Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer

Jean Bélanger et François Royer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3493>

DOI : 10.4000/questionsvives.3493

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Jean Bélanger et François Royer, « Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3493> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3493

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer

Jean Bélanger et François Royer

Introduction

- 1 « L'école pour tous » est un débat qui anime le Québec depuis le Rapport Parent (1966) qui reconnaissait un droit à l'éducation pour les élèves handicapés et qui envisageait pour les élèves sans handicap de tirer des leçons utiles de la diversité. Depuis cette réforme, de nombreux services spécialisés dédiés aux élèves dits handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ont été mis en place. À ces interventions d'adaptation et de réadaptation se sont ajoutées des pratiques de prévention (lutte contre la violence, l'intimidation, le suicide, la toxicomanie, le décrochage scolaire, etc.). Dans les médias, certains proposent actuellement de changer de ton et d'aborder désormais le problème par la positive en faisant plutôt la promotion de l'école bienveillante (Cloutier, 2017). À travers le Canada, les ministères responsables de l'éducation emboîtent le pas et ciblent la bienveillance comme une valeur fondamentale pour leurs écoles (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010 ; ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008). Au Québec, des publications récentes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) et du ministère de la Famille (2015) insistent sur la bienveillance et sur son rôle dans le développement d'une école sûre et civile.
- 2 Si la prévention de l'intimidation et de la violence à l'école crée un moment propice pour discuter de bienveillance, ce concept n'est pas seulement associé à la promotion d'une école plus sécuritaire. Passant en revue la littérature sur la relation bienveillante en contexte scolaire, Doré-Côté (2007) dépeint une vision très large de ce concept, évoquant la compassion, les sentiments, les émotions, la sollicitude, l'intérêt ou encore la reconnaissance des autres. L'auteure renchérit : « Lorsqu'on interroge les élèves sur la perception d'un enseignant bienveillant, on est à même de constater que les élèves

qualifient de bienveillant l'enseignant qui les aide dans leurs devoirs, les valorise, démontre du respect, écoute et reconnaît les élèves, est tolérant, les encourage et les motive tout en planifiant des activités amusantes. » (p. 95). Elle se réfère aussi aux travaux de Noddings (1984, 1988, 1996, 2015) qui utilise plutôt l'expression « *care* » et insiste sur le fait qu'il serait essentiel d'adopter une posture bienveillante pour maximiser la réussite des élèves.

- 3 Si, au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP) (gouvernement du Québec, 2017) ne mentionne pas explicitement la bienveillance, elle émet des attentes claires quant au fait que chaque enseignant est tenu de contribuer au développement intégral de la personnalité de chaque élève, de stimuler le goût d'apprendre, de s'appliquer au respect des droits de la personne et d'être juste (article 22). Ces obligations sont cohérentes avec la triple mission de l'école qui ne se limite pas à instruire et qualifier les élèves, mais qui vise également à socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble (ministère de l'Éducation, 2006). Plus récemment, le gouvernement du Québec va un cran plus loin en énonçant dans le cinquième enjeu de sa politique sur la réussite éducative une orientation affirmant clairement la volonté « d'offrir un milieu de vie accueillant, sécuritaire et bienveillant qui favorise l'écoute, la communication et des relations personnelles et sociales enrichissantes » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 57). La réussite y est aussi définie comme allant « 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 » (p. 26). Par ailleurs, parmi les sept objectifs de cette même politique, six visent spécifiquement la qualification ou la performance académique. Dès lors naît une inévitable tension entre la réponse aux besoins singuliers de l'élève, que l'on associe ici à la bienveillance, et les attentes de l'école québécoise à son égard. Comment un enseignant peut-il incarner ces attentes de performance tout en se revêtant d'une bienveillance qui n'aurait rien de superficiel ?
- 4 Certains s'empresseront donc d'accueillir la notion de bienveillance comme moteur d'un retour de balancier nécessaire face à l'accent actuel posé sur le contrôle académique qui se ferait au détriment du développement relationnel des élèves (DeFord, 1996). En contrepartie, le concept de bienveillance mérite d'être décrit davantage puisque les actions posées en son nom ne correspondent pas toujours aux définitions proposées par certains théoriciens et penseurs de ce domaine. En ce sens, on remarque que plusieurs des actions posées pour le bien d'un élève peuvent avoir des effets nuls voir néfastes sur d'autres (Ayotte *et al.*, 2003 ; Drolet, 2009). D'un autre côté, des interventions peuvent amoindrir les difficultés d'un élève sans que ceci soit souhaitable. Cet enjeu se traduit par les propos de Bourgeault (2003) qui insiste pour une bienveillance qui ne protège pas au point de se couper de ce qu'on pourrait qualifier d'un « mal nécessaire » à l'émancipation des élèves. En d'autres termes, les interventions préventives effectuées sous le signe de la bienveillance répondent-elles nécessairement aux besoins de l'élève ?
- 5 Le présent article propose un survol du concept de la bienveillance et de son application au contexte scolaire québécois. Il s'attardera principalement à ce concept dans le contexte où il est le plus souvent évoqué au Québec, soit en lien avec les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour conclure, des pistes de réflexion sont proposées afin d'avancer vers une pratique véritablement bienveillante pouvant se résumer à une simple expression : aider sans nuire.

