



Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises

Anne-Françoise Dusart, juillet 2013

Dans le contexte actuel, il apparaît de plus en plus urgent, pour lutter contre le renforcement des inégalités et viser une société avec plus de justice sociale, d'adopter des démarches qui permettent à chaque individu, quelles que soient son identité et ses caractéristiques, de (re)prendre une place de choix au sein de la collectivité. Reconnaître et prendre en compte les spécificités de chacun, repenser les lieux sociétaux et les pratiques qui y sont à l'œuvre à la lumière de ces spécificités afin que chacun puisse y trouver à SA place sont des enjeux de taille. Ils le sont en particulier pour les lieux d'éducation et d'accueil qui, on le sait, jouent un rôle primordial pour l'inclusion sociale de tous les individus, dès le plus jeune âge.

Trois courants de pensée guident les pratiques d'éducation et l'accueil dans cette optique d'inclusion sociale, pariant, *in fine*, sur l'avènement possible d'une véritable société inclusive et équitable : la pédagogie de la diversité dans le secteur de l'accueil de l'enfant, la pédagogie différenciée dans l'enseignement, et la pédagogie de l'inclusion, tant dans le secteur de l'enseignement que dans celui de l'accueil de l'enfant.

Ces courants de pensée convergent vers la volonté d'œuvrer aujourd'hui pour préparer le vivre ensemble de demain, dans un monde toujours plus complexe et plus diversifié, qui serait « *un monde humain où chacun aurait sa place, un monde où s'invente un vivre ensemble fait de mélanges de cultures, d'idées, d'identités* » (ACEPP, 2011)

Un renversement de perspective commun aux trois courants

Cinq pierres angulaires sont communes à ces trois courants de pensée.

En premier lieu, il y a la reconnaissance de la diversité comme un fait inhérent au monde, à la société, comme une réalité qu'il faut non seulement prendre en compte dans toute action sociale et éducative, mais qu'il faut également favoriser et valoriser en tant que richesse. Cette reconnaissance de la diversité va de pair avec la reconnaissance de la différence inhérente à chaque individu.

Ce qui rassemble aussi, c'est la volonté de renverser la perspective : ce ne sont plus les individus (enfants, élèves) qui doivent se contorsionner, se fondre, se façonner de manière à pouvoir entrer dans le moule que leur proposent les lieux d'éducation et d'accueil, mais au contraire, ce sont les lieux d'éducation et d'accueil qui doivent être conçus de manière à contenir en eux-mêmes les conditions permettant à chaque enfant, à chaque élève, de

pouvoir y trouver sa place et une réponse à ses besoins, quelles que soient ses capacités, ses conditions de vie, son histoire, ses caractéristiques bref, son identité. « *Ce n'est pas Petit Carré qu'il faut changer ... c'est la porte* » disent les Petits Ronds dans le livre pour enfants de Jérôme Ruillier (2004).

Il y a également le **changement de regard par rapport à la norme**, la remise en question de la norme qui crée l'écart, la déviance : « *Il ne s'agit pas de tolérer ce qui dévie de la norme, mais de remettre en question « les normes qui créent les déviances »* » (Vandenbroeck, 2005, 2009) ; cette remise en question de la norme s'accompagne d'une nécessaire et régulière remise en question de l'expertise, des savoirs, des savoir-être des professionnels, ce qui implique pour ces derniers de **devenir des praticiens réflexifs** (Brandt et Peeters, 2011)

C'est aussi la question du **droit** qui est en jeu: droit de chacun à être différent ; droit de chaque enfant à être accueilli tel qu'il est, à pouvoir accéder à l'éducation quelles que soient ses possibilités, ses capacités ou ses difficultés pour y accéder, à pouvoir trouver, plus tard, les conditions qui lui permettent d'exercer son rôle de citoyen de façon optimale, compte tenu de son identité particulière.

Le dernier principe fondateur commun vise la **nécessité que le projet pédagogique** ne soit pas l'affaire de quelques personnes au sein des lieux d'éducation et d'accueil, mais qu'il **soit réellement pensé, partagé et porté par l'équipe** toute entière.

Pour chacun des trois courants, ces changements de regards ont des modalités, des implications et des effets bien spécifiques.

