

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

Mainstreaming in Québec: An Exploratory Look at the Challenges of Elementary and Preschool Teacher Training

La integración escolar en Quebec: una apreciación exploratoria sobre los retos de la formación magisterial primaria y preescolar

Geneviève Bergeron and Lise-Anne St-Vincent

Volume 39, Number 2, Fall 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1007738ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1007738ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bergeron, G. & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295.
<https://doi.org/10.7202/1007738ar>

Article abstract

In Québec, many students with learning disabilities and other handicaps (*EHDAA*) are integrated into the regular classroom in accordance with the *Policy on Special Education* (MEQ, 1999) and the *Action Plan to Promote Success for Students with Handicaps, Social Maladjustments or Learning Disabilities* (MELS, 2008). This article explores how teachers are trained to work in an inclusive education context. It specifically aims to draw an exploratory portrait of Québec's elementary and preschool teacher training programs. The contributions expected from the teachers working in an inclusive education context are described, and then compared with course description elements from nine Francophone universities in Québec offering elementary and preschool teacher training. The last section highlights the special challenges of teacher training designed to support mainstreaming in Québec.

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

Geneviève BERGERON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, bon nombre d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) 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 EHDA (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.

ABSTRACT

Mainstreaming in Québec: An Exploratory Look at the Challenges of Elementary and Preschool Teacher Training

Geneviève BERGERON

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

In Québec, many students with learning disabilities and other handicaps (EHDA) are integrated into the regular classroom in accordance with the *Policy on Special Education* (MEQ, 1999) and the *Action Plan to Promote Success for Students with Handicaps, Social Maladjustments or Learning Disabilities* (MELS, 2008). This article explores how teachers are trained to work in an inclusive education context. It specifically aims to draw an exploratory portrait of Québec's elementary and preschool teacher training programs. The contributions expected from the teachers working in an inclusive education context are described, and then compared with course description elements from nine Francophone universities in Québec offering elementary and preschool teacher training. The last section highlights the special challenges of teacher training designed to support mainstreaming in Québec.

RESUMEN

La integración escolar en Quebec: una apreciación exploratoria sobre los retos de la formación magisterial primaria y preescolar

Geneviève BERGERON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

En Quebec, un buen número de alumnos EHDDA se integran en clase ordinaria tal y como lo especifica la *Política de la adaptación escolar* (MEQ, 1999) y el *Plan de acción para apoyar el éxito escolar de los alumnos EHDA* (MELS, 2008). Este artículo se interesa a la formación magisterial destinada a preparar a los maestros para laborar en contexto de integración escolar. Más específicamente, se aboca a la construcción de una imagen exploratoria de la formación que se ofrece actualmente en Quebec en los programas de formación magisterial para primaria y preescolar. Por principio se identifican las posibles contribuciones de los maestros que trabajan en contexto de integración escolar para en seguida ser comparadas con los elementos preconizados en las descripciones de los cursos de nueve universidades quebequenses francófonas que ofrecen un programa de formación magisterial primaria y

prescolar. La última parte evidencia los retos específicos de la formación diseñada para apoyar la integración escolar en Quebec.

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 obligent ou tout au moins incitent les établissements scolaires à intégrer en classe ordinaire les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). À ces orientations ministérielles s'ajoutent les efforts du milieu scolaire pour créer des structures administratives et pédagogiques permettant à un maximum d'élèves d'apprendre dans un 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 et la fréquentation de la classe spéciale comme possibles modalités de regroupement. Néanmoins, le nombre d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 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'enseignement préscolaire et primaire que l'on observe les 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 élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les enseignants

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

doivent utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour les EHDA : l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, l'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, des 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 relever ces défis (Moran, 2007). D'une part, certains enseignants du primaire manifestent des appréhensions au 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 Brimjoin, 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, malgré le fait que cette politique appelle à l'usage d'approches variées et souples. Même lorsque les enseignants ont des attitudes positives au regard de l'intégration scolaire, le recours à une variété de méthodes nécessite un large 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 EHDA et les difficultés qui l'accompagnent ont fréquemment été abordées 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 qu'ils trouvent 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 constituent, 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 avancée, Gaudreau *et al.* (2008) ne remettent pas explicitement en question le rôle joué en amont par les programmes de formation à l'enseignement. Pourtant, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) indique clairement la responsabilité du ministère de l'Éducation de s'assurer que la formation initiale en enseignement prépare adéquatement le personnel enseignant à répondre aux attentes qui lui 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 EHDA que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport (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 classe ordinaire.

