

*Nouveau regard sur l'éducation inclusive :  
les apports de la psychopédagogie*

NADIA ROUSSEAU  
CORINA BORRI-ANADÓN  
SYLVIE OUELLET

*Université du Québec à Trois-Rivières*

RAYMOND VIENNEAU  
*Université de Moncton*

ODET MOLINER  
*Université de Jaume I*

**RÉSUMÉ:** La psychopédagogie traduit la nécessité de prendre en considération des facteurs psychologiques dans l'acte éducatif. En s'appuyant sur l'essai de définition de la psychopédagogie de Mialaret (2002), ce texte propose une juxtaposition des composantes psychologiques propres au contexte d'éducation inclusive. Ainsi, il établit des liens entre l'éducation inclusive et certaines pratiques qui découlent de la psychopédagogie. Nous sommes d'avis que ce nouveau regard contribuera au développement d'une meilleure compréhension de l'inclusion scolaire en incarnant certains de ses principaux fondements philosophiques, dont ceux de la valorisation de la diversité et du respect des personnes (Vienneau, 2002, 2016).

**Mots clés:** psychologie; psychopédagogie; inclusion scolaire; diversité; pédagogie

**ABSTRACT:** Psychopedagogy requires that one consider psychological factors during educational activity. One author, Mialaret (2002) proposes the juxtaposition of psychological considerations in an inclusive context of education. Thus he establishes relations between an inclusive education and certain practices of psychopedagogy. We suggest that this

new view offers a new approach to education may contribute to a better comprehension of inclusion in a scholarly context and include certain fundamental philosophical principles that include the appreciation of diversity and respect for the person (Vienneau, 2002, 2016).

Keywords: psychology, psychopedagogy, scholarly inclusion, diversity, pedagogy

Afin d'apporter une réflexion théorique sur les liens entre l'éducation inclusive et le concept de psychopédagogie et sa portée, ce texte s'appuie sur l'essai de Mialaret (2002) concernant les connaissances actuelles en matière d'inclusion scolaire, qui « a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves » (Prud'homme et Ramel, 2016, p. 15). Ses fondements philosophiques, dont ceux de la valorisation de la diversité et du respect des personnes (Vienneau, 2002, 2016), interpellent la psychopédagogie qui elle, s'intéresse plus particulièrement à l'utilisation de théories et recherches issues du domaine de la psychologie dans la résolution de problèmes en éducation, notamment dans la relation enseignement et apprentissage, et plus encore dans la prise en compte de la diversité des apprenants dans cette relation. Pour amorcer cette réflexion, il importe de circonscrire la psychopédagogie, dans un contexte où les politiques provinciales en matière d'éducation inclusive au Canada sont certes en évolution, bien que des analyses récentes témoignent de leur inégalité et parfois du flou les entourant, rendant difficile leur actualisation optimale dans la pratique (Rousseau, Borri-Anadon et St-Vincent, 2014).

### *1. Qu'est-ce que la psychopédagogie?*

Selon Henson et Eller (2012) et Bowd, McDougall et Yewchuk (1998), la psychopédagogie est apparue comme une discipline au tournant des années 1880. À cette époque, déjà, Louisa Parson Hopkins écrivait : « Il serait aussi absurde pour quelqu'un d'entreprendre l'éducation d'une jeune personne sans connaissance... de la psychologie, que pour un autre de tenter de produire une sonate alors qu'il ignore le phénomène

du son » (traduction libre, Hopkins, 1886, cité dans Henson et Eller, 2012, p. 4).

Trois ans plus tard, en 1889, William James, psychologue intéressé à l'éducation et notamment à l'apport possible de la psychologie pour les enseignants, publiait une série de textes intitulés *Talks to teachers* (Bowd, McDougall et Yewchuk, 1998). Quelques années plus tard, en 1903, on assistait à la publication d'un premier livre dédié à la psychopédagogie sous la plume d'Edward L. Thorndike, l'étudiant de James. De l'autre côté de l'océan, c'est à Claparède (1906) que l'on attribue les premiers écrits sur la psychopédagogie ou la psychologie pédagogique (Altet, 2012; Mialaret, 2002).

