Selon quel processus se constitue son champ de travail? Quelles étapes suit-il par la suite?

Les analyses précédentes montrent que le processus sociohistorique concret qui conduit de la genèse d'un nouveau champ de travail en orthopédagogie au développement d'un projet professionnel par le groupe qui l'occupe est très complexe. Il laisse intervenir plusieurs facteurs et causes, plusieurs types de déterminations et de contraintes: des phénomènes macro-sociaux (réforme majeure du système éducatif, crise économique au début des années 1980 et 1990, grandes idéologies éducatives telles la démocratisation et l'intégration); des phénomènes organisationnels liés aux institutions et aux dispositifs du travail collectif (segmentation, différenciation, bureaucratisation, spécialisation); des actions stratégiques de groupes dans l'appareil scolaire (syndicats, fonctionnaires, ADOQ) et en dehors (pionniers, sensibilisation de l'opinion publique); les actions des orthopédagogues eux-mêmes, porteurs d'un projet de professionnalisation et acteurs historiques engagés dans la structuration de leur propre champ de travail, où ils doivent composer et négocier sans cesse avec les autres agents scolaires. En outre, ce processus

historique est aussi un processus discursif au sein duquel les groupes et les agents mobilisent et utilisent à leur propre fin divers univers de discours: idéologies, droits, savoirs savants, recherches universitaires, discours syndicaux et professionnels.

Il en découle donc que la création d'un champ de travail est une entreprise protéiforme, faisant appel à une multiplicité de facteurs convergents et à diverses logiques. Cependant, trois phénomènes semblent majeurs et conjugent leurs effets.

### *La différenciation et la spécialisation du travail scolaire.*

On constate que tout le champ du travail scolaire subit au cours de cette période une véritable mutation, caractérisée par la différenciation et la spécialisation du travail enseignant, l'apparition de nouveaux groupes qui créent de nouveaux espaces ou s'approprient les anciens en les transformant (Mellouki, 1991; Mellouki et Beauchemin, 1994; Lessard et Tardif, 1996). Ainsi, l'émergence de l'orthopédagogie peut s'analyser dans les termes de cette tendance très lourde qui se manifeste déjà à partir des années 1930-1940 et s'amplifie vraiment avec les années 1960 et conduit l'organisation du travail scolaire à une sorte de situation de prolifération des postes, des tâches, des groupes. Par exemple, entre les années 1950 et la fin des années 1960, on passe d'un appareil scolaire comprenant deux dizaines d'agents tout au plus, à un système scolaire modernisé et bureaucratisé comprenant au-delà d'une centaine de catégories différentes d'agents (Mellouki, 1991). Ce processus de spécialisation et de segmentation va se poursuivre jusqu'à tout récemment. Il se traduit concrètement par l'ajout des services périphériques à l'enseignement: les enseignants réguliers voient apparaître autour d'eux et au-dessus d'eux plusieurs nouveaux acteurs (psychologues, orthopédagogues, orienteurs, plusieurs types de conseillers, travailleurs sociaux, de nouveaux administrateurs) avec lesquels ils doivent composer. Ces agents occupent des fonctions plus spécialisées, ce qui entraîne, en contrepartie, une spécialisation de l'enseignant régulier, puisque celui-ci peut désormais se cantonner dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, en laissant à d'autres le soin de prendre en charge des tâches qui lui étaient anciennement dévolues. Dans l'espace-temps extrêmement dynamique ouvert par la modernisation de l'école, ces groupes se nichent dans les appareils scolaires en pleine expansion. Ils en profitent alors pour imposer leurs propres visions du monde, de l'école, des enfants, de la pédagogie, de l'adaptation. Ces agents revendiquent des savoirs et habiletés spécifiques et différents de ceux des enseignants réguliers, avec lesquels ils entretiennent des rapports de complémentarité mais aussi de contrôle et de négociation. Ils sont formés à l'université et, dans certains cas, leurs diplômes les protègent des empiètements des autres groupes sur leur territoire de travail.