La question de la formation des futurs enseignants nous apparaît très préoccupante, 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 composer avec 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 rapportent le manque de préparation des divers acteurs pour l'intégration scolaire. De son côté, Ainscow (2003) soulève le peu de modèles ou d'expériences liés 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 celle des EHDAA intégrés dans leur classe ordinaire. Il semble toutefois que cela pose de grands défis sur le plan pédagogique et que la formation susceptible d'y préparer les enseignants 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 le concept d'intégration scolaire *mainstreaming* et celui 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 parce qu'il vise la formation de professionnels œuvrant en classe ordinaire et non spécifiquement auprès d'EHDAA. 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 selon une approche d'intégration (*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 élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire 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 dans la terminologie et les pratiques (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000; Boutin et Bessette, 2009; Haug, 2003; Vienneau, 2004; Beaugregard 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. Ces termes 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 Beaugregard 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 élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 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 sur le plan des heures, des activités et de la 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 EHDA (Vienneau, 2003). Relevant du modèle biomédical et du modèle de la pathologie sociale, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* fonde l'attribution de services sur le diagnostic (Beaugregard et Trépanier, 2010). Ce type d'intégration fut, 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 (Beaugregard 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 donné (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 EHDA et aux autres élèves de la classe ordinaire, sans compromettre les apprentissages de tout un chacun (Boutin et Bessette, 2009). Cela 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 (Banerjy et Dailey, 1995). Cette approche 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, l'inclusion totale 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 EHDAA, 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 inhérents à l'élève et des facteurs de son environnement (Paré, Parent, Rémillard 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 des caractéristiques à la fois du *mainstreaming* et de l'inclusion totale. L'inclusion partielle appuie le maintien de services *ségrégés* 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 ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est celle de l'intégration scolaire. Peu d'informations sont disponibles pour comprendre ce qu'entend le Ministère lorsqu'il utilise ce terme. Il en est de même en ce qui a trait aux fondements et modèles sur lesquels s'appuie l'approche québécoise d'intégration scolaire. 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 d'interpréter l'approche québécoise comme centrée, 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 en même temps qu'on considère comme 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'élève handicapé ou en difficulté 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 à 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 côté, certaines caractéristiques relevées dans les documents officiels du ministère de l'Éducation 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'idées, le document fait référence à l'objectif d'adapter, *a priori*, les programmes d'études en fonction de la diversité des besoins et des 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 de 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 des trois approches d'intégration scolaire définies plus haut (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. Décrites comme un ensemble de mesures interreliées, ces voies d'action 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 de définir les rôles et les responsabilités des enseignants au regard de l'intégration scolaire, nous avons choisi d'utiliser la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), qui précise les contributions attendues des agents du milieu éducatif en ce qui concerne 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 n° 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 elles font état des attentes quant à la contribution possible du milieu scolaire pour atteindre ces objectifs » (MEQ, 1999, p. 18). Dans un premier temps, ces contributions attendues ont été relevées à la suite d'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 retenues les contributions portant sur la collaboration entre l'enseignant, les parents ainsi que les agents éducatifs intérieurs ou extérieurs 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 • Accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les besoins et les capacités de l'élève. • Préconiser une attitude d'ouverture à l'égard de la différence.
Favorisation de la participation sociale • Assurer une intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaires. • Soutenir l'intégration sociale des EHDAA.
Gestion de classe participative • Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves.
Pratique d'individualisation de l'enseignement (différenciation pédagogique, accommodation, modification) • Proposer différents choix à l'élève. • Adapter les modalités d'enseignement et le matériel didactique aux EHDAA. • 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 • 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 • 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 • 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 EHDAA 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 ont 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 normatif résultant d'un accord institutionnel. Cependant, le vocable 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 différents établissements.