Plus de 100 ans après ces premiers écrits, peu de chercheurs ont tenté d'offrir une définition exhaustive de la psychopédagogie. Tantôt considérée comme l'application de méthodes issues de la psychologie à l'étude du processus éducatif ou alors comme la résultante de l'application des connaissances issues de la psychologie à la salle de classe (Henson et Eller, 2012), il s'agit d'une discipline qui gagne à être mieux balisée. À ce titre, Bowd, McDougall et Yewchuk (1998) estiment que la psychopédagogie « est d'une importance fondamentale pour toute personne qui aspire à enseigner [...] particulièrement dans la façon d'interagir avec les élèves » (p. 2). Apportant quelques précisions sur cette discipline, ces auteurs affirment que la psychopédagogie s'intéresse à l'utilisation de théories et recherches issues de la psychologie dans la résolution de problèmes en éducation, plus spécifiquement dans la relation enseignement et apprentissage. Dans ce même esprit, l'ouvrage de Rogers (1981), *Liberté pour apprendre?*, met également les perspectives psychologique et pédagogique au service de l'apprentissage. Quant à Mialaret (2011), il précise que la psychopédagogie est « du domaine de l'action, du jugement de valeur; elle s'exerce en relation avec un système de finalités imposé par l'institution ou choisi librement par l'enseignant » (p. 8). Son essai de définition (Mialaret, 2002) pose un regard spécifique sur cette discipline. En effet, selon cet auteur, la psychopédagogie du 21<sup>e</sup> siècle s'insère dans une pensée contemporaine de la pédagogie qui reconnaît « la nécessité d'une prise en considération des facteurs psychologiques [...] dans l'acte éducatif » (p. 4). Il insiste également sur le caractère complexe du contexte éducatif et des nombreux facteurs psychologiques à considérer. Parmi cette complexité de facteurs, quatre retiennent plus particulièrement l'attention:

- 1) Les caractéristiques des individus;
- 2) Les composantes psychologiques des relations entre les individus (les relations maître-élèves, les relations entre pairs, le phénomène de leadership, le phénomène d'opposition, etc.);
- 3) Les méthodes pédagogiques déployées (qui sont, en quelque sorte, des instruments de communication qui véhiculent des composantes psychologiques);
- 4) Les contenus enseignés (en acceptant que ces contenus ne soient pas neutres et qu'ils puissent susciter des réactions psychologiques d'acceptation ou de refus).

Trois champs de la psychologie pourront par ailleurs être mis à profit dans l'exploration de ces quatre facteurs: la psychologie individuelle (ex. : les composantes psychologiques des relations), la psychologie génétique (ex. : les caractéristiques des individus) et la psychologie sociale (ex. : les méthodes pédagogiques déployées). Ainsi, pour Mialaret (2002), la psychopédagogie réfère:

soit à une théorie, soit à un ensemble de méthodes et de pratiques pédagogiques, qui, au sein d'un ensemble de finalités explicitement choisies, prennent en considération, soit pour justifier, soit pour les expliquer, soit pour agir, l'ensemble ou partie des composantes psychologiques, psychophysiologiques individuelles ou les composantes psychosociales de la vie des petits groupes d'une situation d'éducation (p. 10).

L'objet de ce texte n'étant pas de résumer la totalité de l'essai de Mialaret, qui s'intéresse à la psychopédagogie et à sa place au sein des sciences de l'éducation depuis les années 1940 (Altet, 2012), nous nous en inspirons, néanmoins, pour d'abord exposer les principales composantes du premier facteur psychologique identifié plus haut, soit les caractéristiques des individus. Ce facteur nous apparaît central à l'étude de l'inclusion qui, depuis plus de trente ans, met clairement en évidence la nécessité de prendre en considération les caractéristiques individuelles de tous les apprenants en contexte éducatif inclusif (Stainback et Stainback, 1984; Stainback, Stainback et Forest, 1989). Bien que dans une perspective inclusive, l'ensemble des facteurs est à prendre en considération, ce texte se construit principalement autour du premier facteur (les caractéristiques individuelles). Il faut toutefois savoir que l'on ne peut dissocier le deuxième facteur (les relations) du premier, alors que les caractéristiques de

l'élève sont aussi le produit du regard que l'enseignant porte sur lui. De plus, le troisième facteur (méthodes pédagogiques) et le quatrième facteur (contenus enseignés) font partie des enjeux associés à l'éducation inclusive. Nous aborderons cet enjeu à travers le principe de loyauté partagée (voir section 3). Enfin, nous situons la psychopédagogie comme composante essentielle à une éducation inclusive. En guise de conclusion, des recommandations pour la formation initiale et continue sont formulées.

