

L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire

Geneviève Bergeron
Étudiante au doctorat en éducation
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada
genevieve.bergeron1@uqtr.ca

et

Lise-Anne St.Vincent
Professeure en enseignement en adaptation scolaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada
lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Au Québec, bon nombre d'EHDAAs sont intégrés en classe ordinaire conformément à la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) et au *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAAs* (MELS, 2008). Cet article s'intéresse à la formation à l'enseignement destinée à préparer les enseignants à exercer en contexte d'intégration scolaire. Il vise plus spécifiquement à dresser un portrait exploratoire de la formation actuellement proposée au Québec dans les programmes de formation à l'enseignement du primaire et préscolaire. Les contributions attendues chez les enseignants œuvrant dans un contexte d'intégration scolaire sont d'abord dégagées pour ensuite être mises en parallèle avec les éléments annoncés dans les descriptifs de cours de neuf universités québécoises francophones offrant un programme de formation à l'enseignement primaire et préscolaire. La dernière section met en évidence les défis particuliers de la formation prévue pour soutenir l'intégration scolaire au Québec.

LA NÉCESSITÉ DE FORMER LES ENSEIGNANTS À LA GESTION DE LA DIVERSITÉ

Depuis déjà de nombreuses années, plusieurs provinces et territoires du Canada déploient des politiques ministérielles qui exigent ou tout au moins incitent les établissements scolaires à intégrer en classes ordinaires les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). À ces orientations ministérielles se joignent les efforts du milieu scolaire pour créer des structures administratives et pédagogiques permettant à un maximum d'élèves d'apprendre dans le contexte le plus normal possible. Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* (article 235), la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) ainsi que le plan d'action pour la réussite des EHDA (MELS, 2008) fournissent les orientations et les balises pour soutenir ces efforts et ainsi aider tous les élèves à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. L'intégration scolaire n'est cependant pas obligatoire au Québec et le modèle de livraison des services en adaptation scolaire demeure un choix effectué en fonction de l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. Le récent plan d'action pour la réussite des EHDA préconise à la fois l'intégration à temps plein ou à temps partiel en classe ordinaire ainsi que la fréquentation de la classe spéciale comme possibles modalités de regroupement. Néanmoins, le nombre d'EHDA intégrés en classe ordinaire est en croissance au Québec. En effet, Gaudreault, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) révèlent une légère augmentation du taux d'intégration en classe ordinaire¹ qui est passé de 61,3 % à 64,8 % entre 2002-2003 et 2005-2006. Le taux d'intégration scolaire en classe ordinaire se situe à 63,4 % pour l'ensemble du réseau en 2005-2006. C'est à l'ordre d'enseignement préscolaire et primaire que l'on observe les

¹ Ces statistiques générales ne permettent pas de spécifier s'il s'agit d'intégration scolaire à temps plein ou temps partiel.

taux d'intégration scolaire les plus élevés. En effet, le rapport d'évaluation révèle un pourcentage d'intégration à la classe ordinaire de 69,9 % au préscolaire, de 80,4 % au primaire et de 48,5 % au secondaire pour les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006. Certes, l'intégration scolaire amène son lot de défis pour les enseignants qui doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes.

La *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) rappelle que l'enseignant est le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés aux EHDAAs. Les enseignants doivent utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour les EHDAAs : élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves et favorisent leur intégration sociale, ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Or, certains travaux révèlent que les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour faire face à ces défis (Moran, 2007). D'une part, certains enseignants du primaire manifestent des appréhensions en regard de l'intégration scolaire (Bélanger, 2006; Prud'homme, 2007; Horne et Timmons, 2009). D'autre part, certains auteurs affirment que les stratégies d'enseignement exploitées se limitent souvent à un enseignement plutôt traditionnel, qui tient très peu compte de la diversité des élèves (Prud'homme, 2010; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin, 2003). En concordance avec ces propos, le rapport d'évaluation de la *Politique de l'adaptation scolaire* (Gaudreau *et al.*,

2008) conclut que les méthodes pédagogiques sont la plupart du temps assez conventionnelles, et ce, malgré le fait que la *Politique* appelle à l'usage d'approches variées et souples. Même lorsque les enseignants ont des attitudes positives en regard de l'intégration scolaire, il demeure que cela nécessite beaucoup d'investissement et la mobilisation de nombreux savoirs et compétences de la part de ces derniers (Maertens, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004).

Sujet polémique, l'intégration des EHDAAs et les difficultés qui l'accompagnent ont fréquemment été soulevées dans les médias au cours des dernières années. Les différents regroupements et associations qui représentent le corps enseignant revendiquent du soutien, de la formation ainsi que des ressources humaines, financières et matérielles pour les aider à composer avec la diversité retrouvée chez les apprenants de leurs classes. Plusieurs conditions doivent effectivement être réunies pour soutenir le travail des acteurs responsables de l'intégration. La formation et la préparation de ces derniers en constitue, à ce titre, un aspect déterminant (MELS, 2008; Tomazet, 2008; Vienneau, 2002). Les besoins de formation liés à la gestion de la diversité sont manifestes dans plusieurs autres études : les enseignants sont nombreux à réclamer de la formation (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008). Dans le rapport d'évaluation de l'implantation de la *Politique de l'adaptation scolaire au Québec*, Gaudreau *et al.* (2008) insistent d'ailleurs sur l'importance de la formation destinée aux enseignants et recommandent de fournir du perfectionnement en adaptation scolaire. Bien que la proposition d'accroître le perfectionnement des enseignants en adaptation scolaire par la mise à contribution des universités soit émise, Gaudreau *et al.* (2008) ne questionnent pas explicitement le rôle

joué en amont par les programmes de formation à l'enseignement. Pourtant, la *Politique* (MEQ, 1999) indique clairement la responsabilité du MELS de s'assurer que la formation initiale en enseignement prépare adéquatement le personnel enseignant à répondre aux attentes qui leurs sont adressées à l'égard de l'intégration scolaire. Dix ans plus tard, c'est à travers son plan d'action pour la réussite des EHDAA que le MELS (2008) s'engage à préciser, en collaboration avec les universités, les composantes de la formation initiale visant à préparer les futurs enseignants à l'intervention auprès des EHDAA intégrés en classes ordinaires.

