

Des pratiques enseignantes en arts visuels pour soutenir le bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers du primaire: une étude de cas multiples en Ontario francophone

Faten Trabelsi, Université d'Ottawa
ftrabels@uottawa.ca

Mirela Moldoveanu, Université d'Ottawa
Mirela.Moldoveanu@uottawa.ca

Résumé : Inscrit dans une perspective d'inclusion et apportant une dimension didactique, cet article vise à présenter des pratiques d'enseignement en arts visuels pour soutenir le bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Appuyée sur le modèle de Seligman (2011), auquel nous avons ajouté l'indice de santé (Konu et Rimpela, 2002; Rousseau et Espinosa, 2018), cette étude de cas multiples a permis de recueillir des données d'entrevues semi-dirigées, d'observations en salle de classe et d'entrevues post-observation auprès de trois enseignantes œuvrant au primaire en milieu franco-ontarien. Les résultats mettent en avant des pratiques d'enseignement des arts visuels qui contribuent au bien-être des élèves.

Mots-clés : Bien-être des élèves; Élèves à besoins éducatifs particuliers; Éducation artistique; Arts visuels

À la recherche du bien-être des élèves

Le bien-être scolaire se situe autant au centre des préoccupations d'organismes internationaux (UNESCO, 2024; OCDE, 2019, 2018) que de recherches scientifiques (Seligman, 2011; Pawin, 2014; Goyette, 2022; Rousseau et Espinosa, 2018) et de directives ministérielles (Gouvernement de l'Ontario, 2026; Gouvernement du Québec, 2026). En Ontario, des stratégies ont été mises en œuvre pour améliorer le bien-être de l'enfance, notamment augmenter les domaines d'intervention (bien-être de l'enfance et de la famille, qualité de soins), introduire la loi sur le soutien à l'avenir des enfants (2024) et mettre à jour la Loi de 2017 sur les services de l'enfance, à la jeunesse et à la famille (Gouvernement de l'Ontario, 2025).

L'importance accrue accordée ces dernières années au bien-être en milieu scolaire, semble découler des liens observés entre le bien-être et la réussite de l'élève. À titre d'exemple, Gutman *et al.* (2012) ont constaté que le progrès des élèves au primaire peut être soutenu par le bien-être émotionnel, alors qu'il est favorisé au secondaire par l'engagement et un faible niveau de problèmes de comportement. Le modèle de Phan *et al.* (2016) situe le bien-être comme médiateur entre le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement et la réussite scolaire, tandis que, dans leur étude à large échelle, Cardenas *et al.* (2022) démontrent que le bien-être des jeunes permettrait des scores académiques plus élevés. En dissociant clairement bien-être et santé

mentale, Devine *et al.* (2025) concluent que le bien-être a des effets positifs sur l'amélioration des compétences scolaires des élèves du primaire.

En plus des liens entre les effets du bien-être sur l'engagement et la réussite scolaire, des recherches ont aussi voulu comprendre comment soutenir le bien-être des élèves. L'éducation artistique se démarque comme un domaine qui peut contribuer au bien-être. Dans le cadre de l'apprentissage par les arts, Martin et Colp (2022) ont constaté que les arts visuels sont un outil de promotion de la santé mentale dans les écoles, confirmant que l'engagement dans un processus visuel tactile peut renforcer les compétences de gestion de son bien-être mental et émotionnel. De son côté, Kukkonen (2021) note que l'engagement artistique des jeunes, soit par l'éducation artistique ou la pratique artistique avec des artistes ou par le biais de l'art thérapeutique, améliore leur santé mentale. Plus précisément, l'engagement artistique peut atténuer le stress, renforcer la résilience, favoriser la formation et l'autonomisation de l'identité, et développer des liens sociaux essentiels chez les jeunes. Même si les jeunes n'ont pas accès ou ne sont pas intéressés à bénéficier de services professionnels liés à la santé mentale, les programmes artistiques peuvent leur offrir un environnement sécuritaire pour surmonter des défis et éprouver de la joie à travers le processus créatif (Kukkonen, 2021). D'ailleurs, selon Kraft (2018), l'enseignement des arts visuels répondrait à un éventail de besoins particuliers des élèves, d'ordres physique, émotionnel, socio-économique et cognitif. Étant donné qu'il est axé sur les processus et les produits, impliquant à la fois un effort créatif et intellectuel, l'art favoriserait, selon cet auteur, l'éducation inclusive. En outre, il permettrait de développer des façons de penser essentielles à la construction d'un avenir meilleur (Coleman *et al.*, 2021).

L'éducation artistique semble, selon les résultats de ces recherches, un terrain propice au soutien du bien-être des élèves, incluant ceux à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, une recherche documentaire dans les principales bases de données (ERIC, Érudit, PsychInfo, ProQuest et Cairn, HAL SHS, Sciencedirect, ResearchGate, Academis, Taylor & Francis) en croisant « bien-être », « élèves à besoins éducatifs particuliers » et « éducation artistique, arts visuels », a identifié moins de cent articles, ce qui signifie que la problématique des moyens à mettre en œuvre pour tirer profit du potentiel de l'éducation artistique et, plus précisément, des arts visuels à soutenir le bien-être des élèves, a été peu abordée à ce jour. Notre étude vise à répondre à ce besoin de recherche, en examinant les pratiques utilisées par des enseignants du primaire en arts visuels pour soutenir le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le contenu, structuré en cinq parties, débute par le cadre de référence qui sous-tend la recherche. La méthodologie de recherche est décrite dans la deuxième partie. Les résultats sont présentés dans la troisième partie et discutés dans la quatrième. Enfin, la conclusion identifie les éléments d'originalité de la recherche et ses limites.

Cadre de référence

L'éducation artistique

L'enseignement de l'éducation artistique comprend l'enseignement et l'apprentissage de l'art sans établir de distinction entre les différentes formes d'expression, telles que la musique, l'art dramatique, les arts visuels (Florez, 2024) et la danse (Bowen et Kisida, 2023; Müller *et al.*, 2023). Cela peut inclure également l'enseignement et l'acquisition du savoir relatif à l'art, les techniques artisanales et le design (Penketh, 2023).