*Un nouveau système de droit*

L'émergence de l'adaptation scolaire se comprend aussi en relation avec l'instauration d'un nouveau système de droits (obligation scolaire, égalité). Ce système se traduit par la nécessité, pour les responsables scolaires, d'offrir des services de plus en plus diversifiés à une clientèle de plus en plus nombreuse et différenciée tant sur le plan social qu'individuel. En ce sens, l'obligation scolaire, avec sa logique d'intégration de tous dans l'appareil scolaire, commande, comme une vague de fond, une diversification du travail enseignant et du travail scolaire. En outre, l'obligation scolaire et la démocratisation de l'enseignement s'intègrent dans un système juridique plus large qui commence à instaurer une véritable protection de l'enfance et des enfants. Dès les années 1940 et 1950, le gouvernement québécois avait tenté de mettre en place de nouvelles règles du jeu pour protéger les enfants en difficulté, mais les communautés religieuses s'y étaient opposées, car ces enfants dépendaient d'elles et elles ne voulaient pas que des laïcs s'immiscent dans les institutions qu'elles contrôlaient (crèches, orphelinats, hôpitaux généraux, hôpitaux psychiatriques). Il faudra attendre les années 1960 pour que l'esprit et la lettre des lois débattues dans les années 1940 et 1950 soient vraiment appliqués (Malouin, 1996).

*Un nouvel ordre de savoirs sur l'enfance*

Entre aussi en ligne de compte la construction d'un nouvel ordre de savoirs, les sciences de l'éducation, massivement fondées sur la psychologie et les techniques issues d'elle, qui s'incorporent, d'une part, à la formation des maîtres (orthopédagogie, pédagogie spéciale, pédagogie de l'adaptation scolaire, enseignement correctif, tests d'intelligence) et, d'autre part, à l'institution scolaire elle-même, grâce aux spécialistes et experts en tout genre, dont le travail se réclame d'approches "rationnelles" et professionnelles. Ce nouvel ordre de savoirs propose une nouvelle vision scientifique de l'enfance, qui s'oppose d'abord timidement, dans les années 1950 et 1960, aux anciennes conceptions religieuses (Malouin, 1996; Mellouki, 1989). Mais par la suite, avec la Révolution tranquille, l'opposition va devenir virulente et l'action éducative des communautés religieuses auprès des enfants en difficulté sera largement dénoncée, tandis que la vision religieuse de l'enfance sera peu à peu évacuée des universités.

Ces phénomènes indiquent que la vision processuelle défendue par les théoriciens classiques des professions est largement abstraite et ne nous avance guère. Elle ne tient pas compte des nombreuses variantes qui surgissent entre les divers cheminements des professions. Elle écarte rapidement les contingences qui détruisent ou transforment profondément la démarche de professionnalisation. Enfin, elle néglige aussi les puissantes et

parfois très âpres luttes de pouvoir entre les groupes. Dans le cas de l'orthopédagogie, on constate que ces luttes de pouvoir sont au coeur de son cheminement. Fondamentalement, les orthopédagogues n'ont jamais réussi à imposer leur vision de l'adaptation aux autres groupes d'agents scolaires. Ils n'ont pas pu non plus constituer, dans leur sphère de travail, un monopole vraiment sérieux sur les actes professionnels. Pour une large part, l'échec de l'orthopédagogie ne s'explique pas du tout par des raisons internes au groupe ou à son cheminement, il s'explique par les forces qui lui ont été opposées de l'extérieur: syndicats, enseignants réguliers, ministère de l'Éducation. Les orthopédagogues n'ont jamais réussi à convaincre ces groupes plus puissants du caractère professionnel de leur travail.

