

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Inclusion des élèves en situation de HDAA : mieux répondre aux besoins d'autodétermination pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires

Chercheur.e principal.e

Gabrielle Garon-Carrier, Université de Sherbrooke

Cochercheur.e.s

Anne-Marie Tougas, Université de Sherbrooke

Anne Lessard, Université de Sherbrooke

Mélanie Lapalme, Université de Sherbrooke

Collaboratrices ou collaborateurs

Michèle Déry, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2021-0PLR-295451

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

1.	Contexte de la recherche.....	6
1.1	Mieux répondre aux besoins des élèves HDAA : Comprendre les mécanismes en jeux	6
1.2	Prendre la perspective des élèves HDAA : Une avenue prometteuse	8
1.3	Objectifs spécifiques du projet de recherche	9
2.	Méthodologie	10
2.1	Méthodologie de l'étude 1	10
2.2	Méthodologie de l'étude 2	11
3.	Principaux résultats de l'étude 1	12
3.1	Qui sont les élèves HDAA dont les besoins sont satisfaits ou non-satisfaits?	12
3.1.1	La satisfaction des besoins d'autodétermination en classe ordinaire et spéciale.....	13
3.2	Comment le contexte éducatif et social et les caractéristiques des élèves contribuent-ils à la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA?.....	14
3.3	Répondre aux besoins d'autodétermination selon la perspective des élèves HDAA	16
3.3.1	L'accompagnement des élèves HDAA : Un outil essentiel.....	16
3.3.2	Faire des choix selon le contexte	18
4.	Principaux résultats de l'étude 2.....	19
4.1	Les parcours de placement scolaires des élèves qui ont un trouble du comportement.....	19
4.2	Comment le contexte éducatif et social et les caractéristiques des élèves contribuent-ils aux parcours de placement scolaires des élèves qui ont un trouble du comportement?.....	19
4.3	Parcours de placement scolaires et risque de décrochage	20
4.4	Parcours de placement scolaires et autodétermination à l'âge adulte.....	20
5.	Synthèse des résultats	21
6.	Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche	22
6.1	Accompagner les enseignants dans l'identification des besoins et des actions à poser	22
6.1.1	Porter une attention particulière au besoin de compétence des élèves HDAA.....	23
6.1.2	Le climat de classe : une caractéristique clé du contexte éducatif et social	25
7.	Contribution à l'avancement des connaissances.....	26
8.	Limites de l'étude	27
9.	Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	28
10.	Références et bibliographie	29

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques socio-démographiques des élèves HDAA.....	31
Tableau 2. Résumé des mesures de l'étude 1 : élèves HDAA.....	32
Tableau 3. Résumé des mesures de l'étude 2 : élèves avec un trouble de comportement.....	33
Tableau 4. Caractéristiques des élèves HDAA.....	34
Tableau 5. Différences entre les élèves dont les besoins sont satisfaits et non satisfaits.....	35
Tableau 6. Différences entre les élèves scolarisés en classe ordinaire et en classe spécial.....	36
Tableau 7. Contribution du contexte scolaire à la satisfaction des besoins d'autodétermination.....	37
Tableau 8. Effet modérateur des caractéristiques cognitives des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination.....	38
Tableau 9. Effet modérateur des caractéristiques comportementales des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination.....	39
Tableau 10. Effet modérateur des caractéristiques comportementales des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination (suite).....	40
Tableau 11. Verbatims issus des entrevues avec les élèves et leurs enseignants.....	41
Tableau 12. Caractéristiques des familles et des élèves associées aux parcours de placement.....	44
Tableau 13. Prédire les parcours de placement en comparaison aux élèves sans antécédent de placement..	45
Tableau 14. Différence de sexe dans les parcours de placement et les besoins d'autodétermination à la transition à l'âge adulte.....	46

Liste des figures

Figure 1. Raisonnement visuospatiale × climat de classe prédit le besoin d'autonomie.....	47
Figure 2. Comportements intériorisés × climat de classe prédit le besoin d'appartenance.....	47
Figure 3. Comportements intériorisés × relation proximale prédit le besoin d'appartenance.....	48
Figure 4. Comportements intériorisés × relation conflictuelle prédit le besoin d'appartenance.....	48
Figure 5. Parcours scolaires des élèves avec un trouble du comportement.....	49
Figure 6. Association selon le sexe entre vocabulaire expressif et placement persistant.....	50
Figure 7. Risque moyen d'abandon scolaire selon le type de placement.....	50

Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier chaleureusement l'ensemble des élèves, parents et personnes enseignantes qui ont participé à ce projet de recherche et qui ont généreusement offert de leur temps et partagé leurs expériences. Leur engagement et leur précieuse collaboration ont été essentiels pour mener cette recherche à terme. Nous souhaitons aussi exprimer notre gratitude aux trois centres de services scolaires (CSS) de la région de l'Estrie et à leurs équipes de direction : le CSS des Sommets, le CSS de la Région-de-Sherbrooke et le CSS des Hauts-Cantons. C'est grâce à leur appui et leur collaboration que nous avons pu rejoindre les familles des élèves ciblés par l'étude et assurer le succès de ce projet. Nos remerciements s'adressent également à la statisticienne Annie Lemieux, à la coordonnatrice de recherche Samantha Bédard et aux auxiliaires de recherche. Leur dévouement et leur rigueur ont été nécessaires à l'avancement de cette étude. La réalisation de ce projet de recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation du Québec ainsi que du Fonds de recherche du Québec

1. Contexte de la recherche

Il est largement reconnu que l'inclusion, soit l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), est bénéfique au développement social et scolaire de ces élèves (Oh-Young et Filler, 2015; Rousseau et al., 2016). En dépit des efforts de recherche et d'intervention déployés depuis les 30 dernières années pour favoriser l'inclusion des élèves HDAA, force est de constater que cette inclusion demeure fragile et continue de poser un défi d'adaptation de taille pour les enseignants (MEES, 2019) et les élèves eux-mêmes (Rousseau et al., 2016; Schwab, 2015; Schwab et al., 2013). L'une des préoccupations du ministère de l'Éducation du Québec est d'ailleurs de favoriser le retour en classe ordinaire des élèves HDAA, dont ceux qui ont passé plus de 3 ans en classe spéciale (thème III/besoin 7 de l'Action concertée 2020-2021).

Pour répondre aux préoccupations du ministère de l'Éducation et soutenir le succès de l'inclusion des élèves HDAA, notre projet s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017; Ryan et Deci, 2020). Il se centre sur les contextes scolaires (éducatifs et sociaux) qui répondent le mieux aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves (aussi appelés besoins d'autodétermination) – définis dans la théorie de l'autodétermination par le sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance – plutôt qu'uniquement sur l'acquisition de compétences, et considère ces besoins dans la perspective des élèves HDAA eux-mêmes, afin d'identifier de nouvelles avenues pour favoriser l'inclusion de ces élèves et leur réussite scolaire.

1.1 Mieux répondre aux besoins des élèves HDAA : Comprendre les mécanismes en jeu

L'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA est au cœur du processus prôné par le ministère de l'Éducation pour offrir des services éducatifs permettant à ces élèves de bénéficier de chances égales de réussite et de compléter leur parcours de formation en obtenant un

diplôme (MEES, 2007). Selon la théorie de l'autodétermination, pour qu'un élève réussisse à l'école, gradue et poursuive des études postsecondaires ou intègre le marché du travail, le contexte scolaire devrait répondre à trois besoins fondamentaux : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Selon cette théorie, plus l'élève se sent autonome, compétent et accepté dans son milieu scolaire, plus il adoptera des comportements et une attitude qui favoriseront son rendement, sa persévérance et son engagement à l'école (Cerasoli et al., 2014; Howard et al., 2017). Des études réalisées auprès d'élèves sans HDAA montrent d'ailleurs que lorsque les besoins d'autodétermination sont comblés, les élèves participent davantage en classe, sont plus attentifs et persévèrent plus longtemps lorsque la tâche est difficile (Cerasoli et al., 2014). À l'inverse, l'insatisfaction de ces besoins augmente le risque de difficultés adaptatives à l'école, telles que des difficultés sur le plan de la régulation émotionnelle, des problèmes de comportement ou d'opposition, ou le désengagement scolaire (Ryan et al., 2016; Vandekerckhove et al., 2019).

