

LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE  
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ :  
UN CADRE ENRICHIS POUR LE RÉVERBÈRE



RÉVERBÈRE



LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE  
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ :  
UN CADRE ENRICHIS POUR LE RÉVERBÈRE





## ÉQUIPE DE RÉDACTION

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Élaine Desmarais, Université de Saint-Boniface

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Hélène Giguère, Université du Québec à Montréal

Annie Kenny, Université Sainte-Anne

Avec la collaboration de : **Alain Huot** (Université du Québec à Trois-Rivières), **Martin Blouin** (Université du Québec à Rimouski), **Josée Richard** (Université de Moncton, assistante de recherche), **Carl Beaudoin** (Université du Québec à Trois-Rivières, postdoctorant) et **Cynthia Laforme** (Université du Québec à Trois-Rivières, assistante de recherche).

## ÉQUIPE CONCEPTUELLE ORIGINALE

Angela AuCoin, Université de Moncton

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Josée Richard, Université de Moncton (assistante de recherche)

Annie-Claude Rivest, Université du Québec à Trois-Rivières (assistante de recherche)

Véronique Saumure, Université du Québec à Trois-Rivières (assistante de recherche)

Nous remercions les chercheur-e-s et les partenaires pour leur contribution à notre réflexion. Nous soulignons également la contribution financière du Secrétariat québécois à la francophonie canadienne, partenaire essentiel du RÉVERBÈRE.

Pour citer ce document :

Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021).

*Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE.*

ISBN 978-2-9818576-4-4

NOVEMBRE 2021

## TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux et figures.....	8
LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ : UN CADRE ENRICHİ POUR LE RÉVERBÈRE.....	9
<b>1. Les trois représentations de la diversité pour éclairer les concepts du bien-être et de la réussite .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. La diversité en tant que phénomène individuel : un bien-être comme une         caractéristique de l'apprenant-e et une réussite centrée sur le rendement scolaire....</b>	<b>12</b>
1.1.1. Le bien-être comme une caractéristique de l'apprenant-e.....	14
1.1.2. La réussite axée sur le rendement scolaire individuel .....	15
<b>1.2. La diversité en tant que phénomène contextualisé : un bien-être en tant que         réalisation de soi et une réussite scolaire différenciée .....</b>	<b>17</b>
1.2.1. Le bien-être axé sur la réalisation de soi.....	19
1.2.2. La réussite scolaire différenciée.....	20
<b>1.3. La diversité en tant que phénomène social : le bien-être holistique et la         réussite éducative .....</b>	<b>22</b>
1.3.1. Le bien-être holistique .....	26
1.3.2. La réussite éducative.....	28

<b>2. L'interrelation des concepts de diversité, de bien-être et de réussite</b> .....	34
<b>2.1. Une première représentation schématique</b> .....	35
2.1.1. Les loupes : Qu'est-ce qu'elles représentent? .....	36
2.1.2. Pourquoi la différente taille des loupes? .....	36
2.1.3. Le choix du symbole du triangle pour le bien-être de l'élève.....	36
2.1.4. Le choix du petit et du grand cercle pour les concepts de la réussite .....	37
<b>2.2. Une seconde représentation schématique</b> .....	37
<b>3. Les principes qui permettent d'opérationnaliser ce cadre</b> .....	39
<b>Bibliographie</b> .....	40
<b>Annexe 1</b> – Synthèse des représentations de la diversité, du bien-être et de la réussite .....	48
<b>Annexe 2</b> – Explications de la représentation schématique des concepts de bien-être et de réussite en contexte de diversité .....	50

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1	Représentation de la diversité en tant que phénomène individuel : un bien-être comme une caractéristique de l'apprenant·e et une réussite centrée sur le rendement scolaire.....	16
Tableau 2	Une représentation de diversité en tant que phénomène contextualisé : un bien-être en tant que réalisation de soi et une réussite scolaire différenciée .....	21
Tableau 3	Représentation de la diversité en tant que phénomène : le bien-être holistique et la réussite éducative.....	30
Figure 1	Représentation de la diversité comme phénomène social .....	24
Figure 2	Représentation du bien-être holistique .....	27
Figure 3	Représentation de la réussite éducative .....	29
Figure 4	Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité .....	35
Figure 5	Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité .....	38



# LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ : UN CADRE ENRICHIS POUR LE RÉVERBÈRE

Le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) a pour finalité le développement et la mise en place de stratégies de mobilisation de connaissances favorisant l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR). Il vise dès lors à synthétiser, à vulgariser et à contextualiser les connaissances qui proviennent des écrits scientifiques pour que les acteur-trice-s des milieux éducatifs scolaires et extrascolaires puissent y accéder et les utiliser plus aisément. L'étude du bien être et de la réussite en contexte de diversité nécessite un regard croisé pour ainsi éviter le travail en silo, le dédoublement des efforts, voire l'étude partielle d'un enjeu social d'importance. Par ses travaux, le Réseau souhaite exercer une influence significative au sein et à l'extérieur du milieu universitaire, notamment auprès de l'ensemble des acteur-trice-s en éducation, dont les enseignant-e-s.

Le Réseau est composé de chercheur-e-s francophones pancanadien-ne-s regroupé-e-s en quatre équipes thématiques (Interventions éducatives; Collaboration et partenariat; Gestion organisationnelle; Développement professionnel), d'une équipe méthodologique (Recherche-développement) ainsi que d'une équipe conceptuelle (Bien-être et diversité). Tou-te-s collaborent à des travaux autour des trois concepts centraux du RÉVERBÈRE, soit le bien-être, la réussite et la diversité.

Les membres de l'équipe **Bien-être et diversité** ont élaboré un premier document cadre<sup>1</sup> sur lequel reposent les assises du projet, qui visait plus spécifiquement à **identifier les CIR permettant de circonscrire ces concepts afin d'éviter les ambiguïtés et les incompréhensions, en plus de favoriser une vision commune entre les diverses équipes thématiques**. La rédaction de ce premier cadre empruntait une démarche en trois temps :

<sup>1</sup> AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le RÉVERBÈRE. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/04/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversité-cadre-pour-le-RÉVERBÈRE.pdf>

1

Élaboration d'une ébauche du cadre à partir de la demande de subvention initiale (Rousseau et al., 2018; Rousseau et al., 2021 – à paraître) du RÉVERBÈRE (octobre 2018) et analyse des rétroactions des chercheur-e-s du Réseau.

2

Analyse des représentations des partenaires quant aux trois concepts (octobre 2018).

3

### Élaboration du cadre : recension des écrits et organisation des données (novembre 2018 à mars 2019) :

- *Diversité* : 34 écrits provenant de la recension antérieure effectuée pour la demande de subvention initiale du RÉVERBÈRE (Rousseau et al., 2018) et des propositions des chercheur-e-s de l'équipe conceptuelle.
- *Bien-être* : 27 écrits provenant d'une recension à partir de la consultation des principales bases de données en éducation (Érudit, Eric, EBSCO, PsychINFO, Education source, Academic search complete) et d'une sélection effectuée à partir des bibliographies des écrits consultés.
- *Réussite* : 26 écrits provenant d'une recension sélective de la base de données francophone Érudit et d'une sélection effectuée à partir des bibliographies des écrits consultés.

La version enrichie se veut une mise à jour du cadre initial à partir de différentes consultations de partenaires et réflexions avec des chercheur-e-s du RÉVERBÈRE (novembre 2019 à octobre 2021). Cette révision comprend les éléments suivants :

- la révision systématique des politiques provinciales;
- un travail de synthèse et de schématisation des différents concepts;
- un travail de vulgarisation et d'exemplification de ces concepts;
- l'utilisation d'une terminologie pour que la notion d'apprenant-e-s soit plus conforme à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, perspective partagée par le RÉVERBÈRE.

# 1. LES TROIS REPRÉSENTATIONS DE LA DIVERSITÉ POUR ÉCLAIRER LES CONCEPTS DU BIEN-ÊTRE ET DE LA RÉUSSITE

La diversité des apprenant·e·s peut être définie à partir de trois représentations, soit individuelle, contextualisée et sociale, qui génèrent chacune diverses modalités de gestion pédagogique (Bergeron et al., 2014). Comme l'affirment ces auteures, les diverses modalités de gestion de la diversité se distinguent notamment en fonction des « raisons qui motivent leur utilisation » (p. 66). Ces représentations sont donc à la base des pratiques mises en œuvre pour prendre en compte la diversité s'inscrivant chacune dans une conception particulière du bien être et comportant chacune des contributions à la définition de la réussite. La compréhension des nuances entre ces représentations de la diversité permet aux différent·e·s acteur·trice·s en éducation d'interroger leurs propres représentations pour ensuite bonifier leurs pratiques afin qu'elles soient plus inclusives, équitables et universelles. Ainsi, nous explicitons les représentations de la diversité comme phénomène individuel, contextualisé et social, et présentons pour chacune d'elles les conceptions du bien-être et de la réussite.

La diversité des apprenant·e·s peut être définie à partir de trois représentations, soit individuelle, contextualisée et sociale, qui génèrent chacune diverses modalités de gestion pédagogique.

## 1.1. La diversité en tant que phénomène individuel : un bien-être comme une caractéristique de l'apprenant-e et une réussite centrée sur le rendement scolaire

Dans cette représentation, la diversité est conçue comme étant le cumul des caractéristiques spécifiques de chaque apprenant-e. Ainsi, elle fait référence à l'hétérogénéité des apprenant-e-s composant la diversité humaine définie à partir d'attributs individuels, dont la liste devient de plus en plus longue et précise. Par exemple, selon Talbot (2011),

---

[c]ette hétérogénéité peut se caractériser par les besoins et les intérêts des [apprenant-e-s], le sexe, l'âge, la maturité, le niveau scolaire, l'attractivité physique, les habiletés, les aptitudes, les appétences, les motivations, les goûts, les champs d'intérêt, les rapports au savoir, les connaissances, les compétences, les rythmes d'apprentissage, les pratiques d'apprentissage, l'origine socioculturelle, linguistique, le mode de vie, le capital scolaire familial possédé, le projet personnel... (p. 7).

---

Selon le modèle de Kahn (2010), cette représentation fait appel à la **conception naturalisante de la différence**, qui lui permet d'être perçue comme faisant partie de l'essence même de la personne apprenante, soit ses attributs naturels. Il s'agit d'une diversité originelle qui se manifeste à travers des **caractéristiques personnelles, intellectuelles et comportementales**, souvent conçues en tant que déficits. Selon Bergeron et al. (2014), cette conception s'actualise notamment à travers des modalités de gestion pédagogique de la diversité qui empruntent une approche catégorielle des apprenant-e-s et concernent seulement certain-e-s d'entre eux-elles, par exemple : la rééducation des déficits spécifiques, l'accommodation pour compenser un trouble, et/ou la mise en place d'un programme individuel lié à un handicap.