La question de la formation des futurs enseignants nous apparaît très préoccupante, et ce, particulièrement si l'on considère certains travaux de recherche qui laissent entrevoir des lacunes importantes dans la formation actuellement dispensée. Pour certains auteurs, la formation initiale à l'enseignement n'offre pas une préparation adéquate pour rencontrer un environnement de classe hétérogène (Gillig, 2006; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997). Plus récemment, Valeo (2008) appuyait ce point de vue, affirmant que bon nombre d'études relataient le manque de préparation des divers acteurs pour l'intégration scolaire. De son côté, Ainscow (2003) soulève le peu de modèles ou d'expériences reliés à de telles pratiques pédagogiques.

En somme, les enseignants doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes où ils sont responsables de soutenir la réussite de tous leurs élèves, y compris les EHDAA intégrés dans leur classe ordinaire. Il semble toutefois que cela génère des défis importants sur le plan pédagogique et que la formation susceptible de les y préparer présente certaines lacunes. Partant de ces constats, cet article vise à dresser un portrait

exploratoire de la formation actuellement proposée dans les programmes de formation à l'enseignement en vue de préparer à l'intégration scolaire au Québec. Après avoir apporté les nuances qui s'imposent entre les concepts d'intégration scolaire *mainstreaming* et d'inclusion totale, un bref portrait de l'intégration scolaire au Québec sera présenté. Ensuite, s'appuyant sur la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), les contributions attendues relatives au travail de l'enseignant qui exerce en contexte d'intégration seront identifiées. La section suivante mettra en parallèle ces contributions attendues avec les éléments annoncés dans les descriptifs de cours de neuf universités québécoises francophones offrant des programmes de formation en enseignement primaire et préscolaire. Ce programme spécifique a été choisi puisqu'il vise la formation de professionnels œuvrant en classe ordinaire et non spécifiquement auprès de clientèles EHDA. La dernière section de cet article met en évidence les défis particuliers de la formation en enseignement primaire et préscolaire prévue pour soutenir l'intégration scolaire au Québec. Comme de plus en plus de chercheurs et acteurs en éducation, nous sommes de ceux qui reconnaissent certaines limites de l'intégration scolaire dans une approche *mainstreaming* et qui s'engagent dans un processus de construction d'un système scolaire effectivement plus inclusif. Ainsi, une attention particulière sera portée aux défis spécifiques d'une formation qui serait planifiée dans une approche réellement inclusive, c'est-à-dire dans une approche de formation à l'éducation pour tous.

LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE : QUELQUES REPÈRES POUR LE LECTEUR

Le mouvement qui consiste à intégrer les EHDAAs en classes ordinaires a fait l'objet de nombreux écrits dans les trente dernières années. Force est de constater que différents termes sont utilisés pour parler de différentes choses. Plusieurs auteurs relèvent ces différences de terminologies et de pratiques (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000; Boutin et Bessette, 2009; Haug, 2003; Vienneau, 2004; Beauregard et Trépanier, 2010). Alors que certains parlent d'intégration, d'autres utilisent les termes inclusion, inclusion partielle ou encore inclusion totale. Pourtant, le choix d'utiliser l'un ou l'autre de ces concepts n'est pas anodin. Ils ne représentent pas la même chose et les paradigmes qui les sous-tendent peuvent s'avérer fort différents. Les lignes qui suivent visent à clarifier ces différents concepts en recourant au continuum de l'intégration scolaire proposé par Beauregard et Trépanier (2010). Les auteures décrivent trois approches de l'intégration scolaire qu'elles situent sur un continuum où les deux pôles sont représentés à gauche par l'intégration de type *mainstreaming* et à droite par l'inclusion totale. Un bref portrait de l'intégration scolaire au Québec sera ensuite proposé.

Les approches de l'intégration scolaire

Le premier mouvement d'intégration scolaire visant à combattre l'exclusion et la marginalisation des EHDAAs est connu sous l'appellation *mainstreaming*. Il peut se concevoir comme le processus par lequel on offre la possibilité à certains élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire. Cette participation à la classe ordinaire varie en termes d'heures, d'activités et de localisation. Il s'agit de favoriser le placement le moins restrictif possible, l'intégration en classe ordinaire n'étant pas la norme à adopter

pour tous les EHDAA (Vienneau, 2003). Relevant du modèle biomédical et du modèle de la pathologie sociale, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* fonde l'attribution de services sous la base du diagnostic (Beauregard et Trépanier, 2010). Ce type d'intégration fût, au départ, largement influencé par le courant behavioriste, ce qui incitait à l'usage d'interventions spécifiques vers des buts ciblés (Boutin et Bessette, 2009). Appuyée par le principe de normalisation, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* suppose que l'enfant se conforme le plus possible aux exigences de l'éducation ordinaire et aux normes en vigueur dans la classe (Beauregard et Trépanier, 2010; AuCoin et Vienneau, 2010). Dans une telle perspective, l'élève a donc la responsabilité d'évoluer comme les autres et de suivre l'enseignement dispensé (Tomazet, 2008). D'un point de vue pragmatique, l'enseignant a la responsabilité d'adapter le programme ou d'aménager son enseignement pour qu'il convienne aux EHDAA et aux autres élèves de la classe ordinaire, sans compromettre les apprentissages de tous et chacun (Boutin et Bessette, 2009). Ceci s'accompagne généralement du recours à un bon nombre de services spécialisés réservés exclusivement aux élèves en difficulté.

L'inclusion totale repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Dailey, 1995). Ceci implique le placement à temps plein de tous les élèves dans un groupe-classe de leur âge et dans leur école de quartier (Vienneau, 2004). En fait, cette approche suppose l'abolition des services *ségrégés* et le transfert des ressources dans la classe (Stainback et Stainback, 1992). Elle est basée sur une remise en question du système éducatif et des pratiques pédagogiques (Armstrong, Armstrong et Barton, 2000). Conscients de la pression qu'impose le principe de normalisation sur la

scolarisation des EHDAAs, les tenants de l'inclusion totale estiment que les acteurs scolaires doivent accepter les différences de ces élèves. L'inclusion totale s'inscrit dans un paradigme de dénormalisation où l'élève participe pleinement à la vie sociale de la classe et de l'école, sans que l'on cherche à camoufler ce qui le différencie des autres. Vus sous l'angle de la dénormalisation, les difficultés et les handicaps ne sont plus considérés comme le « problème » des élèves (AuCoin et Vienneau, 2010), mais résultent plutôt d'une dynamique interactive entre des facteurs intrinsèques à l'élève et des facteurs de son environnement (Paré, Parent, Rémilliard et Piché, 2004). L'école accepte donc la responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe. L'inclusion totale peut être vue comme un processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2010), c'est-à-dire un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants. Dans cette perspective, elle implique la mobilisation d'une variété d'approches et de stratégies pédagogiques : apprentissage coopératif, différenciation pédagogique, pédagogie par projet, etc. (Massé, 2010; Prud'homme, 2010; Vienneau, 2004).