La bienveillance : survol théorique

- 6 Il est difficile de parler de bienveillance sans d'abord adresser la polysémie entourant le terme. Le concept renvoie, dans le domaine de la santé et de la prévention, généralement aux théories du *care*, une notion qui peut se traduire de plusieurs manières : soin, empathie, compassion, sollicitude, bienveillance, etc. (Roux-Lafay, 2016). Tel que mentionné précédemment, certains se sont aussi approprié le terme pour promouvoir essentiellement un climat scolaire positif et sans violence (Bélanger, Archambault, Janosz & Riberdy, 2010). Dans le présent article, nous avons délibérément choisi d'aborder la bienveillance en référant directement au concept de *care* issu de la littérature anglophone. La structuration de l'offre de soutien aux élèves handicapées ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec s'appuyant sur un système diagnostic (Gonçalves & Lessard, 2014), il apparaissait pertinent de référer à un modèle utilisé dans le champ de la santé, et ce, d'autant plus que le *caring* a été adapté au monde scolaire par Noddings (2015) et Virat (2014). La prochaine section décrit sommairement ce concept et en traduit ses implications dans le domaine de l'éducation.

L'éthique du *care*

- 7 Le concept de *care* est d'abord issu des travaux de Carol Gilligan qui critiquait la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg pour mettre en relief l'importance d'une éthique centrée sur le rapport à l'autre et le besoin d'autrui (Caillé & Chanial, 2008 ; Gilligan, Laugier, Kwiatek, Paperman & Laugier, 2008). Virat (2014) reconnaît que les différentes définitions du concept de *care* ont en commun la notion de dépendance à autrui comme nécessaire à la satisfaction de besoins biologiques et physiologiques. L'auteur renchérit : « Cette dépendance est nécessaire et potentiellement positive, ce qui explique que les théories du *care* s'élèvent toutes contre le mythe de l'autonomie selon lequel l'individu dépendant des autres serait un individu assujéti et soumis » (p. 45).
- 8 Selon Tronto (2012), le *care* est une posture morale qui offre un potentiel de changement tangible vis-à-vis des structures qui maintiennent les inégalités sociales. Plus concrètement, quatre phases traduisent le processus du *care* : attention, responsabilité, compétence et réceptivité (Tronto, 2009). Ces phases correspondent respectivement à un intérêt pour le besoin de l'autre, un sentiment de responsabilité face à ce besoin, la réalisation d'actions compétentes et concrètes et, enfin, un regard réflexif sur la résultante de l'action portée, c'est-à-dire, si elle est reçue et perçue comme aidante. Le *care* est donc intrinsèquement relationnel, contextuel et non essentialiste, démocratique et non exclusif (Tronto, 2012). S'éloignant des théories du *care* fondées sur le genre, Tronto développe une théorie morale générale qui transpose les « droits et libertés » sur une trame essentiellement contextuelle et relationnelle (Le Goff, 2008 ; Tronto, 1987). Ainsi, si les droits des uns empiètent sur ceux des autres, une éthique centrée sur le *care* renvoie à une conciliation des besoins en cherchant à préserver les relations humaines.

Pour une école bienveillante

- 9 En appliquant le concept de *care* au domaine scolaire, Noddings (2015) distingue deux orientations différentes se disant toutes deux *caring* : penser aider et aider. La première

perspective présume que le bien d'un élève se résume à le forcer, pour son bien, à assimiler les savoirs prescrits. La seconde aborde plutôt le *caring* comme étant avant tout une position d'écoute face aux besoins manifestés par l'élève (Noddings, 2002). C'est cette dernière que Noddings associe davantage au *care* et que nous transposons à la bienveillance. En gardant ce principe comme point de départ, le *care* en éducation fait fi des *a priori* théoriques de l'éducateur au profit d'une approche idiosyncrasique. Ainsi, un élève pourrait manifester un besoin pour une structure et des limites claires, des attentes précises et des méthodes pédagogiques plus traditionnelles. De la même façon, un autre élève peut manifester un besoin pour développer des compétences sur d'autres plans que ne le laisse entendre la progression des apprentissages prévue à son niveau. Si l'expression par l'élève de son besoin est au centre, l'auteure reconnaît tout de même que l'adulte, riche d'expérience et de maturité, peut être en position de mieux savoir qu'un enfant ce qui lui convient (Noddings, 2002). Pour Noddings, des aspects paternalistes sont inhérents à la relation maître-élève, mais ils ne devraient pas moins émaner d'un réel souci pour l'autre et d'une relation de proximité qui permet de traduire au fil du temps l'objectif bienveillant visé.