**L'approche catégorielle** permet de situer les apprenant-e-s par rapport à la norme et, en faisant intervenir des catégories fixes – souvent associées à des diagnostics –, elle repose sur le postulat que tou-te-s les apprenant-e-s possédant une même caractéristique présenteront des défis semblables (voire identiques) sur le plan des apprentissages. Cette approche repose sur l'assignation de l'apprenant-e à la « bonne » catégorie diagnostique et aux mesures compensatoires (différenciation structurale) qui y sont associées.

Prenons l'exemple d'un-e [apprenant-e considéré-e] « faible lecteur-trice ». À la lumière de cette représentation de la diversité, les difficultés en lecture de [cet-te apprenant-e] pourraient être expliquées par ses déficits. Il pourrait s'agir par exemple d'un trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit, de difficultés comportementales ou d'autres caractéristiques personnelles (p. ex., un manque de motivation ou d'intérêt). Une des questions que l'on se posera alors est : « Quelles sont les caractéristiques de l'[apprenant-e] qui l'empêchent de répondre aux attentes scolaires? » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 17)

L'approche catégorielle s'inscrit également dans une perspective de normalisation, où l'école cherche à réduire les écarts à la norme ou compenser ces déficits. En effet, l'approche catégorielle, héritée de « l'approche médico-psychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 3), mène à la « représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal » (Plaisance, 2010, p. 3) ou à « un défaut de fonctionnement » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 81) qui, souvent, freine le bien-être et l'apprentissage pour tou-te-s (Bélanger et Duchesne, 2010; Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2010; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Peters, 2007; Plaisance, 2010). Enfin, Meo (2008) et Rioux et Pinto (2010)

estiment que l'approche catégorielle de la diversité traduit difficilement la complexité et les impératifs sur lesquels repose l'apprentissage et engendre certains risques d'essentialisation et de stigmatisation. Cette approche réduit la prise en compte de la diversité aux caractéristiques individuelles des apprenant-e-s sans considérer les autres éléments impliqués dans l'apprentissage, comme l'environnement éducatif, les relations interpersonnelles, l'affectivité, etc.

### 1.1.1. Le bien-être comme une caractéristique de l'apprenant-e

Cette représentation individuelle de la diversité est associée à une conception tout aussi individuelle du bien-être. Dans ce sens, le bien-être **individuel** serait, selon certain-e-s auteur-e-s, une **prédisposition** de l'apprenant-e. Dans cette optique, la personnalité et les caractéristiques individuelles de celui-ci ou celle-ci sont prédicteurs de sa capacité à être « bien » (Bradshaw et al., 2011). Dans cette conception du bien-être, ce dernier ou cette dernière est associé-e à la notion de **plaisir en tant que résultat** (Graham et al., 2017; Soutter, 2011; Wyn et al., 2015). Bien que

la notion de subjectivité soit fortement présente dans la perspective du bien-être individuel (Afsa, 2015; Laguardia et Ryan, 2000), cette évaluation repose notamment sur des attentes extérieures à l'apprenant-e, dont la pression de performer (Laguardia et Ryan, 2000). Ces mêmes auteur-e-s rappellent que la « valorisation de buts extrinsèques a été associée négativement au bien-être » (p. 291).

Le bien-être individuel serait, selon certain-e-s auteur-e-s, une prédisposition de l'apprenant-e. La personnalité et les caractéristiques individuelles de celui-ci ou celle-ci sont prédicteurs de sa capacité à être « bien ». Dans cette conception du bien-être, ce dernier ou cette dernière est associé-e à la notion de plaisir en tant que résultat.

À cet égard, dans cette conception, le bien-être est une **condition de la réussite sur laquelle l'école n'intervient pas** : « Ce que les écoles font et demandent n'a pas nécessairement comme but d'amener les [apprenant-e-s] à être bien. Si le fait de présupposer qu'être bien aide les [apprenant-e-s] à réussir à l'école, en revanche, la réussite scolaire ne contribue pas nécessairement au bien-être des [apprenant-e-s]. » (Kempf, 2018, p. 7) D'après les critiques de cette approche, il s'agirait d'un bien-être fragile et de courte durée, sans cesse à renouveler. Pour plusieurs apprenant-e-s, il s'agira même d'une image ou d'un rêve difficilement atteignable. Associé à une représentation de la diversité en tant que phénomène individuel, le bien-être individuel place toute la responsabilité sur l'apprenant-e, sans considérer les déterminants de ce bien-être (Fouquet-Chauprade, 2014).

## 1.1.2. La réussite axée sur le rendement scolaire individuel

Les représentations de la diversité et du bien-être engendrent une vision de la **réussite centrée sur le rendement scolaire individuel**. Cette vision découle avant tout des missions d’instruction et de qualification de l’école, soit l’atteinte d’objectifs de scolarisation ou de maîtrise de **savoirs** ainsi que la reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier (Laferrière et al., 2011).

Selon Lapointe et Sirois (2011), bien que la réussite centrée sur le rendement scolaire soit un construit social situé dans un contexte et une époque donnés, elle repose sur des critères préétablis (Barbeau, 2007; Kahn, 2010; Laferrière et al., 2011) qui ne sont pas remis en question. Ici, la réussite scolaire appartient à l’école (Lapointe et Sirois, 2011); elle se mesure notamment par les résultats scolaires et l’obtention du diplôme (CSE, 2002; Lapointe et Sirois, 2011; Lapostolle, 2006). Selon Clycq et al. (2014), cette réussite s’expliquerait principalement par les efforts et le talent individuels au sein d’un système **méritocratique**. Pour Demers (2016), c’est en imposant la mesure quant à des « buts extérieurs à [l’apprenant-e], présentés comme devant être les [sien-ne-s] » (p. 968) et en confondant apprentissage et reproduction de savoirs que la réussite scolaire nuit au développement et à l’apprentissage de l’apprenant-e, car

elle ne rendrait pas justice à l’ensemble de ses apprentissages ni au travail accompli par le personnel scolaire (Lapointe et Sirois, 2011). Dans le même sens, Cormier (2011) évoque ces buts comme étant des « **buts de performance** » qui sont susceptibles de (re)produire les inégalités au sein de l’école, car ils auraient des conséquences négatives plus importantes chez les apprenant-e-s appartenant à des groupes minoritaires ou chez les apprenant-e-s présentant des difficultés d’apprentissage (Laferrière et al., 2011; Plourde, 2014).

Le tableau 1 présente une synthèse de cette première représentation de la diversité en tant que phénomène individuel : un bien-être comme une caractéristique de l’apprenant-e et une réussite centrée sur le rendement scolaire.

## Tableau 1

*Représentation de la diversité en tant que phénomène individuel : un bien-être comme une caractéristique de l'apprenant-e et une réussite centrée sur le rendement scolaire*

Diversité en tant que phénomène individuel	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle correspond au cumul des caractéristiques individuelles de chaque apprenant-e et fait référence à leur hétérogénéité.</li> <li>• Elle s'inscrit dans l'approche catégorielle qui repose sur le postulat que tou-te-s les apprenant-e-s possédant une même caractéristique présenteront des défis semblables et donc nécessiteront des interventions similaires ou identiques.</li> </ul>	
Bien-être comme une caractéristique de l'apprenant-e	Réussite axée sur le rendement scolaire individuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il correspond à une prédisposition de l'apprenant-e et, selon ses caractéristiques, il ou elle est prédisposé-e à être bien ou non, et ce, sans considérer les déterminants de son bien-être.</li> <li>• Il est une condition de la réussite sur laquelle l'école n'intervient pas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle découle des missions d'instruction et de qualification de l'école, soit l'atteinte d'objectifs de scolarisation ou de maîtrise de savoirs, et repose sur des critères préétablis qui ne sont pas remis en question.</li> <li>• Elle s'expliquerait principalement par les efforts et le talent individuels.</li> </ul>



## 1.2. La diversité en tant que phénomène contextualisé : un bien-être en tant que réalisation de soi et une réussite scolaire différenciée

Dans cette représentation, **la diversité devient située et mouvante**. En reposant sur une critique de la représentation de la diversité en tant que phénomène individuel, cette nouvelle représentation sous-entend que le contexte scolaire doit être considéré dans la compréhension de la situation de l'apprenant-e. Elles s'inscrivent dans l'avènement de perspectives interactionnistes quant au handicap (Fougeyrollas, 2002), qui a permis l'émergence de nouvelles façons d'aborder les difficultés des apprenant-e-s dans le champ de l'adaptation scolaire en introduisant, notamment, la notion de **besoins éducatifs particuliers** (Pelgrims, 2012). Ainsi, les difficultés vécues en contexte scolaire sont le résultat de l'interaction entre deux pôles : celui de l'apprenant-e « qui pose problème et se pose en problème » et celui de l'enseignant-e (ou autre acteur éducatif) « mis en difficulté », qui tantôt optera pour la distanciation du problème ou alors pour l'implication massive dans la recherche de solutions (Morvan, 2015; Rousseau et al., 2021[à paraître]).

Les difficultés vécues en contexte scolaire sont le résultat de l'interaction entre deux pôles : celui de l'apprenant-e et celui de l'enseignant-e.

La diversité en tant que phénomène contextualisé permet également de remettre en question la relation à la base de l'approche catégorielle, c'est-à-dire que la nature des caractéristiques de l'apprenant-e n'impose plus à elle seule le type de soutien à offrir à ce dernier ou cette dernière. En d'autres termes, nous passons d'une différenciation structurale à une **différenciation pédagogique** (Lavoie et al., 2013). Ce faisant, nous interrogeons le rôle de l'école dans l'identification de ces **besoins éducatifs particuliers**, puisque ces derniers dépendent de la capacité de l'école même à adapter le curriculum, l'enseignement, l'organisation et les ressources afin de favoriser l'apprentissage des apprenant-e-s (UNESCO, 1997).

Selon le modèle de Kahn (2010), deux conceptions de la différence peuvent être associées à cette représentation de la diversité. **La conception quantitative**, qui envisage la différence comme l'écart entre le rendement d'un apprenant-e et les autres de la classe – ou avec une norme préétablie, notamment les attentes curriculaires – ainsi que la **conception de diffraction**, où la différence résulte de l'interaction entre les apprenant-e-s et « la culture scolaire à laquelle il[-elle-s] doi[ven]t nécessairement s'accommoder (s'acculturer) [...] pour apprendre selon les modalités scolaires » (p. 88). Selon cette auteure, la conception quantitative s'actualise notamment à travers des modalités de gestion pédagogique qui se préoccupent du **curriculum prescrit** et des attentes minimales, telles que : l'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis; l'enseignement basé sur les attentes

du programme et ses niveaux de complexité; l'individualisation des parcours d'apprentissage; l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage; et/ou la modification des attentes liées au programme général. Pour sa part, la conception de diffraction s'actualise notamment à travers des modalités de gestion pédagogique de la diversité qui cherchent à « contourner les **obstacles potentiels à l'apprentissage** » (p. 60), telles que : la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages; la mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives; l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives; l'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs; et/ou l'accommodation visant à contourner les difficultés.