### *Professionnalisation de l'orthopédagogie et organisation du travail scolaire*

Attardons-nous maintenant à notre second ordre de question, c'est-à-dire aux rapports entre la professionnalisation et l'évolution de l'organisation du travail en milieu scolaire. Il ressort de nos analyses précédentes que la quête d'un statut de professionnel par un groupe oeuvrant au sein d'une organisation bureaucratique publique comme l'école, nécessite au préalable une division assez poussée des tâches, aboutissant au découpage de l'univers du travail quotidien en territoires relativement étanches. Ce phénomène rend possible l'émergence, au sein de l'organisation scolaire, de sous-groupes d'agents possédant une identité professionnelle distincte, reposant sur des tâches et des rôles—et éventuellement une formation—particuliers. Dans cette optique, le processus de professionnalisation semble jusqu'à un certain point solidaire d'un processus de bureaucratisation, de spécialisation et de segmentation du travail enseignant. Cette solidarité permet notamment de comprendre que la revendication d'une autonomie professionnelle par un groupe d'agents scolaires, si elle exprime une visée vécue subjectivement par les membres de ce groupe, repose d'abord au sein de l'organisation du travail sur un procès objectif de différenciation et de séparation entre des territoires jadis confondus au sein de l'univers du travail quotidien.

Toutefois, on peut inférer de nos analyses précédentes que si l'organisation scolaire bureaucratique favorise jusqu'à un certain point l'émergence de sous-groupes qui se détachent du corps enseignant régulier, tout en prétendant obtenir un statut de professionnel, elle bloque en même temps et du même mouvement ce processus. En effet, à la recherche de l'autonomie professionnelle par les groupes d'agents de plus en plus spécialisés, l'organisation scolaire s'efforce d'opposer différents types de contrôles (économique, administratif, juridique), afin de les soumettre aux règles en vigueur, ainsi qu'au "droit de gestion" des instances gouvernementales et syndicales responsables de l'organisation du travail.

De ce point de vue, la professionnalisation d'un groupe de travailleurs scolaires soulève concrètement le problème de sa position au sein des rapports et des types de pouvoir entre les groupes, organisations et instances oeuvrant dans et sur l'organisation du travail à l'école. Pour les besoins de notre propos, on peut retenir quatre types de pouvoir intervenant dans l'organisation du travail scolaire: le pouvoir d'agir sur l'organisation du travail scolaire elle-même (par exemple, en contrôlant les relations entre les groupes, la planification du travail, le temps, l'espace organisationnel); le pouvoir d'agir directement sur son poste de travail (par exemple, en contrôlant l'exécution, la durée et la nature de la tâche, les méthodes, les outils du travail); le pouvoir de contrôler la formation et la qualification (en les protégeant par un diplôme et un titre, en les fermant grâce à une corporation); le pouvoir sur les savoirs du travail (en interdisant leur utilisation par d'autres, en les monopolisant, en rendant leur accès difficile).

En regard de ces types de pouvoir, les orthopédagogues sont définis par le manque de pouvoir organisationnel sur le plan individuel et collectif. Leur organisation professionnelle (ADOQ) n'a pas l'efficacité des organisations des professions bien établies. Au plan de la formation, les orthopédagogues se caractérisent minimalement par le contrôle ou le monopole d'un segment du marché sur la base d'un diplôme, qui constitue une barrière protectrice pour ces groupes. Toutefois, ce contrôle est limité par le droit de gestion des responsables scolaires. De plus, le contrôle d'un segment du marché du travail n'implique pas forcément une plus grande autonomie sur le lieu de travail. Enfin, les orthopédagogues possèdent des savoirs aux frontières perméables, qui ne leur permettent pas de revendiquer le titre d'experts et de s'opposer, au nom de cette expertise, à des réarrangements importants de leurs tâches et statuts.

Une organisation publique bureaucratique comme l'école est très complexe et elle oppose au schéma classique de la professionnalisation toutes sortes d'obstacles, notamment parce qu'elle est contrôlée par des groupes puissants qui veulent avoir leur mot à dire sur l'organisation interne du travail. La logique organisationnelle l'emporte alors très souvent sur la logique professionnelle: le contrôle se substitue à l'autonomie, le règlement à l'éthique, le formalisme des standards aux savoirs véritables.