- 10 Dans la transmission d'une éthique du *care* en contexte scolaire, Noddings (1984) établit quatre composantes : modeler, dialoguer, pratiquer et valider. Ainsi, transmettre des valeurs dans l'éducation des élèves ne passe pas par un exposé magistral ou une séance de formation, mais par l'incarnation de ces valeurs par les adultes. Ensuite, le dialogue renvoie à une posture réellement ouverte dans les échanges avec l'élève, on ne cherche pas simplement à « faire comprendre », mais à également comprendre. Si l'adulte peut adopter un ton plus directif à l'occasion, ces instances ne devraient pas être retenues comme des tentatives d'entrer en dialogue. En troisième lieu, la pratique implique de fournir des occasions de pratiquer la bienveillance, pas simplement en matière d'actions concrètes, mais dans l'intégration des attitudes propres au *care*. Enfin, la composante de validation implique d'encourager l'élève à faire ressortir le meilleur de lui-même. Même lors d'actions répréhensibles, la validation implique de voir au-delà des actions posées certaines motivations louables qui reflètent à l'élève un soi meilleur. Ainsi, Noddings propose un modèle éducatif où, par apprentissage essentiellement vicariant (Bandura, 1986), la bienveillance fait « boule de neige » au point où la réussite éducative est l'affaire de tous, et pour tous.

La bienveillance, une attitude ou une technique ?

- 11 Les travaux de Noddings et de Tronto permettent de mieux comprendre comment le *care* se traduit concrètement dans la pratique professionnelle tout en rappelant l'importance d'une posture, d'attitudes et de dispositions essentiellement affectives à l'égard du receveur. Or, Virat (2014) craint un glissement vers la désentimentalisation du concept de *care* au profit d'une mise en œuvre refroidie de ses aspects plus techniques (Caillé et Chaniel, 2008). L'auteur propose alors de parler « d'amour compassionnel » : « une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie » (p. 49). C'est à la lumière de ce concept chargé émotionnellement que Virat propose de jeter un regard à la relation affective enseignant-élève (RAEE). Les conclusions de l'auteur relèvent, entre autres, le soutien social de l'enseignant au travail (collègues et supérieurs) comme un déterminant potentiel de son amour compassionnel envers les élèves. De par sa nature asymétrique, la RAEE présente un risque d'épuisement pour l'enseignant et ne

saurait donc être mise en œuvre sans un changement de culture dans les institutions qui s'engageraient, pour ainsi dire, à prendre soin de ceux qui prennent soin.

- 12 On retient de cette lecture de différentes théories entourant le concept de bienveillance qu'elles renvoient à une disposition morale qui implique de se mettre à l'écoute des besoins singuliers d'un individu et d'y répondre de façon ajustée et compétente. Généralement conçue dans l'espace d'une relation asymétrique, l'action bienveillante ne saurait être dissociée des dispositions affectives du donneur. En contexte scolaire, il ne suffirait donc pas de simplement promouvoir la bienveillance comme une posture d'intervention, mais de concrètement soutenir une culture organisationnelle qui favorise l'émergence des sentiments qui y sont si intrinsèquement liés. Comment donc inculquer ce savoir-être et par où commencer ?

La bienveillance en contexte scolaire québécois : la théorie et la pratique

- 13 Si la bienveillance commence tout juste à apparaître parmi les orientations officielles des institutions scolaires québécoises, il est possible d'en dégager depuis plusieurs années une certaine intention à travers des politiques et publications gouvernementales. En effet, les idéaux de l'école québécoise pointent en faveur d'une école qui s'attarde aux besoins de chaque élève et qui s'inscrit dans une approche collaborative entre les acteurs scolaires, l'enfant, sa famille et sa communauté (gouvernement du Québec, 2017 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Or, le principe de partenariat à la base de cette école que l'on souhaite adaptative et inclusive représente toujours un défi tant sur le plan conceptuel que pratique (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018). Ainsi, bien que le principe d'école bienveillante invite à avancer d'un cran vers une éducation plus juste, il importe de se demander où nous en sommes exactement. Quels sont les écarts entre le système scolaire québécois dans sa *version officielle* (légal et réglementaire) et son application concrète ? La prochaine section propose un regard critique de quelques concepts clés témoignant d'intentions bienveillantes : la pratique fondée sur les données probantes, l'identification des élèves en difficulté et la mise en œuvre du plan d'intervention adapté.

Besoin de l'élève et données probantes : un mariage forcé ?

- 14 À l'automne 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a réalisé une consultation sur la mise en place d'un institut national d'excellence en éducation (gouvernement du Québec, 2017) qui aurait pour fonction la synthèse et le transfert des connaissances sur les meilleures pratiques (probantes) afin de soutenir la formation des intervenants au regard de ces pratiques et ce dans le but d'accroître la réussite de tous les élèves. À la base de cette consultation, il y a clairement une conception de l'intervention sociale et éducative qui est centrée sur la connaissance-experte. Ce que l'on doit faire pour le bien des élèves passe par la mise en place de pratiques qui ont fait leurs preuves. Ce type de positionnement, ne nie pas l'intérêt de se questionner sur la valeur accordée par les bénéficiaires et les intervenants face aux actions proposées ainsi que les limites de généralisation des études sur lesquelles reposent ces pratiques. Or, il a toutefois pour effet de mettre davantage de l'avant certaines pratiques plutôt que d'autres et à favoriser

indirectement la généralisation de ces pratiques et ainsi mettre en suspens la notion de besoin tel que perçu ou ressenti par l'élève, sa famille, ses intervenants ou sa communauté.