Si l'on reprend notre exemple, dans cette représentation de la diversité, les difficultés de l'[apprenant-e] sont ici comprises à travers les diverses tâches qui lui sont proposées, selon les différents outils (p. ex., des aides technologiques ou un imagier) ou les diverses stratégies pédagogiques – dont le travail collaboratif – mises de l'avant. Ainsi, notre [apprenant-e] « faible lecteur-trice » éprouve des difficultés, mais celles-ci ne sont pas toujours manifestes, selon la situation d'enseignement- apprentissage. Les [acteur-trice-s] scolaires se demanderont alors : « Quelles sont les pratiques à mettre en œuvre pour limiter les obstacles à son apprentissage? » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 17)

### 1.2.1. Le bien-être axé sur la réalisation de soi

Cette représentation contextualisée de la diversité est associée à une conception du bien-être qui repose sur la **réalisation de soi** (Laguardia et Ryan, 2000). Ces auteurs précisent que pour vivre un bien-être authentique, l'individu doit atteindre un but qui satisfait l'un ou l'autre de ces trois besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui. Le bien-être est ici conçu comme la **résultante de l'action de l'apprenant·e** à partir de sa capacité, voire de son autodétermination (Bergeron et al., 2011; Laguardia et Ryan, 2000) à **agir et à faire des choix** en fonction des facteurs environnementaux, sociaux et individuels (Fouquet-Chauprade, 2014; Guimard et al., 2015; Laguardia et Ryan, 2000). Dans ce sens, il n'est pas simplement le résultat d'un plaisir individuel et subjectif. Ici, **le bien-être est toujours conçu comme une condition de réussite** : l'action éducative vise à assurer un certain bien-être chez les apprenant·e·s pour favoriser leur réussite (Canvel et al., 2018; Guimard et al., 2015; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2016; Yocum et al., 2016), ce qui implique **un questionnement des pratiques mises en œuvre à leur égard**, notamment de

Le bien-être est toujours  
conçu comme une  
condition de réussite.

---

la qualité générale des conditions d'accueil offertes par les équipes éducatives et des enseignements, dans leurs aspects didactiques (le soin apporté par la majorité des [enseignant·e·s] à choisir des supports d'apprentissage stimulants et variés) et pédagogiques (des pratiques de plus en plus différenciées, respectueuses des rythmes et des difficultés des [apprenant·e·s]) (Marsollier, 2017, p. 42).

---

## 1.2.2. La réussite scolaire différenciée

Selon les représentations de la diversité et du bien-être, la **réussite scolaire** « perd sa définition univoque pour se différencier selon l'apprenant-e ou le groupe d'apprenant-e-s à qui on l'applique » (Laferrière et al., 2011, p. 165-166). Cette réussite, qualifiée de **différenciée** (et que certain-e-s auteur-e-s qualifient d'« éducative », p. ex., le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003), reconnaît les progrès réalisés par l'apprenant-e en tenant compte de ses forces, de son rythme et de ses besoins. Les acteur-trice-s en éducation, et les enseignant-e-s au premier chef, deviennent responsables de cette réussite scolaire différenciée, qu'ils vivent de façon parfois « douloureuse » (Lemay, 2001). Notamment, cette auteure soulève les défis vécus par les enseignant-e-s lorsque vient le temps de mettre en œuvre la différenciation sans s'interroger sur la forme scolaire et les barrières qu'elle impose. Par exemple, « [c]haque [enseignant-e] devient alors comparable à un jardinier sommé de cultiver dans le même pot deux plantes qui réclament des soins opposés, et constamment jugé responsable de la piètre santé des deux plantes. Mais le jardinier n'est pas en cause... » (Lemay, 2001, p. 43) Bien que la réussite différenciée soit plus souple que la réussite centrée sur le rendement scolaire par le fait qu'elle peut se moduler selon les apprenant-e-s, sa visée reste la même : amener ces dernier-ère-s à se conformer aux attentes de l'école. Ainsi, les pratiques sont mises en doute, mais pas la forme scolaire, où

---

l'apprentissage est codifié et les [apprenant-e-s] soumis à des évaluations et des contrôles réguliers : contrôle des présences, contrôle des comportements, contrôle des performances individuelles, contrôle des progrès dans chaque domaine et discipline, contrôles oraux et surtout écrits, classements des [un-e-s] par rapport aux autres, passage dans la classe supérieure conditionné aux résultats obtenus aux évaluations, etc. (Demba, 2016b, p. 2).

---

Par le fait même, cette représentation de la diversité, qui repose sur cette « forme d'organisation scolaire disciplinaire et **normative** » (Demba, 2016b, p. 2, notre italique), s'inscrit toujours dans une perspective de normalisation, qui conçoit la diversité comme une série d'exigences, voire de contraintes que les acteur-trice-s doivent considérer pour soutenir la réussite scolaire de tou-te-s.

Le tableau 2 présente une synthèse de cette seconde représentation de la diversité en tant que phénomène contextualisé : un bien-être en tant que réalisation de soi et une réussite scolaire différenciée.

## Tableau 2

*Une représentation de diversité en tant que phénomène contextualisé : un bien-être en tant que réalisation de soi et une réussite scolaire différenciée*

### Diversité en tant que phénomène contextualisé

- Elle sous-entend que le contexte scolaire doit être considéré et tient compte de la notion de besoins éducatifs particuliers. Cette diversité devient située et mouvante.
- Elle s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique où on cherche à identifier et à combler les besoins éducatifs particuliers.

### Bien-être comme réalisation de soi

- Il est la résultante de l'action de l'apprenant-e à partir de sa capacité, voire de son autodétermination à agir et à faire des choix en fonction des facteurs environnementaux, sociaux et individuels.

- Il correspond à une condition de réussite

### Réussite différenciée

- Elle reconnaît les progrès réalisés par l'apprenant-e en tenant compte de ses forces, de son rythme et de ses besoins.

- Elle est propre à l'apprenant-e ou au groupe d'apprenant-e-s à qui on l'applique.

### 1.3. La diversité en tant que phénomène social : le bien-être holistique et la réussite éducative

Cette troisième représentation de la diversité en tant que phénomène social repose sur les rapports sociaux qui valorisent/dévalorisent certaines caractéristiques des apprenant-e-s. Comme l'affirment Larochelle-Audet et al. (2018) :

---

La diversité humaine n'est pas un problème – ni même une richesse –, c'est un état de fait : elle est là, sous toutes ses formes. C'est la **construction sociale négative des caractéristiques, préférences, expériences ou besoins** qui en font des « problèmes » dans un contexte donné (temps, lieu, enjeux sociaux et politiques, rapports d'autorité, etc.) [...]. En d'autres mots, le problème n'est pas la diversité humaine, mais ce qu'on en fait dans la société et dans le milieu scolaire (p. 10).

---

Selon cette représentation, la différence est construite socialement, négativement ou positivement, dans les rapports sociaux, à travers des processus inégalitaires comme le sexisme, le racisme, le « capacitisme », l'homophobie ou la transphobie, etc., qui minorisent certains groupes d'apprenant-e-s.

La diversité humaine n'est pas un problème – ni même une richesse –, c'est un état de fait.

Cette représentation de la diversité est également associée au paradigme de la **dénormalisation**, où le concept de différence s'inscrit dans un modèle d'inspiration plutôt sociologique. La connotation négative associée à la différence émane de la perception des citoyen-ne-s; c'est la société qui est « défectueuse », dans le sens qu'elle manque de flexibilité à l'égard des différences (AuCoin et Vienneau, 2015).

Les pratiques associées à une telle représentation s'inscrivent dans les finalités d'une éducation inclusive et interculturelle (Potvin et al., 2015), qui visent à :

- 1) **interroger ses propres représentations de la diversité et celles de ses apprenant·e·s afin de construire une société plus juste;**
- 2) **apporter des correctifs aux processus inéquitables par l'instauration de pratiques équitables.**

Précisons que ces pratiques dites équitables gagnent ici à être universelles, c'est-à-dire viser à ce que tous les apprenant·e·s puissent participer à la communauté éducative en évitant constamment la stigmatisation de certain·e·s d'entre eux·elles.

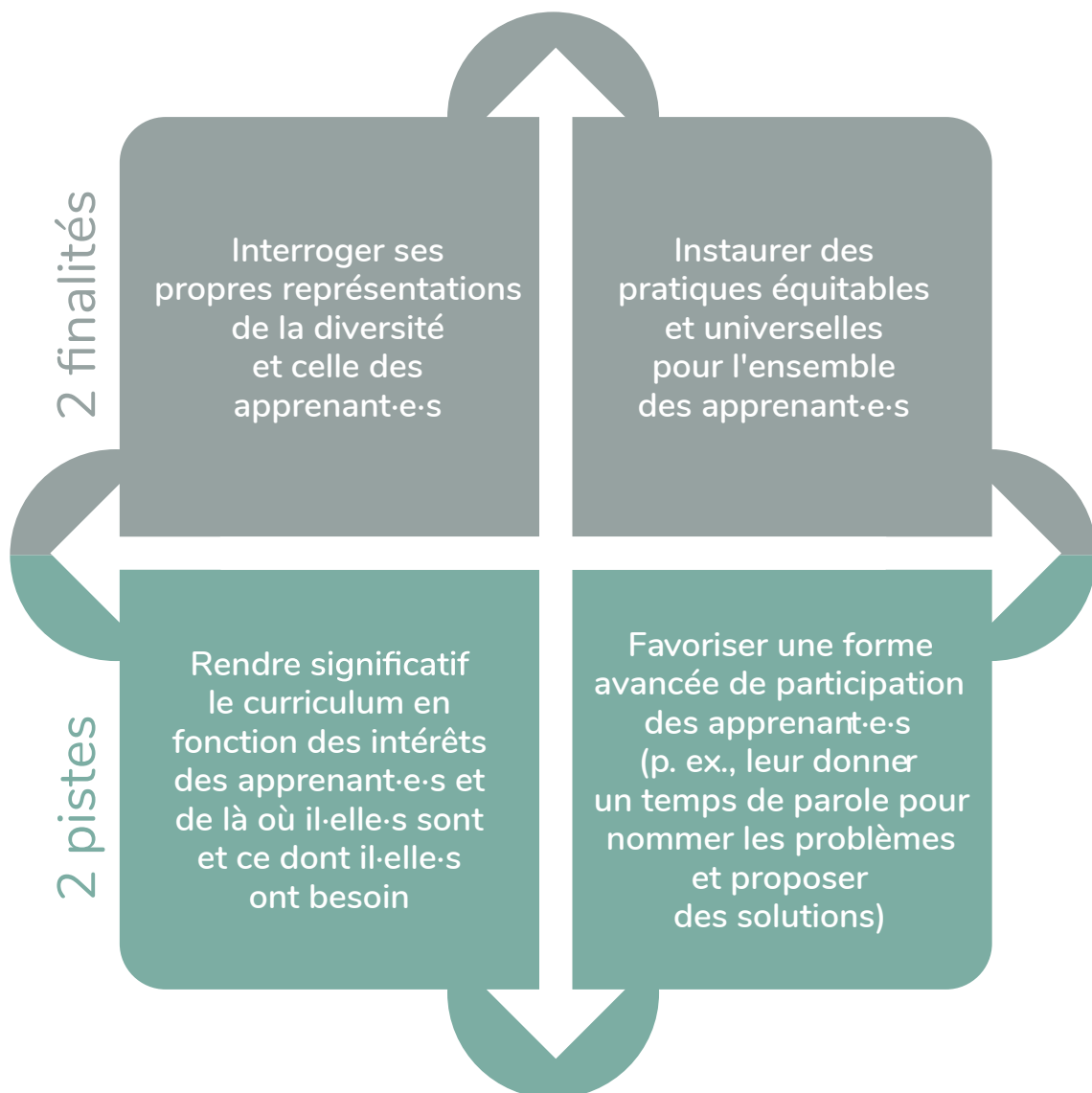
Ceci est notamment possible en reconnaissant l'unicité de tou·te·s les apprenant·e·s, prenant en compte la variabilité nécessaire aux apprentissages de chacun·e d'eux·elles, en **offrant de la flexibilité (Desmarais, 2019) et en questionnant la forme scolaire actuelle et la présence de normes rarement remises en question.**