La pédagogie de la diversité : co-construire des projets individualisés avec les parents

La pédagogie de la diversité s'est construite au sein du réseau de l'ACEPP, Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels, active en France depuis les années '80 dans le champ de l'accueil et de l'éducation de l'enfant. L'ACEPP rassemble notamment les crèches parentales, mais également « *des initiatives parentales associatives très diversifiées issues de la volonté d'habitants et de citoyens regroupés dans un réseau fédératif qui mettent en œuvre une coopération entre parents et professionnel(le)s* »¹

Le principe fondateur du travail de l'ACEPP repose sur la co-éducation, celle-ci supposant « *la prise en compte de la diversité des pratiques et cultures familiales pour permettre à chaque parent de se sentir reconnu et acteur, favoriser un croisement de regards et de compétences entre parents et professionnels dans un projet commun* » (Murcier & Clausier, 2010, p. 9).

La pédagogie de la diversité est une approche individualisée prenant en compte l'identité de chaque enfant pour construire un projet unique adapté à ses besoins et à ceux de sa famille. Ceci implique, a minima :

- « *de connaître, reconnaître et prendre en compte les différents aspects de l'identité de l'enfant,*
- *de connaître le contexte de vie de l'enfant et ses particularités,*

¹ <http://www.acepp.asso.fr>

- *d'assurer une continuité et une cohérence éducative entre le contexte familial et celui du lieu d'accueil* »

On comprend aisément pourquoi le partenariat avec les parents est incontournable.

Dans cette optique, la diversité n'est pas vue seulement comme une réalité dont il faut tenir compte, mais comme une richesse qui va permettre d'enrichir les pratiques, comme un principe de base de fonctionnement du lieu d'accueil. Cette diversité va impliquer « *un questionnement permanent par rapport aux normes et aux règles de la structure « pour permettre) l'intégration de tous* » (Murcier E. et Zemmit S., non daté).

C'est en cela, entre autres, que la diversité est une richesse : elle « force » les professionnels à devenir des praticiens réflexifs, c'est-à-dire capables d'optimiser sans relâche leurs pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations d'accueil qu'ils rencontrent. En effet, pour permettre à chaque enfant d'être bien intégré dans le groupe, mais aussi à chaque famille de se sentir vraiment accueillie au sens fort du terme, il est nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement du lieu d'accueil pour s'assurer qu'il permet bien cela. Ce questionnement permanent sur les normes, sur les règles en vigueur mais aussi sur le sens des pratiques va produire des bénéfices pour tous les enfants, quels qu'ils soient.

Il faut également souligner que la pédagogie de la diversité produit des retombées éducatives très importantes pour tous les enfants, pour peu que les professionnels parviennent à se saisir de l'opportunité ; l'immersion dans la diversité donne de multiples occasions de travailler de manière informelle avec les enfants toutes les questions liées aux différences mais aussi aux ressemblances entre chacun, ce qui est un premier pas vers la construction d'un vivre ensemble plus serein.

Ce projet pédagogique axé sur la diversité, il est primordial qu'il soit porté par l'équipe ; c'est ce qu'explique Samia Zemmit, responsable d'un multi-accueil parental dans la banlieue lyonnaise : « *Lors du recrutement, nous veillons à bien insister sur les valeurs portées par le projet. Par la suite, nous veillons aussi à nous appuyer sur les particularités de chaque professionnelle, car il est très important d'avoir une équipe diversifiée, tant au niveau de l'âge que de la formation, du parcours professionnel, de l'origine culturelle, ... Les qualifications, les expériences de chacune vont être bénéfiques à toutes. L'équipe pourra s'appuyer sur les compétences de chacune, dans un respect mutuel. Mais attention, dans l'équipe tout le monde doit porter les mêmes valeurs -c'est indispensable - mais tout le monde ne doit pas forcément les transmettre de la même façon !* » (Dusart, août 2013)²

La pédagogie différenciée : des conditions optimales d'apprentissage pour chacun, vers un accès pour tous au savoir et à la culture

La pédagogie différenciée trouve ses fondements dans le contexte d'après guerre, notamment avec l'arrivée de l'Education Nouvelle. Celle-ci s'appuie sur les principes de la pédagogie active et sur la nécessaire confiance dans les ressources propres à chacun.

² Pour une illustration concrète des pratiques qui peuvent être mise en place dans ce cadre, nous renvoyons le lecteur à l'analyse n° 7/2013 du RIEPP, relative à la rencontre avec Samia Zemmit dans le cadre du projet Accueil pour tous », dont sont extraits les propos ci-dessus.