## *2. Exploration des caractéristiques des individus à considérer en contexte éducatif*

Parmi les caractéristiques qui retiennent l'attention, l'âge des élèves est identifié. Mialaret (2002), tout comme l'avait fait Gagné en 1972, réitère qu'il est nécessaire d'adapter toute action éducative aux possibilités psychologiques des élèves en fonction de leur niveau de développement psychologique.

L'art d'un éducateur qui se veut réellement psychopédagogue consiste justement à rechercher constamment des formes d'action qui utilisent toutes les possibilités actuelles de l'enfant pour trouver les chemins d'un développement optimum en fonction des apprentissages à organiser, des savoirs à acquérir. (p. 16)

Revenons ici sur les « possibilités actuelles » évoquées par Mialaret. En effet, dans la perspective de l'auteur, les possibilités actuelles de l'apprenant varient constamment, suivant sa disposition affective (désir d'apprendre, attentes de succès) à l'égard de tel ou tel objet d'apprentissage, suivant ses apprentissages acquis relativement à ce contenu d'apprentissage, suivant sa capacité à mobiliser sa disposition cognitive (ex. : sa capacité d'attention), etc. L'âge, même l'âge développemental, est un facteur relativement stable, alors que les possibilités actuelles de l'enfant fluctuent sans cesse, suivant l'interinfluence de facteurs internes propres à chaque apprenant, sans oublier l'influence exercée par les facteurs externes ou environnementaux.

L'importance de la *prise en compte de l'individualité* des élèves est également mise en évidence par Mialaret (2002). En fait, ce dernier explique qu'il est nécessaire de prendre en compte différents aspects de l'individualité de l'élève formée à la fois de sa personnalité et de ses expériences en contexte éducatif.

Le rôle de l'éducateur est de rechercher, en fonction des données individuelles d'une part, et en fonction de ses finalités et objectifs d'autre part, les chemins les plus adéquats pour organiser son action pédagogique [...] Le psychopédagogue doit donc tenir compte de ce qui est commun et de ce qui est différent en chacun des élèves pour organiser son action éducative et lui donner le maximum d'efficacité. (p. 17-18)

### ***2.1 Caractéristiques individuelles et obligation scolaire : une limite de la psychopédagogie***

Le rapport entre les élèves et le milieu scolaire nous interpelle particulièrement. À cet égard, Mialaret (2002) attire l'attention sur l'obligation scolaire qui place l'élève dans des contextes éducatifs bien particuliers. Trois cas de figure méritent d'être explicités. Tout d'abord, l'entrée à l'école, qui signifie pour l'enfant la séparation d'avec sa famille, la découverte d'un nouveau monde et l'inadéquation possible entre les attentes de l'école et le niveau psychologique de l'enfant, constitue un premier cas de figure. Ce premier cas de figure rappelle les propos du sociologue Baby (2013), qui allègue qu'« entrer à l'école, c'est aussi émigrer » (p. 129). D'ailleurs, il estime que de rendre l'école un peu plus semblable à la famille contribuerait à la réussite des élèves :

Comment pourrait-on faire en sorte que l'école ressemble davantage à la famille? Il faudrait d'abord voir à quoi ressemble l'école actuelle, en quoi elle ressemble aux divers types de familles d'où viennent les enfants et en quoi elle diffère d'eux. Ce qui suppose que le projet éducatif d'une école tienne compte de la composition socioéconomique des familles qui la fréquentent. (p. 129)

Élément fort intéressant, il aborde aussi les difficultés rencontrées par les élèves venant d'un milieu social trop différent de celui de l'école et n'ayant pas développé

la tournure d'esprit qui fonctionne bien dans la tournure d'esprit dominante de cette école. [...] ce que j'appelle la tournure d'esprit n'est pas fait que de l'intelligence congénitale. Pour un sociologue, la tournure d'esprit, c'est aussi et surtout le produit des conditions de développement mental et intellectuel en bas âge, c'est-à-dire essentiellement en milieu familial (p. 130).