Ainsi, ces finalités sont considérées toutes deux comme indispensables (Borri-Anadon et al., 2015). Demba (2016b) propose deux pistes qui vont dans ce sens. Dans le cas de la première finalité : « Passer de la verticalité à l'horizontalité des rapports à l'école, entre autres, en favorisant une forme avancée de participation des jeunes, notamment en leur donnant plus de temps de parole pour dire leurs problèmes et proposer des solutions » (p. 6). Dans le cas de la seconde finalité, l'auteur suggère de « [d]évelopper à l'école des pratiques qui accordent plus de place au sens et à l'utilité des apprentissages scolaires : rendre significatif le curriculum en fonction des objectifs des jeunes, de leur intérêt, de là où ils sont, de la véracité de ce curriculum, etc. » (p. 5). C'est d'ailleurs ce à quoi fait référence la figure 1 à la page suivante.

Figure 1

Représentation de la diversité comme phénomène social

## Diversité = norme Phénomène social





Dans [cette représentation de la diversité], les « difficultés » en lecture d'un [apprenant-e] sont ici perçues comme l'occasion de s'interroger sur les attentes de l'école et, plus largement, de la société quant au langage écrit. Que veut dire être compétent à cet égard? Comment les pratiques scolaires contribuent-elles à stigmatiser [cet-te apprenant-e]? Comment amener les [apprenant-e-s] à réfléchir sur les facteurs sociaux pouvant participer à ces difficultés? Ainsi, les difficultés n'appartiennent plus seulement à l'[apprenant-e], mais à l'ensemble des [acteur-trice-s éducatif-ve-s] qui l'entourent. [Tou-te-s] ont donc un rôle à jouer, notamment afin de construire avec l'[apprenant-e] un rapport à la lecture plus signifiant (Borri-Anadon et al., 2021, p. 18).

La représentation de la diversité comme phénomène social est associée à des conceptions particulières de la réussite et du bien-être.

Alors que dans les représentations précédentes, le **bien être** est conçu comme une condition de la réussite (centrée sur le rendement scolaire ou différenciée), il est ici compris comme une **visée de la réussite éducative**. Pour certain-e-s des auteur-e-s consulté-e-s, le bien-être de l'apprenant-e fait partie de la définition même de la réussite éducative (Demba, 2016a; Guimard et al., 2015). C'est le cas aussi de certains documents politiques qui, par exemple, font du bien-être des apprenant-e-s un objectif à atteindre (MEO, 2016) ou une orientation à poursuivre (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017).

Ainsi, les concepts de bien-être holistique et de réussite éducative entretiennent ici une relation d'interdépendance plus complexe que dans les représentations précédentes et ils partagent certaines caractéristiques communes, puisque leurs définitions : 1) sont appelées à se moduler selon le contexte; 2) mobilisent plusieurs dimensions interreliées; 3) sont l'objet de négociations par les différent-e-s acteur-trice-s éducatif-ve-s.

Les concepts de bien-être holistique et de réussite éducative entretiennent une relation d'interdépendance plus complexe que dans les représentations précédentes et ils partagent certaines caractéristiques communes.

### 1.3.1. Le bien-être holistique

Dans différentes études consultées s'intéressant aux conceptions du bien-être des différent-e-s acteur-trice-s éducatif-ve-s, le bien-être se déploie sous trois formes interreliées, inspirées de la théorie de la reconnaissance d'Honneth (2000) : la prise en compte des besoins individuels (**being cared for**); la possibilité d'exercer ses droits (**being respected**); et l'opportunité d'agir pour soi-même et pour les autres (**being valued for**) (Graham et al., 2017; Powell et al., 2018; Thomas et al., 2016). Le bien-être, tout comme la réussite éducative d'ailleurs, est appelé à se moduler selon les contextes dans lesquels il s'incarne. Il constitue un **processus qui n'est pas fixe** et qui dépend des relations entre les individus, les groupes et les pratiques sociales (Wyn et al., 2015).

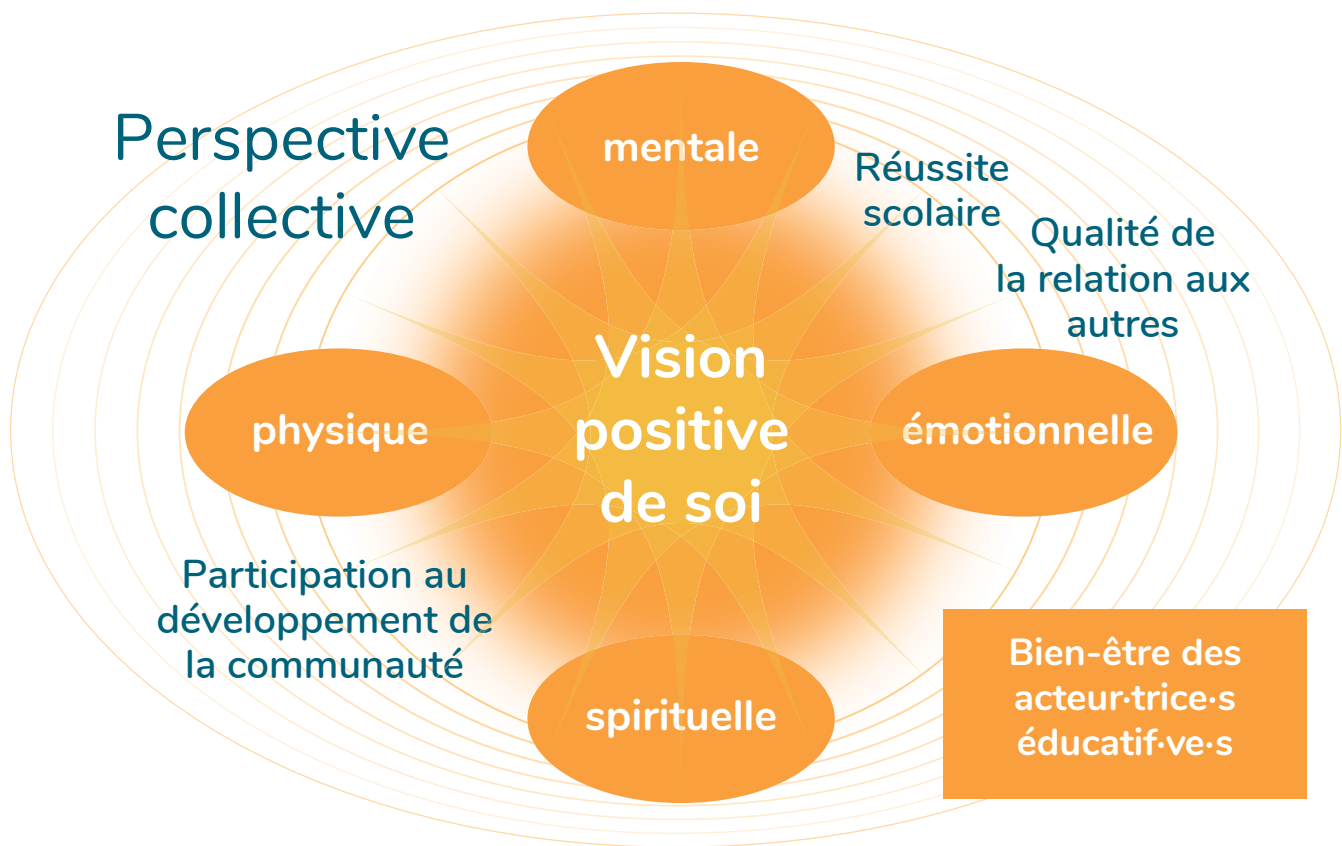
Selon une conception holistique inspirée des principes autochtones, le bien-être serait une image positive de soi qui « s'appuie sur **l'équilibre des dimensions mentales, physiques, spirituelles et émotionnelles de l'être** » (MEO, 2016, p. 7). Ces quatre « esprits » sont interconnectés et on ne peut pas se permettre de parler de bien-être sans les inclure tous (Katz et Lamoureux, 2018). La figure 2 propose une représentation des différentes composantes associées au bien-être holistique afin de montrer leur interdépendance.

Le bien-être, tout comme la réussite éducative d'ailleurs, est appelé à se moduler selon les contextes dans lesquels il s'incarne.

Aux composantes présentées dans la figure 2 s'ajoute le climat scolaire. En effet, le climat scolaire représente un élément clé du bien-être à l'école qui peut être appréhendé selon plusieurs perspectives. Il correspond néanmoins au ressenti général partagé par les apprenant-e-s, les enseignant-e-s et les parents concernant tous les aspects de l'environnement scolaire (Baudoin et Galand, 2018; Cohen et al., 2009).

Ainsi, les apprenant-e-s définissent leur bien-être à la lumière de la qualité de ce climat au sein de l'école, soit la qualité de la relation qu'ils-elles entretiennent avec leur enseignant-e et celle qu'ils-elles cultivent avec leurs pairs (Baudoin et Galand, 2018; Bergugnat et Garnier, 2017; Van Bergen et al., 2020). Plus les relations entre les apprenant-e-s sont empreintes de réciprocité et de respect, plus ces dernier-ère-s ont des occasions de participer à tous les aspects de la vie éducative, plus une perception d'égalité de traitement règne entre eux-elles, plus le niveau de bien-être sera élevé (Baudoin, 2018; Baudoin et Galand, 2018; Galand et Hospel, 2013). Ce climat est particulièrement important puisqu'il témoigne du fait que le bien-être de toute la communauté éducative est interdépendant (Katz et Lamoureux, 2018). Ainsi, les attitudes des acteur-trice-s éducatif-ve-s à l'égard de la diversité; l'engagement de la communauté en faveur d'une culture d'équité; la qualité des relations entre tous les acteur-trice-s de la communauté éducative; le statut et la légitimité de l'expression des identités minorisées; et le soutien à la construction identitaire de tou-te-s les apprenant-e-s, deviennent des dimensions clés de ce bien-être holistique et, par le fait même, de la réussite éducative (Archambault et al., 2018).

