

## L'inclusion : modèle de la diversité et refus de la norme

Par Laurence Dutoit

Pédagogue en éducation précoce spécialisée au Renfort pédagogique pour les équipes éducatives – ECES

« L'enfant est agité, il ne respecte pas les règles du groupe et il ne tient pas compte des consignes. Il se montre particulièrement difficile lors des moments de transition, mais aussi sur le temps de jeu libre. »

Le formulaire d'une demande de Renfort pédagogique pour les équipes éducatives est fait de telle manière qu'un enfant, bien qu'il ne soit pas nommé, y est mis en exergue et sort de la norme. Cet enfant, que nous appellerons Tom, questionne l'équipe éducative, la met en échec, lui fait vivre des sentiments d'impuissance et d'incompétence. Tom est-il différent? Différent par rapport à quoi? Par rapport à qui?

### Le Renfort pédagogique pour les équipes éducatives

La prestation du *Renfort pédagogique pour les équipes éducatives* (aussi connu sous le nom de *Soutien pédagogique pour les équipes éducatives*) a pour mission de renforcer les ressources et les compétences des professionnel·le·s, lorsqu'ils

reçoivent un ou plusieurs enfants à besoins éducatifs particuliers, en coconstruisant des pistes de réflexion et d'intervention. Il n'est pas nécessaire que l'enfant soit porteur d'un diagnostic ou qu'il bénéficie du soutien d'une assistant·e d'intégration. Toutes les équipes des lieux d'accueil de l'enfance (IPE, jardin d'enfants, UAPE, APEMS) ont la possibilité de faire appel à la prestation lorsqu'un ou des enfants questionnent et mettent les professionnel·le·s en difficulté dans leurs pratiques.

Le Renfort pédagogique pour les équipes éducatives se veut être un soutien à la politique inclusive du canton de Vaud. Bien que la pratique actuelle relève plus de l'intégration, nous désirons tendre vers la promotion d'une inclusion qui rejoint la vision de Vandembroecke, Boudry, De Brabandere et Vens (2010), qui situent « (...) l'inclusion dans un cadre plus large de respect de la diversité » (p. 9), telle qu'elle est présentée dans la société. D'après le modèle inclusif, mes collègues et moi-même, nous nous efforçons de réfléchir et d'échanger

avec les équipes éducatives autour de la question suivante :

« Comment gérer l'hétérogénéité au sein du groupe et comment répondre à la pluralité des besoins des enfants ? »

Notre rôle, en tant que pédagogues en éducation précoce spécialisée, consiste avant tout à accompagner et à soutenir les équipes des lieux d'accueil de l'enfance, dans le but de leur permettre de mobiliser leurs ressources et leurs compétences, afin de les accompagner dans ce grand défi que constitue la gestion de cette diversité.

### **Différence et diversité**

Il nous semble important à ce stade de distinguer la notion de différence, de celle de diversité. Mony (2015) indique que « la relation de différence interroge le rapport à la similitude et à la norme. Le terme "différent" a souvent été évoqué pour parler de l'enfant en situation de handicap, ce qui induit une référence au parcours à réaliser pour conquérir la norme » (p. 14). Tom est-il un enfant différent avec des manques ou, au contraire, du trop, qu'il faudrait chercher à normaliser afin de l'adapter aux exigences de la collectivité ?

Pour Mony (2015), il est préférable de parler de diversité plutôt que de différence, parce qu'évoquer la diversité d'un groupe permet

d'ouvrir son regard sur une forme de complexité. Il n'y a plus un ou deux enfants différents au sein d'un groupe normé, mais autant d'individus qui présentent pour la plupart des besoins particuliers à un moment donné de leur développement ou de leur existence.

Il semblerait que la gestion de l'hétérogénéité est un défi bien connu des groupes dits verticaux. Ces groupes de classes d'âge et de développement très divers, obligent les professionnel·le·s à s'adapter aux besoins de chacune et à tenir compte des différences entre les enfants (Vandenbroeck *et al.*, 2010).

Tout l'enjeu pour les équipes des lieux d'accueil de l'enfance va donc résider dans la complexe gestion de cette hétérogénéité. Accueillir une grande diversité au sein d'un groupe nécessite une réflexion autour de la mise en place d'aménagements, ainsi que la capacité à faire appel aux ressources disponibles afin que les professionnel·le·s soient soutenu·e·s dans leurs actions pédagogiques.