Beauregard et Trépanier (2010) relèvent la présence d'une troisième approche d'intégration scolaire qui se situe au centre du continuum. Elles l'identifient sous le vocable inclusion partielle ou inclusion. Cette dernière comprendrait à la fois des caractéristiques du *mainstreaming* et de l'inclusion totale. L'inclusion partielle appuie le maintien de services ségrégués pour certains élèves tout en privilégiant le placement en milieu ordinaire pour que l'élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage. Cette

approche pourrait donc se concevoir comme une position modérée, se concentrant sur l'objectif de fournir une éducation de qualité à tous et d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de *tous* les élèves (Beauregard et Trépanier, 2010).

L'intégration scolaire au Québec

Actuellement, la terminologie utilisée dans les documents officiels du MELS est celle de l'intégration scolaire. Peu d'informations sont disponibles pour comprendre ce qu'entend le MELS lorsqu'il utilise ce terme. Il en est de même en ce qui a trait aux fondements et modèles sur lesquels s'appuie l'approche québécoise d'intégration scolaire. L'intégration scolaire est définie comme « un processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal » (MEQ, 1976, p. 198). Indépendamment des questions terminologiques, l'approche québécoise comporte certaines caractéristiques qui s'apparentent tantôt à l'intégration de type *mainstreaming*, tantôt à l'inclusion totale. Considérant la présence de caractéristiques propres aux deux pôles du continuum de l'intégration scolaire, il est possible interpréter l'approche québécoise comme centriste, c'est-à-dire dans une approche d'inclusion partielle.

D'un côté, l'approche québécoise fait penser à l'intégration *mainstreaming* en ce sens que l'intégration du plus grand nombre est privilégiée tout en considérant nécessaire le maintien d'une variété de services *ségrégués*. Qui plus est, le mode de regroupement des élèves est basé sur le système en cascade, où l'EHDA est placé dans le milieu le plus naturel (ordinaire) possible en fonction de l'évaluation de ses capacités et besoins. Ces modalités de regroupement peuvent varier entre la classe ordinaire (avec différents

niveaux de soutien à l'élève et l'enseignant), la classe ordinaire et la classe ressource, la classe spéciale, l'école spéciale, etc. En fait, les établissements scolaires ont la responsabilité « d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification de parcours scolaires » (MELS, 2006, p. 3). L'école et la classe spéciale sont donc considérées comme des environnements éducatifs adaptés et appropriés pour répondre aux besoins de certains élèves. Ajoutons également que les services offerts aux élèves passent par l'identification et la catégorisation de leurs difficultés.

D'un autre coté, certaines caractéristiques relevées à travers les documents officiels du MELS font penser à l'approche de l'inclusion totale. Premièrement, la reconnaissance de la responsabilité qu'a l'école de s'adapter aux élèves par le recours à des pratiques variées et souples est manifeste dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). Dans le même ordre d'idée, le document fait référence à l'objectif d'adapter, *a priori*, les programmes d'études en fonction de la diversité des besoins et capacités. Cet élément n'est pas sans rappeler l'approche d'inclusion totale qui vise à développer un modèle pédagogique dont le but est de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 2004). Deuxièmement, la politique déclare sa préoccupation à l'égard de la réussite de tous les élèves en voulant « créer des environnements scolaires favorables aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MEQ, 1999, p. 18). On y souligne d'ailleurs l'importance d'accepter que la réussite puisse se traduire différemment pour certains élèves. Une troisième caractéristique concerne l'intention de s'éloigner de la stigmatisation en préconisant une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie ou l'autre

d'handicap ou de difficulté (MELS, 2008). Finalement, l'approche d'inclusion totale et le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) ont en commun de prôner le recours à des pratiques pédagogiques qui s'appuient sur le socioconstructivisme.

Sur le plan pragmatique, il demeure que la *Politique de l'adaptation scolaire* est appliquée de manière très variable dans les commissions scolaires du Québec (Gaudreau, 2010). Ces dernières adoptent des façons de faire qui peuvent correspondre à l'une ou l'autre de ces trois approches d'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010). Indépendamment de l'approche préconisée, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) et le *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) spécifient six voies d'action pour soutenir la participation de tous les agents d'éducation en regard de l'adaptation des services. Décrivées comme un ensemble de mesures interreliées, elles mettent en lumière des contributions attendues de l'ensemble des agents. C'est à partir de ces documents officiels que nous avons : 1) identifié les contributions attendues concernant le travail des enseignants en contexte d'intégration scolaire et 2) opéré des regroupements pour constituer une grille servant à analyser les descriptifs de programme. La prochaine section rend compte des éléments méthodologiques propres à ces étapes.

L'IDENTIFICATION DES CONTRIBUTIONS ATTENDUES DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE

Dans l'intention d'identifier les rôles et responsabilités des enseignants en regard de l'intégration scolaire, nous avons choisi d'utiliser la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) qui spécifie les contributions attendues des agents du milieu éducatif en regard de l'adaptation des services. Précisons que chaque commission scolaire est responsable d'adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts

aux élèves handicapés ou en difficulté. Il semble néanmoins que de manière générale, les commissions scolaires se conforment à la politique spécialement en ce qui a trait à l'intégration d'élèves en classe ordinaire (Gaudreau *et al.*, 2008). Par ailleurs, notons que le référentiel de compétences de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001) est en cohérence avec l'énoncé de politique en ce qui a trait au rôle de l'enseignant qui œuvre auprès d'EHDAA. En effet, les composantes de la compétence 7, *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*, sont explicitement mises en relation avec certains extraits de la *Politique* et concordent avec les contributions attendues décrites dans cette dernière.