Figure 2  
Représentation du bien-être holistique



## Bien-être holistique visée de la réussite éducative

### 1.3.2. La réussite éducative

La réussite éducative, en tant que résultat et processus (Marquis, 2016), s'éloigne d'une norme déterminée à l'avance. Effectivement, « au cours des dix dernières années, il est devenu de plus en plus apparent que le bien-être des élèves est un important facteur de leur réussite globale » (Ministère de l'Ontario, 2014, p. 15). Selon Lapostolle (2006), à l'instar du CSE (1995), la réussite éducative serait une perspective « qui va au-delà des frontières du scolaire, une **perspective** qui prend aussi réellement en compte le caractère non immuable de la normalité scolaire » (CSE, 1995, p. 33). À cela, le MEES (2020) ajoute que :

---

la réussite éducative englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. Elle rappelle aux milieux éducatifs leur responsabilité d'offrir à [tou-te-s les apprenant-e-s] un environnement accueillant, sécuritaire, inclusif et bienveillant qui reflète l'ouverture et qui permet d'apprendre à vivre ensemble et à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité (p. 4).

---

Ainsi, la réussite éducative serait appréciée qualitativement à partir notamment du bien-être des apprenant-e-s. En outre, elle est particulièrement associée à l'établissement de « **buts de maîtrise** » qui permettent aux [apprenant-e-s] de prendre « des risques dans leur démarche d'apprentissage, car l'erreur pour eux-elles signifie une étape normale dans l'évolution de leurs connaissances et compétences » (Cormier, 2011, p. 17) et de « s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage » (Barbeau, 2007, p. 6). Bergeron (2018) avance que les objectifs d'apprentissage gagneraient à être déterminés par les apprenant-e-s eux-mêmes. Cette réelle participation à l'apprentissage contribue à l'engagement et à l'autodétermination des apprenant-e-s de même qu'à la construction de leur bien-être holistique.

La réussite éducative se définit comme une

---

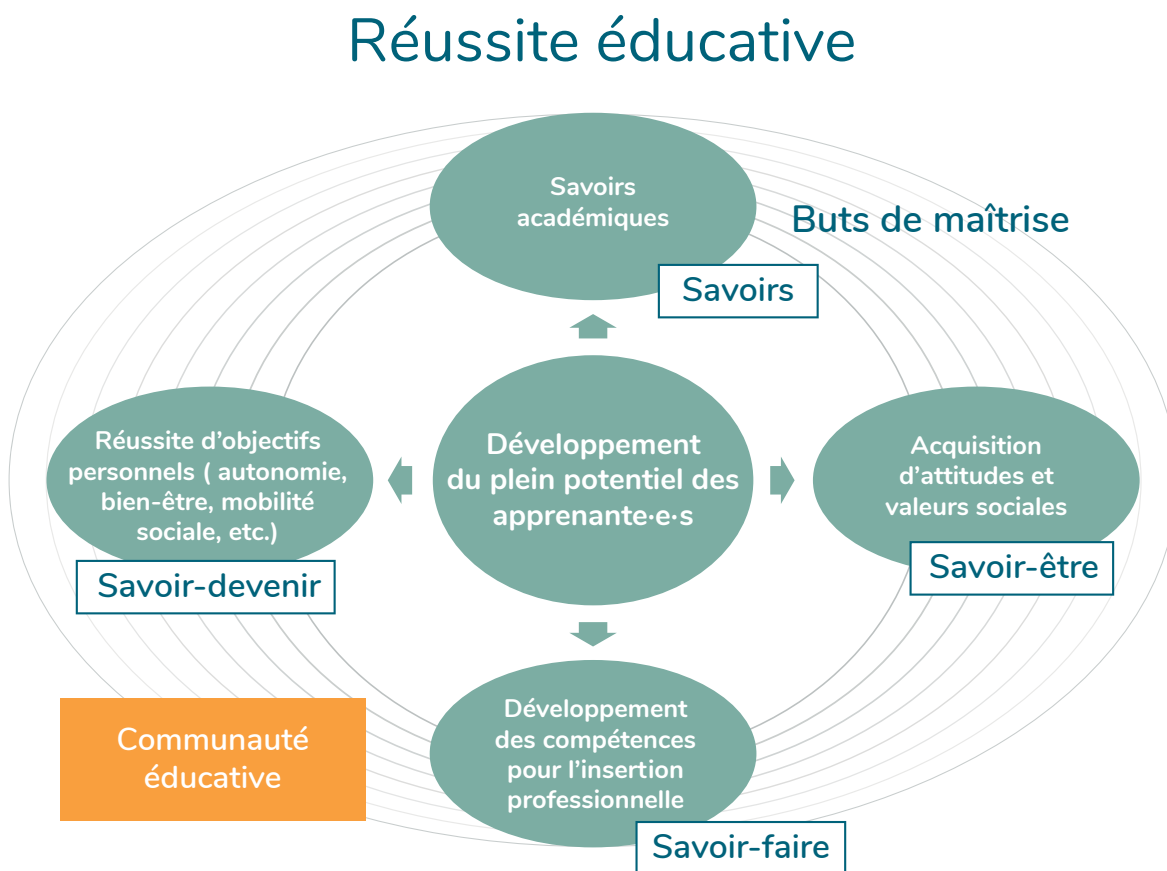
expression, plus large, [qui] comprend le développement du plein potentiel du jeune **qui n'exclut pas la réussite scolaire**. Autrement dit, elle englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) (Demba, 2016b, p. 5).

---

C'est d'ailleurs ce que démontre la figure 3.

Figure 3

Représentation de la réussite éducative appréciée à partir du bien-être des apprenant-e-s



Ainsi, comme le montre la figure 3, la réussite éducative viserait à la fois le développement **de savoirs**, mais également « l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs » (Laferrière et al., 2011, p. 165), donc **de savoir-faire et de savoir-être** (Laferrière et al., 2011; Marquis, 2016), **voire de savoir-devenir**, qui se réfère à la capacité à élargir et à actualiser ses points de repère selon les situations vécues ou envisagées (Dupuich-Rabasse et Letourneux, 2006). Le savoir-devenir implique la capacité de se mettre dans une posture de changement afin de revisiter et de renforcer des savoirs préalablement développés (Lebrun et al., 2011).

Le tableau 3 présente cette troisième représentation de la diversité en tant que phénomène : le bien-être holistique et la réussite éducative. Rappelons d'ailleurs que c'est cette dernière représentation qui est retenue dans le cadre du RÉVERBÈRE.

### Tableau 3

#### Représentation de la diversité en tant que phénomène : le bien-être holistique et la réussite éducative

##### Diversité en tant que phénomène social

- Elle est construite socialement – négativement ou positivement – dans les rapports sociaux, à travers des processus inégalitaires qui minorisent certains groupes d'apprenant·e·s.
- Elle est perçue comme une source d'enrichissement de l'expérience humaine.

##### Bien-être holistique et Réussite éducative

- Ces concepts constituent un processus qui n'est pas fixe et qui dépend des relations entre les individus, les groupes et les pratiques sociales. Le bien-être correspond à une image positive de soi s'appuyant sur les dimensions mentales, physiques, spirituelles et émotionnelles de l'être.
- Le bien-être correspond à une visée de la réussite éducative, et la réussite éducative est appréciée qualitativement à partir notamment du bien-être des apprenant·e·s.
- La réussite éducative vise le développement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir.

Cette représentation sociale de la diversité s'inscrit en cohérence avec la visée de l'éducation inclusive, où

---

[Chacun·e], quel que soit son sexe, son âge, sa race, sa couleur, son origine ethnique, sa langue, sa religion, ses opinions politiques ou toute autre opinion, son origine nationale ou sociale, sa fortune ou sa naissance, y compris les personnes handicapées, les [migrant·e·s], les autochtones, les enfants et les jeunes, en particulier [ceux·celles] qui se trouvent en situation de vulnérabilité ou autre, devrait avoir accès à une

éducation inclusive, équitable et de qualité et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. [...] Il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les [apprenant-e-s] apprennent vraiment et acquièrent des compétences utiles lorsqu'[ils-elles] sont à l'école ou à l'université. (UNESCO, 2015, p. 25)

[Chacun·e] devrait avoir accès à une éducation inclusive, équitable et de qualité et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Une remise en question des mentalités et des attitudes dominantes s'impose.

L'UNESCO (2020) ajoute deux mises en garde et précise que l'« on ne peut pas réaliser l'inclusion en prenant les groupes un par un [...]. Les [apprenant-e-s] ont des identités multiples et croisées. Qui plus est, aucune caractéristique n'est associée à une capacité prédéterminée d'apprendre » (p. 10). À cela, il faut ajouter qu'« une remise en question des mentalités et des attitudes dominantes s'impose » (p.13).

Suivant cette logique, le bien-être holistique et la réussite éducative font l'objet de négociation au sein des communautés éducatives. En cohérence avec les finalités d'une éducation inclusive (Potvin et al., 2015), Barbeau (2007) précise que la réussite éducative comporte une **visée individuelle**

que l'on pourrait associer à la réalisation de soi, mais également une **visée sociale**, car elle contribue « au développement du respect des droits de la personne comme fondement de la démocratie » (p. 6-7). Cette réussite éducative engage l'ensemble de **la communauté éducative** et non seulement l'apprenant-e (comme dans la réussite centrée sur le rendement scolaire) ou les pratiques des acteur·trice·s éducatif·ve·s (comme dans la réussite scolaire différenciée).

Ainsi, la réussite éducative

n'appartient pas qu'à l'école, mais est le fruit du travail d'un ensemble d'actrices et d'acteurs éducatifs, dont les parents au premier chef. Jouent également un rôle la famille élargie, la communauté d'appartenance, les services éducatifs municipaux, les entreprises culturelles et sportives, les médias... [La réussite éducative] n'est donc ni propre ni exclusive à l'école (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2).

C'est dans ce sens que Kanouté et Lafortune (2017) avancent que la réussite éducative dépend également de la **capacité de l'école à bonifier et à mobiliser son capital humain et matériel au profit de l'apprentissage**, et que selon Power et DeBlois (2011), la réussite devrait aussi considérer la dimension interactive du capital social, soit les **interactions entre tous ces acteur·trice·s éducatif·ve·s**. Le bien-être holistique se base lui aussi sur une perspective collective. D'une part, plusieurs écrits reconnaissent la **qualité de la relation aux autres** comme étant l'un des aspects les plus importants du bien-être et comme l'aspect ayant le plus d'influence sur ce dernier (Bradshaw et al., 2011; Canvel et al., 2018; Graham et al., 2017; Lafortune et Lafortune, 2011; Marsollier, 2017; Thomas et al., 2016). D'autre part, la communauté est pour d'autres auteur·e·s un élément essentiel du bien-être lui-même.