Freinet insiste notamment sur « *la nécessité d'individualiser l'enseignement, d'offrir des possibilités diverses qui respectent les désirs et les rythmes de chacun, d'où l'éclatement du « la même chose pour tous au même moment »* (Houssaye, 1988).

La pédagogie différenciée part du constat que les enseignants, lorsqu'ils sont face à leur classe, sont en réalité face à un groupe hétérogène, composé d'enfants ayant des capacités et des modes d'apprentissage sensiblement différents. Ces différences s'expliquent par divers facteurs liés aux caractéristiques personnelles de l'enfant, à la trajectoire de celui-ci et à celle de sa famille, à ses conditions de vie, etc. La combinaison de ces différents facteurs façonne des rapports à l'école et aux savoirs différents. Face à cette hétérogénéité, comment parvenir à faire accéder chaque enfant à la réussite scolaire et à la culture, sans sacrifier un projet d'école commun et sans revoir à « la baisse » les objectifs à atteindre pour les enfants « les moins capables » ? En d'autres termes, *comment tenir compte des différences sans enfermer chacun dans sa singularité, son niveau, sa culture d'origine ?* (Perrenoud, 2010)

Il ne s'agit bien évidemment pas de nier ou de gommer ces différences. Elles sont là, bien réelles, et il faut « faire avec ». Pour Philippe Perrenoud (2005), différencier, c'est au contraire *combattre cette indifférence aux différences, c'est faire en sorte que chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation féconde pour lui. C'est-à-dire une situation :*

- *qui ne menace pas son identité, sa sécurité, sa disponibilité mentale ;*
- *qui a du sens, le mobilise, lui lance un défi ;*
- *qui se situe dans sa zone de proche développement, autrement dit est maîtrisable au prix d'un apprentissage accessible, avec un étayage didactique.*

Parmi les quinze points caractérisant selon Perrenoud la pédagogie différenciée, nous en pointons cinq particulièrement relevants :

- la pédagogie différenciée s'inscrit dans une démarche de discrimination positive et de démocratisation du savoir; elle vise plus particulièrement les élèves en situation de difficulté d'apprentissage, et à ce titre, témoigne d'un choix politique avant tout. Pour autant, elle n'en reste pas moins bénéfique pour tous ;
- ce n'est pas une méthode en soi, mais une préoccupation qui devrait concerner toutes les méthodes : « *Différencier, c'est optimiser les situations d'apprentissage, et en priorité celles que l'école propose aux élèves les plus éloignés des objectifs ou qui ont le plus de difficultés à apprendre. Cette visée a du sens dans toutes les disciplines, à tous les niveaux de la scolarité, de l'école maternelle à l'université (...) la seule " pédagogie " incompatible avec la différenciation est la pédagogie frontale, autre manière de dire " indifférente aux différences " ou " indifférenciée " (...) On peut donc interroger chaque méthode pédagogique sous l'angle de la différenciation. Aucune n'est a priori irréprochable ou condamnable. Peut-être devrait-on avancer que toute méthode pédagogique ou toute didactique qui ne dit rien du traitement des différences est contestable (...) la pédagogie différenciée se caractérise essentiellement par son intention : offrir à tous des situations optimales. Les dispositifs mis en place à cette fin ne sont que des outils, qui ne valent que par leur efficacité présumée ou mieux, éprouvée.* » (Perrenoud, 2005)
- elle passe par une organisation du travail beaucoup plus complexe, parce qu'elle est censée optimiser les situations d'apprentissage pour tous (bien qu'en priorité pour les élèves en difficulté) : « *La pédagogie différenciée fait passer d'une organisation du travail relativement stable et simple à une organisation sans cesse*

repensée, remaniée, ajustée en temps réel. Si l'enseignant travaille par projets ou situations-problèmes, il engage en outre ses élèves dans des activités dont la durée n'est pas connue d'avance, ce qui l'oblige à une planification mobile ». (Perrenoud, 2005)