Les voies d'action de la *Politique* « précisent les éléments sur lesquels doivent porter les efforts, c'est-à-dire les grands objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, et font état des attentes quant à la contribution possible du milieu scolaire pour atteindre ces objectifs » (MEQ, 1999, p. 18). Dans un premiers temps, ces contributions attendues ont été relevées en effectuant une analyse du chapitre 3 de la *Politique*. Il s'agit de la section qui explicite les voies d'action et contributions attendues de tous les agents de l'éducation. Leur identification s'est avérée relativement aisée puisque, pour la plupart, elles débutent par un verbe d'action ou par une formulation incitative : « il faut d'abord veiller à ... », « divers moyens sont à prévoir : ... ». Seules les contributions attendues impliquant le travail de l'enseignant dans sa classe et dans l'école ont été identifiées. Ont également été relevées les contributions portant sur la collaboration entre l'enseignant, les parents ainsi que les agents éducatifs internes ou

externes à l'école. Un total de 25 contributions attendues ont été relevées et regroupées sous des thèmes généraux pour ainsi former la grille d'analyse des descriptifs de cours (Tableau 1).

Tableau 1. Grille d'analyse des descriptifs de cours

Attitude positive face à la diversité
<ul style="list-style-type: none"> • Accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les besoins et capacités de l'élève. • Préconiser une attitude d'ouverture face à la différence.
Favorisation de la participation sociale
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire. • Soutenir l'intégration sociale des EHDAAs.
Gestion de classe participative
<ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves.
Pratique d'individualisation des apprentissages (différenciation pédagogique, accommodation, modification)
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer différents choix à l'élève. • Adapter les modalités d'enseignement et le matériel didactique aux EHDAAs. • Recourir à des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves. • Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication. • Structurer ses activités de façon à les rendre plus accessibles aux élèves ayant des besoins particuliers. • Préconiser une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences. • Tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves. • Ajuster et modifier ses pratiques, proposer différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins. • Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités. • Élaborer des programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves. • Envisager l'adaptation des services éducatifs d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis des services adaptés plus spécialisés. • Reconnaître les premières manifestations des difficultés et intervenir rapidement.
Coopération et relations de partenariat
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec les collègues, notamment avec le personnel spécialisé en adaptation scolaire et le personnel des services complémentaires. • Collaborer avec les différents secteurs d'intervention.
Collaboration école/famille/communauté
<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir les parents à l'école et soutenir leur participation. • Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, avec ensuite ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
Élaboration/réalisation/évaluation du plan d'intervention
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au plan d'intervention en collaboration avec les acteurs concernés. • Évaluer les résultats des interventions effectuées, suivre l'évolution de la situation en

relation avec le plan d'intervention.

- Évaluer les progrès de l'élève pour ajuster l'intervention.

Connaissances des EHDAAs ou des élèves à risque

- Améliorer les connaissances (sur les différentes problématiques) et dégager des pistes d'intervention appropriées pour prévenir les difficultés des élèves.
- Acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir.
- Connaître la situation des élèves handicapés ou en difficulté.

UN PORTRAIT EXPLORATOIRE DE LA FORMATION INITIALE ACTUELLE EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC

L'identification des contributions attendues relatives à l'intégration scolaire chez les enseignants a permis de développer une grille d'analyse pour examiner les descriptifs de cours des programmes de formation d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire d'universités québécoises francophones. Les prochaines lignes présentent une description de la méthodologie employée, suivie des résultats de cette analyse.

Bien que les descriptifs de cours dans les annuaires soient de manière générale assez brefs et de longueurs variables d'une université à l'autre, ils servent à annoncer officiellement les objets qui seront abordés dans le contenu du cours. Les universités détiennent la responsabilité de spécifier les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques à inclure au programme pour développer les compétences. La mise à jour des annuaires sur les sites Web est effectuée durant l'année scolaire dans les différentes universités afin de présenter toutes les modifications apportées dans les programmes officiels, ayant été préalablement entérinées par les instances institutionnelles (décanat et rectorat). Ces changements peuvent concerner, entre autres, les titres de cours, les descriptifs de cours, les unités attribuées, ainsi que la structure des dernières versions officielles des programmes. Les plans de cours et les pratiques représentent de manière plus détaillée et plus juste les contenus réellement abordés dans la formation, le descriptif servant de repère prescriptif résultant d'un accord institutionnel. Cependant, le vocabulaire utilisé dans les descriptifs de cours évoque en principe de manière concise les visées qui sous-tendent les cours ainsi que les programmes et peuvent révéler une certaine posture dans les différentes institutions.

Une recherche effectuée sur Internet nous a permis d'identifier neuf universités québécoises francophones qui offrent le programme d'enseignement d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Nous avons pris connaissance de tous les descriptifs des annuaires officiels de l'année 2010-2011 des neuf universités, pour chacun des cours de ce programme. À partir d'une analyse interprétative du contenu des descriptifs de cours (Bardin, 1993), nous avons relevé les cours obligatoires ou optionnels dont le descriptif contenait une mention reliée à un ou plusieurs des huit thèmes de la grille. Les contributions attendues propres à chacun des thèmes ont servi de repères pour soutenir l'identification des mentions. Nous avons également analysé de manière distinctive les descriptifs des stages, tout en considérant que les guides de stage annoncent de façon beaucoup plus exhaustive les éléments de formation visés. Le tableau 2 dresse un portrait de l'ensemble des cours retenus pour chacun des thèmes.