Par exemple, le modèle du *Cercle of Courage* de Brokenleg – un cadre destiné aux intervenant·e·s du milieu autochtone qui travaillent auprès des jeunes à risque (Brendtro et al., 2009) – repose sur deux variables interconnectées, soit la réalisation de soi et la participation au développement de sa communauté. En d'autres mots, le soutien de la communauté permet à l'apprenant·e d'actualiser son potentiel dans le but qu'à son tour il-elle puisse contribuer au bien-être de sa communauté (Katz et Lamoureux, 2018).

En plus d'encourager l'apprenant·e à se fixer des buts pour actualiser son plein potentiel, la conception holistique du bien-être va plus loin en concevant **la réalisation de soi comme un gain personnel, mais surtout essentiel pour la survie et la prospérité de la communauté** (Katz et Lamoureux, 2018).

En plus d'encourager l'apprenant·e à se fixer des buts pour actualiser son plein potentiel, la conception holistique du bien-être va plus loin en concevant la réalisation de soi comme un gain personnel, mais surtout essentiel pour la survie et la prospérité de la communauté.

Dans cette conception holistique du bien être, l'apprenant·e, sa communauté éducative de même que les membres de sa famille et de sa collectivité collaborent pour faire en sorte que chacun bénéficie du bien-être de l'autre.



Ainsi, dans cette conception holistique du bien être, l'apprenant·e, sa communauté éducative de même que les membres de sa famille et de sa collectivité collaborent pour faire en sorte que chacun bénéficie du bien-être de l'autre. À cet égard, cette conception du bien-être établit une certaine **interdépendance entre le bien-être de ces différent·e·s acteur·trice·s** (Billaudeau et Vercambre-Jacquot, 2015; Kempf, 2018). Par exemple, plusieurs se sont penchés sur les liens étroits entre le bien-être des apprenant·e·s et celui des enseignant·e·s et des autres acteur·trice·s éducatif·ve·s (Kempf, 2018; Lafortune et Lafortune, 2011; Soutter, 2011; Thomas et al., 2016).

---

**En synthèse, ce cadre avance que le RÉVERBÈRE s'inscrit dans une représentation de la diversité en tant que phénomène social, qui tend à concevoir la réussite des apprenant·e·s comme étant éducative, et le bien-être comme étant holistique et s'appliquant à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (voir Annexe I).**

---

## 2. L'INTERRELATION DES CONCEPTS DE DIVERSITÉ, DE BIEN-ÊTRE ET DE RÉUSSITE

Ce document-cadre permet de faire ressortir certains constats :

- **Les représentations que l'on a de la diversité constituent une toile de fond pour appréhender les concepts de bien-être et de réussite.** Le bien-être et la réussite des apprenant-e-s ne peuvent être abordés sans tenir compte des nouvelles réalités sociales et éducatives qui accentuent la complexité des situations avec lesquelles les acteur-trice-s éducatif-ve-s doivent composer quotidiennement. Ces nouvelles réalités sociales et éducatives, auxquelles on se réfère parfois par le terme diversité, sont conçues de différentes façons par les intervenant-e-s scolaires, ce qui engendre aussi différentes pratiques de « prise en compte de cette diversité ». **Plus la représentation de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas questionnée, plus le bien-être et la réussite sont conçus comme des phénomènes qui reposent sur la responsabilité de l'apprenant-e en tant qu'individu.** Plus la représentation de la diversité se rapproche du paradigme de la dénormalisation, où la diversité dans toutes ses formes fait partie de la norme, plus la conceptualisation du bien-être et de la réussite sera non déterminée à l'avance, holistique et reposera sur la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative, incluant l'apprenant-e lui-même.
- **Le bien-être et la réussite entretiennent des relations variables selon ces représentations.** Le bien-être peut être vu tant comme une condition pouvant favoriser la réussite que comme une de ses cibles, c'est-à-dire comme un des objectifs poursuivis par la réussite.

Plus la représentation de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas questionnée, plus le bien-être et la réussite sont conçus comme des phénomènes qui reposent sur la responsabilité de l'apprenant-e en tant qu'individu.

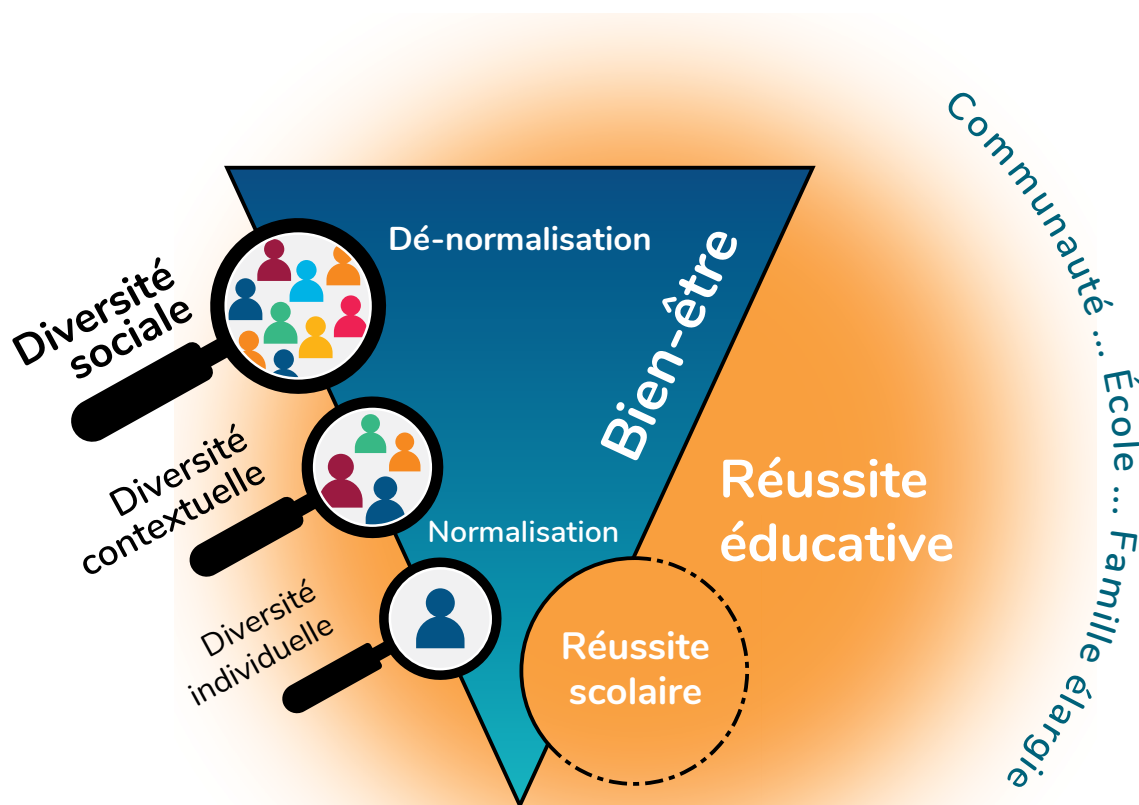
Les représentations de la diversité, même si elles s'inscrivent dans des visions du monde intériorisées, ne sont pas statiques et elles évoluent au fil des expériences.

## 2.1. Une première représentation schématique

Le RÉVERBÈRE s'inscrit dans une représentation de la diversité en tant que phénomène social, qui tend vers une réussite éducative et un bien-être holistique. Ceci constitue une visée à atteindre. Dans cette optique, deux figures sont proposées. La figure 4 propose une première représentation schématique visant à situer le bien-être et la réussite à la lumière des représentations de la diversité.

Figure 4

Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité



### 2.1.1. Les loupes : Qu'est-ce qu'elles représentent

Les trois loupes représentent les trois représentations de la diversité, soit la diversité individuelle, la diversité contextuelle et la diversité sociale. La première loupe – celle du bas – illustre la diversité en tant que phénomène individuel, centré sur les caractéristiques de l'élève susceptibles de poser problème au point de vue de ses apprentissages. La deuxième loupe – celle du milieu – symbolise notre regard sur la diversité lorsqu'elle est contextualisée. En d'autres mots, les élèves « différents » le sont en fonction de l'organisation du milieu scolaire, et plus particulièrement des situations d'enseignement-apprentissage. La troisième et dernière loupe présente la diversité en tant que phénomène social, où elle n'appartient plus seulement à l'individu ni à la classe, mais se construit socialement, négativement ou positivement, dans les rapports sociaux. S'il s'agit d'une construction sociale positive, l'élève fait partie d'une communauté d'apprentissage où la diversité de chacun est reconnue et valorisée pour la richesse qu'elle procure au développement de toutes les personnes et, par ricochet, de la société.

### 2.1.2. Pourquoi la différente taille des loupes?

La taille des loupes correspond au positionnement du RÉVERBÈRE en ce qui concerne la représentation de la diversité. Le cadre du RÉVERBÈRE tente de s'éloigner de la représentation de la diversité en tant que phénomène individuel où l'élève est identifié à partir de ses difficultés et qu'il doit s'adapter pour répondre à la norme; il se fonde davantage sur une représentation de la diversité sociale, considérée riche, où l'unicité des individus mérite d'être prise en compte positivement au sein de la communauté d'apprentissage.

### 2.1.3. Le choix du symbole du triangle pour le bien-être de l'élève

Le bien-être est représenté par un triangle adjacent aux trois loupes. La partie inférieure du triangle, où sa surface est plus étroite, représente un niveau du bien-être de l'élève plutôt restreint et qui concerne seulement la personne elle-même. Elle permet à celle-ci d'être satisfaite d'une performance qui respecte les attentes de la société. Plus l'on monte vers le haut du triangle, plus l'élève aura de chances d'accroître son bien-être qui sera partagé avec la collectivité et lui procurera un sentiment de faire partie d'un tout, de faire partie de la société. Plus notre regard sur la diversité se déplace vers le haut du triangle, plus nous délaissions les pratiques que nous jugeons normalisantes, et plus nous nous approchons des pratiques dénormalisantes et conçues pour l'ensemble des élèves.