L'offre scolaire commune, ce que Mialaret (2002) désigne sous l'appellation d'orientation scolaire se rapportant à la demande individuelle (désirs et possibilités de l'élève),

constitue un deuxième cas de figure; on y retrouve l'orientation, qui correspond aux désirs et aux possibilités de l'élève (le cas le plus facile), celle qui ne correspond pas aux possibilités actuelles de l'élève (un cas délicat), et celle qui n'est tout simplement pas accessible aux possibilités de l'élève (un cas encore plus difficile). Comme l'exprime Mialaret (2002) : « Le problème de l'orientation scolaire n'est pas, comme le pensent certains administrateurs, un simple problème de planification; c'est un problème humain qui intéresse le sujet tout d'abord » (p. 21).

Enfin, un troisième cas de figure se rapporte au maintien des élèves à l'école. À ce propos, Mialaret soulève une réalité bien connue :

Les problèmes psychologiques et pédagogiques rencontrent, à un moment donné, les problèmes institutionnels et les problèmes politiques, l'obligation scolaire, d'une part, et l'abaissement de l'âge de la majorité officielle, d'autre part, font que, souvent, se trouvent sur les bancs de l'école des élèves qui n'ont aucun désir d'y être, des adolescents auxquels on impose un enseignement qui, pensent-ils, ne les concerne pas, qui manifestent d'autres intérêts que ceux qui sont requis par l'activité scolaire (p. 22).

Dans un tel contexte, la psychopédagogie ne suffit plus! « La psychopédagogie devient incapable de résoudre les problèmes qui se posent au sein d'une institution qui ne répond plus aux attentes, aux besoins de ceux au profit desquels elle est théoriquement organisée » (Mialaret, 2002, p. 23).

Après ce rapide tour d'horizon au sujet de la psychopédagogie et de ses limites, à la façon de Mialaret (2002), il s'avère fort intéressant et pertinent de situer la psychopédagogie comme composante essentielle d'une éducation inclusive.

### *3. Éducation inclusive et psychopédagogie*

Selon l'Unesco (2009-2014),

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 de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.

Dans le même esprit, BC Inclusion (2012-2014) (anciennement *BC Association for Community Living*) définit l'éducation inclusive comme suit:

L'éducation inclusive signifie que tous les élèves sont accueillis par les écoles de leur quartier dans des classes régulières appropriées à leur âge et sont soutenus pour apprendre, contribuer et participer à tous les aspects de la vie de l'école. L'éducation inclusive porte sur la façon dont nous concevons et développons nos écoles, nos salles de classe, nos programmes et nos activités afin que tous les élèves apprennent et participent ensemble. (Traduction libre)

Dans cet esprit, les phrases mathématiques proposées par Vienneau (2006) pour illustrer deux conceptions opposées du groupe-classe prennent tout leur sens. En effet, ce dernier, dans un texte dédié à la pédagogie de l'inclusion, annonçait le passage d'une conception traditionnelle du groupe-classe, perçu comme  $1 \times 30$  (un groupe relativement homogène) à celui d'un groupe-classe abordé en contexte éducatif inclusif et perçu comme  $30 \times 1$  (30 apprenants individuels). C'est ici (la deuxième expression mathématique) que la psychopédagogie devient une composante essentielle à une éducation inclusive. Effectivement, pour développer le plein potentiel de chaque individu, comment faire fi des facteurs psychologiques inhérents à la psychopédagogie abordés plus haut (les caractéristiques des individus; les composantes psychologiques des relations entre les individus; les méthodes pédagogiques déployées; les contenus enseignés)? Plus spécifiquement, comment ne pas faire de la prise en compte des caractéristiques individuelles l'essence même du geste pédagogique posé en contexte éducatif inclusif?

*La prise en compte des possibilités actuelles de l'apprenant.* Il nous apparaît invraisemblable de parler d'éducation inclusive sans reprendre les propos de Mialaret (2002) relativement à la nécessité d'arrimer les actions pédagogiques à toutes les possibilités actuelles de l'apprenant. Qui plus est, même si certains, Gagné le premier (Gagné, 1972), pourraient être surpris de l'exploitation de ses travaux dans une perspective psychopédagogique, le processus d'apprentissage ne peut être dissocié des possibilités actuelles de l'apprenant. En effet, Gagné, avec ses travaux sur l'apprentissage, a clairement établi que le développement intellectuel de l'enfant (en fonction de son âge développemental) ne pouvait être ignoré dans la pratique pédagogique.



