

La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion

Luc PRUD'HOMME

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Raymond VIENNEAU,

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Serge RAMEL

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent texte a pour objectif de proposer une réflexion sur le thème de la diversité à l'école, et ce, sous l'angle de l'inclusion scolaire ou de son alternative, l'exclusion scolaire et sociale. Le texte examine ainsi certaines conceptions favorisant une reconnaissance positive et constructive de la diversité en contexte scolaire. Ensuite, il explore la dimension sociale et culturelle de ce phénomène pour enfin traiter la question de l'inclusion et de la pédagogie de l'inclusion.

ABSTRACT

The Legitimacy of Diversity in Education: A Reflection on Inclusion

Luc PRUD'HOMME

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Raymond VIENNEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Serge RAMEL

Vaud Township High School, Switzerland

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The objective of this article is to explore the theme of diversity in the classroom from the perspective of scholastic inclusion, or its alternative, scholastic and social exclusion. The article examines concepts that foster the positive and constructive recognition of diversity in the school setting, along with the social and cultural dimension of inclusion and the pedagogy of inclusion.

RESUMEN

La legitimidad de la diversidad en educación: reflexión sobre la inclusión

Luc PRUD'HOMME

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Raymond VIENNEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Serge RAMEL

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Suiza

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

El objetivo del presente texto es proponer una reflexión sobre el tema de la diversidad en la escuela desde la perspectiva de la inclusión escolar o de su alternativa, la exclusión escolar y social. Así pues, el texto explora ciertas concepciones favorables al reconocimiento positivo y constructivo de la diversidad en contexto escolar. En seguida, se explora la dimensión social y cultural de éste fenómeno para finalmente abordar la cuestión de la inclusión y de la pedagogía de la inclusión.