## CONCLUSION

Les développements précédents démontrent, si besoin est, la nécessité d'étudier la question de la professionnalisation des groupes d'agents scolaires, en l'ancrant dans le cadre plus large de l'organisation du travail scolaire, de son évolution et de sa structuration interne. En regard de la professionnalisation, l'histoire de l'orthopédagogie révèle que l'organisation du travail scolaire est pour ainsi dire ambivalente : elle offre aux agents certaines ressources et conditions, certains moyens et certaines marges de manoeuvre à partir desquels ils conçoivent et revendiquent un projet professionnel, en s'efforçant de le réaliser; simultanément elle présente aussi certaines résistances, certaines contraintes à leur projet de professionnalisation. C'est pourquoi, croyons-nous, seule une meilleure connaissance de la réalité de l'histoire de l'organisation du travail scolaire permet d'éclairer de l'intérieur la nature du processus de professionnalisation de différents groupes d'agents scolaires.

En définitive, cette analyse suggère que l'étude de la professionnalisation des groupes de travailleurs au sein des organisations bureaucratiques publiques comme l'école, les services sociaux ou le système de santé, ne suit pas des étapes très précises, comme ont pu le soutenir naguère les théoriciens de profession, en définissant de façon abstraite une suite de phases nécessaires à travers lesquelles devraient passer toutes les professions.

## NOTES

- <sup>1</sup> Nous avons présenté les bases méthodologiques de cette approche dans Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 293-306.
- <sup>2</sup> Sur le plan du recueil des données, nous avons dépouillé divers fonds d'archives (Commission royale d'enquête sur l'éducation, Commission des écoles catholiques de Montréal, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique), recensé l'ensemble des données statistiques existantes, ainsi que les documents et politiques ayant trait à l'adaptation scolaire et provenant des organismes éducatifs (ministère de l'Éducation, commissions scolaires, Conseil supérieur de l'éducation, Centrale des enseignants du Québec); nous avons également procédé à 25 entrevues d'histoire orale avec des pionniers de l'orthopédagogie et à 55 entrevues avec des orthopédagogues et d'autres agents scolaires (directeurs d'école, enseignants réguliers, universitaires).
- <sup>3</sup> Pour cette période, les lecteurs désireux d'en savoir plus peuvent consulter nos travaux antérieurs, en particulier: Duval, L., Tardif, M. et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke, Éditions du CRP; Tardif, M., Duval, L., Lessard, C. (1996). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*. Québec, 38, 2: 303-34). Voir également l'ouvrage de Malouin (1996) déjà cité.

## RÉFÉRENCES

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ADOQ. (1990). *L'ortho...graphie*. *Journal de l'ADOQ*, 1(3)
- ADOQ. (1996). *Statuts et Règlements*. Québec: ADOQ.
- Allard, L. (1995). *Analyse des modèles professionnels véhiculés par les programmes de formation en orthopédagogie dans les universités francophones québécoises*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Allard, M., Duval, L. et Lessard, C. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-34.
- Archives de la CECM. (1937). *Classes auxiliaires*. Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Archives de la CECM. (1956). *Le problème du personnel enseignant des classes auxiliaires de la commission des écoles catholiques de Montréal*. Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Services des études.
- Archives de la CECM. (1957-59). *Rapport des activités*. Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureaux de l'enseignement auxiliaire, Services des études.
- Audet, L.-P. (1963). *L'enfance exceptionnelle*. Texte présenté à la commission royale d'enquête sur l'enseignement, 6 septembre 1963. Québec: Archives du rapport Parent, Bibliothèque nationale.
- Audet, L.P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec* (Tome II, 1840-1971). Montréal; Holt, Rinehart et Winston.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grand écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 105, 83-119.
- Caplow, T. (1964). *The sociology of work*. New York; Toronto: McGraw-Hill.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, 86-114.
- Conseil de l'Instruction publique. (1959). *Programme d'études des classes d'enfants déficients*. Archives du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Bibliothèque nationale.
- Conseil des oeuvres de Montréal. (1962). *L'enfance exceptionnelle*. Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation, Montréal, Conseil des oeuvres de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec: Bibliothèque national du Québec.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec: bilan et défi. Dans Dumont, F. et Martin, Y., *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* (37-60). Québec: IQRC.