- elle ne peut se penser que comme un projet d'équipe : *« Au minimum, les enseignants peuvent échanger sur leurs pratiques, leurs outils d'évaluation, leur conception de la différenciation, des cas d'élèves devant lesquels ils se sentent impuissants ou exaspérés. Au-delà, on peut aller vers de véritables décloisonnements des classes, en pratiquant des regroupements d'élèves de plusieurs classes et de plusieurs âges, en créant à plusieurs des groupes de niveau, de besoin, de projet ou des modules intensifs. »* (Perrenoud, 2005)
- elle suppose une certaine forme de dialogue avec les familles, entre autres pour assurer une solidarité entre élèves et entre familles : *« Si la pédagogie différenciée provoque un investissement pédagogique et didactique plus important en faveur des élèves qui ont en le plus besoin, cela se voit et peut susciter des sentiments d'injustice ou d'abandon des élèves en facilité. Faire comprendre que la justice n'est pas l'égalité de traitement mais la discrimination positive est un travail prioritaire dans une classe qui pratique la pédagogie différenciée. L'enjeu est de créer suffisamment de solidarités entre élèves et entre parents d'élèves pour que les favorisés ne réclament pas constamment le maximum pour eux, sans se soucier des ressources ainsi soustraites à d'autres élèves. »* (Perrenoud, 2005)

Pédagogie de l'inclusion : l'enfant n'est pas réductible à son handicap ou à ses difficultés

Il n'est pas facile de donner une définition de la pédagogie de l'inclusion, car comme celle de la pédagogie de la diversité, elle est à construire au quotidien, et fortement liée aux valeurs véhiculées par la société.

Lorsque l'on parle de pédagogie de l'inclusion ou d'éducation inclusive, il est clair que l'on fait souvent principalement référence à l'éducation et à l'accueil d'enfants en situation de handicap, et à leur fréquentation - partielle ou complète - des lieux d'éducation et d'accueil « ordinaires ».

La définition de L'UNESCO élargit pourtant le champ : l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.

Dans cette optique, l'inclusion concerne toute personne qui court un risque d'exclusion pour quelque motif que ce soit. C'est-à-dire, a priori, tout le monde.

Contrairement au terme d'« intégration », qui sous-tend le fait qu'une intervention est nécessaire pour faire entrer les individus dans les lieux sociétaux, le concept d'inclusion présuppose le fait que chacun, quel qu'il soit, fait *de facto* partie de la société dès le moment où il naît.

Pour le VBJK (2010), l'inclusion se définit essentiellement par le droit rendu aux parents ; promouvoir l'inclusion des enfants à besoins spécifiques ne signifie nullement qu'il

s'agirait de « *fermer les portes des institutions spécialisées tels que les IMP et que tous les enfants ayant des difficultés de développement devraient dès lors intégrer le circuit ordinaire* ». Pas plus que cela ne signifie que « *les institutions acceptent de temps à autre un enfant ayant des besoins spécifiques quand elles ont décidé que cela ne surchargerait pas leur fonctionnement habituel* » ; l'inclusion n'est pas une faveur octroyée aux familles, mais un « *droit de chaque famille de définir elle-même si son enfant fréquentera une institution spécialisée ou un accueil ordinaire. C'est un droit à disposer des services communautaires, tout comme les autres parents* ».

Pour le VBJK, pour développer une approche réellement inclusive, il est indispensable de changer radicalement son regard ; il faut en effet passer d'un modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme, à un modèle qui part du principe de diversité dans la vie en société et qui prend en compte toutes les différences entre enfants, « *que ces différences soient liées au développement ou à leurs potentialités* ». Dans cette optique, chaque enfant, qu'il soit en situation de handicap ou non, est considéré comme « *un enfant qui a son propre sens de l'humour, qui a sa manière de s'attacher aux différents membres de l'équipe, qui a ses propres rituels. Il a sa manière d'être actif, ou d'entrer en conflit avec les autres ou de s'imposer dans le groupe* ».

L'approche inclusive est développée dans le champ de l'enseignement, mais également dans celui de l'éducation et l'accueil de la petite enfance, et dans celui de l'accueil des enfants durant le temps libre (ATL). Cette approche et les implications de celle-ci sur les pratiques d'éducation et d'accueil font l'objet, de manière plus spécifique, d'une autre analyse du RIEPP (Dusart, juillet 2013).

Vers une société qui prend soin de chacun de ses membres

La pédagogie de la diversité, la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'inclusion partagent une même vision de la société.