La diversité en éducation

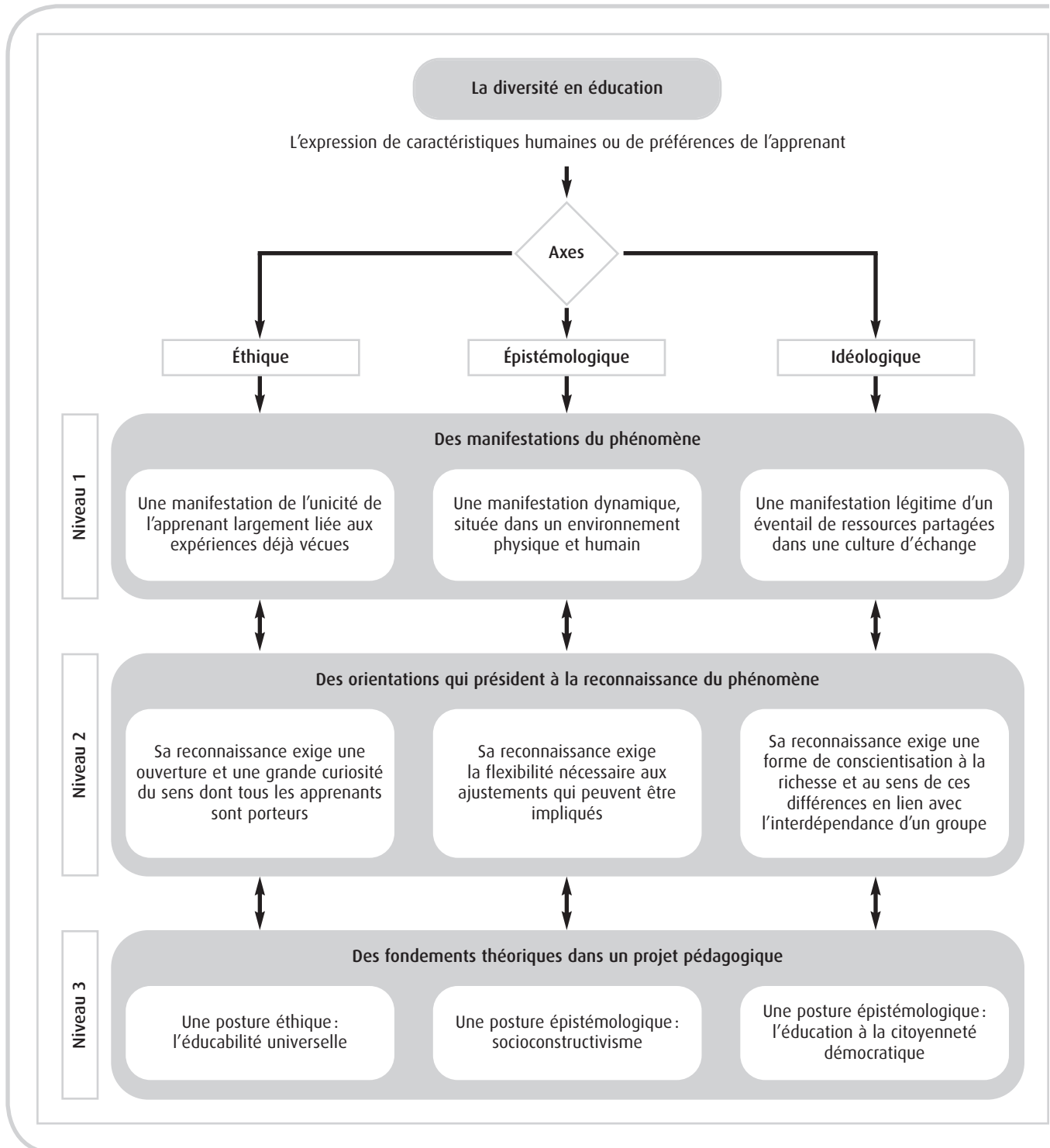
D'entrée de jeu, il semble pertinent de nous rappeler collectivement que le thème de la diversité mobilise depuis plusieurs décennies les énergies de différents acteurs en éducation. De manière générale, nous pouvons dire que, du point de vue de la recherche et des discours philosophiques, l'accueil de cette diversité en contexte scolaire est toujours largement lié à la métamorphose d'un problème en une ressource pédagogique, indépendamment de la variable explorée. Il y a un potentiel associé à une reconnaissance de la diversité ou du pluralisme à l'école, ainsi qu'une nécessité de réagir à la prégnance des pratiques d'enseignement uniformes; ces considérations semblent faire l'unanimité dans les écrits. Or, la prise en compte de ce phénomène continue de susciter un cortège de questionnements en milieu de pratique. Au Québec comme ailleurs, les réformes suggèrent que la reconnaissance de la diversité est une clé pour favoriser la réussite scolaire. Elles proposent aux enseignants d'exploiter des stratégies d'enseignement variées et souples; simultanément, on continue de repérer des pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles et uniformes (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry *et al.*, 2008) et les enseignants manifestent un sentiment d'impuissance devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe (Legrand, 1999; Prud'homme, 2007; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon *et al.*, 2003). Force est de constater que la recherche de sens sur la diversité en éducation demeure d'une grande pertinence sociale et scientifique, d'autant plus que les réalités sociales contemporaines semblent contribuer à la croissance du phénomène au sein de nos communautés. C'est dans cette perspective que la construction d'une école inclusive est évoquée en termes de «[...] seule école possible» (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996, p. 369) afin de redonner ses lettres de noblesse à la diversité en éducation.

Dès lors, il convient de proposer une définition de la diversité en éducation qui soit cohérente avec une pédagogie de l'inclusion scolaire. Pour l'instant, en se reportant au travail d'analyse effectué par Prud'homme (2007), on retient que la diversité en éducation peut se considérer comme «l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe» (p. 34). Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective. Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés. Ainsi, pour accéder à une prise en compte de cette diversité, telle que définie, il semble important de clarifier certaines conceptions professionnelles pouvant favoriser une reconnaissance positive et constructive de ce phénomène.

Comme l'illustre la figure qui suit, cette démarche de clarification nous amène à apporter des précisions aussi bien sur notre conception de l'être humain, laquelle renvoie à une posture éthique (axe 1), que sur notre conception de l'apprentissage,

qui se réfère à une posture épistémologique (axe 2), ou encore que sur notre conception de la société, qui elle renvoie à une posture idéologique (axe 3).

Figure1. **La diversité en éducation**



Ces trois postures peuvent être définies comme suit :

Axe 1 : posture éthique

Les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent être comprises comme une manifestation de l'unicité de chaque individu. Cette unicité est largement liée aux expériences que l'apprenant a déjà vécues ou encore à des particularités de tous ordres (disposition affective, disposition cognitive et styles d'apprentissage, capacités intellectuelles et types d'intelligences dominants, apprentissages acquis, présence de handicaps physiques, sensoriels ou neurologiques, etc.). Autrement dit, elles sont l'expression de ce que l'apprenant vit et comprend au cours de la situation dans laquelle il se trouve, et ce, à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance de ces manifestations exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une certaine décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. En ce sens, il nous semble nécessaire de reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002) et que dans la relation pédagogique il y a cette responsabilité professionnelle de chercher à comprendre ce sens qui s'exprime. Cette position se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun.