De plus, il a mis en évidence que l'âge de l'élève amenait un deuxième enjeu, celui de l'expérience individuelle de l'apprentissage au cours des années (facteur des apprentissages acquis), expérience contribuant positivement ou négativement à l'élaboration de stratégies d'apprentissage efficaces (facteur de la disposition cognitive à l'apprentissage). En ce sens, l'enseignement en contexte inclusif doit nécessairement s'enraciner dans une perspective psychopédagogique qui prend en considération ces éléments dans ses actions pédagogiques.

*La prise en compte de l'individualité.* Si, comme l'exprime Mialaret (2002), la psychopédagogie renvoie à la prise en compte « de ce qui est commun et de ce qui est différent en chacun des élèves pour organiser son action éducative et lui donner le maximum d'efficacité » (p. 17-18), l'éducation inclusive reposerait alors nécessairement sur des principes psychopédagogiques. Rappelons-nous l'équation proposée par Vienneau (2006), soit 30 X 1 apprenants. En effet, dans une perspective psychopédagogique, cette équation renvoie au développement, par l'enseignement en contexte éducatif inclusif, d'une connaissance des caractéristiques individuelles de chacun des apprenants qui composent sa classe.

Les caractéristiques psychologiques ne peuvent être prises isolément des autres particularités de chacun (élèves issus de l'immigration, élèves présentant des incapacités, élèves présentant une curiosité intellectuelle accrue, etc.). Ces considérations psychopédagogiques nécessitent de la part des intervenants « de prendre en considération, soit pour les justifier, soit pour les expliquer, soit pour agir, l'ensemble ou partie des composantes psychologiques, psychophysiologiques individuelles et les composantes psychosociales de la vie des petits groupes d'une situation d'éducation » (Mialaret, 2002, p. 10).

Prendre en compte l'individualité de chaque élève exige de se défaire d'une vision essentialiste<sup>1</sup> de ces caractéristiques et de reconnaître qu'elles sont le résultat d'une co-construction dans laquelle l'élève joue un rôle actif. La dimension subjective des élèves à partir de laquelle ils se définissent est ainsi considérée de même que l'incidence du

---

<sup>1</sup> Selon Taguieff (2013), l'essentialisme peut être défini comme une conception objectiviste selon laquelle les particularités des individus sont considérées comme essentielles, c'est-à-dire fixes, invariables, « réduites à une propriété, et abusivement considérées comme une entité homogène » (p. 558-559).

regard que les autres acteurs scolaires posent sur eux. En effet, les catégories utilisées en contexte éducatif pour définir l'individualité des élèves ont une incidence certaine sur la définition que ces derniers ont d'eux-mêmes. Comme l'affirme Gremion (2006), dans une perspective de psychologie sociale : « Le regard du maître par son pouvoir de décision et d'orientation participe à la construction de la représentation de soi de l'élève » (p. 14). Ainsi, en quelque sorte, les attentes et perceptions entretenues par les intervenants et les pairs quant à l'élève participent à la définition que ce dernier construit de lui-même. Pour prendre en compte les composantes psychologiques des relations entre les individus, il est donc important de s'attarder au regard de l'enseignant sur les élèves et d'explicitier les théories implicites auxquelles ils ont recours pour les amener « à réfléchir sur [leurs] propres perceptions et aux incidences qu'elles peuvent avoir sur le cursus scolaire » (Gremion, 2006, p. 14).

Cette prise en compte, essentielle à l'éducation inclusive, rencontre certes plusieurs obstacles, notamment lorsque confrontée à des structures scolaires rigides qui freinent l'innovation pédagogique et qui, trop souvent, priorisent la transmission du curriculum au développement du plein potentiel de chacun. À cet égard, pensons au principe de loyauté partagée de Carson, 1990 (cité dans Rousseau, 2018) représenté dans la Figure 3.1

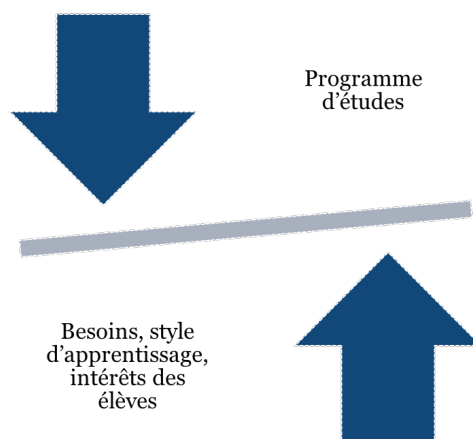


Figure 3.1 Principe de loyauté partagée

En effet, ce principe renvoie au sentiment souvent ambivalent de nombreux enseignants entre la prise en compte des besoins

individuels des élèves (individualité-unicité) et du programme d'études à « passer » (curriculum imposé – obligation scolaire). Cependant, comme l'exprime Rousseau (2018), ce « curriculum n'a aucune valeur et ne signifie rien sans la présence de ces enfants à qui il est destiné » (p. 233). Voici là un bel exemple de ce que Mialaret (2002) lui-même choisit de désigner comme une attitude psychopédagogique.