- 15 À titre d'illustration de l'impact qu'a cette conception de l'intervention dans l'orientation de l'intervention bienveillante, nous utiliserons d'abord l'exemple du plan de lutte contre l'intimidation, prévu au sein même de la Loi sur l'instruction publique (article 75.1) (gouvernement du Québec, 2017). Ce plan implique de faire un diagnostic du milieu scolaire en question puis de cibler des interventions de prévention et de prise en charge lors d'un acte répréhensible. On y fait donc la promotion de mesures ou de dispositifs qui visent d'une part à réduire les facteurs de risques associés à l'intimidation et à accroître les facteurs de protection. Dans une perspective écologique visant à renforcer les capacités du milieu et soutenir le développement optimal des personnes qui y vivent, le plan prévoit également des mesures pour favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation. À cet effet, le développement d'un esprit de collaboration entre l'enfant, sa famille et sa communauté est déterminant dans la promotion d'un climat scolaire positif (Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette, 2015). Or, une étude récente révèle que les parents sont justement très rarement invités à s'impliquer au niveau de la prévention de la violence à l'école (Beaumont, Leclerc, Frenette & Proulx, 2014). On s'appuie plutôt sur des programmes dits efficaces ou encore des pratiques probantes. Cette logique de recherche d'efficacité au nom des besoins de l'élève et de son milieu, aussi louable soit-elle, s'appuie souvent sur un postulat d'universalité des retombées de ces actions qui pourtant demeure trop rarement questionnée.
- 16 Autre exemple, l'évaluation du programme « Le sac à dos » (Ayotte *et al.*, 2003), conçu afin de soutenir les adolescents lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire par la promotion des compétences sociales et psychologiques, montre que, globalement, ce programme semble avoir des retombées positives sur une majorité de jeunes. Le programme aurait eu toutefois des effets négatifs chez des jeunes décrits comme ayant été aux prises avec différents événements stressants (la mort ou la perte de contact avec un parent, des conflits parentaux fréquents, des placements en centre jeunesse, etc.). Au terme du programme, ces jeunes ont connu une baisse au niveau de certaines mesures de leur concept de soi, une augmentation de problèmes d'attention et de retrait social. Les auteurs estiment que le stress ajouté par les demandes du programme ait été à l'origine des effets délétères observés chez les jeunes les plus fragilisés. En ce sens, de nombreux enjeux de nature individuelle et systémique semblent interférer avec l'efficacité d'un programme. Des études portant sur la compétence sociale, la prévention de l'intimidation et l'agressivité ont noté des effets variables des interventions notamment en fonction du sexe, de l'âge des participants et également en fonction de la diversité culturelle du groupe d'enfants ou d'adolescents qui en sont la cible (Besnard *et al.*, 2016 ; Bowllan, 2011 ; Evans *et al.*, 2014 ; Moisan *et al.*, 2014). On peut donc se questionner sur la nature bienveillante des interventions préventives si on cherche uniquement à les mettre en place de façon universelle sans pour autant se soucier des personnes qui les reçoivent (Bourgeault, 2003).
- 17 La dissonance entre une approche experte universelle et l'ajustement des interventions aux besoins spécifiques des individus se remarque aussi dans d'autres champs de l'adaptation scolaire. En effet, des divergences entre les attentes des parents et des acteurs scolaires peuvent mener à des déceptions vis-à-vis des interventions choisies. Par exemple, les parents d'enfants dysphasiques seraient plus soucieux de l'intégration

sociale de leur enfant et moins de la progression scolaire, domaine plus ciblé par les enseignants (Beauregard, 2006). Une autre étude portant sur la perception de mères quant à l'inclusion scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) fait ressortir que les interventions ne sont pas toujours perçues comme adaptées aux besoins uniques de l'enfant (Boucher-Gagnon & des Rivières-Pigeon, 2015). Les auteurs soulèvent que du soutien est souvent offert uniquement en classe et pas à l'extérieur (récréation, service de garde) alors que ces environnements posent des défis importants aux élèves ayant un TSA.

- 18 De plus, même en s'appuyant sur des programmes fondés sur des données probantes, on ne saurait écarter les impondérables dans la mise en œuvre de ces actions. En ce sens, même les effets d'interventions systémiques et ajustées aux besoins des élèves semblent émaner, en grande partie, des qualités humaines de l'intervenant. À titre d'exemple, Doyon (2008) met l'accent sur le rôle médiateur de la relation à l'adulte pour des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention (TDAH). Une autre étude récente fait état de liens entre l'attitude des enseignants au début du primaire et la diplomation subséquente (Leclerc, Potvin & Massé, 2016). Les élèves en difficulté peuvent justement en arriver à développer des relations peu chaleureuses avec leurs enseignants, ce qui, à son tour, diminue leur engagement dans les travaux scolaires (Fontaine-Boyte, 2015). Ainsi, peut-on faire la promotion d'interventions fondées sur les données probantes sans également insister sur les dispositions humaines et relationnelles qui modèrent leur portée ? La bienveillance comme culture organisationnelle pourrait-elle alimenter les réflexions en ce sens ?

L'identification des élèves en difficulté : pour le bien de ceux-ci ?