Axe 2 : posture épistémologique

En accordant toute son importance à la situation dans laquelle se manifeste la diversité, la définition ici adoptée cherche à rendre compte du caractère dynamique et contextuel de celle-ci (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000; Paine, 1990; Rieben, 2000). Dans une telle perspective, la diversité est conçue comme un phénomène qui émerge et s'exprime dans la rencontre entre l'élève et une situation déterminée par un environnement physique et humain donné. Cette expression n'est pas figée et elle peut se modifier à condition que les ajustements soient perçus par les acteurs comme des façons légitimes et originales d'aborder la réalité. Aux différences interindividuelles qui s'observent dans un groupe, s'ajoutent aussi des différences intra-individuelles qui s'expriment à un moment ou l'autre, ou d'une situation à l'autre. Ces différences, qui se manifestent ou se construisent en relation avec la situation telle que vécue et perçue par les apprenants, sont comprises à l'intérieur d'un cadre théorique général qui mise sur l'activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation. C'est en ce sens que cette définition de la diversité se réclame du constructivisme épistémologique « qui met l'accent sur le rôle des représentations en fonction desquelles nous interprétons les données de l'expérience » (Legendre, 2004, p. 71). Dans l'environnement pédagogique, il y a donc une nécessité d'offrir un large éventail de contextes, par opposition à un contexte dominant, de façon que différentes variables de la diversité puissent réellement être sollicitées

et exploitées. Plus précisément, cette définition se réclame d'une posture épistémologique socioconstructiviste, puisqu'elle met en valeur le rôle déterminant des interactions sociales, ou de l'environnement humain et culturel, dans la compréhension des caractéristiques ou des préférences de l'apprenant.

Axe 3 : posture idéologique

Le phénomène de la diversité, inscrit dans un projet pédagogique de réussite, de justice sociale et d'équité, appelle à une culture d'échange et d'interdépendance qui assure une légitimité à son expression. C'est seulement à ce prix que la diversité pourra librement s'exprimer et, de surcroît, enrichir l'éventail des réflexions, des possibilités ou des ressources pour l'atteinte d'un but. L'expression de Bourdieu (1966), désormais consacrée, de l'indifférence aux différences rappelle qu'une reconnaissance des manifestations de la diversité doit se faire au bénéfice de tous les acteurs de la classe, dans le but ultime d'offrir à tous les élèves le pouvoir de progresser et d'actualiser leur potentiel. En ce sens, cette reconnaissance exige une certaine forme de conscientisation et d'analyse du phénomène pour mieux comprendre sa valeur et sa richesse au sein du groupe. Cette reconnaissance de la diversité permet de percevoir l'hétérogénéité comme constitutive et constructive de l'équilibre d'une communauté. Ainsi définie et reconnue, la diversité s'associe à une posture idéologique ou politique qui relève d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique (Galichet, 2002).

Toujours en référence à la figure vue plus haut, ces trois postures face à la diversité en éducation se clarifient :

- en précisant les caractéristiques positives que peuvent receler les manifestations de la diversité (1^{er} niveau : manifestations du phénomène selon ses aspects unique, dynamique et légitime);
- en proposant des orientations qui facilitent la reconnaissance du phénomène en classe (2^e niveau : orientations présidant à la reconnaissance du phénomène qui exige curiosité, flexibilité et conscientisation);
- en mettant en évidence les fondements théoriques qui soutiennent les caractéristiques et les orientations identifiées au premier et au deuxième niveau (3^e niveau : fondements théoriques).

Une considération positive et constructive au regard de la diversité n'occulte aucunement le fait que certaines manifestations de celle-ci peuvent être socialement inadéquates ou nuire au développement d'un individu en fonction d'attentes qui sont précisées par des normes socioculturelles. Or, ces dernières, même si elles peuvent masquer les différences, n'arrivent cependant pas à les effacer. Confronté à cette contradiction dans son quotidien professionnel, l'enseignant doit avant tout adopter cette posture éthique qu'a su définir Lévinas (cité par Dermange, 2003) : « C'est lorsque non seulement je ne thématise pas autrui; c'est lorsque autrui *m'obsède* ou me met en question. Mettre en question ce n'est pas attendre que je réponde; il ne s'agit pas de faire réponse mais de me trouver responsable » (p. 257).