#### *4. Enjeu de l'éducation inclusive : laisser la place au déploiement d'une attitude psychopédagogique*

La psychopédagogie et l'attitude psychopédagogique étant au cœur de l'éducation inclusive, cette dernière est trop souvent freinée par une organisation scolaire rigide qui limite le choix de l'élève dans sa vie scolaire. En effet, devant des pratiques d'orientation scolaire « au mérite » et des contenus scolaires qui soulèvent peu d'intérêt pour plusieurs, notamment au secondaire, comment aborder, avec honnêteté, la question de l'éducation inclusive en contexte secondaire? Comme l'exprime si bien Mialaret (2002), le problème de l'orientation scolaire est d'abord et avant tout un problème humain, qui altère positivement ou négativement le rapport à l'école de l'élève. Nous croyons que l'éducation inclusive, dans un contexte d'organisation scolaire qui prend racine dans les années 1960, ne peut laisser suffisamment de place à la prise en compte de la psychopédagogie dans l'action pédagogique. En ce sens, cette organisation scolaire, lorsque non renouvelée, vient freiner le développement du plein potentiel des élèves en laissant peu de place à la prise en compte de leur individualité, tout en plaçant les enseignants dans un contexte où le principe de loyauté hante leur quotidien. Ces pratiques organisationnelles peuvent aussi créer des espaces, symboliques ou non, favorisant l'exclusion, le tri social et la formation de groupes marginalisés (Zay, 2012). Associée à d'autres approches qui prennent en compte les dimensions sociales et politiques de l'acte éducatif, la psychopédagogie peut permettre d'éviter le piège de tomber dans une attitude essentialiste.

### *Conclusion et recommandations*

Dans la mesure où l'on conçoit que la prise en compte des caractéristiques individuelles est l'essence même du geste pédagogique posé en contexte éducatif inclusif, il nous apparaît important de revisiter, une fois de plus, le rôle unique de

la formation initiale en enseignement. Apprendre à enseigner pour tous? Pourquoi pas! Apprendre à enseigner pour tous invite les formateurs de personnes enseignantes à placer, au cœur de leurs actions de formation, la psychopédagogie comme outil de réflexion à la planification de l'enseignement. Pour ce faire, la formation doit accorder une place au questionnement des théories implicites des étudiants et s'assurer que les formateurs eux-mêmes soient en mesure de questionner leur *a priori*<sup>2</sup>. Indépendamment du niveau scolaire ou de la discipline enseignée, la réflexion psychopédagogique deviendrait alors une forme de compétence transversale à développer chez le futur enseignant.

À titre d'exemple, soulignons une première initiative québécoise réalisée dans le cadre de la mesure 15 du *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, 2008). Cette mesure invitait à préciser « en collaboration avec les universités, les composantes de formation initiale visant à préparer tous les futurs enseignants à l'intervention auprès des EHDAA, qu'ils soient intégrés en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire » (p. 4). Ainsi, à la suite de la réflexion soutenue par une équipe de spécialistes dans le domaine de la recherche et de l'intervention auprès des EHDAA œuvrant au sein d'un comité de travail mis en place par le MELS, en collaboration avec les représentants universitaires de la Table de concertation MELS-universités sur la formation à l'enseignement, un cadre de référence intitulé *Spécification des compétences professionnelles attendues chez tous les enseignants qui œuvrent dans l'école québécoise : de la classe ordinaire à la classe d'adaptation scolaire* était déposé au MELS (Rousseau, Beaumont, Sirois et Turcotte, 2009). Ce cadre proposait de juxtaposer certaines capacités transversales aux compétences professionnelles attendues des enseignants : « Les capacités transversales qui se greffent aux compétences professionnelles attendues chez les futurs enseignants imprègnent toutes les compétences

---

<sup>2</sup> À titre indicatif, l'identification des croyances chez les enseignants en exercice qui s'engagent dans un processus de changement visant le développement de pratiques plus inclusives occupe une place importante, où « les croyances donnent lieu à des attitudes qui se traduisent par des réactions positives ou négatives à l'égard d'une situation donnée » (Rousseau, 2012, p. 115). Elle traduit une étape centrale et pourtant difficile au développement d'une plus grande ouverture face à la diversité des élèves qui composent la classe.

requis pour l'enseignement auprès de tous les élèves, incluant celles et ceux ayant des besoins particuliers, identifiés EHDAA ou non » (p. 3).