- 19 D'entrée de jeu, la bienveillance en matière de réponse aux besoins de l'élève est une préoccupation qui transparaissait aussi lors de la dernière réforme du système d'éducation québécois (ministère de l'Éducation, 1999). Pour élaborer une offre de service individualisée et adaptée aux besoins spécifiques d'un élève dans les écoles du Québec, il est pratique courante d'exiger un diagnostic précis sur la problématique de ce dernier (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Or, le souci de différenciation des approches pédagogiques en fonction des besoins des élèves dans une conjoncture d'engouement international pour des indicateurs de performance scolaire a stimulé le retour vers un modèle psychomédical et une recrudescence de la classe spéciale (Gonçalves & Lessard, 2014). Certes, les différentes conceptions de la bienveillance présentées précédemment ne sont pas nécessairement en contradiction avec l'existence des classes spéciales, mais plutôt avec le rationnel qui sous-tend l'orientation des élèves vers les services disponibles, ces services définissant souvent les besoins de ces élèves. Certains s'inquiètent également de l'augmentation de diagnostics de nature psychologique chez les enfants, tel que le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, et des failles entourant les processus censés en assurer la validité (Falardeau, 2018 ; Layton *et al.*, 2018). Il est alors difficile de réconcilier l'intention d'offrir des services individualisés et le principe de réceptivité énoncé précédemment avec le paradigme essentiellement nomothétique du modèle psychomédical en vigueur (Ainscow, 1996 ; Brunet, 2008 ; Thomazet, 2008). Le diagnostic assigné à l'élève peut ainsi mener à des heuristiques de jugement qui constituent un recul pour le droit des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et nuisent à l'obtention de services et d'enseignements respectant les besoins de ceux-ci.

- 20 On peut alors être porté à les diriger vers une classe spéciale. Les commissions scolaires francophones du Québec privilégient d'ailleurs beaucoup plus cette option que leurs homologues anglophones, qui s'appuient davantage sur une inclusion partielle, à plus de 50 % (Tremblay, 2017). Cette tendance est aussi illustrée dans une récente déclaration du président de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) faisant la promotion de la classe spéciale comme étant « souvent le seul et le meilleur service que le système scolaire québécois peut offrir à certains élèves » (Fédération autonome de l'enseignement, 2016, p. 1). Pourtant, certaines études pointent dans la direction inverse. On peut penser à l'offre de services aux élèves qui présentent des difficultés de l'ordre du trouble des conduites (TC), du trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et des autres troubles de comportement. L'identification précoce de ces élèves, l'étiquetage et l'orientation vers des classes spéciales, interventions menées en réponse aux besoins évalués des élèves, font l'objet de vives critiques (Delion, 2008). De nombreux auteurs soulèvent en effet que la classe spéciale est associée au maintien de difficultés comportementales et académiques (Gaudreau, 2011 ; Müller, 2010 ; Toupin, 1997). On fait ressortir, entre autres, toute l'importance du groupe de pairs pour ces élèves en besoin de modèles prosociaux. Déry et ses collaborateurs (2005) font aussi ressortir qu'il n'existe pas de différence significative quant à la sévérité des symptômes des élèves qui ont des difficultés de comportement et qui sont intégrés en classe ordinaire versus ceux qui sont orientés en classe spéciale. Ainsi, l'orientation ne semble pas être forcément fonction du besoin de l'élève et s'expliquerait plutôt par d'autres variables, telles que des caractéristiques propres à l'enseignant (son niveau de stress, sa relation avec l'élève et son attitude par rapport à l'inclusion) (Plouffe-Leboeuf, 2015). Dans une perspective plus bienveillante, on pourrait penser aux classes Kangourou, un modèle fondé sur une compréhension pointue des besoins d'attachement de certains élèves ayant des troubles de comportement (Couture & Lapalme, 2007). En plus de l'accent mis sur l'intégration des élèves à l'école ordinaire, Couture et Lapalme identifient cinq principes directeurs de ces classes : une adaptation au niveau développemental de l'enfant, un environnement sécuritaire et prévisible, des activités dites de maternage (écoute, attention, engagement) pour favoriser l'estime de soi, une emphase sur l'expression par le langage et une position d'écoute des intervenants face aux agirs des enfants qui sont interprétés comme des tentatives de communiquer. Les auteurs ont aussi fait ressortir une amélioration du fonctionnement émotionnel des enfants et une perception positive chez les parents et les enseignants quant à l'impact de ces classes.
- 21 Ainsi, la réponse aux besoins de l'élève ne renvoie pas nécessairement au milieu qui peut l'accommoder le plus en fonction de ses difficultés, mais à celui qui stimule le mieux son développement. Ce phénomène ne semble pas être limité aux troubles de comportement. Une autre étude portant sur l'inclusion scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère souligne la pertinence de l'inclusion pour développer leur persévérance et leur débrouillardise (Milot, 2009). De plus, l'auteure fait ressortir que ces élèves ont la possibilité d'apprendre en observant les autres, qu'ils développent un vocabulaire plus enrichi (même s'ils sont privés de suivis plus intensifs en orthophonie) et qu'ils seraient également motivés à atteindre des standards de réussite plus élevée que leurs pairs en classe spéciale. Certains auteurs encouragent alors à sortir de ce qu'on pourrait qualifier d'une logique « d'enfant problème » pour voir plus spécifiquement le besoin particulier de l'enfant dans une perspective réellement idiosyncrasique et systémique (Ainscow, 1996 ; de Becker, 2011 ; Heath *et al.*, 2004 ; Thomazet, 2012). Par

