

Nicolas Bressoud et Philippe Gay

Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée

Résumé

Les pratiques scolaires inclusives mettent à jour les enjeux liés au développement de relations épanouissantes et au pouvoir d'agir des jeunes à besoins éducatifs particuliers. En cherchant à comprendre les déterminants de l'épanouissement des personnes, des groupes ou des institutions, la psychologie positive est un champ à explorer afin de mieux identifier les freins ou leviers à de tels développements. À travers cet article, nous proposons de clarifier en quoi précisément la psychologie positive peut soutenir la réalisation des aspects sociaux de l'inclusion scolaire.

Zusammenfassung

Inklusive Schulpraktiken zeigen die Herausforderungen mit der Entwicklung erfüllender Beziehungen und der Handlungsfähigkeit junger Menschen mit besonderem Bildungsbedarf. Die positive Psychologie will die wichtigsten Faktoren, die in einem Entfaltungsprozess von Individuen, Gruppen oder Institutionen mitspielen, verstehen. Sie stellt damit einen interessanten Ansatz dar, um Hindernisse, aber auch Ressourcen für eine solche Entwicklung aufzuspüren. Der Artikel diskutiert, in welcher Form die positive Psychologie konkret mitwirken kann, die sozialen Aspekte der schulischen Inklusion umzusetzen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-03-01

Introduction

Le concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée favorise le déploiement de politiques intégratives en Suisse. Chaque canton progresse ainsi peu à peu dans la mise en œuvre de principes qui influencent de manière importante le climat scolaire. L'affaire n'est pas réglée et les enjeux restent importants aux niveaux cantonal, national, voire international (p. ex. Gremion et al., 2017).

Les relations comme principe actif du climat scolaire

Constitué des perceptions concernant les relations interindividuelles de ses acteurs, le climat scolaire restitue partiellement, mais fidèlement, la qualité de tout projet d'inclusion (Bressoud et al., 2021). Si ce dernier se passe bien, il y a fort à parier que

cela transparaîtra à travers le climat de la classe ou de l'établissement. La raison en est que l'inclusion scolaire implique *de facto* une interdépendance de tous les acteurs, qu'ils soient enseignants, parents, élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers (BEP). Penser ce tissu relationnel, dans une perspective systémique, facilite la compréhension de ce défi passionnant (et journalier) que peut constituer une intégration réussie. Ainsi, un climat scolaire positif, dans le contexte de l'inclusion, peut être celui qui caractérise une classe où chaque élève, avec ou sans BEP, se sent reconnu dans son identité et participe pleinement à la vie scolaire.

Si une intégration réussie influence le climat scolaire, la réciproque est aussi vraie : c'est en partie grâce au climat de classe

positif que l'intégration scolaire se passe bien. Cela peut être le cas, par exemple, dans une classe où les élèves ont développé peu à peu des interdépendances positives entretenues par l'enseignant. On pourra alors considérer cette classe comme bien outillée pour appréhender l'expérience de la diversité humaine à travers un projet d'inclusion scolaire (p. ex. Prud'Homme et al., 2017).

Cette dialectique entre climat et inclusion a bien évidemment pour principe actif la question des relations entre acteurs : élèves et enseignants du groupe-classe pour l'essentiel. Des relations dites positives vont être le lieu où chaque enfant, avec ou sans BEP, va nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie, au sens du pouvoir d'agir ou d'*empowerment* (Bressoud et al., 2020).

La théorie de l'autodétermination pour comprendre les enjeux

Ces trois besoins psychologiques sont bien référencés dans la théorie de l'autodétermination (TAD). La TAD est vue comme une théorie de la motivation considérée comme pertinente pour le bien-être ou l'épanouissement des individus (p. ex. Shankland et al., 2018). Parmi les trois besoins, celui qui concerne l'affiliation indique l'importance, pour chaque enfant, de se sentir appartenir au groupe et d'avoir la possibilité de participer. Le besoin de compétence précise que les enfants, quelle que soit l'hétérogénéité de la classe, souhaitent fondamentalement développer des habiletés ou progresser en regard de buts stimulants et raisonnables. Le troisième besoin, celui d'autonomie, nous rappelle que les élèves ne peuvent pas s'épanouir dans un contexte strictement fermé et contrôlant, sans possibilité d'opérer des choix.

L'ensemble de ces mécanismes sont donc susceptibles de favoriser l'inclusion scolaire sur le plan relationnel (Figure 1).

Favoriser les interdépendances positives et le pouvoir d'agir : quelques propositions

Si le principe actif reste les relations, et considérant les connexions avec les trois besoins psychologiques fondamentaux de la TAD, il peut être pertinent de réfléchir à leur développement.