Ainsi, adopter une *posture épistémologique* ne revient pas à thématiser autrui, mais à améliorer la compréhension de son altérité. Cette compréhension n'a de sens que si elle s'accompagne d'une posture éthique selon la définition donnée plus haut et se concrétise dans une *posture idéologique* amenant l'enseignant à adopter une action pédagogique responsable. Il s'agit alors de passer d'un « discours sur » à un « faire pour ». C'est à cette condition que l'école inclusive permettra à tous les élèves d'apprendre à cohabiter et à coconstruire avec et peut-être même grâce aux manifestations de tout ce qui est différent d'une norme culturellement acceptable.

La diversité : ingrédient clé d'une culture d'échange

Socialement définie en tant qu'ingrédient clé d'une culture d'échange, la diversité devient un élément positif dans la construction de toute communauté d'apprentissage. Scott Peck (1993) définit le concept de communauté comme « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (p. 73). Toutefois, comme le rappelle Vienneau (2002), transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien « les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire » (p. 256). Parmi les caractéristiques définissant une communauté, mentionnons la présence d'un projet commun, porteur de sens pour chacun de ses membres, le respect inconditionnel de l'autre et la reconnaissance de l'altérité, c'est-à-dire de la part des Autres – et de leurs différences – dans la construction de l'Un. Peck (1993) rappelle enfin que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (p. 73). Une autre menace bien plus insidieuse pour la communauté est une intégration fondée sur l'*indifférence aux différences* et qui conduit à la ségrégation. Le vécu d'isolement que cette dernière implique condamne la personne à cet exil intérieur qu'évoque régulièrement Gardou, et ce dernier nous exhorte à désinsulariser¹ le handicap (Gardou et Poizat, 2007) pour combattre les conséquences désastreuses de cette ségrégation qui se cache sous le vocable d'intégration.

Ainsi, que ce soit à l'échelle d'une société tout entière, d'une école ou du microcosme que constitue un groupe-classe, une communauté d'apprentissage ou une communauté d'apprenants ne peut se permettre de perdre *un seul* de ses membres au risque d'aboutir à une version édulcorée de son tissu communautaire, à la fois appauvri et fragilisé. Une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir. Cette définition de la diversité et les orientations qui en découlent s'inscrivent dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire et de réussite pour tous les élèves. Il s'agit, rappelons-le, de la finalité même du projet de différenciation pédagogique, actuellement très en vogue, mais qui n'en constitue pas pour autant un « nouveau » projet pédagogique. D'ailleurs, cette finalité a aussi été identifiée comme prioritaire par le directeur général de l'UNESCO affirmant que l'éducation pour l'inclusion doit viser à transformer les systèmes éducatifs et améliorer la qualité de l'enseignement « à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière

1. Ce néologisme, emprunté à Gardou (2007), fait référence à la solitude de l'élève handicapé intégré dans une classe ordinaire, comme exilé sur une île au milieu de ses camarades.

à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire» (Matsuura, 2008, p. 2).

Diversité, inclusion scolaire et pédagogie de l'inclusion

Rappelons clairement que l'hétérogénéité et la diversité ne sont pas des objets de préoccupations nouvelles en éducation et en pédagogie (Corno et Snow, 1986; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess *et al.*, 2006; Jacquard, 1978; Melnick et Zeichner, 1998; Paine, 1990; Tomlinson *et al.*, 2003). En effet, au cours du XX^e siècle, le travail de renouvellement des systèmes d'éducation dans les pays industrialisés a constamment cherché à rendre l'école accessible au plus grand nombre de personnes possible (Perrenoud, 1997). C'est ainsi qu'après la Seconde Guerre mondiale plusieurs pays se sont consacrés à une démarche de démocratisation de l'enseignement. Ce mouvement poursuivait à sa manière un effort de prise en compte de la réalité individuelle de l'élève en tentant principalement d'éviter que de « bons élèves » soient exclus de l'enseignement en raison de leur origine sociale.