Au niveau du curriculum ontarien, l'éducation artistique de la 1^{re} à la 8^e année (2009) comprend quatre domaines : l'art dramatique (A), les arts visuels (B), la danse (C) et la musique

(D). L'éducation artistique y est présentée comme un élément essentiel, car elle a un lien étroit avec le développement intellectuel, affectif, social et culturel. En effet, les arts visuels, l'art dramatique, la danse et la musique offrent à l'élève l'occasion de s'exprimer différemment, de développer sa créativité, son esprit critique et son talent, ce qui lui permet d'éprouver du plaisir (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Dans le but d'affiner progressivement les compétences de l'élève, les attentes du curriculum sont récurrentes pour les quatre domaines, de la 1^{re} à la 8^e année. Ceci s'applique également aux contenus d'apprentissage, notamment à la production et à l'expression, à l'analyse et à l'appréciation, ainsi qu'à la connaissance et la compréhension, tout comme aux processus de création et d'analyse critique.

La notion d'arts visuels retenue pour cette recherche est définie comme la création d'images et de formes selon la perception personnelle de l'artiste. Cela comprend la peinture, la sculpture, la gravure, l'architecture, la photographie, les arts graphiques, l'art vidéo et l'art cinématographique. Étant donné que la recherche a eu lieu dans des écoles primaires francophones de la 1^{re} à la 6^e, les techniques explorées en arts visuels sont le dessin, la peinture, l'impression, le modelage, le collage et la sculpture.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers

L'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » a été développée dans le rapport du comité de Warnock en 1978 (Plaisance, 2013; Lindsay *et al.*, 2020). Elle est le fruit des changements de paradigmes par rapport au concept d'handicap (Lindsay *et al.*, 2020) qui dépasse la perspective médicale (Lavoie *et al.*, 2013). Selon Plaisance (2000), plusieurs terminologies se sont succédé au fil des années : « intégration » en Italie (1977), du « handicap » à la « situation de handicap » en France, « besoin éducatif » en Bretagne (1978-1981) et « besoin particulier » en France. Cette évolution terminologique serait le résultat d'un processus de transition du regard médical et de l'association à un déficit individuel vers des mesures à mettre en place pour que l'environnement réponde aux besoins de la personne (Plaisance, 2000). Dans le contexte de cette recherche, les élèves à besoins éducatifs particuliers seront identifiés par leurs enseignants selon les directives ministérielles de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2016), qui précisent que les élèves ayant des besoins particuliers sont tous ceux qui tirent profit des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté, qu'ils soient identifiés ou non par un comité d'identification, de placement et de révision.

Des pratiques enseignantes inspirées de la conception universelle de l'apprentissage, notamment de la différenciation pédagogique, sont recommandées pour soutenir la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers (Desrochers et Guay, 2020; Gouvernement de l'Ontario, 2025; Lacombe *et al.*, 2021; Wang, 2026). Pour l'enseignement de l'éducation artistique, Kraft (2018) a énoncé un ensemble de stratégies à considérer : reconnaître la diversité des élèves; ajuster l'enseignement pour répondre aux différents besoins d'apprentissage; mettre en pratique la conception universelle de l'apprentissage durant la planification, l'enseignement et l'évaluation; aménager la salle de classe et le choix des outils artistiques; l'utilisation de stratégies universelles avec tous les élèves, afin de réduire la stigmatisation des approches individualisées.

Le bien-être

Le bien-être a été étudié dans plusieurs domaines d'activité, en particulier en psychologie (Seligman, 2011; Diener, 1984), en sciences sociales (Pawin, 2014) et en éducation (Goyette, 2022; Rousseau et Espinosa, 2018). Dans le cadre de cette recherche, sept indicateurs du bien-

être sont retenus. Plus spécifiquement, cinq indicateurs du bien-être s’inspirent du modèle PERMA de Seligman (2011), auxquels s’ajoutent l’indicateur de la santé (selon le modèle de Konu et Rimpela, 2002) et l’indicateur de santé physique (Rousseau et Espinosa, 2018). Le modèle théorique qui sous-tend cette recherche comprend donc les dimensions suivantes du bien-être : 1) les émotions positives (définies comme étant ce que ressent l’apprenant au moment de l’exécution de l’activité); 2) les relations positives (qui concernent les liens qu’il peut tisser avec le personnel enseignant et ses camarades de classe); 3) la recherche du sens (qui renvoie à la perception de l’apprenant par rapport à l’activité); 4) l’accomplissement (déterminant la capacité de l’élève à la réalisation de la tâche); 5) l’engagement (qui représente le niveau d’implication envers l’activité); et 6) l’état de santé (décliné en santé physique et santé mentale de l’apprenant).

Méthodologie

Cette recherche s’appuie sur une méthodologie d’étude de cas multiples, adaptée à l’analyse de phénomènes complexes inscrits dans leur contexte naturel. Le recours à des cas multiples permet de croiser les situations et d’enrichir l’analyse par la comparaison des contextes et des pratiques. Dans cette perspective, l’approche proposée par Yin (2018) a été privilégiée afin d’assurer la rigueur du dispositif de recherche, notamment par l’utilisation de protocoles systématiques et la recherche de validité interne et externe.

Les participantes

Cette étude a eu lieu dans une école primaire d’un conseil scolaire francophone du Sud de l’Ontario, auprès de trois enseignantes titulaires de classe. La sélection des participants incluait les critères suivants : enseigner au primaire dans une école francophone de l’Ontario; exprimer un intérêt marqué pour l’éducation artistique; se préoccuper du bien-être des élèves; avoir de l’expérience de travail avec des élèves à besoins éducatifs particuliers et donner son accord libre et éclairé de participer à la recherche. À la suite de plusieurs présentations du projet de recherche devant le personnel de différentes écoles primaires franco-ontariennes et de discussions préliminaires avec des personnes intéressées, trois enseignantes ont été retenues : Mme Léa, Mme Sarah et Mme Emma (noms fictifs). Le Tableau 1 résume leurs qualifications et expériences professionnelles.