ailleurs, un rapport récent met en relief les disparités entre la politique d'adaptation scolaire et sa réception par les intervenants sur le terrain et ajoute que « les conditions d'application des politiques d'intégration scolaire comportent plusieurs lacunes : manque de clarification des objectifs, préparation superficielle de la démarche d'intégration, moyens humains et matériels inadéquats, etc. » (Boutin, Bessette & Dridi, 2015, p. 107). À la lumière de l'éthique de la bienveillance, la mise en œuvre d'une orientation d'inclusion scolaire ne peut être disséminée en pointant du doigt une cause bien précise. Au contraire, les désaccords palpables sur le sujet de l'inclusion nécessitent l'ouverture d'un dialogue constructif entre les différents partenaires impliqués et leurs besoins respectifs. Si le besoin réel de l'élève excède la capacité des structures, du financement et des politiques en place, peut-on réellement parler de bienveillance sans revisiter ces paramètres ?

Planification et mise en œuvre de l'intervention : quelle place pour la concertation et le partenariat ?

- 22 Dans cette perspective, l'implication de l'élève et sa famille dans la formulation et dans la mise en œuvre d'un plan d'intervention pourrait être un pas dans la bonne direction. Ce plan est un outil obligatoire pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage depuis 1988 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Selon les dispositions prévues par la Loi sur l'instruction publique (LIP), les plans d'intervention adaptés doivent être signés et discutés avec les élèves et leurs parents (article 96.14, LIP). Quelques études réalisées au Québec relèvent toutefois peu de préparation autour de la rédaction des plans, peu d'investissement des familles et des élèves ainsi que des objectifs difficilement mesurables (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette & Ouellet, 2004 ; Beaupré, Roy, Ouellet, Bédard & Fréchette, 2003 ; Poirier & Goupil, 2011 ; Souchon, 2008). Comment donc rendre compte de la progression d'un élève et, surtout, de la pertinence des moyens mis en place sans objectifs concrets et mesurables ? Pis encore, si l'évaluation des besoins repose essentiellement sur une logique experte sans réelle implication et appropriation par l'élève et sa famille, à quels besoins les interventions répondent-elles vraiment ?
- 23 Pourtant, les élèves en difficulté ont généralement un regard positif sur leur plan d'intervention, mais disent ne pas se sentir assez impliqués et avoir besoin de parler et d'être écoutés (Souchon, 2008). Noddings (1984) insiste d'ailleurs sur le fait que les adultes doivent eux-mêmes modeler une position bienveillante et instituer un réel dialogue avec l'élève. Ce faisant, elle place la valeur éducative en dehors du champ restreint de l'intervention et fait de chaque instant un moment propice au modelage (pour le meilleur et pour le pire). En revenant sur l'exemple précédent des élèves ayant des troubles du comportement, accroître leur implication au plan d'intervention adapté ne répondrait pas uniquement aux impératifs ministériels, mais pourrait également contribuer à modeler une position d'écoute empathique à la perspective d'un tiers, même si celle-ci diverge de la sienne. Une telle posture pourrait aussi justement contrecarrer les biais de mentalisation négatifs, un point d'intervention primordial auprès de ces jeunes (Girard *et al.*, 2014).
- 24 Enfin, un constat similaire peut également être fait sur la participation des parents qui bat de l'aile, pour des raisons certes personnelles (manque de temps, faible sentiment de compétence, etc.), mais aussi par des lacunes dans la relation au système scolaire (manque d'information, bris de relation et de confiance avec le système scolaire

québécois, etc.) (commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015). Selon une étude de Deslandes et Bertrand (2004), l'implication des parents peut être accrue pour autant qu'ils se sentent compétents de le faire, mais aussi qu'ils perçoivent que leur aide est désirée et qu'ils reçoivent des invitations en ce sens de façon personnalisée.