L'une des cinq capacités transversales proposées dans ce cadre de référence n'est pas sans lien avec les facteurs psychopédagogiques présentés plus haut. Cette capacité insistait sur l'importance de la construction et le maintien de la relation entre l'enseignant et l'élève (au singulier) et les élèves (en tant que groupe), de même que sur une relation enseignant-élève où l'enseignant se rend disponible à l'élève pour l'assister dans ses apprentissages, notamment lorsqu'il rencontre des difficultés.

En ce sens, des actions clés sont présentées dans le cadre de référence afin d'illustrer des actions significatives que pourrait poser l'enseignant pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui lui sont confiés, et ce, pour chacune des douze compétences attendues. À titre d'exemple, pour la compétence 1 : *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, deux actions clés se lisent ainsi:

En s'adaptant aux différents niveaux de compréhension et de compétences des élèves dans la construction de leurs apprentissages relativement aux savoirs savants et scolaires du programme de formation;

En s'assurant d'établir une relation pédagogique qui prend appui sur la diversité des cultures premières et du vécu des élèves (Rousseau, Beaumont, Sirois et Turcotte, 2009, p. 5).

Un deuxième exemple découle de la compétence 12 : *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Parmi les actions clés, retenons celles-ci : « En respectant et en valorisant les différences entre les élèves et l'unicité de chacun; En travaillant à la construction et à la reconnaissance de tous les élèves, quelles que soient leurs différences; En proscrivant la dévalorisation à l'égard des élèves. » (Rousseau *et al.*, 2009, p. 26) Outre cette initiative, la recherche regorge d'exemples où le développement d'une « attitude psychopédagogique » chez le personnel enseignant est synonyme de condition essentielle à l'éducation inclusive (Black Hawkins, Florian et Rouse, 2007; Lunt et Norwich, 2009).

Nous avons ici présenté l'exemple du *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (MELS, 2008) qui provient du Québec. Précisons toutefois que le Nouveau-Brunswick, leader en matière d'inclusion au Canada, possède

également une compétence qui favorise le développement d'une attitude psychopédagogique en formation initiale à l'enseignement. Cette compétence se lit comme suit : Faire preuve d'accueil envers l'unicité de chaque élève en appliquant les principes de la différenciation pédagogique et de la pédagogie de l'inclusion (Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, 2010). Quant à l'Espagne, ce pays met de l'avant une spécialisation centrée sur la réponse aux besoins particuliers des enfants et sur l'éducation inclusive dans le cadre d'un Master en Psychopédagogie. Sa formation initiale à l'enseignement primaire (généraliste) accorde aussi une attention particulière à l'attitude psychopédagogique en contexte de diversité à travers trois compétences spécifiques (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior [MECES], 2011). Ces quelques cas de figure témoignent de la place que doit occuper la psychopédagogie dans la réflexion entourant l'agir professionnel en contexte inclusif.

Outre la formation initiale à l'enseignement, le renouvellement de l'organisation scolaire, par la prise en compte de considérations psychopédagogiques dans les gestes administratifs, nous apparaît aussi central à l'éducation inclusive. En ce sens, une sensibilisation accrue des administrateurs scolaires et décideurs aux facteurs psychopédagogiques contribuerait à réduire les effets parfois indésirables de l'obligation scolaire, tel que nous l'avons abordé en nous appuyant sur l'essai de synthèse de Mialaret (2002). En effet, le développement d'une attitude psychopédagogique chez les administrateurs scolaires ouvrirait la voie à une transformation structurelle de l'école laissant l'espace nécessaire à l'innovation. Dans cet esprit, le rôle de l'administrateur scolaire ne serait plus de tenter de faire de l'éducation inclusive dans un système traditionnel, mais plutôt d'adapter le système actuel pour le déploiement d'une éducation inclusive. Ce faisant, nous pourrions assister, enfin, à une réelle transformation scolaire ouvrant toute grande la porte au développement du plein potentiel de la communauté d'apprentissage que constitue chaque groupe-classe (1 X 30) et de chacun à l'intérieur de celui-ci (30 X 1).