La satisfaction des besoins d'autodétermination dépend, en grande partie, du contexte dans lequel évolue l'élève (Ryan et Niemiec, 2009). Cette satisfaction varierait aussi selon les caractéristiques de ces derniers. En milieu scolaire, plusieurs enjeux propres au *contexte éducatif* (ex., type de classe, pratiques des enseignants), au *contexte social* (ex., climat de classe, qualité des relations avec les pairs, les enseignants) ou aux caractéristiques des élèves HDAA, dont les niveaux de difficultés dans les domaines socio-émotionnel/ comportemental et cognitif/ langagier, limiteraient la satisfaction des besoins d'autodétermination de ces élèves (Beld et al., 2019; De Boer et al., 2013; De Boer et Pijl, 2016; Jang et al., 2010; Wubbels et al., 2015). C'est ainsi, par exemple, que les retards importants d'apprentissage posent de grands défis aux enseignants pour assurer la progression des élèves, tout comme la gestion quotidienne de la classe en présence de problèmes relevant de la psychopathologie ou de troubles du comportement, qui peuvent entraîner

des relations élève-enseignant conflictuelles. Par ailleurs, les élèves HDAA seraient moins bien acceptés socialement par les autres (De Boer et al., 2013). Notamment, ceux ayant des troubles du comportement sont parmi les plus à risque d'exclusion sociale par les autres élèves (Rousseau et al., 2016; Schwab et al., 2013).

Selon la théorie de l'autodétermination, pour une réponse optimale à la satisfaction de ces besoins, une adéquation entre les contextes éducatif et social et les caractéristiques des élèves est nécessaire. C'est cette adéquation qui favoriserait la satisfaction des besoins des élèves et, ultimement, leur réussite et leur persévérance scolaires. Or, bien que les facteurs du contexte scolaire associés à la satisfaction de ces besoins soient connus, leur adéquation avec les caractéristiques des élèves HDAA demeure peu explorée. Par exemple, une gestion routinière et structurée de la classe pourrait soutenir le besoin de compétence des élèves qui ont des troubles du comportement, mais nuire au besoin d'autonomie des élèves ayant un handicap (ex., déficience langagière). À ce jour, il y a peu de connaissances sur les contextes éducatif et social qui, selon les caractéristiques des élèves HDAA, répondent le mieux à leurs besoins d'autodétermination. Pourtant, dans une perspective d'inclusion, de telles connaissances seraient utiles aux enseignants et aux professionnels non enseignants qui doivent adapter les contextes éducatif et social pour répondre de manière individualisée aux besoins de tous les élèves.

1.2 Prendre la perspective des élèves HDAA : Une avenue prometteuse

La satisfaction des besoins d'autodétermination s'opèrerait par un processus d'intériorisation des expériences vécues (Ryan et Deci, 2017; Ryan et Deci, 2020). C'est ainsi que les expériences vécues par les élèves HDAA dans leur parcours scolaire façonneraient la perception qu'a l'élève de lui-même comme étant compétent (ou incompétent), accepté (ou rejeté), et autonome (ou dépendant). Pour comprendre comment l'inclusion et les services reçus

contribuent à la satisfaction des besoins d'autodétermination, il est nécessaire d'obtenir la perception des élèves HDAA sur la manière dont ces expériences sont vécues.