Tableau 2 : Cours recensés dont le descriptif présente une mention reliée à un des huit thèmes

Université	ULaval		UdM		UdS		UQAM		UQAR		UQAC		UQAT		UQO		UQTR	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Pratiques d'individualisation des apprentissages	3		5 1op	2	9 1op	2	6 2op		4		8 1op		1	2	5 1op	1	6	
Connaissances des EHDAAs et des élèves à risque	1		5		1		4 4op		3		3 1op		1 1op		3 3op		6	
Coopération et relation de partenariat avec les autres intervenants	2		1	1	1 1op	2	1 1op		3		7		2	1	3	1	1	
Collaboration école/famille/communauté	3		4		2	1	3op		2	1	1		3	1	2		1	
Gestion de classe participative	3	2	2		1op		1 1op		2	1	1		1		1 1op		1	
Plan d'intervention	1				1 1op	1	2 1op		1		3		2		1		2	
Attitudes positives face à la diversité							2		1		6 1op		2		2		1	
Participation sociale																		

C : cours théorique

op: cours optionnel supplémentaire

S : stage

À titre d'exemple et dans la visée d'illustrer le processus d'analyse de manière plus précise, nous présentons le tableau 3 en annexe. Il dévoile pour chaque université les titres des cours qui contiennent une mention reconnue comme étant pertinente pour le premier thème, soit les pratiques d'individualisation des apprentissages. Les mentions étaient considérées pertinentes dans la mesure où elles impliquaient une prise en compte des élèves ayant des besoins particuliers, tels que les EHDAA, les élèves à risque, les élèves marginalisés, les élèves allophones ou les élèves de différentes cultures. Par exemple, un descriptif qui contenait la mention « adaptation de l'enseignement pour les élèves en difficulté » était considéré. Par contre, un cours de didactique dont le descriptif contenait la mention « difficultés d'apprentissage » dans le sens des difficultés rencontrées lorsqu'on apprend la discipline, n'était pas retenu. Par ailleurs, il est important de noter qu'un même cours pouvait contenir des mentions qui concernaient plus d'un thème. Nous avons procédé à des vérifications intra-codeur et inter-codeur pour s'assurer de la fidélité (Van der Maren, 1996). Nous présentons les résultats de l'analyse pour les huit thèmes par ordre décroissant de présence de mentions dans l'ensemble des universités. Aucun descriptif de cours ne contenait de mention reliée au thème « favorisation de la participation sociale », c'est pour cette raison qu'aucun cours n'apparaît sous ce thème dans le tableau synthèse.

Parmi les éléments liés à la diversité de manière générale, nous avons constaté que le thème trouvé dans le contenu des descriptifs qui revient le plus souvent est celui traitant des pratiques d'individualisation des apprentissages. On retrouve des mentions telles que « différenciation », ou « différenciation pédagogique », ou encore « diversité de stratégies d'enseignement », ou celle de « soutien de technologie d'aide ». Toutes les universités

offrent plus d'un cours qui contient des mentions de pratiques d'individualisation des apprentissages. Dans quelques universités, nous retrouvons des stages et des cours de didactique en français et en mathématiques dont le descriptif en fait mention. La pratique d'individualisation des apprentissages semble un élément transversal à l'intérieur de certains programmes. Ceci dit, à part une université, aucun cours obligatoire ne porte directement et essentiellement sur les pratiques d'individualisation des apprentissages telles que la différenciation pédagogique.

La connaissance des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et des élèves à risque est aussi un thème présent dans les programmes de toutes les universités. Cependant, sa représentation varie grandement d'une université à l'autre puisque l'on retrouve entre un cours et huit cours.

Nous retrouvons également des mentions reliées à la coopération et relation de partenariat avec les autres intervenants dans tous les programmes analysés. Des mentions comme « rôle de collaboration des enseignants » ou « en vue d'une demande spécifique auprès des ressources : orthopédagogue, intervenant social... » ont été retenues. Nous retrouvons, entre autres, quelques stages, des cours traitant des élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des troubles de comportement, un cours en gestion de classe, un cours plus général sur l'éducation préscolaire et un cours traitant spécifiquement de la communication avec les intervenants du milieu. Nous ne retrouvons aucun cours de didactique. À l'instar des pratiques d'individualisation des apprentissages, cet élément s'avère aussi plus transversal dans les descriptifs des cours des programmes.

Nous retrouvons des mentions reliées à la collaboration école/famille/communauté dans tous les programmes analysés, dans les descriptifs de certains stages, de cours traitant des élèves en difficulté, de cours en gestion de classe, de cours en évaluation des apprentissages et de cours traitant spécifiquement de la relation entre l'école, la famille et la société et de pluriethnicité. Cet élément est un peu plus transversal des programmes dans les descriptifs des cours, comme les pratiques d'individualisation des apprentissages et la coopération et relation de partenariat avec les autres intervenants.

La gestion de classe participative est également un élément présent dans les programmes de toutes les universités. Le contenu annoncé dans la plupart des descriptifs indique que l'objet principal de ces cours est la gestion de classe. Pour une université, deux stages visent principalement la mise en oeuvre d'une gestion de classe participative. Nous retrouvons des mentions telles que « gérer l'hétérogénéité » ou « gestion de classe » ou « vision démocratique de la classe », ou encore « interventions pour intégrer socialement ». On constate cependant que l'une des universités ne comporte aucun cours de gestion de classe obligatoire.

Huit universités sur neuf offrent un cours dont le descriptif présente une mention en lien avec l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'un plan d'intervention. Aucun cours ne porte directement sur cet aspect. On retrouve une mention présente dans un descriptif de stage et d'un cours école-famille-société. Cependant, tous les autres descriptifs retenus ont pour objet principal les élèves en difficulté. Nous avons également constaté que parmi tous les cours abordant ce thème, plusieurs se retrouvent aussi classés sous la coopération et relation de partenariat ainsi que la collaboration école/famille/communauté.

Le thème des attitudes positives face à la diversité a été retracé dans les descriptifs de six universités. Les attitudes d'ouverture vis-à-vis les élèves en difficulté étaient mentionnées à travers des expressions telles que « développer des attitudes positives envers les élèves qui rencontrent des difficultés » ou « développer des relations positives et respectueuses dans le cadre de la diversité culturelle ». Nous avons constaté que si trois universités n'en font pas mention dans leurs descriptifs, à l'opposé, une université offre sept cours différents dont le descriptif en fait mention.

En résumé, nous avons retracé dans les descriptifs la présence de mentions reliées à sept thèmes relatifs aux contributions attendues des enseignants en contexte d'intégration scolaire. La pratique d'individualisation, la collaboration école/famille/communauté, la coopération et les relations de partenariat sont des thèmes annoncés dans des cours de type plus variés que les autres éléments, tels que la gestion de classe participative, la connaissance des EHDAAs et des élèves à risque, ou l'élaboration/ réalisation/évaluation d'un plan d'intervention. Une université offre plusieurs cours traitant des attitudes positives face à la diversité, quelques universités en offrent un ou deux, et trois n'en offrent aucun, ce qui présente une situation très variable. Quant au thème de la participation sociale, on peut le considérer absent.