Une recherche effectuée sur Internet nous a permis de trouver neuf universités québécoises francophones qui offrent le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Nous avons pris connaissance de tous les descriptifs des annuaires officiels de l'année 2010-2011 de ces neuf universités, pour chacun des cours de ce programme. À la suite 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 liée 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 liée à un des huit thèmes**

Université	ULaval		UdeM		UdeS		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 de l'enseignement	3		5 1op	2	9 1op	2	6 2op		4		8 1op		1	2	5 1op	1	6	
Connaissances des EHDA 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 à l'égard de 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, le tableau 3 (en annexe) 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 de l'enseignement. Les mentions étaient considérées comme pertinentes dans la mesure où elles impliquaient une prise en compte des élèves ayant des besoins particuliers, tels que les EHDA, 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 retenu. 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 pris en considération. 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 nous 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 liée 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 de l'enseignement. On retrouve des mentions telles que «différenciation» ou «différenciation pédagogique» ou, encore, «diversité de stratégies d'enseignement» ou «soutien de technologie d'aide». Toutes les universités offrent plus d'un cours qui contient des mentions de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Dans quelques universités, nous trouvons des stages et des cours de didactique en français et en mathématiques dont le descriptif en fait mention. La pratique d'individualisation de l'enseignement semble un élément transversal à l'intérieur de certains programmes. Cela dit, sauf pour une université, aucun cours obligatoire ne porte directement et essentiellement sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement, 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 trouve entre un cours et huit cours.

Nous trouvons également des mentions liées à la coopération et à la 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 notons, entre autres, quelques stages, des cours portant sur les 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 acteurs du milieu. Nous ne trouvons aucun cours de didactique. À l'instar des pratiques d'individualisation de l'enseignement, cet élément s'avère aussi plus transversal dans les descriptifs des cours des programmes.

Nous trouvons des mentions liées à la collaboration école/famille/communauté dans tous les programmes analysés, dans les descriptifs de certains stages, de cours portant sur les 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 ainsi que de pluriethnicité. Cet élément est un peu plus transversal au regard des programmes dans les descriptifs des cours, comme les pratiques d'individualisation de l'enseignement 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 relevons 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 compte aucun cours de gestion de classe obligatoire.

Huit universités sur neuf proposent 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. Une mention est présente dans un descriptif de stage et dans celui 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 sous la collaboration école/famille/communauté.

Le thème des attitudes positives face à la diversité a été relevé dans les descriptifs de six universités. Les attitudes d'ouverture à l'égard des élèves en difficulté étaient mentionnées par 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 noté dans les descriptifs la présence de mentions liées 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 types plus variés que les autres éléments, tels que la gestion de classe participative, la connaissance des EHDAA et des élèves à risque ou l'élaboration/réalisation/évaluation d'un plan d'intervention. Une université propose plusieurs cours traitant des attitudes positives à l'égard de la diversité, quelques universités en offrent un ou deux et trois n'en offrent aucun, ce qui montre une situation très variable. Quant au thème de la participation sociale, on peut le considérer comme 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 de l'enseignement, collaboration école/famille/com-munauté, coopération et relations de partenariat. On remarque également que tous les programmes comportent des cours spécifiques qui traitent des connaissances sur les EHDA 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 à l'égard de la diversité sont un élément dont la présence est 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 à l'intérieur de cours traitant exclusivement des EHDA.