### **Un changement de paradigme**

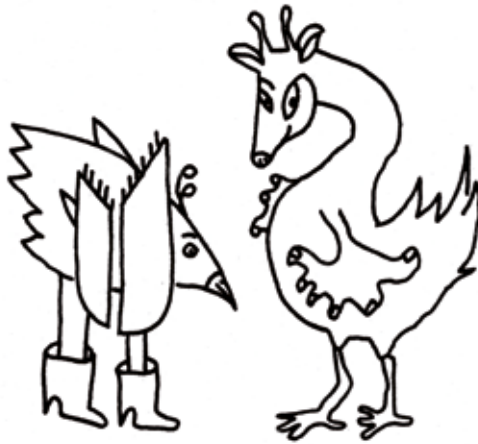
Une fois que nous avons réceptionné un formulaire de demande de Renfort pédagogique pour les équipes éducatives, nous prenons contact pour fixer une première rencontre afin d'échanger sur la situation qui préoccupe. ▲

▲ Plusieurs professionnel·le·s nous ont fait part que ce moment de partage leur avait permis de réfléchir différemment en abordant la situation sous plusieurs angles avec divers regards. Mes collègues du Renfort pédagogique et moi-même ne détenons pas l'expertise, puisque c'est l'équipe qui a la connaissance de l'enfant, de l'organisation et des lieux. Les professionnel·le·s de l'enfance ont des compétences et des ressources nombreuses pour accompagner les enfants avec des besoins éducatifs particuliers, qui sont peut-être plus facilement appliquées lorsqu'ils/elles se sentent légitimé·e·s dans leurs actions pédagogiques. Une éducatrice de l'enfance nous a un jour dit que ce n'était pas tellement les outils mis en place qui avaient apaisé la situation, mais plutôt la conviction que l'équipe a mise dans son action pédagogique, ainsi que le fait de s'être octroyé le droit de pouvoir agir différemment.

De nos jours, il est indispensable de pouvoir basculer d'un souci d'égalité (vouloir offrir la même chose à tous) vers celui d'équité (comprendre et répondre aux besoins de chacun). Nous accompagnons les équipes dans leur cheminement et nous les rassurons sur leur droit à user d'une pédagogie différenciée qui ne devrait pas entrer en concurrence avec le droit à l'équité.

L'inclusion ne peut pas avoir lieu dans un environnement qui se veut égalitaire – même si cet objectif est louable, il reste très questionnable. Une même organisation pour tous, les mêmes consignes pour tous, un même rythme pour tous, n'autorise pas la pédagogie différenciée qui n'est pas seulement nécessaire aux enfants à besoins éducatifs particuliers, mais aussi à tous les enfants qui sont le reflet de la diversité de notre société.

Par exemple, si nous reprenons la situation de Tom, il peine à rester assis au moment de l'accueil, bougeant sans arrêt sur le matelas réunissant les enfants. Suite à un échange avec les éducateurs/trices, il est décidé de proposer à Tom une place définie pendant le moment de rassemblement. Cette place octroyée peut prendre diverses formes en fonction des équipes : l'une ayant choisi de proposer une corbeille à linge, une autre plusieurs petites chaises pour un nombre restreint d'enfants, une autre quelques cartons. Au final, le matériel proposé à un enfant répond aux besoins d'un certain nombre d'enfants au sein du groupe, permettant la déconstruction de cette règle ancestrale qui veut que tous les enfants soient assis de la même manière, à la même hauteur, dans une même proximité, afin de participer au rassemblement. ▲



*Les dialogues difformes 1, 2 – Collectif CrrC*

▲ Ce lâcher-prise de la part des professionnel·le·s fait parfois émerger des craintes légitimes de perte de contrôle. Pourtant, en pratiquant la pédagogie différenciée, nous renforçons l'encadrement, car nous répondons à l'anticipation des besoins des enfants. En revanche, en souhaitant conserver les mêmes règles ou la même organisation pour tous afin de répondre à un principe d'égalité, c'est la fonction contrôlante qui est renforcée. La pratique pédagogique contient une part de contrôle et c'est cependant la fonction encadrante qui devrait être majoritaire dans le quotidien des professionnels (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006). Si les besoins sont pensés et anticipés, le contrôle peut alors s'atténuer.

Quant aux enfants, pour autant que les besoins de leur camarade soient explicités par les adultes, ils comprennent généralement bien pourquoi Tom peut se lever avant les autres, une fois son repas terminé. En revanche, si rien n'est dit au sujet des besoins de Tom, les enfants ne comprennent pas pourquoi les consignes le concernant diffèrent, ce qui suscite des interrogations.