Par ailleurs, nous avons jeté un regard sur les mentions concernant d'une manière plus générale les concepts d'intégration et d'inclusion, par exemple des connaissances et savoirs généraux sur les conditions de réussite d'une expérience d'intégration ou d'inclusion. Nous avons relevé des mentions dans les descriptifs de cours de cinq universités. Nous avons retrouvé des mentions telles que « connaissances des conditions

de réussite de l'intégration », ou « conditions nécessaires à l'intégration », ou encore « comprendre l'intégration pédagogique et sociale des élèves en difficulté en classe ordinaire ». Une seule université offre un cours directement lié à l'inclusion scolaire, soit « inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux ». Ce cours aborde les rôles des acteurs dans l'inclusion, les ressources pour l'inclusion et la planification d'une expérience inclusive.

À la suite de cette recension, il apparaît que le vocable utilisé dans les descriptifs des cours des différentes universités évoque une certaine transversalité de quelques thèmes : pratiques d'individualisation des apprentissages, collaboration école/famille/communauté, coopération et relations de partenariat. On remarque également que tous les programmes offrent des cours spécifiques qui traitent des connaissances sur les EHDAAs et les élèves à risque ainsi que de la gestion de classe participative. Bien qu'aucun cours ne porte directement sur l'élaboration/réalisation/évaluation d'un plan d'intervention, cet aspect est mentionné dans la presque totalité des programmes. On observe que les attitudes positives face à la diversité est un élément présent de manière très variable. Un thème est totalement absent, il s'agit de la participation sociale. Quant aux concepts liés à la compréhension générale de l'intégration ou de l'inclusion, ils sont présents de manière variable, tout en demeurant cloîtrés à l'intérieur de cours traitant exclusivement des EHDAAs.

RÉFLEXION SUR LES DÉFIS DE LA FORMATION À ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE ET PRÉSCOLAIRE

L'introduction de cet article met en évidence l'importance de la formation pour soutenir la mise en œuvre de l'intégration scolaire. Cette dernière exige le recours à des méthodes

d'enseignement variées pour permettre aux EHDAA de progresser en classe ordinaire. Nous avons soulevé le fait que les études semblent démontrer la difficulté à mettre en œuvre de telles pratiques ainsi que la rareté effective de ces pratiques dans les milieux scolaires. Pourtant, le portrait que nous venons de faire semble montrer que plusieurs savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques reliés à la mise en œuvre de l'intégration sont proposés dans les programmes analysés. En tenant compte du portrait établi plus haut, cette section présente une réflexion sur les pistes possibles pour enrichir ce qui est proposé dans les programmes de formation à l'enseignement destinée à préparer les enseignants à l'intégration scolaire. Trois éléments spécifiques seront abordés : les attitudes positives face à la diversité, la participation sociale de l'élève et les pratiques d'individualisation des apprentissages. Nous terminerons avec une réflexion plus ciblée sur la formation à l'inclusion scolaire.

Plusieurs universités proposent aux enseignants en formation un travail sur leurs attitudes par rapport à la diversité des apprenants. Il est effectivement généralement accepté que la pratique des enseignants soit influencée par leurs cadres interprétatifs, souvent implicites, et que ces dimensions ont avantage à être investiguées (Pratt, 2005; Laboskey, 2007; Saussez et Ewen, 2006). En ce qui concerne la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire, il semble qu'elle soit grandement influencée par les attitudes des enseignants en regard de l'intégration et des élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Elliott, 2008; MEQ, 1999). Nous croyons qu'il importe de poursuivre le travail amorcé en ce sens. Soutenir les étudiants à prendre conscience et à remettre en question leurs cadres interprétatifs représente un réel défi de la formation à l'enseignement (Saussez et Ewen, 2006). Plus encore, Whitehead (1989) souligne

l’importance d’aider les enseignants en formation à développer des habiletés pour théoriser et problématiser leurs pratiques ainsi que pour mettre à jour leurs contradictions personnelles. Le travail sur les attitudes, amorcé en formation à l’enseignement, a tout avantage à se poursuivre en contexte de pratique.

La présence de mentions sur les connaissances portant directement sur l’intégration scolaire est discrète dans l’ensemble des programmes étudiés. Qui plus est, ces mentions semblent cloîtrées dans un unique cours. Ceci laisse penser que les étudiants ne touchent pas ou très peu à ces notions tout au long de leur parcours. Les approches d’intégration scolaire, leurs fondements théoriques, les conditions de réussite, les rôles et responsabilités inhérents ainsi que les cadres légaux qui y sont associés sont pourtant des savoirs essentiels fort utiles pour soutenir le travail de coopération et l’arrimage des interventions une fois sur le marché du travail (Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2007).

La dimension de la participation sociale semble absente des programmes de formation. Or, il s’agit d’un élément bien affirmé dans le référentiel de compétences de formation à l’enseignement et qui est associé à l’une des missions de l’école québécoise : socialiser. La participation sociale réfère aux efforts consacrés pour que tous les élèves prennent activement part à l’ensemble des activités de la classe et de l’école. Ce concept représente également le sentiment de respect et d’acceptation, partagé par les élèves. Il s’agit là d’une cible importante dans la visée de faire des expériences d’intégration scolaire, des réussites effectives. Plusieurs stratégies peuvent être mobilisées par l’enseignant pour préparer et maintenir un climat favorable aux apprentissages (Massé, 2010). Cet aspect déterminant mérite à notre avis une attention particulière.

Bien que le thème de la pratique d'individualisation des apprentissages soit présent dans plusieurs des programmes de formation, un seul cours (tout programme confondu) porte principalement sur cet objet. Or, le succès de l'intégration scolaire dépend en grande partie de la qualité de ces mesures (Vakil, Freeman et Swim, 2003). Les résultats préliminaires d'une étude en cours (Prud'homme et Bergeron, en préparation) permettent d'avancer l'hypothèse que la différenciation pédagogique est souvent abordée en surface dans différents cours au sein d'une même université. On peut se demander si une telle formation s'avère suffisante pour développer des compétences en regard de cet objet complexe. Ajoutons que la différenciation pédagogique repose sur les postures idéologiques, éthiques et épistémologiques particulières qui nécessitent un travail en profondeur (Prud'homme, 2007). On peut également se demander s'il serait profitable que les cours dispensés dans les programmes de formation à l'enseignement soient de prime abord conçus pour développer les compétences à enseigner à une diversité d'apprenants et non à une classe homogène.