Tableau 1

1

Profils professionnels des trois enseignantes participantes

Nom fictif	Poste actuel	Études	Expérience professionnelle
Mme Léa	Jardins d’enfants (4-5 ans) et maternelle	Baccalauréat en éducation au cycles primaire-moyen (Ontario) Baccalauréat en sciences cognitives (France) Maîtrise en psychologie (France)	5 ans en enseignement (Ontario) 15 ans en enseignement (extérieur du Canada)

		Maîtrise en éducation religieuse (Grande-Bretagne)	
Mme Sarah	Cycle primaire-moyen (2 ^e année du primaire)	Baccalauréat en éducation au cycles primaire-moyen (Ontario) Baccalauréat en droit	5 ans en enseignement (Ontario) 2 ans en enseignement (extérieur du Canada)
Mme Emma	Cycle primaire-moyen (3 ^e année du primaire)	Baccalauréat en éducation au cycles primaire-moyen (Ontario) Baccalauréat en droit	3 ans en enseignement (Ontario)

Méthodes de collecte de données

Les données de cette recherche ont été collectées lors d'entrevues semi-dirigées individuels préliminaires, suivis d'une observation en classe pour chaque participante et d'une entrevue post-observation individuelle. Organisée par vidéoconférence, chaque entrevue semi-dirigée préliminaire durait environ 60 minutes. En plus du recueil de données socio-démographiques des participantes, l'entretien préliminaire a abordé la conception du bien-être, les pratiques enseignantes en éducation artistique en général et auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que les liens observés entre l'éducation artistique et le bien-être des élèves.

Dans une deuxième étape, une observation d'une durée de 40 à 50 minutes a eu lieu dans chacune des classes. Les observations permettaient de comprendre comment les activités artistiques ont été mises en œuvre par les enseignantes. Des notes de terrain ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation comprenant des informations obligatoires (le contenu de la période d'enseignement, l'organisation de l'environnement et du travail, les stratégies d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre et les différentes interventions de l'enseignante durant la période), ainsi que des commentaires de l'observatrice en lien avec des éléments perçus comme pertinents pendant la période d'observation.

À la suite de chaque observation, les enseignantes ont participé à un entretien réflexif post-observation semi-dirigé de 40 à 60 minutes. Les questions portaient sur les choix pédagogiques, les liens potentiels entre l'activité et le bien-être des élèves et les réflexions de l'enseignante sur le déroulement des activités.

Méthode d'analyse des données

Les procédures d'analyse de cette étude s'inspirent à la fois de l'analyse de cas multiples (Yin, 2018) et de la spirale d'analyse des données (Creswell et Poth, 2018). Cette dernière renvoie à un processus itératif non linéaire, dans lequel le chercheur passe de manière continue entre l'organisation des données, leur lecture approfondie, la production de codes, l'élaboration de catégories et l'interprétation, en revenant régulièrement aux données afin d'affiner la compréhension.

Concrètement, la première étape des analyses intra-cas a permis d'examiner, pour chaque participante, la place accordée à l'éducation artistique et aux arts visuels, les domaines privilégiés, la définition du bien-être, les perceptions du rôle des arts visuels dans le soutien au bien-être, ainsi que les pratiques enseignantes mises en œuvre (catégories préétablies selon le cadre de référence). Dans un second temps, une analyse inter-cas a été réalisée. Celle-ci a consisté à comparer les trois cas afin de dégager leurs similitudes et leurs différences, tout en

s'appuyant sur les allers-retours caractéristiques de la spirale d'analyse pour affiner progressivement les interprétations.

L'éthique de recherche

Les autorisations d'éthique de la recherche auprès de sujets humains ont été obtenues selon les procédures en vigueur auprès du comité d'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales de l'Université d'Ottawa et du conseil scolaire participant. Les mesures habituelles de protection des droits des participants ont été respectées tout au long du processus.

Résultats

Analyse intra-cas

Mme Léa

Mme Léa, qui manifeste un intérêt marqué pour l'art et fréquente le milieu artistique, le définit comme « un moyen d'expression [...] qui nous renvoie à nos émotions et [...] nous fait réfléchir sur le monde ». Bien qu'elle enseigne les quatre disciplines artistiques du curriculum ontarien, elle se sent davantage à l'aise en art dramatique, soulignant que les arts visuels « demandent toujours une logistique matérielle ».

Le bien-être des élèves constitue sa « priorité numéro un » en classe. Elle l'observe notamment à travers le langage corporel, les interactions et l'engagement dans les routines. Elle associe ce bien-être à la capacité d'« être lui, à s'accepter comme il est », ce qui renvoie à l'authenticité et à l'acceptation de soi. Pour le soutenir, elle mise sur un climat relationnel fondé sur « le lien, [...] la sincérité et l'authenticité », en veillant à ce que chaque élève « puisse trouver sa place [...] et se sente appartenir ».

Mme Léa considère l'éducation artistique comme un levier important du bien-être, notamment parce qu'elle favorise l'expression de soi. Elle l'utilise « comme un outil projectif » et accorde une place centrale à la liberté individuelle, aux émotions et aux choix esthétiques. Selon elle, ces activités répondent particulièrement aux besoins des élèves moins épanouis, qui « vont beaucoup l'utiliser comme média pour essayer de se sentir mieux ». Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, elles permettent notamment « l'expression de leur mal-être », constituant « un point sur la route du bien-être ».

Dans sa pratique, elle privilégie le processus créatif, affirmant que ses « critères de réussite seront dans le processus et non pas dans le résultat ». Elle adopte une approche inclusive et universelle, estimant que les stratégies efficaces pour certains élèves « sont aussi bonnes pour les élèves non à besoins particuliers » et que, « si on arrive à être inclusif en début de processus, on n'a plus besoin d'adapter à la fin ».