Une société véritablement inclusive, bien au-delà d'être seulement une société qui tolère la diversité, reconnaît celle-ci comme étant son fondement, son essence même. Elle reconnaît la diversité des individus qui la composent et donc la diversité des besoins de ceux-ci ; elle est capable d'anticiper ces besoins, d'adapter constamment ses modes de pensée et d'organisation sociale, politique et économique, pour répondre à ces besoins et permettre à chaque individu, compte tenu de ses spécificités, de trouver sa place et d'exercer un rôle en son sein. C'est une société profondément réflexive, qui est ouverte à l'inattendu et possède les ressources nécessaires pour y faire face. Une société qui prend soin de chacun de ses membres, et en particulier des plus fragilisés d'entre eux.

C'est bien cette société permettant la co-existence de toutes les identités qui est visée conjointement par les trois courants décrits plus haut : différencier les processus d'apprentissage, construire des projets d'accueil individualisés, penser les lieux ordinaires d'éducation et d'accueil de manière à permettre l'inclusion d'enfants en situation de handicap, c'est reconnaître et prendre en compte la diversité, les spécificités de chacun, et viser la réussite et la participation de tous à l'exercice de la citoyenneté.

Ces approches sont développées parallèlement dans le champ de l'enseignement et dans celui de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et de l'ATL. Les pratiques spécifiques auxquelles elles donnent lieu dans chacun de ces champs auraient beaucoup à gagner les unes des autres, dans le décroisement et le croisement des savoirs, savoirs-être et savoirs-faire des professionnels. Nous pensons notamment à la place des parents,

au fait de considérer l'enfant seul ou avec ses parents, aux possibilités de partenariat avec ceux-ci. Ces questions sont très présentes dans le chef des praticiens de du secteur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et dans celui de l'ATL, mais beaucoup moins perceptibles dans celui des professionnels de l'enseignement.

Références bibliographiques

ACEPP, Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance » actes du colloque, Paris, 2008.

Dusart AF., Construire chaque jour une pédagogie de la diversité. Rencontre avec Samia Zemmit, responsable du multi-accueil parental Arc-en-Ciel à Vénissieux (Lyon), Analyse n° 7/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, août 2013

Dusart AF., Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires. Impact de l'approche inclusive sur les pratiques d'éducation et d'accueil, Analyse n° 6/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-La-Neuve, juillet 2013.

Hendrix M, L'éducation inclusive *in* la File (sous la direction de), L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance, guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans, Bruxelles, mars 2013.

Houssaye J., 1988, Le triangle pédagogique, Paris : Lang, 1988.

Murcier, E., Zemmit, S. La Pédagogie de la diversité. Une approche construite au sein du réseau de l'ACEPP, ACEPP, Paris, date non mentionnée.

Mouraux, D., Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève, De Boeck, Bruxelles, 2012.

Peeters, J., et Brandt, S., Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident, in Enfants d'Europe n° 21, décembre 2011.

Perrenoud P., Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, 2010

Perrenoud P., L'école face à la diversité des cultures, La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005

Rey B (sous la direction de), Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles, rapport final, recherche n° 116/05 subventionnée par la Communauté française de Belgique, Service général du pilotage du système éducatif, août 2007.

Ruillier Jérôme, Quatre petits coins de rien du tout, Editions Bilboquet, 2004.

Sailor W., Special education in the restructured school. Remedial & Special Education, 12(6), 8-22, 1991.

Vandenbroeck, M., Let us disagree. European Early Childhood Education Research Journal, 17, 2, 165-170, 2009.

Vandenbroeck, M., Eduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2005.

VBJK, L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques, Gand, 2010

Viennaud R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives, in Education et francophonie, Volume XXX, n° 2, automne 2002

Voz G., Cornet J., Comment former des futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants, Education et Formation, e-294, Octobre 2010

Tout dans ce texte peut être cité ou mentionné librement, à condition d'en citer la source de la façon suivante :

Dusart, AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises, Analyse n° 5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013.

Ce texte est téléchargeable gratuitement à l'adresse www.riep.be

Ce document a été rédigé dans le cadre du projet «Accueil pour tous: les services à l'enfance, acteurs créatifs d'inclusion sociale», réalisé dans le cadre du programme de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof, avec le soutien du Fonds Houtman, de la Fondation Roi Baudouin et de la Loterie Nationale.