Apports de la psychologie positive

Formalisée à la fin du siècle dernier, la psychologie positive se définit comme « l'étude des processus et conditions utiles au fonctionnement optimal ou à l'épanouissement des personnes, des groupes ou des institutions » (Gable & Haidt, 2005, p. 104 [trad. libre]). Ayant vécu déjà trois vagues de développement dans sa courte existence, et n'en déplaie aux critiques récurrentes, la psychologie positive ne saurait se réduire à une science du bonheur ou à un prétendu recueil d'injonctions à vivre uniquement des émotions agréables dans un monde résilient (Hansenne, 2021).

Psychologie positive et école

Ce courant de recherche se donne ainsi pour objectif de mieux comprendre et impacter les variables jouant un rôle dans l'épanouissement humain. En cherchant à mettre l'accent sur une bonne vie – caractérisée par la recherche du développement de soi et l'entretien de relations interpersonnelles authentiques – plutôt que sur une vie confortable – résumée par la recherche de satisfactions immédiates – il offre peu à peu des outils permettant de mesurer et mieux saisir le rôle des émotions, des relations, de l'attention ou encore des pensées dans le fonction-

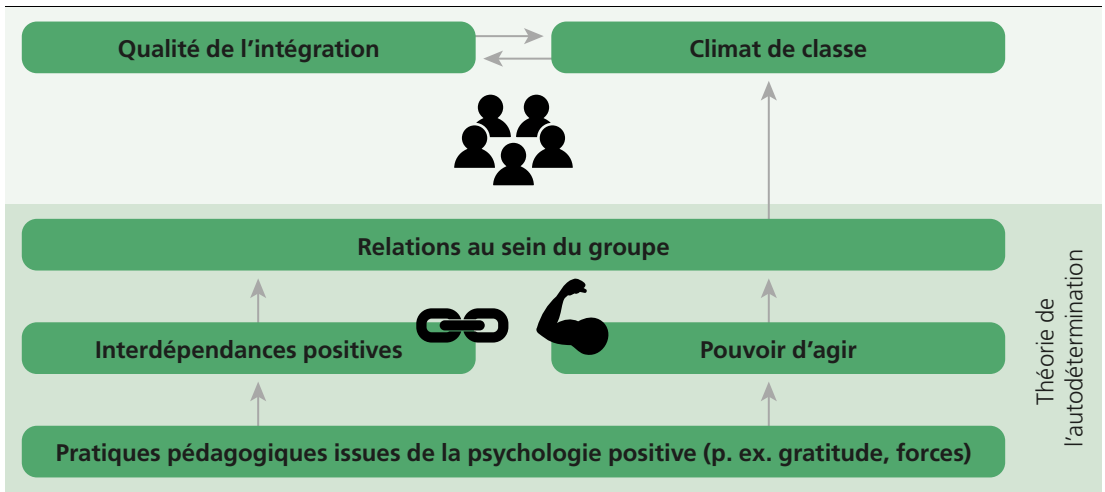


Figure 1 : Proposition de modèle des mécanismes favorisant l'inclusion sur le plan relationnel

nement humain. En contexte scolaire, la psychologie positive va alors proposer, par ce que la littérature internationale nomme la *positive education*, une prise en compte simultanée du développement du bien-être des élèves et de leurs compétences scolaires (Suldo, 2016). Autrement dit, sous la houlette d'une cohorte grandissante d'équipes de recherche, la psychologie positive propose de mieux comprendre, mesurer et développer deux propositions centrales de la *positive education* (White et al., 2015) :

1. un élève heureux apprend mieux ;
2. être heureux s'apprend (aussi à l'école).

Interdépendances et pouvoir d'agir : deux exemples en contexte intégratif

La question de l'épanouissement – apprendre à être heureux – peut être balisée à travers les trois besoins psychologiques fondamentaux présentés au sein de la TAD. Dans ce cadre, les relations interpersonnelles jouent un rôle précieux, nourries par le renforcement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des personnes.

Il y a lieu d'observer, dans les parties suivantes, comment des modèles issus de la psychologie positive peuvent se décliner dans les classes intégratives. Nous veillerons, dans chaque cas, à préciser leur impact sur les interdépendances et le pouvoir d'agir des élèves.

Pratiques de gratitude

Une première série d'exemples concerne les pratiques de gratitude (Shankland, 2016). Différentes études, dans et hors champ scolaire, indiquent que l'entraînement à réaliser des actions de gratitude a un effet sur le sentiment de connexion avec autrui.

En classe, cela se concrétise par des activités pédagogiques au sein desquelles les élèves apprennent peu à peu à orienter leur attention sur les petits événements du quotidien par lesquels ils pourraient ressentir une émotion de gratitude. Les enseignants peuvent ainsi utiliser différents matériaux : un bocal, un panneau de classe ou encore un carnet personnel avec lesquels chaque élève recense, jour après jour, des événements clés.