Lors de la période observée, intégrée à un projet de portfolio mensuel, les élèves ont exploré le pastel sec pour créer des dégradés. Mme Léa a opté pour un enseignement explicite en petit groupe, estimant que « ce n'était pas le temps pour un enseignement [...] en classe entière », avec participation volontaire: « les laisser venir eux-mêmes ». Elle a soutenu l'activité par des rappels, des encouragements et des rétroactions positives, tout en laissant place aux choix des élèves.

Les élèves engagés se sont montrés « tous hyper-contents », échangeant sur leurs productions. Cette approche semble avoir favorisé leur motivation et leur sentiment d'accomplissement, contribuant à « une forme de fierté personnelle », comme en témoigne leur empressement à exposer leurs travaux.

Mme Sarah

Mme Sarah s'intéresse aux arts sans chercher à s'y spécialiser. Elle reconnaît d'emblée ses préférences : « Je suis bonne en danse, je ne suis pas bonne en musique. J'aime dessiner, mais [...] je l'utilise à l'école, c'est tout ». Bien qu'elle ne se considère pas experte en arts visuels, elle les intègre à son enseignement.

Elle associe le bien-être des élèves à un sentiment de sécurité, d'aisance et d'estime de soi : « le bien-être des élèves, c'est quand les élèves se sentent à l'aise [...] ils travaillent avec estime de soi ». Ce bien-être repose aussi sur la confiance envers l'enseignante, permettant à l'élève de « s'exprimer sans avoir peur, même s'il pleure ». Elle interprète certains pleurs non comme un malaise, mais comme une prise de conscience suivie d'un apaisement. Selon elle, un élève qui se sent bien se distingue par sa capacité à exprimer et réguler ses émotions, contrairement à celui en difficulté.

Pour favoriser ce bien-être, Mme Sarah mise sur un accueil chaleureux, des échanges réguliers, des règles sécurisantes et des activités visant l'estime de soi. Avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, elle privilégie une relation de confiance : « Quand il va avoir confiance, il va se sentir aimé [...] et il va essayer de travailler plus ». Elle insiste sur l'importance de « donner confiance » pour soutenir l'engagement.

Elle considère l'éducation artistique comme un levier de motivation et d'apprentissage, notamment en contexte interdisciplinaire : « quand tu intègres l'art [...], l'enfant va être motivé pour apprendre ». Elle illustre ce rôle en mathématiques, où des élèves peu engagés dans des tâches abstraites « apprennent » davantage lorsque celles-ci passent par une activité artistique.

Sa planification s'appuie d'abord sur le curriculum, puis sur le calendrier communautaire, comme l'activité observée sur l'art islamique de même que sur une approche interdisciplinaire : « J'intègre les maths [...] les sciences dans l'art ». Elle voit ainsi l'art comme un catalyseur d'apprentissage, particulièrement pour les élèves en difficulté.

Ses interventions reposent sur une approche personnalisée valorisant l'expression plutôt que la performance : « ce n'est pas obligatoire que ça soit parfait, montre-moi ton imagination ». Elle combine accompagnement, rétroaction, encouragements et stratégies motivationnelles, comme un système de points.

Lors de la période observée, elle a privilégié un enseignement guidé en petit groupe, offrant un soutien rapproché, notamment lors du dessin géométrique, tout en réinvestissant des notions mathématiques : « ils sont plus motivés » dans ce contexte. Elle accorde une attention particulière aux élèves en difficulté, multipliant les rétroactions.

Le choix laissé aux élèves (« chaque élève a choisi le motif qu'il voulait ») a favorisé leur engagement. Ceux-ci se sont montrés motivés, fiers et collaboratifs, s'entraînant spontanément. Les élèves à besoins particuliers ont particulièrement bien réagi : « ils ne pleurent pas [...] ; il n'y a pas d'évitement » et souhaitent prolonger les activités.

Enfin, Mme Sarah souligne que la réalisation artistique renforce l'estime de soi : « Madame, regarde, j'ai fini mon travail », illustrant la fierté et la satisfaction observées chez les élèves.

Mme Emma

Au moment de l'étude, Mme Emma enseignait uniquement les arts visuels, la danse et l'art dramatique étant confiés à un spécialiste. Elle apprécie les artistes sans se considérer elle-

même comme telle : « J'aime voir les gens le faire, mais pas moi ». Elle se décrit plutôt comme « bonne à trouver des idées et de belles activités [...], mais je ne suis pas bonne en dessin ».

Elle associe le bien-être des élèves au fait de « se sentir bien », d'aimer l'école, d'être engagé et de maintenir une relation positive avec soi-même : « même s'il a des défis [...], fais de ton mieux ». Selon elle, l'éducation artistique favorise ce bien-être, notamment en apportant calme et concentration : « quand ils dessinent, ils sont plus calmes et ça améliore la concentration ». Elle souligne aussi son effet sur les apprentissages, en particulier pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle donne l'exemple d'un élève dont la motricité s'est améliorée grâce au dessin, ce qui a renforcé son engagement en écriture : « Et quand il a commencé à dessiner, la motricité s'est améliorée [...] » jusqu'à vouloir poursuivre les tâches d'écriture : « Je veux continuer ».

Pour planifier son enseignement, Mme Emma s'appuie d'abord sur la ressource ontarienne *Expression*, qui met l'accent sur « les lignes, les couleurs, les formes, le contraste, la répétition ». Elle privilégie aussi l'intégration des matières. Lors de la séance observée, elle a proposé une activité basée sur la « technique de la réserve », permettant de travailler simultanément des notions mathématiques liées au « sens de l'espace, les formes géométriques, les angles ».