Conclusion

- 25 Globalement, le milieu scolaire québécois traduit une volonté d'agir de façon systémique et collaborative pour le mieux du plus grand nombre. Toutefois, la tendance, telle qu'illustrée par les quelques exemples présentés dans le cadre du présent article, est à intervenir et à prévenir sur un problème prédéfini au lieu de se centrer sur l'individu et ses besoins, en postulant notamment que sa réussite académique est son plus grand besoin. Les théories du *care* nous invitent à porter une attention spéciale à cette notion de besoin, à notre façon d'y répondre et à son effet perçu par les élèves eux-mêmes. Si l'école bienveillante implique possiblement une refonte des axes de communication école-famille-communauté, elle implique aussi un remaniement de notre façon de penser la difficulté et l'aide apportée. À cet effet, l'intervention adaptative en milieu scolaire, s'appuyant principalement sur une logique de compensation des manques plutôt que sur une réponse aux besoins et à la valorisation des forces, est actuellement pensée à travers le prisme d'un idéal de réussite négocié par l'optimisation de ressources humaines et matérielles.
- 26 Alors, quelle serait la voie pour mettre en place une école bienveillante ? Ne serait-ce pas en passant par le développement d'une école inclusive ? Le Gouvernement du Québec semble prétendre à cette voie dans sa dernière politique pour la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) où il fait rimer inclusion avec bienveillance. Si on perçoit l'inclusion comme une pratique qui vise à transformer l'école afin de permettre à tous les élèves de s'y développer, cette voie est possiblement la bonne. Toutefois, promouvoir l'inclusion d'élèves en difficulté, sans réel soutien à ce changement important de pratique, tel que ceci est parfois le cas, génère clairement des improvisations et des résistances. L'inclusion est alors perçue comme nécessitant des pratiques de différenciation trop lourdes et l'enseignant s'y perçoit comme le seul qui puisse réalistement se charger de la progression académique de tous les élèves. Ceci légitime ainsi des demandes de ressources humaines supplémentaires et consolide une vision selon laquelle les besoins qui ne cadrent pas avec une certaine norme ne sont pas de la responsabilité de l'enseignant de la classe ordinaire. C'est possiblement pour cette raison que Noddings (2015) propose que l'amélioration du système scolaire ne puisse passer par de meilleures techniques de gestion, de meilleurs curriculums ou une réforme essentiellement pédagogique. Pour elle, il est essentiel de réviser la notion de « personne éduquée » au profit d'un modèle hétérogène de réussites multiples.
- 27 L'intervention auprès des élèves en difficulté peut également être considérée du point de vue de l'élève et de sa famille. Si la classe ordinaire n'est pas un réel lieu où l'élève peut se sentir accueilli, ou s'il ne peut que s'y heurter à une vision monolithique de la réussite éducative, il ne sera pas étonnant d'entendre ces jeunes, leurs parents et l'enseignant se questionner sur la pertinence de l'inclusion : le fait d'être différent dans un monde de « normaux », le fait de ne pas suivre au même rythme, le fait d'être traité différemment, etc. Et si l'on pensait l'inclusion comme un défi pour tous ? Et si l'on portait ensemble ce

défi ? Pour beaucoup, l'école bienveillante renvoie actuellement à une nouvelle façon de promouvoir un environnement sain et sécuritaire. Le présent article invite à considérer la bienveillance comme une posture beaucoup plus large vis-à-vis des défis de la réussite éducative pour tous, une posture qui propose d'aller jusqu'à confier aux élèves, aux familles et à la communauté, à tous les acteurs de l'école, leur juste part de ce défi, ce qui est, pour certains auteurs (Unesco, 1994), le cœur même d'une approche inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe. Guide pour la formation des enseignants*. Paris : Unesco.
- Ayotte, V., Saucier, J.-F., Bowen, F., Laurendeau, M.-C., Fournier, M. & Blais, J.-G. (2003). Teaching multiethnic urban adolescents how to enhance their competencies: Effects of a middle school primary prevention program on adaptation. *The journal of primary prevention*, 24(1), 7-23.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliff, NJ : Prentice Hall.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. & Garcia, N. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : rapport du groupe de recherche SÉVEQ*. Groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L. & Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche de plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.
- Beaupré, P., Roy, S., Ouellet, G., Bédard, A. & Fréchette, L. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bélanger, J., Archambault, I., Janosz, M. & Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises : enjeux pour l'éducation à la santé, *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669.
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. & Thomazet, S. (2018). L'école inclusive : une recension de l'utilisation de cette notion selon les différentes formes de « l'agir ensemble ». *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165.
- Besnard, T., Lemelin, J. P. & Houle, A. A. (2016). Différences dans le niveau de développement des garçons et des filles et efficacité différenciée des interventions selon le genre à la période préscolaire. *Groupe de recherche sur les inadaptations de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke*.
- Boucher-Gagnon, M. & Rivières-Pigeon, C. des (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384.

- Bourgeault, G. (2003). Le risque de vivre. *Horizons philosophiques*, 14(1), 108-117.
- Boutin, G., Bessette, L. & Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec* (ISVEQ) (Rapport de recherche), Fédération autonome de l'enseignement, Université du Québec à Montréal.
- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health*, 81(4), 167-173.
- Brunet, L. (2008). Réflexions sur la validité et la légitimité des méthodes diagnostiques. *Revue québécoise de psychologie*, 29(2), 29-42.
- Caillé, A. & Chaniel, A. (2008). Présentation. *Revue de MAUSS*, 32 (« L'amour des autres. Care, compassion et humanitarisme »), 5-32.
- Cloutier, P. (2017). Après la lutte à l'intimidation, l'école bienveillante. *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201706/11/01-5106570-apres-la-lutte-a-lintimidation-lecole-bienveillante.php>.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2015). *La signature des parents au plan d'intervention en milieu scolaire*. Me Karina Montminy (Cat 2.120-12.63).
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport Parent, Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Couture, C. & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63-81.
- de Becker, E. (2011). Un modèle de procédure diagnostique du trouble des conduites chez l'enfant. *Perspectives Psy*, 50(3), 272-283.
- DeFord, M. S. (1996). A Comprehensive Literature Review in Valuing the Concept of Caring in Middle and Secondary Level Schools.
- Delion, P. (2008). Le trouble des conduites : une question paradigmatique pour penser l'avenir des dispositifs de l'enfance. *Enfances & Psy*, 3, 58-70.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-23.
- Direction générale des politiques (2015). *Ensemble contre l'intimidation : une responsabilité partagée*. Ministère de la Famille, gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015.pdf>.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. (Thèse de doctorat en éducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Doyon, E. (2008). *Rapport d'intervention d'un programme multimodal auprès d'élèves TDAH de première année*. Montréal, Québec : Presse de l'université de Montréal.
- Drolet, A. (2009). *Évaluation du programme « Le sac à dos » auprès d'une clientèle spécifique*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