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 EHDA 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 tracer semble montrer que plusieurs savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques liés 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 destinés à préparer les enseignants à l'intégration scolaire. Trois éléments spécifiques seront abordés: les attitudes positives à l'égard de la diversité, la participation sociale de l'élève et les pratiques d'individualisation de l'enseignement. 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. De fait, il est généralement accepté que la pratique des enseignants est influencée par leurs cadres interprétatifs, souvent implicites, et que ces dimensions ont avantage à être approfondies (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 au regard de l'intégration et des élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Elliott, 2008; MEQ, 1999). Nous croyons important de poursuivre le travail amorcé en ce sens. Aider 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 révéler 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 se trouver dans un seul cours. Cela laisse à penser que les étudiants ne touchent pas ou qu'ils touchent 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 les 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 renvoie 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 des pratiques d'individualisation de l'enseignement soit présent dans plusieurs des programmes de formation, un seul cours (tous programmes confondus) 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 au 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 donnés 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 Bécharde 2009; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Prud'homme, 2010). Dans quelle mesure les étudiants disposent-ils d'exemples concrets contribuant à leurs apprentissages en regard de pratiques pédagogiques adaptées

et différenciées? L'enseignement universitaire est certes un élément à considérer pour améliorer la préparation des futurs enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, 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 liés 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 s'y rattachent. Ainsi que l'indiquent 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 gêne les conditions qui pourraient 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, par l'intermédiaire de différentes tribunes médiatiques, leur sentiment d'impuissance relative à l'intégration et le désir d'obtenir plus de ressources pour les EHDA. Or, pour que l'intégration scolaire puisse engendrer des retombées positives, l'ajout de ressources n'est pas suffisant. Il faut également interroger les formes que prennent actuellement les interventions. En somme, une centration sur des réponses individualisées représente une limite importante dont il conviendrait de tenir compte dans la définition des composantes essentielles de la formation à l'enseignement.

Ainsi qu'il a été vu 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 le fait que ces deux processus s'inscrivent dans des logiques et des paradigmes fort 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 bibliographiques

- AINSCOW, M. (1997). Towards inclusive schooling (Vers une scolarisation inclusive). *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- AINSCOW, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices, dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 15-33). New York: RoutledgeFalmer.
- AINSCOW, M. et MILES, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44.
- AINSCOW, M., FARRELL, P. et TWEDDLE, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities [Élaboration de politiques pour une éducation pour l'inclusion : étude du rôle des autorités éducatives locales]. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 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 B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous?* (p. 118-132). Paris : Institut national de recherche pédagogique et Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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*, 20(2), 191-211.

- BANERDJI, M. et DAILEY, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- BARDIN, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUREGARD, F. et TRÉPANIÉ, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BÉDARD, D. et BÉCHARD, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-44). Paris: Presses universitaires de France.
- BÉLANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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*, 23(3), 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 N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GILLIG, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- HAUG, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 97-116). New York: RoutledgeFalmer.
- HORNE, P. E. et TIMMONS, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- LABOSKEY, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice* (vol. 2) (p. 817-869). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- 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*, 20(3), 204-220.
- MAERTENS, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASSÉ, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 351-379). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: 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 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Québec: Gouvernement du Québec.
- MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- PARÉ, C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.-B. et PICHÉ, J.-P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 155-172). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PRATT, D. D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger.
- 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 N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- 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.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-358). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., LAFORTUNE, L. et BÉLANGER, S. (2007). La pratique de l'inclusion à travers le temps. Un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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 J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Actes du 71^e 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, MD : Paul H. Brookes.
- TOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 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*, 27(2-3), 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*, 30(3), 187-192.
- VALEO, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 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*, 30, 257-286.
- VIENNEAU, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- WHITEHEAD, J. (1989). Creating a living education theory from questions to the kind, "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 1-11.

Annexe

Tableau 3. **Cours recensés dont le descriptif présente une mention liée au thème « pratiques d'individualisation de l'enseignement »**

Université	Titres des cours
ULaval	• Adaptation scolaire: problématique et intervention • Intervention pédagogique et gestion de la classe I • Didactique de la géométrie au préscolaire/primaire
UdeM	• 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
UdeS	• 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	• 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
UQAR	• 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) • 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	• Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (élèves à risque) • L'hétérogénéité dans la classe • 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 expérientiels • Confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel • Évaluation des apprentissages • Enseignement aux élèves ayant un handicap (cours optionnel)

Université	Titres des cours
UQAT	• 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	• 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	• 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