Ses pratiques reposent sur la valorisation et l'estime de soi : « J'utilise le renforcement positif, je valorise ses réussites ». En classe, elle débute par un guidage initial avant de laisser place à l'autonomie : « j'ai [...] demandé d'abord de faire les formes [...] [puis] je les ai laissés faire ». Face à un matériel limité, elle a organisé le travail en rotation, permettant aux élèves d'accéder à la peinture à tour de rôle, tout en circulant pour superviser : « Quand les cinq sont en train de faire, les autres [...] reviennent ».

Ses interventions sont restées ponctuelles, se limitant à des rappels de consignes. Aucune adaptation spécifique n'a été mise en place pour les élèves à besoins particuliers, l'enseignante estimant que « l'élève [...] n'a pas besoin d'adaptation en arts ».

Selon Mme Emma, l'activité a favorisé l'autonomie et l'épanouissement : « ils se sentaient [...] responsables [...] et autonomes ». Les observations confirment que les élèves étaient engagés, à l'aise et collaboratifs, partageant le matériel sans conflit malgré les contraintes. L'élève à besoins particuliers s'est également montré investi, « contente parce qu'elle a utilisé les formes qu'on a vues ». Plusieurs élèves ont d'ailleurs fait des liens entre l'activité artistique et les notions mathématiques ou leur environnement, témoignant d'un apprentissage signifiant et intégré.

Analyse inter-cas

Définition du bien-être

L'analyse transversale des résultats de recherche permet de dégager les éléments constitutifs de la conception du bien-être chez les trois enseignantes participantes, tels qu'elles l'ont exprimée dans les réponses aux questions explorant cet aspect de l'entretien préliminaire. Le Tableau 2 indique les dimensions du bien-être présentes dans le discours de chaque participante, organisées selon les éléments du cadre de référence de cette recherche.

Tableau 2

Éléments du bien-être mentionnés dans les entretiens préliminaires

Participant	Émotions positives Dimension 1	Relations positives Dimension 2	Recherche de sens Dimension 3	Accomplissement Dimension 4	Engagement Dimension 5	Santé physique et mentale Dimension 6
Mme Léa	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Mme Sarah	Oui	Oui	-	-	Oui	Oui
Mme Emma	Oui	Oui	-	-	Oui	Oui

Des six dimensions théoriques du bien-être, quatre ont été mentionnées par les trois enseignantes participantes : les émotions positives (aimer l'école, se sentir bien à l'école, être heureux), les relations positives (collaborer avec les camarades, s'entraider, faire confiance à l'enseignante), l'engagement (être motivé, s'engager dans la tâche, bien participer) et la santé physique et mentale (être à l'aise, être authentique, être soi-même). Les dimensions « accomplissement » et « recherche de sens » ont été mentionnées par Mme Léa; en revanche, elles ne sont pas présentes dans les réponses aux questions générales sur le bien-être de Mme Sarah et de Mme Emma.

Liens entre arts visuels et le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers

Au cours des entretiens réflexifs post-observation, les trois enseignantes participantes ont déclaré que l'enseignement des arts visuels exerce des effets positifs sur le bien-être des élèves, en particulier chez ceux à besoins éducatifs particuliers. Le Tableau 3 présente les dimensions du bien-être qui seraient influencées par les activités d'arts visuels.

Tableau 3

Dimensions du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers liées aux arts visuels (entretiens post-observation)

Enseignante	Émotions positives Dimension 1	Relations positives Dimension 2	Recherche de sens Dimension 3	Accomplissement Dimension 4	Engagement Dimension 5	Santé physique et mentale Dimension 6
Mme Léa	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Mme Sarah	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Mme Emma	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'analyse transversale des données recueillies à travers les entretiens post-observation permet de conclure que les trois enseignantes ont constaté les effets positifs des activités en arts visuels sur chacune des dimensions théoriques du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, elles ont toutes mentionné des indicateurs d'émotions positives (les élèves

étaient « contents », « heureux », ils « souriaient », étaient « enthousiastes »), de relations positives avec les camarades et l'enseignante (les élèves s'entraidaient pendant l'activité, collaboraient), de santé physique et mentale (les élèves étaient « calmes ») et d'engagement (les élèves étaient motivés, voulaient bien réaliser le projet). Les dimensions « accomplissement » et « recherche de sens » sont elles aussi présentes dans les analyses post-observation de toutes les enseignantes, même dans celles qui ne les ont pas mentionnées lors des entretiens préliminaires. Les notes de terrain confirment par ailleurs les analyses post-observation effectuées par les enseignantes.

Pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers

Les données présentées dans cette section reposent sur deux sources complémentaires : les grilles d'observation complétées en temps réel lors des séances en classe et les entretiens réflexifs réalisés avec les participantes à la suite de ces observations. Les grilles permettaient de consigner de manière systématique et structurée les pratiques enseignantes effectivement observées sur le terrain. Les entretiens post-observation, quant à eux, offrent un second niveau d'analyse en donnant accès aux justifications, intentions et réflexions des enseignantes concernant leurs choix pédagogiques. L'articulation de ces deux dispositifs conduit ainsi à l'identification des pratiques mises en œuvre par les trois participantes auprès de leurs élèves. Le Tableau 4 synthétise ces pratiques en distinguant, d'une part, celles déployées à l'échelle de l'ensemble de la classe et, d'autre part, celles spécifiquement adaptées aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Tableau 4

Pratiques mises en œuvre en arts visuels par les participantes

Pratiques enseignantes	Mme Léa		Mme Sarah		Mme Emma	
	Tous les élèves	ÉBÉP	Tous les élèves	ÉBÉP	Tous les élèves	ÉBÉP
Accueil chaleureux	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Renforcement positif	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Enseignement explicite pour la classe	-	-	-	-	Oui	Oui
Enseignement explicite en petits groupes	-	-	-	Oui	-	-
Pratique guidée pour la classe	-	-	Oui	Oui	-	-
Pratique guidée en petits groupes	-	-	-	Oui	-	-
Rétroactions positives	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Encouragements	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Rappel des consignes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Questions aux élèves	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Offre de choix	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Activités collaboratives	-	-	-	-	Oui	Oui
Collaboration spontanée	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Adaptation des activités	-	-	-	-	-	-
Création d'un portfolio	Oui	Oui	-	-	-	-
Intégration des matières	-	-	Oui	Oui	Oui	Oui
Valorisation de l'œuvre en dehors de l'activité	Oui	Oui	-	-	-	-