- Evans, C. B., Fraser, M. W. & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544.
- Falardeau, G (2018). *Tout ce qui bouge n'est pas TDAH*. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Fédération autonome de l'enseignement (2016). *Les classes et les écoles spécialisées : un apport unique à la société* [Press release]. Repéré à http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/comm_FAE_20161003_SPEP_lancement-VF.pdf.
- Fontaine-Boyte, C. (2015). *Les comportements d'hyperactivité/impulsivité et l'engagement scolaire des élèves du primaire : le rôle médiateur de la relation conflictuelle avec l'enseignant*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gilligan, C., Laugier, S., Kwiatek, A., Paperman, P. & Laugier, S. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Girard, É., Terradas, M. & Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, biais de mentalisation, comportements pro-sociaux et troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire. *Enfance en difficulté*, 3, 77-105.
- Gonçalves, G. & Lessard, C. (2014). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327.
- Gouvernement du Québec (2017). *Création d'un institut national d'excellence en éducation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/creation-dun-institut-national-dexcellence-en-education-le-ministre-sebastien-proulx-an/>.
- Gouvernement du Québec (2017). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., Mclean-Heywood, D. & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Layton, T. J., Barnett, M. L., Hicks, T. R. & Jena, A. B. (2018). Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Month of School Enrollment. *New England Journal of Medicine*, 379(22), 2122-2130.
- Le Goff, A. (2008). Care, empathie et justice. Un essai de problématisation. *Revue du MAUSS*, 2, 203-241.
- Leclerc, D., Potvin, P. & Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130.
- Milot, É. (2009). *Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire* (gouvernement éd.). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario : la discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12^e année*.

Toronto. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/Caring_Safe_School_Fr.pdf.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2008). *Des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline : Guide-ressource*. Colombie-Britannique.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à 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 (2018). *La violence dans les relations interculturelles : ça vaut le coup d'agir ensemble !* Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F. & Vitaro, F. (2014). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 301.

Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes – a risk for students with problem behaviour? *European journal of special needs education*, 25(4), 431-444.

Noddings, N. (1984). *Caring : A Feminine Perspective on Ethics and Moral Education*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press.

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American journal of education*, 96(2), 215-230.

Noddings, N. (1996). Learning to care and to be cared for. Dans A. M. Hoffman (éd.), *Schools, violence, and society* (pp. 185-198). Westport, CT : Praeger.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press.

Noddings, N. (2015). *The Challenge to Care in Schools* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.

Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture et ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Espagne (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès à l'égalité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris : L'Organisation.

Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Poirier, N. & Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du *care* dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 42.

Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.

Toupin, J., Dubuc, C. & Audette, S. (1997). *Étude des résultats des élèves ayant un diagnostic de troubles du comportement à la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke entre les années 1992-1997*. Sherbrooke : CSCS.

Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.

Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12(4), 644-663.

Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : Éditions La Découverte.

Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care ?* Paris : PUF.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : Unesco/Ministry of Education, Spain.

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry – Montpellier III. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

RÉSUMÉS

Le présent texte propose une réflexion sur la notion de bienveillance dans le domaine de l'éducation partant d'un retour sur certains auteurs qui en ont marqué les contours et en confrontant ces conceptions de la bienveillance avec la façon dont elle est opérationnalisée dans les textes officiels et dans certaines pratiques de l'école québécoise. Cette analyse mène à un cadrage du concept de bienveillance en le mettant en relation avec les concepts d'adaptation scolaire et de « *Caring* », les deux étant associés à l'optimisation du bien-être et de la réussite des élèves, le premier davantage dans une action collective et le second dans une perspective individuelle.

The following text proposes a reflection on the notion of care in education starting with an outlook on certain authors who have marked the field and a comparison of their conceptions of care and the actual manner in which they are translated in official documents and in some practices in Quebec's schools. This analysis leads to a framing of the concept of care by linking it with the concept of special education, both of which are associated with the optimization of

students' well-being and achievement, the former being more in a collective action and the latter in an individual perspective.

INDEX

Mots-clés : bienveillance, prévention, prévenance, école, Québec

Keywords : benevolence, prevention, thoughtfulness, school, Quebec

AUTEURS

JEAN BÉLANGER

Professeur titulaire, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

FRANÇOIS ROYER

Doctorant en psychologie, Université du Québec à Montréal