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2012). Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. *Education Sciences & Society*, 8(11), 11-27.
- Baby, A. (2013). *Qui a eu cette idée folle? Essais sur l'éducation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BC Inclusion. (2012-2014). *What is inclusive education*. Repéré à <http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-education>.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. et Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. New York, NY: Routledge.
- Bowd, A., McDougall, D. et Yewchuk, C. (1998). *Educational Psychology for Canadian Teachers*. Toronto, ON: Harcourt Brace.
- Claparède, M. (1906). La pédologie. *La famille*, 16, 365-369.
- Faculté des sciences de l'éducation (FSE) (2010). *Vers une formation professionnalisante : cadre conceptuel de la formation initiale à l'enseignement*. Moncton, NB : Université de Moncton.
- Gagné, R.M. (1972). Domains of learning. *Interchange*, 3(1), 1-8.
- Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-33.
- Henson, K. T. et Eller, B. F. (2012). *Educational Psychology for Effective Teaching*, 2<sup>e</sup> éd. Belmont, CA: Wadsworth.
- 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, NY: Routledge.
- Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior [MECES] (2011). Régulation des compétences générales et spécifiques par niveau de qualification. *Real Decreto 1027/2011*, de 15 de julio.
- Mialaret, G. (2002). *La psychopédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Mialaret, G. (2011). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). Paris : De Boeck.
- Rogers, C. (1981). *Liberté pour apprendre?* Paris : Bordas.
- Rousseau, N. (2012). Le Modèle dynamique de changement. Outils de développement professionnel pour favoriser la réussite et le bien-être de tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire* (p. 111-128). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, P. (2018). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école. Histoires de passion* (p. 232-243). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Beaumont, C., Sirois, P. et Turcotte, S. (2009). *Spécification des compétences professionnelles attendues chez tous les enseignants qui œuvrent dans l'école québécoise : de la classe ordinaire à la classe d'adaptation scolaire. Compétences pour tous*. Cadre de référence déposé au MELS.
- Rousseau, N., Borri-Anadon, C. et St-Vincent, L.-A. (2014). L'éducation inclusive au Canada : préoccupations communes et particularités provinciales. Dans L. Carlson-Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 35-62). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stainback, W. et Stainback, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, (51), 102-111.
- Stainback, S., Stainback, W. et Forest, M. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.



- Taguieff, P.-A. (2013). L'essentialisme. Dans *Dictionnaire historique et critique du racisme* (p. 558-589). Paris : Presses universitaires de France.
- Unesco (2009-2014). *Combattre l'exclusion*. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). Paris : De Boeck.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire?* Paris, France : L'Harmattan.

## About the Authors

**Nadia Rousseau** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et directrice du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Ses travaux portent sur les jeunes ayant des troubles d'apprentissage ou autres défis scolaires, à la pédagogie de l'inclusion scolaire et au processus de changement de pratiques en contexte éducatif.  
nadia.rousseau@uqtr.ca

**Corina Borri-Anadon** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux portent sur 3 axes-clés : la prise en compte de la diversité dans la formation du personnel scolaire, les enjeux d'inclusion-exclusion en adaptation scolaire, et les pratiques des professionnels paramédicaux dans l'espace scolaire.  
corina.borri-anadon@uqtr.ca

**Sylvie Ouellet** est professeure en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur la relation authentique et sur le développement de la personne à l'aide d'approches créatives.  
sylvie.ouellet@uqtr.ca

**Raymond Vienneau**, à la retraite depuis 2015, a œuvré durant plus de 35 années dans le milieu de l'éducation, dont une vingtaine à titre de professeur en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses intérêts en recherche portent principalement sur les théories de l'apprentissage et l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers.

**Odet Moliner** est professeure à l'Université de Jaume I de Castellón en Espagne. Elle y est également membre de l'équipe d'investigation Mejora Educativa y Ciudadania Critica (MEICRI), en plus d'être chercheuse active dans le domaine de l'éducation interculturelle et inclusive.  
molgar@edu.uji.es