Le Tableau 4 permet de remarquer la variété des pratiques enseignantes mises en œuvre lors des périodes d'arts visuels observées. Puisque ces résultats proviennent d'une seule observation dans chaque classe, ils doivent être considérés avec prudence, car les enseignantes utilisent probablement une palette encore plus large de stratégies d'enseignement. Ainsi, le fait qu'une seule enseignante ait utilisé des regroupements et des activités collaboratives ne signifie pas que les deux autres n'en utilisent pas à d'autres occasions.

Il est intéressant de remarquer qu'aucune enseignante n'a adapté des activités proposées pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Deux d'entre elles ont d'ailleurs affirmé concevoir leurs activités pour que des adaptations supplémentaires ne soient pas nécessaires, selon les principes de la conception universelle de l'apprentissage. Les trois ont offert des choix aux élèves sur différents éléments de l'activité proposée.

Les trois enseignantes utilisent systématiquement des pratiques destinées à créer et à maintenir une bonne relation avec les élèves, et un climat de classe agréable et sécuritaire (gestes et propos chaleureux, encouragements, renforcements positifs). Elles ont toutes permis la collaboration spontanée entre les élèves pendant la réalisation de la tâche.

L'intégration des matières a été utilisée par deux enseignantes. Dans les deux cas, il s'agissait d'intégrer les mathématiques dans les activités d'arts visuels proposées.

Enfin, une enseignante a misé sur la valorisation de l'œuvre d'art en dehors de la classe, ses élèves pouvant offrir leurs créations à leurs parents comme cadeau de fête. Elle est également la seule à avoir constitué un portfolio des créations artistiques des élèves.

Discussion des résultats

Le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers : un modèle à construire

Cette recherche permet de confirmer les dimensions du bien-être retenues dans le modèle théorique sous-jacent. En effet, l'indicateur de santé physique et mentale, ajouté au modèle de Seligman (2011) suite aux suggestions de Konu et Rimpela (2002) et de Rousseau et Espinosa (2018), s'avère pertinent pour les trois enseignantes participantes, notamment en lien avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. La santé mentale semble occuper une place déterminante quand il s'agit du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, toutes les autres dimensions contribuant à la soutenir. Cette partie des résultats obtenus est cohérente avec ceux de Núñez *et al.* (2025), qui concluent que la santé mentale constitue un élément central et structurant du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

De plus, les résultats obtenus suggèrent que les dimensions théoriques du bien-être n'ont pas toutes la même importance : les émotions positives, les relations positives, l'engagement et la santé physique et mentale ont tous été mentionnés spontanément par les participantes et discutés en détail par chacune. La place réservée aux émotions positives et aux relations positives parmi les éléments constitutifs du bien-être invite à établir des liens avec les recherches sur les processus socio-émotionnels de l'expérience scolaire, notamment avec les compétences de régulation des émotions, de coopération, de persévérance et de sentiment d'appartenance. Ces constats sont en continuité avec les travaux qui montrent que les apprentissages socio-

émotionnels favorisent à la fois la réussite scolaire, l'engagement des élèves et des attitudes positives envers l'école (Durlak *et al.*, 2011; Zins *et al.*, 2004). Ils rejoignent également les conclusions plus récentes de Zhao et Sang (2025), selon lesquelles le développement des compétences socio-émotionnelles contribue significativement à l'amélioration des performances académiques et de la motivation des élèves. Par ailleurs, Müller *et al.* (2023) montrent que l'éducation artistique favorise ces compétences, améliorant les relations sociales, réduisant les problèmes de comportement et soutenant la réussite scolaire à court et à long terme. Dans la même lignée, Haiat *et al.* (2023) mettent en évidence l'impact positif des relations enseignant-élève sur le bien-être, l'estime de soi et l'engagement scolaire, tandis que Weyns *et al.* (2021) confirment, dans une étude longitudinale, que l'acceptation par les pairs constitue un facteur déterminant du bien-être scolaire.

L'accomplissement et la recherche de sens n'ont pas été évoqués par deux des trois participantes, alors qu'ils apparaissent dans les activités en arts visuels proposées par ces mêmes enseignantes et analysés par celles-ci dans les entretiens post-observation. Il faut mentionner toutefois que ces éléments ont été évoqués par les deux enseignantes en relation avec des caractéristiques de l'activité elle-même (intégration des matières). Autrement dit, l'accomplissement et la recherche de sens resteraient associés aux contenus des activités proposées, sans faire partie du noyau du bien-être.

Les résultats obtenus invitent ainsi à envisager une hiérarchisation des dimensions du bien-être plutôt qu'une équivalence entre celles-ci. En effet, selon les résultats de cette recherche, la santé mentale, les émotions positives, les relations positives et l'engagement occupent une place structurante et apparaissent comme centraux en contexte d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. À l'inverse, des dimensions telles que l'accomplissement et la recherche de sens semblent davantage dépendre des caractéristiques des activités pédagogiques que constituer des composantes fondamentales du bien-être perçu. Cette différenciation amène donc à proposer une organisation différenciée des dimensions du bien-être, distinguant un noyau central fortement mobilisé dans les pratiques et un ensemble de dimensions plus contextuelles ou situationnelles.

Quelles pratiques pour soutenir les différentes dimensions du bien-être?

L'analyse des pratiques enseignantes observées permet de les associer à différentes dimensions du bien-être. Il est intéressant de remarquer que plusieurs pratiques peuvent être associées à plus d'une dimension, comme on le voit dans le Tableau 5.