### **Des aménagements pour répondre à la diversité des besoins**

Dans le cadre de notre pratique, nous, pédagogues en éducation précoce spécialisée, avons la

chance de pouvoir visiter de nombreuses structures à travers tout le canton de Vaud. Nous sommes des privilégié·e·s qui pouvons nous appuyer sur l'observation des ressources développées par une équipe éducative afin d'en faire profiter d'autres. Nous observons une grande variété de situations au sein des structures de l'enfance, avec des pratiques diverses, des espaces toujours différents, des organisations propres à chaque structure.

Étant conscient·e·s du côté pesant que peuvent comporter nos positions d'observateurs/trices dans les groupes, nous cherchons à rassurer les professionnel·le·s sur nos observations qui se veulent « neutres » dans la mesure du possible. L'objectif de ces observations est de nourrir nos réflexions et non pas de juger les pratiques des individus.

Nous portons une attention particulière à l'environnement dans lequel évoluent les enfants, car nous savons que certains aménagements peuvent contribuer à soutenir l'équipe ainsi que Tom dans la collectivité, pour reprendre cet exemple, et, plus largement, le groupe entier.

Et ensuite ? En quoi consistent ces aménagements et comment peuvent-ils avoir un impact sur le comportement de Tom ?

Il existe plusieurs catégories d'aménagements possibles (Sandall et

Schwarz, 2008) pour répondre à la pluralité des besoins des enfants. Souvent, le premier besoin exprimé par l'équipe est une demande de personnel supplémentaire. Ces assistant·e·s d'intégration préscolaire sont précieux lorsqu'une personne supplémentaire s'avère être une ressource nécessaire. Il s'agit là d'une mesure dite directe au sens de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). L'assistant·e d'intégration préscolaire est avant tout un soutien à l'équipe, ceci afin d'éviter qu'il/elle ne se focalise uniquement sur Tom, ce qui risquerait de le stigmatiser mais aussi de diminuer les interactions possibles entre Tom et ses pairs.

La prestation du Renfort pédagogique pour les équipes éducatives étant, pour sa part, une mesure indirecte, le soutien proposé est d'un autre type, bien que souvent complémentaire à l'intervention d'un·e assistant·e d'intégration préscolaire. Là où l'assistant·e d'intégration va intervenir sur le terrain auprès du groupe d'enfants, notre prestation propose de répondre aux besoins de chacun par des aménagements environnementaux (organisation, aménagement de l'espace en coin d'activités, pratiques pédagogiques, règles, etc.) ou matériels (outils, mobilier, etc.).

A titre d'exemple, lors de nos observations, nous sommes extrê-

mement attentifs/ives à l'environnement dans lequel évoluent les enfants, car l'environnement souhaité devrait être le plus compréhensible et le plus lisible possible. L'utilité de ces repères quotidiens se situe dans l'anticipation de ce qui va suivre et ils contribuent à renforcer un sentiment de sécurité chez l'enfant. Ce qui semble logique et évident pour l'adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant. Tom et ses camarades ont besoin de repères, qu'ils soient visuels ou non (rituels, minuterie, son d'appel, etc.), afin de réduire les moments de flou ou d'incertitude pour les aider à obtenir la meilleure compréhension possible de leur environnement.

Cette lisibilité de l'environnement peut également se manifester dans l'aménagement spatial des locaux. Lorsque la salle est grande et que les meubles sont adossés au mur, les enfants ont tendance à occuper l'espace en courant. En déplaçant les meubles, il est possible de délimiter l'espace en coins d'activités, ces délimitations pouvant également prendre la forme de tapis, de scotch, de paravents, etc.

L'intérêt d'une disposition en coins d'activités réside dans une meilleure répartition des enfants dans l'espace, ainsi qu'une plus grande autonomie notamment lors des moments de jeu libre. Cette disposition nous permet également ▲

▲ d'observer les enfants en activité afin de constater les coins qui sont délaissés et qui mériteraient d'être repensés de façon à proposer aux enfants du matériel qui suscite chez eux de l'intérêt. De cette manière, l'espace devient ainsi plus lisible pour l'enfant qui sait ce qu'il peut faire et où il peut le faire, mais aussi pour les professionnel·le·s. Ainsi, en rendant l'environnement prévisible et compréhensible au moyen de repères spatiotemporels, on crée un environnement souhaitable pour tous.