### 2.1.4. Le choix du petit et du grand cercle pour les concepts de la réussite

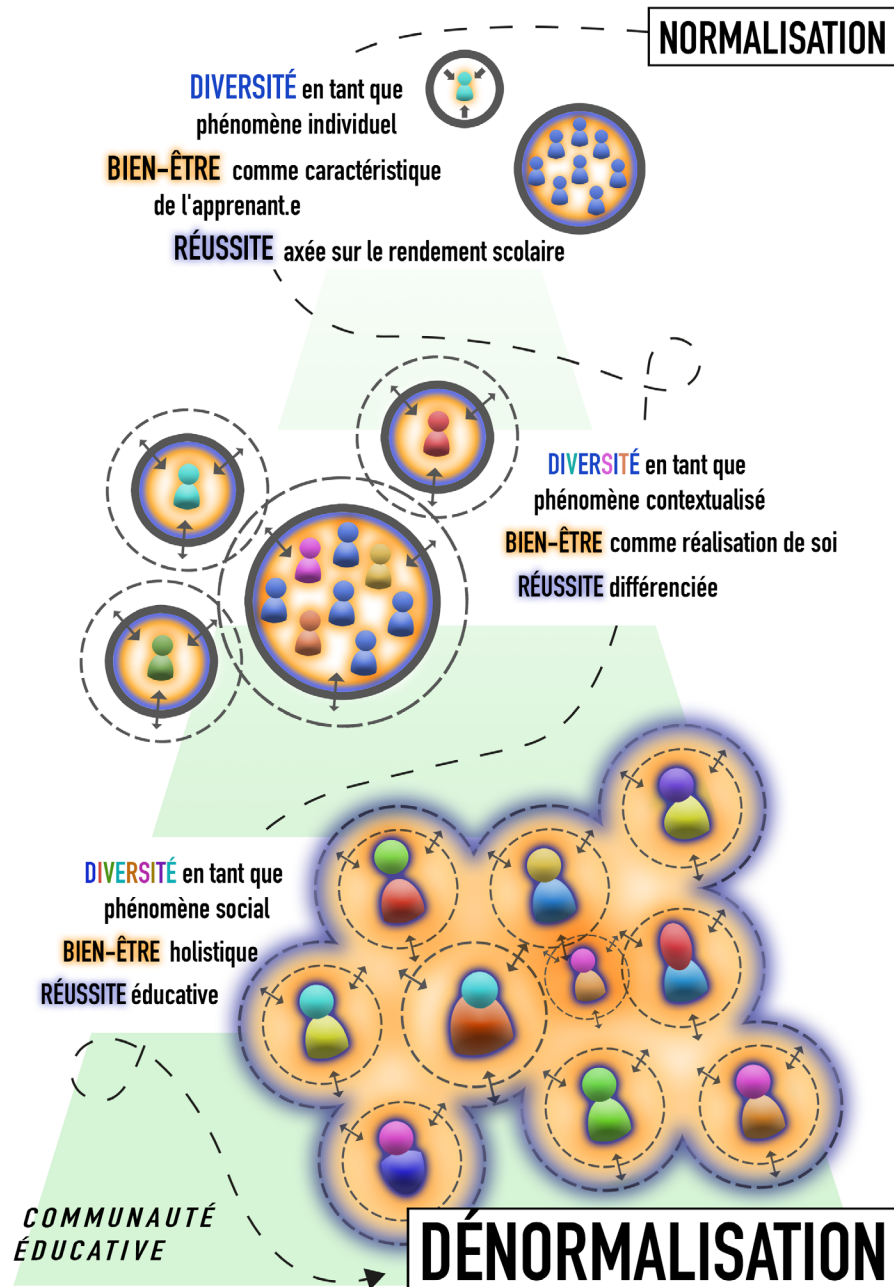
Le RÉVERBÈRE est d'avis que le bien-être de l'élève peut agir sur sa réussite éducative et à l'inverse, que les réussites peuvent influencer son bien-être. Ceci explique le choix de vouloir placer côte à côte le triangle du bien-être et les cercles de la réussite. Le RÉVERBÈRE vise davantage la réussite éducative de l'élève, une expression plus large de la réussite, qui n'exclut pas l'importance de la réussite scolaire dans le développement du plein potentiel de l'enfant. Les traits pointillés assurent la relation entre ces deux termes ainsi que le fait qu'on puisse vivre un certain bien-être sans nécessairement vivre une réussite éducative. Le contour flou de la réussite éducative représente une absence de limite entre l'élève et les acteurs qui contribuent à son bien-être, soit la communauté, l'école et la famille élargie.

## 2.2. Une seconde représentation schématique

La figure 5, pour sa part, propose une seconde représentation schématique visant à aider à mieux comprendre l'évolution des trois représentations de la diversité. Il faut toutefois garder à l'esprit que cette représentation vulgarisée omet certaines nuances importantes. Par exemple, la figure ne permet pas de bien voir comment chacune de ces représentations est imbriquée les unes aux autres et qu'elles sont toutes interreliées. L'annexe II explique tous les éléments symboliques contenus dans la figure 5.

Figure 5

Représentation schématique de l'évolution des concepts de bien-être et de réussite en contexte de diversité



### 3. Les principes qui permettent d'opérationnaliser ce cadre

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, tou-te-s les acteur-trice-s de la communauté éducative sont considéré-e-s comme des apprenant-e-s. Ces principes servent de guide réflexif pour actualiser le cadre et veiller à sa mise à jour continue.

- Interroger ses propres représentations de la diversité et celles de ses apprenant-e-s.
- Viser l'atteinte d'objectifs liés au développement des savoirs, mais également au processus d'acquisition et de mobilisation d'attitudes, de comportements et de valeurs.
- Rendre significatif le curriculum en reconnaissant et en mettant à profit les intérêts des apprenant-e-s, leur « déjà-là » et ce dont ils-elles ont besoin.
- Établir des « buts de maîtrise » déterminés par les apprenant-e-s eux-elles-mêmes, qui leur permettent de prendre des risques et de tirer profit de leurs « erreurs ».
- Instaurer des pratiques équitables et universelles qui valorisent la participation de l'ensemble des apprenant-e-s.
- Favoriser une forme avancée de participation des apprenant-e-s, notamment en leur donnant plus de temps de parole pour exposer leurs problèmes, proposer des solutions et expérimenter.
- Viser chez l'apprenant-e la réalisation de soi et la participation au développement de sa communauté.
- Engager l'ensemble de la communauté éducative dans l'adoption d'une vision et d'actions concertées quant à la diversité, au bien-être et à la réussite éducative.
- Reconnaître l'interdépendance entre le bien-être des différent-e-s acteur-trice-s éducatif-ve-s.
- S'engager dans un processus réflexif continu pour favoriser la pleine participation de tou-te-s les apprenant-e-s dans la communauté éducative.

D'autres principes peuvent permettre d'actualiser ce cadre selon les contextes et priorités des acteur-trice-s concerné-e-s.

## BIBLIOGRAPHIE

- Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner? Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation & formations*, 88-89, 61-77. <https://www.education.gouv.fr/media/19703/download>
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 119-135. [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Archambault\\_Alterstice8%282%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Archambault_Alterstice8%282%29/pdf)
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.
- Baudoin, N. (2018). *Effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves : l'approche des structures de buts* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Dial. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:199892>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (2<sup>e</sup> éd., p. 19-34). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Rousseau, N. (2011). Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 266-287). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 4776. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>
- Bergugnat, L. et Garnier, A. (2017). Editorial. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3934>
- Billaudeau, N. et Vercambre-Jacquot, M.-N. (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé? *Climat scolaire et bien-être à l'école. Éducation & formations*, 88-89, 201-220. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue\\_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89\\_510732.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf)



- Borri-Anadon, C., Huot, A., Laforme, C. et AuCoin, A. (2021). La diversité, le bien-être, la réussite éducative au sein du RÉVERBÈRE : qu'en pensent les partenaires? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 10(2), 16-19.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. et Goswamic, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 548-556. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.05.010>
- Brendtro, L., Brokenleg, M. et Van Bockern, S. (2009). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future* (Rev. éd.). Solution Tree Press.
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. et Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & Éducation*, 157(1), 67-72. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2010). *FAQ intégration*. <http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/art-21-faq-integration-csps-fin-2010.pdf>
- Clycq, N., Ward Nouwen, M. et Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796-819. <https://doi.org/10.1002/berj.3109>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45964>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique. Avis au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2002/11/50-9034-AR-projet-loi-124-loi-CSE-loi-instruction-publique.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2007099>
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1004327ar>

- Demba, J. J. (2016a). *Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif*. Communication présentée au 84<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal.
- Demba, J. J. (2016b). *La notion de réussite scolaire*. CRIRES. [https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la\\_notion\\_de\\_reussite\\_scolaire.pdf](https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf)
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9368/1/eprint9368.pdf>
- Dupuich-Rabasse, F. et Letourneux, B. (2006). Savoir-devenir : l'émergence d'une supra-compétence. *Personnel-ANDCP*, 14-15. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00566129>
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap. Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-24. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : une étude empirique en contexte égrégué. *L'année sociologique*, 64(2), 421-444. <http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-421.htm>
- Galand, B. et Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British journal of educational psychology*, 41, 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24175683/>
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N. et Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Gaudonville, T. et Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, 88-89, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Les éditions du cerf.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2017). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 8092. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>

- Katz, J. et Lamoureux, K. (2018). Neurology, trauma, well-being, and mental health in our schools. *Ensouling our schools. A universally designed framework for mental health, well-being and reconciliation*. Portage and main press.
- Kempf, A. (2018). *The challenges of measuring wellbeing in schools*. Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/02/The-challenges-of-measuring-wellbeing-in-schools-Winter-2017-web.pdf>
- Laferrrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Lafortune, L. et Lafortune, D. (2011). Promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage : solutions pour contrer la souffrance. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 290-316). Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, G. J. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304. [http://elearning.ileps.org/courses/GLPSY11OCTOBRE2011/document/Laguardia\\_et\\_ryan.pdf](http://elearning.ileps.org/courses/GLPSY11OCTOBRE2011/document/Laguardia_et_ryan.pdf)
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 17. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/Lapostolle\\_19\\_4.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Lapostolle_19_4.pdf)
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport de recherche : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Université du Québec à Montréal. [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_fev2018.compressed.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf)
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation*. De Boeck.
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-48. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>

- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9076/1/M14368.pdf>
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management*, 162, 38-43.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société. Document d'engagement collectif*. Gouvernement de l'Ontario. [https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2016/Document\\_dengagement\\_collectif\\_sur\\_le\\_bien-%C3%AAtre.pdf](https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2016/Document_dengagement_collectif_sur_le_bien-%C3%AAtre.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44343?docref=omD8DbJo21HggkhD7SqXVw>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf)
- Ministère de l'Ontario. (2014, avril). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario, 2014* (publication no ISBN 978-1-4606-3787-6- PDF). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC6080/O0003545756\\_MEO\\_\\_2014\\_.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC6080/O0003545756_MEO__2014_.pdf)
- Morvan, J.-S. (2015). *Repenser l'échec et la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1997). *International Standard Classification of Education*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced?page=1>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on?* Communication présentée à la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, Marigny, CROTCES.
- Peters, S. (2007). *Inclusion as a strategy for achieving education for all. The SAGE handbook of special education*. SAGE publications.
- Plaisance, É. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève.
- Plourde, C. (2014). *L'intimidation en milieu scolaire : une perspective socioéconomique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6820/1/M13600.pdf>
- Potvin, M., Borri-Anadon, C. et Larochelle-Audet, J. (2015). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale et continue des maîtres au Québec : enjeux, perspectives et travaux en cours pour le référentiel ministériel. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). L'Harmattan.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. et White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Power, G. et DeBlois, L. (2011). Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés. *Éducation et francophonie*, 39(1), 93-118. <https://doi.org/10.7202/1004332ar>
- Rioux, M. H. et Pinto, P. C. (2010). A time for the universal right to education: back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2010.500094>
- Rousseau, N., AuCoin, A., Beaucher, C., Bergeron G., Bergeron, L., Borri-Anadon, C., Boyer, P., Carlson-Berg, L., Daigle, S., Deneault, J., Deschenaux, F., Desmarais, M.-É., Dubé, F., Dumais, C., Dumont, M., Flanagan, T., Gagnon, C., Gaudreau, N., Gélinas-Proulx, A., Gouin, J.-A., Hirsch, S., Kanouté, F., Kenny, A., Labelle, J., Langevin, R., Lavoie, N., Leblanc, M., Leclerc, M., Massé, L., Mazalon, E., Moldoveanu, M., Mujawamariya, D., Nadeau, J., Ouellet, C., Ouellet, S., Point, M., Rojo, S., Stanké, B., St-Vincent, L.-A., Trépanier, N., Vermette, S., Voyer, D., Espinosa, G., Moliner-Garcia, O., Perrenoud, O., Pelgrims, G., Gaillard, J., Ionescu, A., Dragan, A., Arnaiz Sanchez, P., Gabola, P. et Ramel, S. (2018). *Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE)*. Subvention de partenariat Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