Tableau 5

Association entre les pratiques enseignantes observées et les différentes dimensions du bien-être

Pratiques enseignantes	Émotions positives Dimension 1	Relations positives Dimension 2	Recherche de sens Dimension 3	Accomplis- sement Dimension 4	Engagement Dimension 5	Santé physique et mentale Dimension 6
Accueil chaleureux	Oui	Oui	-	-	Oui	Oui
Renforcement positif	Oui	Oui	-	Oui	Oui	Oui

Enseignement explicite pour la classe	-	-	-	Oui	-	-
Enseignement explicite en petits groupes	-	-	-	Oui	-	-
Pratique guidée pour la classe	-	-	-	Oui	-	-
Pratique guidée en petits groupes	-	-	-	Oui	-	-
Rétroactions positives	Oui	Oui	-	Oui	Oui	Oui
Encouragements	Oui	Oui	-	Oui	Oui	Oui
Rappel des consignes	-	-	-	Oui	-	-
Questions aux élèves	-	Oui	-	Oui	Oui	-
Offre des choix	Oui	-	Oui	Oui	Oui	-
Activités collaboratives	Oui	Oui	-	Oui	Oui	-
Collaboration spontanée	Oui	Oui	-	Oui	Oui	-
Adaptation des activités	Oui	-	-	Oui	Oui	Oui
Création d'un portfolio	-	-	Oui	Oui	-	-
Intégration des matières	-	-	Oui	Oui	Oui	-
Valorisation de l'œuvre en dehors de l'activité	Oui	-	Oui	-	Oui	-

Plusieurs pratiques associées aux émotions et aux relations positives font partie de ce qu'on peut appeler la bienveillance en salle de classe, concrétisée dans l'accueil chaleureux, des encouragements, des questions, du renforcement positif et des rétroactions fréquentes (Noddings, 2012; Paquet *et al.*, 2024; Piot, 2018). Ces pratiques sont par ailleurs réputées soutenir l'engagement scolaire et maintenir la santé mentale des élèves. Dans le fond, l'ensemble de ces pratiques contribue non seulement au bien-être des élèves, mais aussi à leurs compétences socio-émotionnelles (Pires *et al.*, 2023).

Certaines pratiques contribuent, selon notre interprétation, à l'accomplissement, perçu selon le modèle théorique retenu pour cette recherche comme la capacité à réaliser la tâche. Rappelons que cette dimension apparaît comme marginale dans notre recherche, une seule participante sur trois l'ayant explicitement identifiée dans la définition du bien-être. Toutefois, plusieurs pratiques enseignantes sont mises en place pour outiller les élèves en vue de la réalisation de la tâche, ce qui n'est pas étonnant, cela étant la finalité de l'enseignement. Ces

pratiques viennent d'horizons divers (pratiques bienveillantes, enseignement explicite, différenciation pédagogique).

Quelques pratiques peuvent être associées à la recherche de sens, l'autre dimension qui est apparue comme marginale dans notre recherche. Les quatre pratiques qui, selon notre interprétation, contribuent à soutenir la recherche du sens sont toutes inspirées des pédagogies différenciées. La valorisation de l'œuvre en dehors de l'activité nous semble particulièrement intéressante, car elle restitue à la création artistique son sens premier, d'expression du moi à l'intention d'un public récepteur – dans ce cas, les parents.

Aucune de ces pratiques ne s'adresse, dans les activités observées, spécifiquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, elles sont toutes considérées comme efficaces auprès de cette population d'élèves (Beaudry *et al.*, 2022). Leur choix a été intentionnel, ce qui témoigne d'une préoccupation constante à répondre aux besoins de l'ensemble des élèves de la classe.

Conclusion

Conduite selon la méthode d'étude de cas multiples auprès de trois enseignantes du primaire en milieu franco-ontarien, cette recherche a permis de comprendre comment ces participantes définissent le bien-être, quelle place elles lui accordent dans leur enseignement et quelles pratiques elles utilisent en arts visuels pour le soutenir chez leurs élèves à besoins éducatifs particuliers. Obtenus auprès d'un petit nombre de participantes et à la suite d'un volume limité d'observations, les résultats de cette recherche fournissent des pistes de réflexion pertinentes, sans prétendre à une quelconque généralisation théorique.

Premièrement, les résultats de cette recherche suggèrent que des ajustements au modèle théorique du bien-être pourraient être envisagés, notamment pour reconceptualiser l'accomplissement et la recherche du sens, qui semblent acquérir des significations propres en milieu scolaire, et pour mieux déterminer la nature des relations entre les dimensions du bien-être. Deuxièmement, à la lumière des résultats qui soulignent la place centrale de la santé mentale au regard du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, il apparaît pertinent de se questionner sur la possibilité de proposer un modèle dynamique du bien-être, à l'intérieur duquel les dimensions centrales et les relations puissent se transformer pour rendre compte des réalités individuelles. Enfin, cette recherche a permis d'identifier des pratiques enseignantes qui soutiennent les différentes dimensions du bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont certaines semblent plus appropriées aux arts visuels.

Des recherches menées à plus large échelle permettraient de mieux saisir la diversité des pratiques propres aux arts visuels et d'en approfondir les conditions de mise en œuvre. Elles pourraient notamment contribuer à explorer davantage le potentiel, encore largement à développer, de l'intégration des matières comme levier pour soutenir à la fois les apprentissages et le bien-être des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Références