Outre les objets de formation, une courte réflexion sur l'enseignement universitaire s'impose. En effet, on ne peut occulter les modèles pédagogiques dans lesquels évoluent les futurs enseignants eux-mêmes. Il semble que l'enseignement universitaire soit caractérisé par des pratiques plutôt traditionnelles qui s'adressent à un public uniforme (Bédard et Béchard 2009; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Prud'homme, 2010). Dans quelles mesures les étudiants disposent-ils d'exemples concrets contribuant à leurs apprentissages en regard de pratiques pédagogiques adaptées et différencierées? L'enseignement universitaire est certes un élément à considérer pour améliorer la préparation des futurs enseignants.

Dans un autre ordre d'idée, rappelons les bénéfices potentiels associés aux stages en milieu scolaire. Ces lieux d'expérimentation sont des occasions réelles d'apprendre à composer avec les nombreux défis pédagogiques et éthiques associés à l'intégration. Les stages engagent les étudiants des espaces collectifs de réflexion et de discussion pour comprendre et examiner les pratiques ainsi que les présupposés qui y sont associés. Tel que l'indique Ainscow et Miles (2008), la formation à l'intégration a tout avantage à se rapprocher des contextes dans lesquels elle se vit et des interactions qui influencent sa mise en œuvre.

La pédagogie de l'inclusion est une pédagogie initialement pensée pour une diversité d'apprenants, contrairement à l'intégration scolaire qui se limite souvent à des réponses individualisées destinées à faire progresser les élèves en difficulté à l'intérieur d'un groupe ordinaire. Selon Ainscow (1997), la centration sur ce type de réponses est caractéristique de l'éducation spéciale. La planification de l'enseignement effectuée dans une telle perspective jouerait un rôle très important dans le maintien des difficultés et écueils de l'intégration scolaire (Arnaiz Sanchez, 2003). Elle entrave l'émergence de formes d'enseignement qui répondent aux besoins de tous les apprenants au sein de la classe en même temps qu'elle entrave les conditions qui pourrait favoriser une telle évolution (Ainscow (1997). Cette perspective peut s'avérer très épuisante pour l'enseignant qui multiplie les interventions spécialisées à mesure que les besoins particuliers se manifestent dans sa classe. Cela n'est pas sans rappeler la situation des enseignants québécois qui expriment, à travers différentes tribunes médiatiques, leur sentiment d'impuissance face à l'intégration et le désir d'obtenir plus de ressources pour les EHDAA. Or, pour que l'intégration scolaire puisse engendrer des retombées positives,

l'ajout de ressources n'est pas suffisant. Il faut également questionner les formes que prennent actuellement les interventions. En somme, une centration sur des réponses individualisées représente une limite importante dont il serait avantageux de tenir compte dans la définition des composantes essentielles de la formation à l'enseignement.

Tel qu'abordé précédemment, l'approche québécoise de l'intégration scolaire comporte des caractéristiques relevant de deux approches de l'intégration scolaire : le *mainstreaming* et l'inclusion totale. Toutefois, on ne peut occulter que ces deux processus s'inscrivent dans des logiques et des paradigmes forts différents; le modèle biomédical rencontre le modèle environnemental, la normalisation rencontre la dénormalisation, et l'éducation spéciale rencontre l'éducation ordinaire pour tous. L'adhésion à l'une ou l'autre de ces logiques implique des attitudes pédagogiques qui leur sont propres. Est-il possible que ces différentes influences engendrent une certaine confusion chez les enseignants?

En conclusion, cet article s'appuie sur une exploration des descriptifs de cours proposés dans les programmes francophones de formation à l'enseignement primaire et préscolaire au Québec. Nous sommes conscientes que ce travail ne peut rendre compte du travail de formation et des apprentissages qui s'effectuent dans les cours. Cependant, il met en évidence la nécessité de conduire des recherches interprétatives pour mieux comprendre la formation à l'enseignement actuellement offerte au Québec. Quels sont les contenus et les fondements théoriques abordés? Quelles sont les approches pédagogiques déployées par les formateurs? Quels rapports entretiennent les étudiants relativement à cette formation? Il s'agit là de quelques pistes à explorer dans la perspective de mieux préparer

les futurs enseignants à faire face aux défis de l'hétérogénéité.

RÉFÉRENCES

- AINSCOW, M. (1997). Towards inclusive schooling (Vers une scolarisation inclusive). *British journal of special education*, vol. 24, no 1, p. 3-6.
- AINSCOW, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices, dans *Developing inclusive teacher education*, sous la direction de T. Booth, K. Nes et M. Stromstad. New-York : RoutledgeFalmer, p. 15-33.
- AINSCOW, M. et MILES, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaines étapes? *Perspectives*, vol. 38, no 1, p. 17-44.
- AINSCOW, M., FARRELL, P. et TWEDDLE, D. (2000). Developing policies for inclusive education : a study of the role of local education authorities [Elaboration de politiques pour une éducation pour l'inclusion : étude du rôle des autorités éducatives locales]. *International journal of inclusive education*, vol. 4, no 3, p. 211-229.
- ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, A. et BARTON, L. (2000). *Inclusive Education Policy. Context and comparative perspectives*. London : David Fulton.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). Perspectives de formation, dans *Diversité et handicap à l'école, quelles pratiques éducatives pour tous?* Sous la direction de B. Belmont et A. Véronique. Institut national de recherche pédagogique et Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, p. 118-132.
- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*, sous la direction de N. Rousseau. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection éducation-intervention, p. 63-86.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, vol. 20, no 2, p. 191-211.
- BANERDJ, M. et DAILEY, R.A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on student with specific learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol. 28, no 8, p. 511-522.
- BARDIN, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUREGARD, F. et TRÉPANIER, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? dans *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, sous la direction de N. Trépanier et M. Paré. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 31-56.
- BÉDARD, D. et BÉCHARD, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur :

un vaste chantier, dans *Innover dans l'enseignement supérieur*, sous la direction de D. Bédard et J.-P. Béchard. Paris: Presses universitaires de France, p. 29-44.

BÉLANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignants du primaire, dans *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, sous la direction de C. Dionne et N. Rousseau. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 63-90.

BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.

ELLIOTT, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International journal of special education*, vol. 23, no. 3, p. 48-55.

GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, sous la direction de N. Trépanier et M. Paré. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 5-30.

GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : MELS.

GILLIG, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. (3e ed.). Paris : Dunod.

HAUG, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all, dans *Developing inclusive teacher education*, sous la direction de T. Booth, K. Nes et M. Stromstad. New-York : RoutledgeFalmer, p. 97-116.

HORNE, P.E. et TIMMONS, V. (2009). Making it work : teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive Education*, vol. 13, no 3, p. 273-286.

LABOSKEY, V.K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings, dans *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice, Tome 2*, sous la direction de J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell, , T. Dordrecht, Netherlands: Springer, p. 817-869.

LESAR, S., BENNER, S., HABEL, J. et COLEMAN, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: a constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, vol. 20, no 3, p. 204-220.

MAERTENS, F. (2004). Évolutions des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la direction de N. Rousseau et S. Bélanger. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 21-32.

MASSÉ, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la direction de N. Rousseau et S. Bélanger. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 351-379.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA*. Québec : Gouvernement du Québec.

MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, no 2, p. 119-134.

PARÉ, C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.B. et PICHE, J.P. (2004). Le modèle de processus de production du handicap de Fougeyrollas, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la direction de N. Rousseau et S. Bélanger. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 155-172.

PRATT, D.D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar : Krieger Publishing Company.

PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.

PRUD'HOMME, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*, sous la direction de N. Rousseau. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 399-423.

PRUD'HOMME, L. et BERGERON, G. (en préparation). *La formation à la différenciation pédagogique : l'apport de l'étude de soi dans la construction du sens de la pratique différenciée chez les futurs enseignants*.

ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection éducation-intervention.

ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire* sous la direction de N. Rousseau et S. Bélanger. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 347-358.

ROUSSEAU, N., LAFORTUNE, L. et BÉLANGER, S. (2007). La pratique de l'inclusion à travers le temps. Un regard canadien, dans *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, quelle formation à l'enseignement?* Sous la direction de P-A Doudin et L. Lafourture. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 11-29.

SAUSSEZ, F. et EWEN, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation, dans *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Sous la direction de J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne. Actes du 71e colloque de l'ACFAS, Montréal, mai 2003, p. 45-67.

STAINBACK, S. et STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for all students*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.

TOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p. 123-139.

TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C.M., MOON, T.R. et BRIMIJOIN, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, vol. 27, nos 2-3, p. 119-145.

UNIVERSITÉ LAVAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes-cours-horaire.html>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.progcours.umontreal.ca/programme>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://programmes.uqac.ca/7991>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.programmes.uqam.ca/7693>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.uqar.ca/programmes/description/7590.htm>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS_RIVIÈRES (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7990]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://programmes.uqat.ca/programmes/7991.html>]. (consulté le 30 janvier 2011)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/7991.html>]. (consulté le 30 janvier 2011)

VAKIL, S., FREEMAN, R. et SWIM, T.J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, vol. 30, no 3, p. 187-192.

VALEO, A. (2008). Inclusive education support systems : teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, vol. 23, no 2, p. 7-21.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, vol. 30, p. 257-286.

VIENNEAU, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social, dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la direction de N. Rousseau et S. Bélanger. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 125-149.

WHITEHEAD, J. (1989). Creating a living education theory from questions to the kind, "How do I improve my practice?" *Cambridge journal of education*, vol. 19, no 1, p. 1-11.

TABLEAU ANNEXÉ

Tableau 3 : Cours recensés dont le descriptif présente une mention reliée au thème pratiques d'individualisation des apprentissages

Université	Titres des cours
U Laval	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation scolaire: problématique et intervention - Intervention pédagogique et gestion de la classe I - Didactique de la géométrie au préscolaire/primaire
U Montréal	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervention éducative au préscolaire - Didactique différenciée en mathématiques - Difficultés en français L1 ou L2 - Évaluation des apprentissages - Éval. interv. auprès des élèves à risque - Pédagogie différenciée (cours optionnel) - Stage d'enseignement au primaire - Stage d'intégration à la profession
U Sherbrooke	<ul style="list-style-type: none"> - Didactique de la géométrie au primaire - Français, langue d'apprentissage - Développement de la pensée mathématique - Français, langue de communication - Didactique de l'arithmétique I - Didactique de l'arithmétique II - Français, langue de culture - Différenciation et interdisciplinarité - Interventions auprès des élèves à risque - Élève à risque : évaluation multidisciplinaire (cours optionnel) - Stage I: enseignement à des petits groupes - Stage IIIA : primaire 2^e ou 3^e cycle
UQAM	<ul style="list-style-type: none"> - Didactique de l'arithmétique au primaire - Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire - Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire - Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire - Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire - Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée - Didactique dans les classes multiethniques (cours optionnel) - Atelier d'intervention éducative et de prévention de l'inadaptation au préscolaire et au primaire (cours optionnel)
UQAR	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée - Mathématiques au préscolaire et au premier cycle du primaire - Mathématiques au deuxième cycle du primaire - Mathématiques au troisième cycle du primaire
UQAC	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (élèves à risque) - L'hétérogénéité dans la classe

	<ul style="list-style-type: none"> - Didactique de la mathématique au primaire I - Didactique de la mathématique au primaire II - Enseignement aux élèves ayant des problèmes émotifs et d'ordre comportemental - Approches pédagogiques - Exercice de la profession en lien avec les savoirs théoriques, pratiques et d'expérience - Confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel - Évaluation des apprentissages - <u>Enseignement aux élèves ayant un handicap (cours optionnel)</u>
UQAT	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'adaptation et intervention - Stage IV : la profession enseignante en exercice - Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage I et II
UQO	<ul style="list-style-type: none"> - Didactique de la lecture au primaire - Didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire - Didactique des mathématiques au primaire II - Didactique de la lecture littéraire et de l'oral au primaire - Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire - Motivation et réussite scolaire (cours optionnel) - Stage IV : développement professionnel au préscolaire et au primaire
UQTR	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'apprentissage en français - Difficultés d'apprentissage en mathématiques - Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux - Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage - Projets d'innovations pédagogiques au préscolaire - Utilisation pédagogique des technologies