Or, ces réformes ne se sont pas accompagnées d'un effort explicite pour prendre en compte la diversité des élèves à l'intérieur d'un groupe. Centrée sur l'accessibilité universelle de l'éducation, cette démocratisation de l'enseignement a plutôt généralisé un enseignement identique à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité des effectifs scolaires. Cette approche normative peut vraisemblablement être associée à la croissance du phénomène de l'échec scolaire qui n'a cessé de prendre de l'ampleur au cours des soixante dernières années (Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel, 2000).

Pour contrer cette problématique de l'échec scolaire, différentes mesures de différenciation pédagogique structurelle ont vu le jour pour répondre aux besoins des élèves pour qui l'école représente un défi. On assiste alors à la création de multiples services spécialisés (orientation scolaire, psychologie, orthopédagogie, psychoéducation, classes à effectifs réduits, etc.). Or, force est d'admettre que ces différents services permettent rarement aux élèves en difficulté d'affronter ou de contourner leurs problèmes et de réussir à l'école (Doudin et Lafortune, 2006; Ramel et Lonchamp, 2009).

En conséquence, plusieurs auteurs proposeront de repenser l'organisation des services pour ces élèves (Leblanc et Vienneau, 2010; Darveau, Reiber et Tousignant, 2010; Trépanier et Paré, 2010). Une offre de services intégrés, c'est-à-dire coordonnés et harmonisés entre les systèmes d'éducation, de santé et de services sociaux, se présente peu à peu comme une voie incontournable pour répondre plus efficacement aux besoins éducatifs des élèves ayant des besoins particuliers (MEQ, 2003; Trépanier, Paré, Petrakos et Drouin, 2008; Trépanier et Paré, 2009; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et Williams, 2000), en plus de s'avérer une composante essentielle de toute école à vocation communautaire (Dryfoos, 2003).

Cette nécessité d'harmoniser est d'autant plus importante que les services spécialisés offerts à l'extérieur de la classe ordinaire sont très souvent associés à un parcours conduisant à l'exclusion sociale. Rappelons que dans cette perspective

Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) concluaient déjà leur recension d'écrits sur la diversité en éducation, l'une des premières consacrées à ce thème, par la suggestion qu'une prise en compte de ce phénomène d'exclusion appelle à la construction d'une école inclusive. On convient que ce mouvement implique des transformations profondes vers « [...] un système d'éducation "intégré", plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence » (Vienneau, 2004, p. 129). En somme, « l'éloge de la différence », tel que défini par Jacquard en 1978, devient un idéal à promouvoir en matière de croyances pédagogiques, ce qui d'ailleurs incite Jacquard (2006, p. 9) à y revenir dans un livre intitulé *Mon utopie* :

C'est à l'école que se joue l'avenir; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences du système éducatif choisi. Pour l'essentiel, mon utopie est un projet à propos de l'éducation. [...] Son objectif est de participer à une tâche autrement plus décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres.

La communauté de recherche en adaptation scolaire, les responsables des politiques éducatives ainsi que certains administrateurs scolaires et enseignants se sont montrés de plus en plus ouverts à une école inclusive au cours des trente dernières années (Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006). Les acteurs en éducation ne souhaitent évidemment pas que l'école devienne un mécanisme de sélection orientant certains jeunes vers l'exclusion sociale. Or, les élèves qui se voient obligés de suivre un cheminement scolaire en parallèle à celui emprunté par la très grande majorité de leurs pairs peuvent éprouver un sentiment d'injustice et associer cette expérience scolaire à une forme d'exclusion, ce qui participe à l'institutionnalisation du phénomène (Guglielmi et Koubi, 2007). Pire encore, sans même se voir exclus physiquement de la classe ordinaire, plusieurs élèves ayant des besoins particuliers souffrent de leur différence. Sentiment d'être jugés, sentiment de ne pas être à la hauteur, faible sentiment de compétence... Plusieurs gardent des traces indélébiles de leur expérience scolaire (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Espinosa, 2003).