- Dubar, C., Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Duval, L., Tardif, M. et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris: Payot.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gouvernement du Québec. (1989). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group.
- Hugues, E.C. (1992, May). The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword. *The American Journal of Sociology*, 57.
- Hugues, E.C. (1958). *Men and their Work*. Glencoe: The Free Press.
- Klegon, D. (1978). The sociology of profession: an Emerging Perspective. *Sociology of work and occupations*, 5, 281-2.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-54.
- Liberté, A. (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation: le cas des conseillères et des conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*. Notes de recherche, 31, CEQ.
- Lapierre, R. (1987). *La politique de l'adaptation scolaire. État de situation, diagnostic des difficultés d'application, actions à entreprendre*. Québec: M.E.Q., Direction générale de la recherche.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Étude de l'évolution des clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par types de handicaps et selon le niveau d'intégration en classe régulière*. Québec: M.E.Q., Direction générale de la recherche.
- Larouche, R. (1987). *La Sociologie des professions. Perception critique de certains concepts ou courants d'idées*. Québec: Office des professions.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Larson, M. S. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comment il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 23-40.
- Lessard, C. et Mathurin, C. (1994). L'évolution du corps enseignant québécois, 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- \_\_\_\_\_, Perron, M., Bélanger, P. W. (dir.). (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- \_\_\_\_\_ et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, système et structures*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Linteau, P.A., Durocher, R., Robert, J.-C. et Ricard, F. (1989). *Le Québec depuis 1930. Histoire du Québec contemporain*. Québec: Éditions Boréal.
- Malouin, M.-P. (dir.). (1996). *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*. Montréal: Bellarmin.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

- \_\_\_\_\_ (1991). *Le processus de division du travail scolaire: éléments d'exploration et reconnaissance bibliographique 1930-1989*. Québec: Département d'administration et de politiques scolaires, Université Laval.
- \_\_\_\_\_ & Beauchemin, M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec: l'émergence d'une profession 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française (RHAF)*, 48(2), 213.
- Ministère de l'Éducation. (1990). *L'Adaption scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique*. Québec: ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *La Réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* (Rapport COPEX). Québec: ministère de l'Éducation.
- Ministère de la santé de la province de Québec. (1962). *Rapport de la commission d'étude des hôpitaux psychiatriques*. Québec: ministère de la Santé de la province de Québec.
- Mukamurera, J. (1998). *Le processus d'insertion de jeunes enseignants au Québec: trajectoire, vécu et identité professionnels*. Thèse de doctorat. Québec Université Laval.
- Paquette, R. (1995). *Développements récents en droit scolaire*. Cowansville: Éditeur Yvon Blais.
- Ritzer, G. et Waiczak, D. (1986). *Working: Conflict and Change*. New Jersey, U.S.: Prentice Hall.
- Saks, M. (1983). Removing the Blinker? A Critique of recent Contributions of the Sociology of Profession. *The Sociological Review*, 31(1), 1-21.
- Tardif, M., Duval, L., Lessard, C. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*. Québec, 38, 2: 303-34.
- \_\_\_\_\_ et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie: émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants en milieu scolaire. *Historical Studies in Education*, 4(2), 232-67.
- \_\_\_\_\_, Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- \_\_\_\_\_, Mukamurera, J. et al. (1995). Logiques d'intégration et logiques d'exclusion. Évolution et situation de l'éducation spéciale en Amérique du Nord et en Europe. *Éducatons*, 4, 36-41.
- Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 2, 137-58.