En général, les enseignants ont une formation pour réaliser ce type d'intervention et la maintenir dans le temps. Le risque est grand que les élèves s'en lassent si la récolte d'événements tourne à une activité vide de sens. Progressivement, les élèves apprennent à reconnaître de plus en plus facilement le rôle que chaque membre du groupe peut jouer. Ils prennent conscience de l'importance des petits gestes de soutien, de solidarité ou d'amitié entre enfants. Ils apprennent à les valoriser au sein des relations entre pairs. Bien plus qu'une question de politesse, ils se rendent compte que l'attitude de leurs camarades – ainsi que leur propre attitude – a un impact positif dans leurs relations et leur propre épanouissement en classe. Voilà du (premier) bon grain pour les interdépendances et le pouvoir d'agir.

Régulation des émotions

Une seconde série d'exemples concerne les activités sur la régulation des émotions (Gay & Bressoud, 2017). Issus des sciences affectives, et repris en psychologie positive, les modèles de compétences émotionnelles nous permettent de considérer un élément clé de nos vies affectives : gérer ses émotions s'apprend et s'enseigne.

Gérer ses émotions s'apprend et s'enseigne.

En classe, on aura ainsi des moyens importants pour aider les élèves à mieux communiquer leurs émotions dans une situation de conflit. En apprenant aux enfants à reconnaître des stratégies adaptées et inadaptées de régulation des émotions, les enseignants permettront à leur public de mieux se connaître les uns les autres et d'approprier les réactions de chacun. Différentes ac-

tivités pédagogiques en découlent. Par exemple, en permettant aux enfants de jouer des saynètes, les enseignants peuvent leur faire expérimenter plusieurs manières de gérer un coup de colère : réévaluer la situation, focaliser son attention sur quelque chose d'apaisant, patienter en respirant un grand coup avant de s'exprimer, etc. Dans chaque cas, les élèves peuvent imaginer quelle stratégie mettre en œuvre en toute sécurité, jusqu'à la prochaine situation réelle. D'autres activités comme la roue des émotions, le volcan des émotions ou le coin des émotions sont utilisées comme médiateurs externes pour guider l'enfant dans l'apprentissage de ses habiletés émotionnelles.

Ces éléments sont certainement très bien connus dans l'enseignement spécialisé (p. ex. dans la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme). Une généralisation à l'ensemble de la classe semble tout à fait logique et même souhaitable.

En apprenant à réguler leurs émotions, les élèves apprennent à prendre soin des relations avec autrui. Ils deviennent plus conscients de ce que l'autre peut ressentir. Ils différencient peu à peu l'émotion ressentie par autrui de sa manière de l'exprimer, ouvrant la voie à des pistes adaptées de réaction. Ces habiletés renforcent le sentiment d'appartenir au groupe, de dépendre positivement de lui et de pouvoir y jouer un rôle.

Nous proposons de développer à présent un dernier exemple. Il concerne la taxonomie des forces personnelles. Ceci semble d'autant plus intéressant dans le champ de la pédagogie spécialisée (p. ex. Wehmeyer, 2019), pour favoriser l'émergence de pratiques en parfaite adéquation avec le développement des interdépendances positives et le pouvoir d'agir des individus.

Focus sur l'exemple des forces personnelles

La taxonomie des forces de caractère, ou forces personnelles (Peterson & Seligman, 2004), liste vingt-quatre traits considérés comme ayant un impact dans le développement et le bien-être des individus. Ces forces sont plutôt stables dans le temps bien qu'elles soient dépendantes des contextes dans lesquels elles s'expriment. En partant de signature personnelle – chaque enfant dispose de trois à cinq forces qui sortent du lot – on pourra ainsi identifier en classe un enfant qui fait souvent preuve de gentillesse, de prudence et de sens esthétique. Son voisin, dans son fonctionnement en classe, montrera plutôt de l'humour, une bonne intelligence sociale et un sens du leadership.

Suivre le modèle des forces provoque un basculement dans les relations entre élèves avec l'acceptation de trois postulats :

1. chaque enfant possède les vingt-quatre forces de caractère, avec plus ou moins d'intensité ;
2. les enfants manifestent naturellement certaines forces plus que d'autres ;
3. les comportements peuvent prendre un sens nouveau en matière de forces adaptées, surutilisées ou sous-utilisées.

Ce dernier point mérite une précision importante. Dans le cadre de la vie de la classe, penser les actions des élèves sur le plan d'utilisation des forces provoque une sortie complète de la logique « qualité ou défaut ». Cette logique classique pose problème car elle enferme l'enfant avec des termes statiques et rigides qui ne favorisent pas le développement du pouvoir d'agir des personnes. Par exemple, dire d'un camarade qu'il est timide ou paresseux (plutôt orienté défaut), doué en maths ou intelligent (plutôt orienté qualité) contribue à ca-

tégoriser et figer les personnalités dans la classe. Pire encore, ces catégorisations tendent à déposséder l'enfant de son pouvoir d'agir, l'enfermant dans son rôle et portant implicitement le message : « Tu es comme ça ».