- Baudry, C., Line, M., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crête, I., Couture, C., Nadeau, M.-F., et Bégin, J.-Y. (2022). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2/3). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9898>
- Bowen, D. H. et Kisida, B. (2023). Investigating the causal effects of arts education. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(3), 624-647. <https://doi.org/10.1002/pam.22449>
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D. et Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, 12(1), 2134. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>
- Coleman, K., Silverman, J., Coutts, G., Kallio-Tavin, M., Eça, T., Pataky, G., ElSheikh, S., Bodkin, P. et Khalil, S. (2021). InSEA's vision of 2050: futures of education. *International Society for Education through Art (InSEA)*. [Response to the UNESCO Futures of Education Consultation](#)
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4^e éd.). Sage.
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention: d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5–25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Devine, R. T., Gray, L., Edwards, M., Jess, M., Dempsey, C., Heng, J., Mehrotra, M., D'Souza, H., Fink, E. et Hughes, C. (2025). Changes in children's well-being and mental health across the early school years: links with academic and social competence. *Developmental Psychology*, 61(8), 1464-1478. <https://doi.org/10.1037/dev0001962>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Espinosa, G. et Connac, S. (2023). De l'importance des relations dans le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.23305>
- Florez, A. C. R. (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.61447/20240601/art06>
- Gouvernement de l'Ontario (2026). *À propos de la santé mentale*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/sante-mentale.html>
- Gouvernement du Québec (2026). *Référentiel sur le bien-être de l'élève*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/sante-bien-etre-jeunes/referentiel-bien-etre-eleve>
- Goyette, N. (2022). La psychopédagogie du bien-être : l'art d'apprendre à se sentir bien pour enseigner mieux. *Le Tableau*, 11(2). <https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/21/>
- Gutman, L. M. et Vorhaus, J. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. (Research Report No. DFE-RR253). Department for Education.

- <https://www.gov.uk/government/publications/the-impact-of-pupil-behaviour-and-wellbeing-on-educational-outcomes>
- Haiat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation*, (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
<https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J. et Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling. Dans M. J. Furlong, R. Gilman et E. S. Huebner (dir.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 192–207). Routledge.
- Konu, A. et Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kraft, M. (2018). Inclusion and disability in visual arts education. Dans B. Crockett et M. Malley (dir.), *Handbook of arts education and special education* (p. 131–152). Routledge.
- Kukkonen, T. (2021). *Supporting youth mental health in and through arts*. English language arts network. [Supporting youth mental health in and through the arts](#)
- Lacombe, N., De Chambrier, A.-F. et Dias, T. (2021). Des données probantes au service de l'enseignement différencié des mathématiques. *Revue de mathématiques pour l'école*, 236, 13–26. <https://doi.org/10.26034/vd.rm.2021.1441>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lindsay, G., Wedell, K. et Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: the development of special educational needs since the warnock report and implications for the future. *Frontiers in Education*, 4, 164. [Frontiers | Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future](#)
- Martin, B. H., et Colp, S. M. (2022). Art making promotes mental health: a solution for schools that time forgot. *Revue Canadienne de l'éducation*, 45(1), 156-183.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5017>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année: Éducation artistique*. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 6^e année: Études sociales; histoire et géographie, 7^e et 8^e année*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/etudes-sociales-histoire-geographie-2018.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Mathématiques : 2^e année*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-mathematiques/annee/2e-annee-math/domaines>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2025). *Éducation spécialisée en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année*. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.ontario.ca/fr/document/education-specialisee-en-ontario-guide-de-politiques-et-de-ressources-0>
- Müller, E., Naples, L. H., Cannon, L., Haffner, B. et Mullins, A. (2023). How an integrated arts program facilitated social and emotional learning. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 204-219. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2261479>

- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Núñez, J. M., Pérez-Marín, M. et Soto-Rubio, A. (2025). Exploring the link between special educational needs and mental health of schoolchildren and their parents. *Children*, 12(3), 314. <https://doi.org/10.3390/children12030314>
- OCDE (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. PISA. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- OCDE (2023), *Résultats du PISA 2022 (Volume II): Apprentissage en période de crise et résilience*, PISA, OCDE, <https://doi.org/10.1787/1dd8c965-fr>.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Vol. III): what school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Paquet, A., Fenouillet, F., Binfet, J.-T., Lorant, S. et Paquet, Y. (2024). Échelle de perception de la bienveillance à l'école: validation française de la « School Kindness Scale ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 56(3), 310-314. <https://doi.org/10.1037/cbs0000378>
- Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales: naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64(2), 273-294. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0273>
- Penketh, C. (2023). *A history of disability and art education*. Routledge.
- Pessoa, A. S. G., Harper, E., Santos, I. S. et da Silva Gracino, M. C. (2019). Using reflexive interviewing to foster deep understanding of research participants' perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406918825026>
- Phan, H. P., Ngu, B. H. et Alrashidi O. (2016). Role of student well-being: a study using structural equation modeling. *Psychological Reports*. 119(1), p. 77-105. [Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling - PubMed](#)
- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring: pour un renouveau des pédagogies actives? Questions Vives. *Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Pires, C. P., Hofmann, S. G., Putwain, D. W. et do Céu Salvador, M. (2023). The efficacy of a compassion, acceptance and mindfulness-based pilot intervention for adolescents' test anxiety: A case study using the AcAdeMiC program. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(1), 37-66. <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.1.3>
- Plaisance, E. (2000). De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier ». Vers une éducation partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (22), 11–21.
- Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 4–9.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école: Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Espinosa, G. (Dir.) *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon et Schuster.

- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70–71)(2), 51–65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>
- UNESCO. (2024). *Anniversaire de la déclaration de Salamanque: 30 ans de progrès ?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390459_fre
- UNESCO. (2024). *Pourquoi le monde a besoin d'écoles heureuses: rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage*. <https://doi.org/10.54675/VAKA4771>
- Wang W. (2026). Socio-pedagogical support for students with special educational needs in inclusive mainstream schools: a systematic review. *Psychol Res Behav Manag*. Vol. 19, p.1-17. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S577631>
- Weyns, T., Colpin, H. et Verschuere, K. (2021). The role of school-based relationships for school well-being: how different are high- and average-ability students? *The British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1127–1145. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1111/bjep.12409>
- Yin, R. K. (with Campbell, D. T.). (2018). *Case study research and applications: design and methods* (Sixth edition.). SAGE Publications.
- Zhao, Y. et Sang, B. (2025). The effect of social–emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: a meta-analytic review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Teachers College Press.