Plusieurs données de recherche semblent indiquer que la grande majorité des enseignants se sentent incompetents dans la gestion de la diversité des élèves réunis dans un même groupe (Humphrey *et al.*, 2006; Ramel et Lonchamp, 2009; Ramel et Benoit, 2010). En fait, les systèmes scolaires ont une longue histoire d'organisation qui s'appuie sur le mythe de la classe homogène (Doudin et Lafortune, 2006; Tomlinson *et al.*, 2003). De plus, l'école fonctionne encore souvent comme une institution permettant d'identifier l'élite en valorisant la compétition et la performance individuelles (Jacquard, 2006). Ainsi, plusieurs mouvements pour une éducation plus respectueuse de la dignité humaine et des différences ont souvent été freinés par des obstacles politiques, économiques et sociaux. De surcroît, ces obstacles, fermement inscrits dans une culture de productivité, semblent occulter la réalité actuelle où de nouveaux défis (environnementaux, sociopolitiques, économiques et religieux) réclament sans contredit un travail interdisciplinaire et solidaire pour trouver des solutions originales à des problèmes inédits.

C'est en ce sens que le mouvement vers une école véritablement inclusive représente un changement d'envergure dans l'histoire moderne de l'enseignement ainsi que dans la construction de l'identité professionnelle de ses acteurs. Cette « [...] identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures » (Giust-Desprairies, 2002, p. 3). L'inclusion scolaire réclame donc un travail de fond par des acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs) socialement engagés vers la réussite scolaire de tous les élèves. En ce sens, la diversité dans nos sociétés semble nécessiter des changements en profondeur dans nos façons de concevoir et de faire l'école ainsi que dans nos façons de concevoir et d'animer la formation initiale à l'enseignement.

La pédagogie de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2010; Rousseau, 2010a; Doudin et Ramel, 2009; Stainback et Stainback, 1990) se présente comme une option pédagogique permettant à tous les élèves de vivre leur scolarisation dans leur école de quartier et, qui plus est, à l'intérieur de la classe ordinaire. La recherche scientifique met de plus en plus clairement en évidence plusieurs bénéfices de cette approche de l'enseignement, « [...] tant pour l'élève ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves de la classe, ceci aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux » (Ramel et Doudin, 2009, p. 5), tout en relevant les risques en matière de stress et d'épuisement professionnel pour les enseignants (Ramel et Benoit, 2010). La recherche décrit également des conditions de mise en œuvre (Rousseau et Prud'homme, 2010; Vienneau, 2010); elle offre des outils facilitant le travail de l'enseignant et des ressources spécialisées (voir, par exemple, Rousseau, 2010b; Winebrenner, 2008; Hannell, 2007; Leclerc, 2000). Elle présente enfin des images et des exemples de son articulation dans l'action de l'enseignant (Prud'homme, 2004, 2007, 2010).

Or, malgré ces résultats de recherche prometteurs, plusieurs élèves poursuivent leur cheminement scolaire en étant exclus de la classe ordinaire, tant au Canada et aux États-Unis que dans plusieurs pays européens, certains systèmes étant cependant plus inclusifs que d'autres (Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger, 2006). Si l'on considère que cette perspective d'inclusion scolaire se présente actuellement comme une option diamétralement opposée aux missions et aux conceptions traditionnelles associées à l'école et à l'enseignement, on peut comprendre que les obstacles et les résistances à la pratique inclusive soient aussi complexes et multidimensionnels.

En guise de conclusion : diversité et changement en éducation

Notre réflexion nous amène à réitérer, comme d'autres l'ont fait avant nous, la complexité d'effectuer un changement en profondeur en éducation (voir par exemple Fullan, 2003; Gardner, 1999; Huberman, 1973). Tout d'abord, sur un plan personnel,

L'adhésion aux valeurs sociales et professionnelles sous-jacentes à la pédagogie inclusive peut générer des conflits internes chez la personne de l'enseignant. Certaines pratiques professionnelles, bien ancrées dans le milieu scolaire (le recours à l'évaluation normative et aux comparaisons de rendement entre les écoles, par exemple) peuvent dans certains cas sembler incompatibles avec les valeurs d'une pédagogie inclusive et générer des dilemmes éthiques difficiles à résoudre (St-Vincent, 2010). C'est ici qu'intervient la posture éthique proposée, qui se traduit tant par une capacité à reconnaître les nombreuses manifestations de l'unicité présentes chez chaque apprenant que par une position d'ouverture face à ces différences entre apprenants et qui se manifeste enfin dans un projet pédagogique fondé sur la croyance en une éducatibilité universelle. Cette posture éthique est principalement associée au courant humaniste en éducation.