Dans ces différents exemples, les propositions d'aménagements répondent aux besoins de tous les enfants. Plusieurs auteurs (Irwin, Lero et Brophy, 2004) relèvent en effet une corrélation entre la qualité globale du lieu d'accueil et la qualité d'inclusion. «Les équipes qui pratiquent l'inclusion le soulignent: les dispositions qu'elles prennent pour l'enfant qui est différent, semblent améliorer la qualité de l'accueil pour tous» (Vandenbroecke *et al.*, 2010, p. 15).

### **Pour conclure**

La présence d'enfants à besoins éducatifs particuliers fait souvent émerger dans les équipes des difficultés d'ordre organisationnel, structurel ou encore institutionnel. Ces enfants nous amènent à nous

interroger sur nos pratiques, notre organisation, nos valeurs et même notre conception de la profession d'éducateur/trice de l'enfance. Ils remettent en question nos compétences, nous bousculant dans nos pratiques. Ce qui a fonctionné un jour, ne fonctionnera pas nécessairement un autre jour. Nous devons sans cesse nous montrer créatifs/ives face aux défis que représentent certains enfants, qu'ils aient des besoins particuliers ou non. Ce jeu d'équilibre s'avère souvent éprouvant pour les professionnel·le·s qui aimeraient, et c'est légitime, pouvoir s'appuyer sur des certitudes que nous n'avons pas.

En tant que pédagogues en éducation précoce spécialisée, nous avons été amené·e·s dans notre pratique à rencontrer et à fréquenter de nombreux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cela ne signifie pas pour autant que nous ayons la solution pour Tom ou pour d'autres. Les équipes sont généralement conscientes qu'il n'y a pas de solution miracle, et pourtant, elles comprennent rapidement que certains aménagements pensés pour un enfant peuvent aussi être utiles à d'autres, répondant ainsi à une hétérogénéité des besoins.

L'inclusion nous oblige, afin de répondre aux besoins de chacun, à aménager l'environnement, les pratiques, l'organisation des lieux

d'accueil. Cette démarche n'est pas possible dans un contexte d'équipe où la valeur de l'égalité demeure dominante.

Il nous arrive parfois de rencontrer des professionnel·le·s qui sont réticent·e·s à l'idée de fonctionner différemment pour un enfant notamment en assouplissant ou en changeant les règles. Ne pas prendre en compte les besoins de l'enfant, c'est refuser de le reconnaître comme individu unique et donner trop de place à la question de la norme. Derrière la «bonne» intention de vouloir traiter tous les enfants de la même façon, «cela veut dire non seulement rester aveugle face à des différences existantes, mais aussi ne pas prendre en compte les situations de vie concrètes de certains enfants. Cela signifie que la notion d'une vie "normale" et "comme il faut" s'impose et ne laisse pas de place

pour les expériences et situations de vie différentes» (Preissing et Wagner, 2006, p. 35).

Dans cette perspective, il n'est donc plus question de norme, de normalité ou d'anormalité, bien au contraire. Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) ont rédigé un article sur le sujet de la pédagogie universelle que les auteurs présentent comme étant au cœur de l'inclusion scolaire. Les auteurs suggèrent que prendre en compte les différences de tous les individus revient à favoriser une perspective de «dénormalisation».

S'il s'agit de faire une place à une société tout entière avec tous les individus qui la composent et qui la distinguent, dénormalisons-nous donc et autorisons-nous à pratiquer l'équité.

Laurence Dutoit



## Bibliographie

Bergeron, Léna; Rousseau, Nadia et Leclerc, Martine (2011). «La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire», *Education et francophonie*, 39, N° 2, 2011, pp. 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Curonici, Chiara; Joliat, Françoise et McCulloch, Patricia (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systématique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Irwin, Sharon Hope; Lero, Donna S. et Brophy, Kathleen (2004). *Intégration: la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada*. Trait d'union:

[https://specialinkcanada.org/fr/pdf/ING\\_highlights\\_fr.pdf](https://specialinkcanada.org/fr/pdf/ING_highlights_fr.pdf)

Mony, Myriam (2015). «L'accueil de la petite enfance, entre promotion de l'égalité et reconnaissance de la diversité», *Métiers de la petite enfance* N° 224-225, 2015, pp. 14-17.

Preissing, Christa et Wagner, Petra (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés? Éducation interculturelle et anti-discrimatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Sandall, Susan R. et Schwartz, Ilene S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore.

Vandenbroeck, Michel; Boudry, Caroline; De Brabandere, Katelijne et Vens, Nina (2010 – version française). *L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques*. Gent: VBJK.