- Rousseau, N., Dumont, M. et Desmarais, M.-É. (dir.). (2021, à paraître). Mettre à profit la voix des jeunes pour soutenir le bien-être et la réussite d'une diversité d'élèves. *Enfance en difficulté*.
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.944.1767&rep=rep1&type=pdf>
- Talbot, L. (2011). Prendre en compte la diversité des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 7-12.
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A. et Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506-520. <https://doi.org/10.1177%2F0907568215622802>
- Van Bergen, P., Graham, L. J. et Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review*, 49(2), 178-194. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>
- Wyn, J., Cuervo, H. et Landstedt, E. (2015). The limits of wellbeing. Dans K. Wright et J. McLeod (dir.), *Rethinking youth wellbeing* (p. 55-70). Springer.
- Yocum, R. G., Densmore-James, S., Staal, L. A., Pinkie, E. C. et Yocum, D. A. (2016). *Exploring Spiritual Needs in the Classroom--Implications for Educators*. Communication présentée au Forum on Public Policy Online.



## Annexe 1

### Synthèse des représentations de la diversité, du bien-être et de la réussite

La visée de cette synthèse est d'offrir une représentation visuelle des composantes clés issues de ce document cadre pour favoriser la compréhension, les nuances et la complémentarité des perspectives sur la diversité et leur incidence sur le bien-être et la réussite tantôt scolaire, tantôt éducative.

Ainsi, comme l'illustre le continuum normalisation-dénormatisation, il ne faudrait pas considérer cette synthèse comme faisant état de perspectives cloisonnées, mais plutôt comme faisant état de l'évolution des perspectives qui se construisent en prenant appui sur la précédente au fil du temps. Nous souhaitons que cette représentation visuelle puisse nourrir les réflexions entourant la diversité, le bien-être et la réussite en contexte scolaire, que ce soit à titre individuel (membre d'une équipe-école) ou collectif (équipe-école, centre de services ou conseil scolaire).



## Diversité

Diversité  
Diversité  
Diversité

### Individuelle



Se réfère à l'hétérogénéité des apprenants.

Se réfère à une conception naturalisante de la différence, donc inscrite dans les caractéristiques de l'individu.

S'inscrit dans une approche catégorielle, où on situe l'apprenant par rapport à une norme.



Freine le bien-être et l'apprentissage pour tous.

Engendre un risque de stigmatisation.

## Bien-être

Bien-être  
Bien-être  
Bien-être

### Caractéristique de l'apprenant



Se réfère aux prédispositions de l'apprenant (caractéristiques et personnalité).

Considère le plaisir comme un résultat.

Représente une condition de la réussite sur laquelle l'école n'intervient pas.

Dépend entièrement de l'apprenant.



Constitue une image ou un rêve difficilement atteignable.

Est fragile et de courte durée, sans cesse à renouveler.

## Réussite

Réussite  
Réussite  
Réussite

### Scolaire



Découle avant tout des missions d'instruction et de qualification de l'école.

Se mesure essentiellement à l'école.

S'explique par les efforts et le talent individuels.



Freine le développement et l'apprentissage optimaux de l'apprenant.

Engendre des buts de performance susceptibles de reproduire des inégalités au sein de l'école.



### Contextuelle

- ✓ Introduit la notion de besoins éducatifs particuliers.
- Remet en question la relation à la base de l'approche catégorielle.
- Se réfère aux concepts de différenciation pédagogique et d'obstacles à l'apprentissage.
- S'interroge sur le rôle de l'école et les apprentissages qui y sont exigés.

- ! Exige une révision des modes de financement de l'éducation.

### Sociale

- ✓ Repose sur les rapports sociaux et sur une construction sociale de la différence.
- Se réfère à un état de fait.
- Considère la différence comme source d'enrichissement de l'expérience humaine.
- S'inscrit dans les finalités d'une éducation inclusive et interculturelle.

- ! Exige une révision de la structure scolaire et des liens de collaboration avec la communauté.

### Axé sur la réalisation de soi

- ✓ Correspond à l'atteinte d'un but qui satisfait l'un ou l'autre des trois besoins psychologiques fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin de compétence et besoin de relation à autrui).

### Holistique-émancipateur

- ✓ Constitue un processus dynamique qui dépend des relations entre les individus, les groupes et les pratiques sociales.
- Permet l'actualisation du potentiel de l'élève afin qu'il puisse contribuer au bien-être de sa communauté.
- Représente une visée de la réussite éducative.

- 👤 Amène l'apprenant à se fixer des buts.

- ! Amène à s'interroger sur les pratiques mises en œuvre auprès des apprenants. Exige la mise en place d'espaces de développement personnel.

### Différenciée

- Différencie la réussite scolaire selon l'apprenant.
- Reconnaît les progrès réalisés par l'apprenant (considération des forces, du rythme et des besoins).

- 👤 Met en doute les pratiques mais pas la forme scolaire.

- Amène les apprenants à se conformer aux attentes de l'école.

### Éducative

- ✓ Considère à la fois le résultat et le processus, s'éloignant ainsi d'une norme déterminée à l'avance.
- Est associée à l'établissement de buts de maîtrise et s'apprécie notamment à partir du bien-être des apprenants.
- Comporte des visées individuelle et sociale.
- Visé le développement des savoirs, mais aussi des savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.
- Maximise la participation à la vie scolaire, culturelle et communautaire.
- 👤 Amène l'ensemble de la communauté éducative à s'engager (n'appartient pas qu'à l'école).

- ! Exige une révision des modes d'évaluation.

- ✓ Met en évidence les principales caractéristiques du concept
- 👤 Met en évidence les principales incidences sur les individus en action
- ! Met en évidence les principales incidences sur l'organisation scolaire

Synthèse réalisée par :  
N. Rousseau, C. Laforme,  
M.-H. Giguère et M. Blouin,  
RÉVERBÈRE, (2021).



## Annexe 2

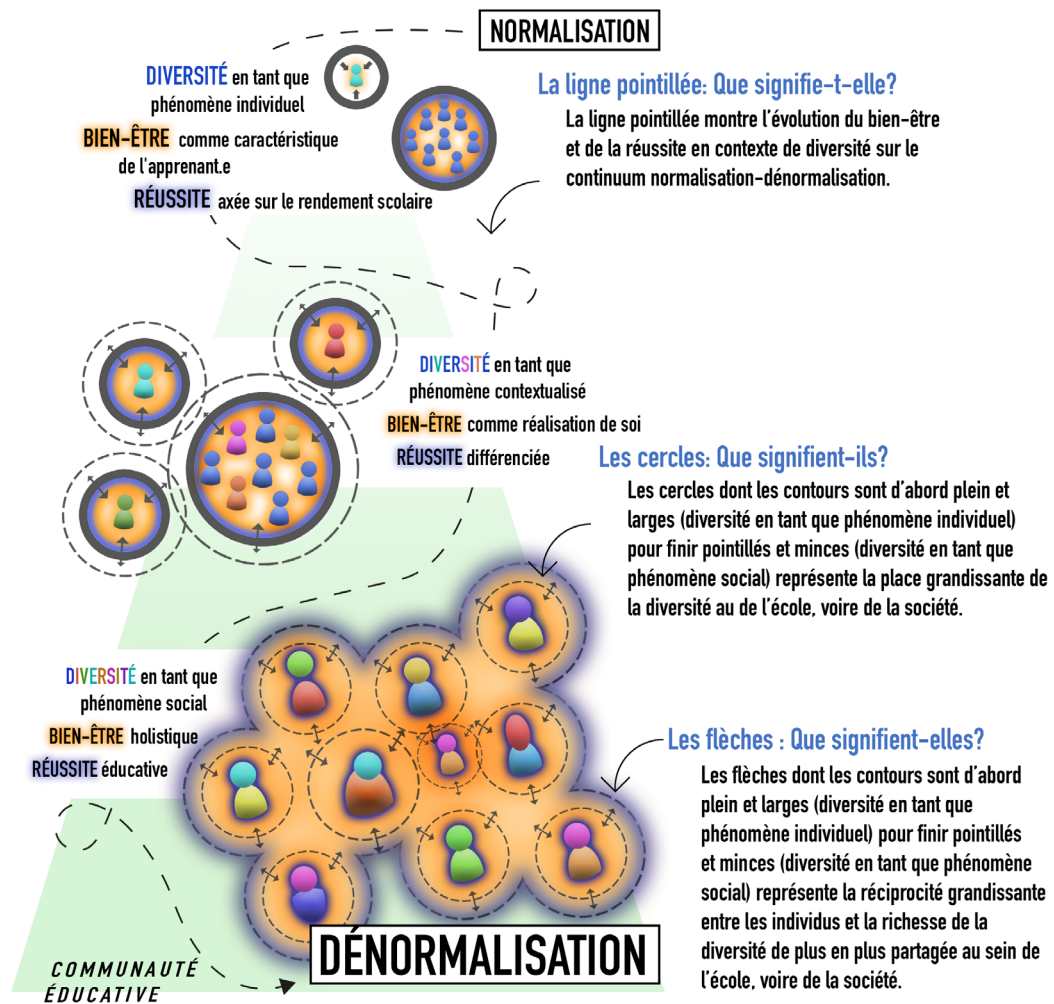
### Explications de la représentation schématique des concepts de bien-être et de réussite en contexte de diversité

#### Les couleurs: Que signifient-elles?

Le fondu orangé représente l'évolution du BIEN-ÊTRE en contexte de diversité.

Le fondu mauve représente l'évolution de la RÉUSSITE en contexte de diversité.

L'utilisation de personnages de différentes couleurs représente l'évolution de la DIVERSITÉ.



#### La trame de fond verte: Que signifie-t-elle?

La trame de fond verte montre la place grandissante de la communauté éducatrice d'une représentation de la diversité à une autre.









[www.reverbereeducation.com](http://www.reverbereeducation.com)



RÉVERBÈRE

Réseau de recherche et de valorisation de la  
recherche sur le bien-être et la réussite