1.3 Objectifs spécifiques du projet de recherche

Ce projet se décline en deux études. L'étude 1 utilise un devis mixte explicatif. Cette étude est réalisée en milieu scolaire primaire et cible les élèves HDAA de 3^e cycle du primaire. Elle se décline en deux volets. Le volet quantitatif vise à : 1a) identifier les caractéristiques des élèves HDAA qui distinguent ceux dont les besoins d'autodétermination sont satisfaits ou non-satisfaits; 1b) déterminer la contribution relative et additive des facteurs contextuels éducatifs (ex., pratiques pédagogiques) et sociaux (ex., qualité de la relation avec l'enseignant) à la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves; 1c) déterminer, chez ces mêmes élèves, l'effet modérateur des caractéristiques des élèves sur l'association entre les facteurs du contexte éducatif et social et le niveau de satisfaction des besoins d'autodétermination. Le volet qualitatif vise à : 1d) mieux comprendre, à partir des expériences qu'ils ont vécues dans leurs parcours scolaires, comment les élèves HDAA perçoivent la réponse à leurs besoins d'autodétermination et les stratégies mises en place (incluant les services scolaires) qui favorisent ou entravent la réponse à ces besoins. L'étude 2 se centre sur les élèves qui ont des troubles du comportement. Cette étude examine, à partir de données longitudinales déjà recueillies, les différents parcours de placement scolaires de ces élèves du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Plus précisément, cette étude: 2a) capture les facteurs du contexte éducatif et social et les caractéristiques des élèves qui prédisent les parcours scolaires (ex., retour en classe ordinaire après un placement en classe spéciale, parcours en classe ordinaire, etc.); 2b) identifie la contribution des parcours scolaires à la satisfaction des besoins d'autodétermination (ex., résilience, satisfaction de vie) et le risque de décrochage scolaire à la transition à l'âge adulte.

2. Méthodologie

2.1 Méthodologie de l'étude 1

L'échantillon de cette étude est composé de 356 élèves HDAA (40,3% de filles) de 5^e et 6^e année du primaire, recrutés entre septembre 2021 et juin 2023 avec le soutien des Centres de services scolaires de la région de l'Estrie. Tous les élèves avaient un plan d'intervention personnalisé au moment du recrutement. Les caractéristiques des familles participantes sont présentées dans le [Tableau 1](#). Les familles participantes ont été rencontrées à domicile par un auxiliaire de recherche qui a assisté le parent dans la complétion d'un questionnaire sur les comportements intériorisés, extériorisés et les habiletés adaptatives de l'élève, et un questionnaire sur l'inclusion de l'élève à l'école. Les élèves ont complété des échelles standardisées sur leurs besoins d'autodétermination, leur engagement scolaire, et le climat de classe. L'auxiliaire de recherche a également procédé à l'évaluation du raisonnement visuospatial, la connaissance et la production de mots, et la mémoire de travail de l'élève via l'administration de trois échelles du WISC-5. Avec le consentement des parents, les enseignants ont été sollicités pour remplir des questionnaires portant sur leurs pratiques enseignantes, la qualité de la relation élève-enseignant, et les comportements intériorisés, extériorisés, problèmes scolaires et les habiletés adaptatives des élèves. Dans l'ensemble, 60 et 45 minutes ont respectivement été alloués à l'évaluation à domicile et à la complétion de questionnaires par l'enseignant. Les participants ont reçu un livre (élèves) ou une compensation financière de 30\$ (parents) ou 40\$ (enseignants). Enfin, les Centres de services scolaires ou les écoles primaires fréquentés par les élèves ont fourni les informations suivantes : les résultats scolaires indiqués dans le dernier bulletin, le nombre d'année en classe spéciale depuis le début de la scolarisation, les services scolaires reçus, et le niveau d'absentéisme. Le [Tableau 2](#) résume les instruments de mesure et leurs propriétés psychométriques.

Des analyses descriptives et comparatives ont permis de décrire les élèves HDAA dont les besoins d'autodétermination étaient satisfaits et non-satisfaits (obj. 1a). Des régressions logistiques ont été effectués pour examiner la contribution des caractéristiques des élèves, du contexte scolaire (obj. 1b), et leurs interactions (obj. 1c) à la satisfaction (ou non) des besoins d'autodétermination.

Les élèves pour qui les besoins d'autodétermination étaient dits satisfaits (n= 15) ou non satisfaits (n= 15) ont ensuite été invités à participer au volet qualitatif de l'étude. Ces élèves et leur enseignant ont participé à des entrevues semi-dirigées portant sur la satisfaction des besoins d'autodétermination et les facteurs qui favorisent ou entravent la satisfaction de ces besoins. Les entrevues ont été enregistrées, puis transcrites intégralement. Des analyses thématiques appliquées ont été réalisées pour coder les verbatim de manière inductive avec le logiciel NVivo12.