Sortir de cette logique « qualité-défaut » est un vrai avantage. Lorsque les élèves apprennent à reconnaître que « Lucas a fait preuve de persévérance durant l'évaluation de maths » ou que « Marie a montré beaucoup de gentillesse au vestiaire de la piscine quand elle a aidé sa voisine », ils identifient peu à peu leurs pairs sur le plan de ressources dynamiques qui apportent une plus-value au groupe.

En contexte inclusif, il s'agit dès lors de sortir de cette logique figée pour entrer dans la prise en compte dynamique des forces en action des camarades (p. ex. Quinlan et al., 2018). Ainsi, tous les élèves, avec ou sans BEP, peuvent être reconnus dans les forces qui se cachent sous leurs différentes actions en interaction avec le groupe.

Dire d'un camarade qu'il est timide ou paresseux (plutôt orienté défaut), doué en maths ou intelligent (plutôt orienté qualité) contribue à catégoriser et figer les personnalités dans la classe.

En classe, l'enseignant apprendra aux élèves à reconnaître ce qu'est la manifestation d'une force à l'aide de trois indices : performance, plaisir, fréquence. Par exemple, un enfant qui aime régulièrement aller travailler avec des petits jetons de couleurs en les sériant patiemment, sous le regard attentif de ses camarades, peut manifester à ce moment un sens esthétique et de la persévérance. Un autre enfant vers qui les cama-

rades viennent souvent demander conseil dans la résolution de conflits pourra être reconnu pour son intelligence sociale et son leadership.

En axant les interventions pédagogiques autour du développement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des élèves, l'enseignant investit pour des relations saines et durables en classe.

Parmi les activités que l'enseignant peut proposer pour stimuler l'observation et l'utilisation des forces en classe, on peut par exemple citer le détective des forces ou le conseil de coopération. Dans les deux cas, l'enseignant demande aux élèves de réfléchir à des situations passées et d'identifier les possibles forces derrière les comportements de leurs pairs. Les prises de conscience sont régulièrement flagrantes. Les élèves reconnaissent rapidement ce que chacun apporte au groupe, avec ou sans BEP (Bressoud et al., 2018).

Conclusion

Cet article vise donc à proposer une contribution de la psychologie positive au champ de la pédagogie spécialisée. Pour l'essentiel, la psychologie positive peut être vue comme un domaine florissant de modèles permettant de mettre en action des principes éprouvés afin de favoriser une école inclusive. En axant les interventions pédagogiques autour du développement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des élèves, l'enseignant investit pour des relations saines et durables en classe. C'est certainement un précieux atout pour développer un climat scolaire où il fait bon vivre dans une école qui considère la diver-

sité humaine comme la norme et surtout, comme une force.

Références

- Bressoud, N., Bétrisey, I., & Gay, P. (2018). À chacun ses forces ! Vivre l'inclusion en utilisant les forces personnelles de ses élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 8(1), 47-52.
- Bressoud, N., Dessibourg, M., & Gay, P. (2021). Le climat de classe. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 27-29). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Bressoud, N., Durand, J.-P., Garnier, S., & Shankland, R. (2020). Interventions de psychologie positive : leviers pour le développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap. In C. Dussart, M.-A. Ngo, V. Siranyan, & P. Sommer (Eds.), *De la démocratie sanitaire à la démocratie en santé* (pp. 69-82). LEH Édition.
- Emmons, R. A., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248-262). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0016>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gay, P., & Bressoud, N. (2017, 5-6 avril). *Apport des sciences affectives et de la psychologie positive : des compétences émotionnelles pour tous !* [Communication orale]. 4^e colloque international de l'intégration à l'inclusion scolaire (IIS) : une

- école inclusive pour une société équitable, 5-6 avril 2017, Saint-Maurice.
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., & Kalubi, J.-C. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hansenne, M. (2021). *La face cachée de la psychologie positive : approche critique et perspectives*. Mardaga.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2017). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. DeBoeck.
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2018). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shankland, R. (2016). *Les Pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages. *Questions vives, recherches en éducation*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. (2019). *Strength-based approaches to educating all Learners with disabilities: Beyond special education*. Teachers College Press.
- White, M. A., & Murray, A. S. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer.

Nicolas Bressoud
Chargé d'enseignement et doctorant
HEP Valais
chEERS lab (Université de Fribourg)
nicolas.bressoud@hepv.ch



Philippe Gay
Professeur associé
UER EN
HEP Vaud
philippe.gay@hepl.ch