Malgré des conclusions datant déjà de plus de trente ans sur la nécessité d'apporter des changements majeurs en éducation pour répondre aux enjeux de la diversité des élèves, Humphrey *et al.* (2006) observent toujours que la compréhension de ces enjeux demeure problématique à la fois chez les acteurs de la formation initiale à l'enseignement et chez ceux qui œuvrent en milieu scolaire. Il s'agit d'un constat que faisait Smith (1969) et sur lequel Ducette *et al.* (1996) revenaient dans le contexte de leur recension des écrits sur la diversité en éducation. « Nos résultats mettent en évidence la nécessité de former les enseignants de manière à ce qu'ils travaillent sur leur vision implicite de l'école et de l'enseignement afin d'être en mesure d'apprécier le potentiel d'enrichissement que représente la diversité » [traduction libre] (Humphrey *et al.*, 2006, p. 317).

Il s'agit là d'un triste constat, alors que la recherche en éducation démontre qu'il n'existe aucun fondement pour justifier le maintien d'une conception monolithique du processus d'enseignement/apprentissage, conception encore en bonne partie basée sur la capacité à produire de « bonnes » réponses (courant behavioriste) ou à traiter efficacement l'information présentée (courant cognitiviste). C'est ici qu'entre en jeu la posture épistémologique dont nous nous réclamons, qui se traduit par une conception dynamique et interactive de l'apprentissage, apprentissage dont chaque manifestation est unique et qui exige ajustements et flexibilité de la part de l'enseignant. Cette conception de l'apprentissage, dont les enjeux sont à la fois personnels et institutionnels, se réfère évidemment au courant socioconstructiviste en éducation.

Enfin, sur un plan à la fois personnel, institutionnel et sociétal, la tendance à exclure tous les élèves qui éprouvent des difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles contribue inévitablement à l'effritement de toute communauté d'apprentissage, exclusions qui vont à l'encontre de la conception même de la société à laquelle nous adhérons. La posture idéologique qui en découle repose sur la nécessité de créer une culture d'échange entre tous, menant progressivement à une prise de conscience des richesses que constitue cet univers de différences intra et interpersonnelles. Cette posture idéologique d'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans des courants pédagogiques tels que celui de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (Ferrer et Allard, 2002).

Comme on peut le constater, les obstacles et les résistances à l'implantation d'une pédagogie inclusive sont réels, multiples et complexes et réclament manifestement un travail multidisciplinaire pour mieux comprendre et affronter ses défis. Cette pédagogie, et, par conséquent, la valorisation de la diversité en éducation, propose un regard ambitieux sur l'école, sur la formation à l'enseignement et sur la société. Certes, les défis sont de taille pour la personne de l'enseignant. Celui-ci doit d'abord accroître son respect de la diversité et, par surcroît, développer une meilleure connaissance de soi (Ducette *et al.*, 1996; Humphrey *et al.*, 2006) en plus de développer une plus grande expertise pédagogique témoignant de la souplesse et la flexibilité que réclame la diversité (Lunt et Norwich, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004). Pour les formateurs de maîtres, les défis sont tout aussi grands. Ils doivent revoir les programmes de formation, s'assurer d'aborder explicitement la diversité, et ce, tant sur les plans théorique que pratique (Imobersteg, 2010; Ryan, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; Pavri et Luftig, 2000). Cela dit, considérant les apports potentiels d'une pédagogie de l'inclusion et les coûts humains et sociaux de l'exclusion, il serait grand temps de passer aux actes et d'accepter de revoir en profondeur nos projets éducatifs nationaux, l'école et la formation à l'enseignement. La cohérence entre les discours sur l'unicité et le dynamisme de la diversité et le vécu des jeunes éprouvant des difficultés dans l'école actuelle en dépend!

Références bibliographiques

- ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.-C. et ROUSSEL, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Bordas/HER.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2005). *L'école inclusive: gage de réussite de tous les élèves*. Mémoire soumis au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1, 325-347.
- CHEVRIER, J., FORTIN, G., LEBLANC, R. et THÉBERGE, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne] [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>] (Consulté en mai 2007).
- CORNO, L. et SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.) (p. 605-629). New York: MacMillan.

- DARVEAU, I., REIBER, D. et TOUSIGNANT, J.-L. (2010). Laissez-nous vous raconter l'histoire d'Emma et Félix : les modèles de service à la Commission scolaire des Patriotes. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DERMANGE, F. (2003). *Le dieu du marché : éthique, économie et théologie dans l'œuvre d'Adam Smith*. Genève : Labor et Fides.
- DOUDIN, P. et LAFORTUNE, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (p. 43-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. et RAMEL, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9.
- DRYFOOS, J. G. (2003). Comprehensive schools. Dans M. M. Brabeck, M. E. Walsh et R. E. Latta (dir.), *Meeting at the Hyphen : Schools-Universities-Communities-Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being*. 102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I (p. 140-163). Chicago : National Society for the Study of Education.
- DUCETTE, J. P., SEWELL, T. E. et POLINER SHAPIRO, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- ELHOWERIS, H. et ALSHEIKH, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- FERRER, C. et ALLARD, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie – Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement, *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>], 21 p.
- FULLAN, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 105-124.
- GARDNER, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York : Simon et Schuster.
- GARDOU, C. et POIZAT, D. (dir.) (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse : Érès.

- 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.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Communication présentée à l'Université d'automne. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, 28-31 octobre, Paris.
- GUGLIELMI, G. J. et KOUBI, G. (2007). *Égalité des chances*. Dans J.-M. Barreau (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 110-113). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- HANNELL, G. (2007). *Success with Inclusion*. London: Routledge.
- HUBERMAN, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO, BIE.
- HUMPHREY, N., BARTOLO, P., ALE, P., CALLEJA, C., HOFSAESS, T., JANIKOVA, V. et al. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- IMBERSTEG, C. (2010). Des moments forts de partage avec nos étudiants. *Prismes* (revue pédagogie HEP Vaud), décembre, 13, 27.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*. Paris: Seuil.
- JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*. Paris: Stock.
- JALIL AKKARI, A. et GOHARD-RADENKOWIC, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 147-170.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. (2000). *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEGRAND, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J. M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles: De Boeck Université.

- LUNT, I. et NORWICH, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York: Routledge.
- MATSUURA, K. (2008). Avant-propos. Dans C. Acedo (dir.), *Éducation pour l'inclusion. Perspectives*, 145, 1-4.
- MELNICK, S. L. et ZEICHNER, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- PAINE, L. (1990). *Orientations towards Diversity: What Do Prospective Teachers Bring?* (Rapport n° 89-9). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education (Service de reproduction ERIC No ED 320 903).
- PAVRI, S. et LUFTIG, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities rally included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- PECK, S. (1993). *La route de l'espoir: pacifisme et communauté*. Paris: Flammarion.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- PRUD'HOMME, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 185-213). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- 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 d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 399-424). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et BENOIT, V. (2010). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I- La santé des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et LONCHAMPT, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 47-76.

- RIEBEN, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>] (Consulté en mai 2007).
- ROUSSEAU, N. (dir.) (2010a). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. (2010b). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide. L'accès à une vie scolaire riche et stimulante*. Québec: Septembre éditeur.
- ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi: dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 7-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., LAFORTUNE, L. et BÉLANGER, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire 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.
- ROUSSEAU, N., DIONNE, C., CAUCHON, N. et BÉLANGER, G. (2006). L'inclusion scolaire et sociale pour les personnes ayant une déficience intellectuelle: distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J. J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle: savoirs et perspectives d'action. Tome 1- Représentation, diversité, partenariat et qualité* (p. 87-98). Québec: Presses Inter Universitaires.
- RYAN, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Education*, 9(3), 180-187.
- SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- SMITH, B. O. (1969). *Teachers for the Real World*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ST-VINCENT, L.-A. (2010). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse soutenue de doctorat, Université de Sherbrooke.
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K., CONOVER, L. A. et REYNOLDS, T. (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.

- TRÉPANIÉ, N. S. et PARÉ, M. (2009). Des conditions de réussite pour le développement de l'école communautaire en sol québécois. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 214-230). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TRÉPANIÉ, N. S. et PARÉ, M. (2010). Conclusion. Bilan et perspectives. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 351-356). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TRÉPANIÉ, N. S., PARÉ, M., PETRAKOS, H. et DROUIN, C. (2008). Bringing home the full-service community school concept: A proposal for involving teachers in school integrated services in the Province of Quebec. *The School Community Journal*, 18(1), 105-122.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/revue>].
- 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* (2^e éd.) (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. L. et WILLIAMS, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WINEBRENNER, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.
- YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3^e éd.). Boston : Houghton Mifflin.