2.2 Méthodologie de l'étude 2

Cette étude met à contribution les données longitudinales de 370 élèves (149 filles) recrutés entre 2008 et 2010, à l'âge de 6 à 9 ans, dans 155 écoles primaires de l'Estrie, Montérégie, Montréal et Québec. Ces élèves recevaient des services pour des troubles du comportement à l'entrée dans l'étude et ont été suivis annuellement durant 11 ans, ce qui a permis le recueil d'information sur le contexte scolaire (ex., type de classe) et social (ex., relation élève-enseignant), les élèves (ex., habiletés cognitives), le décrochage scolaire, et l'autodétermination. Le [Tableau 3](#) résume les instruments et leurs propriétés psychométriques. Un modèle de classification a permis d'identifier cinq groupes d'élèves qui se distinguent par rapport à leur parcours scolaire en classe ordinaire ou spéciale. Un modèle de régression multinomiale a été effectué pour prédire l'appartenance aux différents parcours, à partir des variables du contexte éducatif et social, des élèves, et leurs interactions (obj. 2a). Des analyses de covariances ont permis d'examiner comment le décrochage et les indicateurs d'autodétermination se distinguent selon les parcours (obj. 2b).

3. Principaux résultats de l'étude 1

3.1 Qui sont les élèves HDAA dont les besoins sont satisfaits ou non-satisfaits?

Les caractéristiques des 356 élèves HDAA sont présentées dans le [Tableau 4](#). La majorité de ces élèves (77,4%) ont un diagnostic reconnu par un professionnel de la santé. Le diagnostic le plus rapporté est le TDAH (67,5%), suivi d'un trouble de l'apprentissage (49,0%) et du trouble du spectre de l'autisme (TSA; 18,4%). Près de la moitié de ces élèves ont plus d'un diagnostic.

Au moment de leur participation à l'étude, 87,5% des élèves HDAA recevaient des services en milieu scolaire, comme des services d'orthopédagogies (57,1%), d'un éducateur spécialisé (20,0%) ou d'un psychoéducateur (10,9%). Ces services ont été offerts pendant plus de deux ans pour le tiers de ces élèves (30,6%), et plus d'une fois par semaine pour la moitié d'entre eux (48,5%). Près du quart des élèves ont reçu simultanément plus d'un service en milieu scolaire (ex., orthopédagogie et psychoéducation). La grande majorité des élèves HDAA étaient en classe ordinaire (87,8%) lors de leur participation à l'étude; une petite proportion des élèves HDAA étaient en classe spéciale (12,2%). Les élèves HDAA en classe spéciale y étaient en moyenne depuis les 4 dernières années. L'absence de classe spécialisée dans plusieurs écoles primaires de la région de l'Estrie pourrait expliquer la très grande proportion d'élève HDAA en classe ordinaire, mais pourrait aussi refléter les efforts des milieux scolaires pour favoriser la pleine inclusion. Seulement 2 élèves ont fait un retour en classe ordinaire après un placement en classe spéciale, limitant ainsi notre capacité à identifier ce qui a favorisé le retour en classe ordinaire de ces élèves.

Les élèves HDAA devaient indiquer le niveau de satisfaction de leurs besoins d'autodétermination (autonomie, appartenance, compétence) sur une échelle allant de *Tout à fait en désaccord* (0) à *Tout à fait d'accord* (5). Un peu plus du tiers des élèves HDAA (34,9%) ont indiqué ne pas se sentir autonome, alors que 22,3% et 60,3% des élèves HDAA ont respectivement

rapporté ne pas se sentir accepté ou compétent. C'est donc la majorité des élèves HDAA pour qui le besoin de compétence n'est pas comblé en milieu scolaire, ce qui est cohérent avec les difficultés diagnostiquées chez ces élèves (ex., trouble d'apprentissage). Cette proportion demeure toutefois élevée considérant que 57,1% d'entre eux reçoivent des services d'orthopédagogie.

D'ailleurs, tel qu'indiqué dans le [Tableau 5](#), les élèves dont le *besoin de compétence* est dit satisfait ont des habiletés de raisonnement visuospatial et une connaissance et production de mots, ainsi qu'un rendement scolaire en français (lecture, écriture, communication orale) et en mathématiques (résolution de problème, raisonnement), significativement plus élevés que ceux dont ce besoin n'est pas satisfait ($p < .05$). Ces élèves ont aussi moins de problèmes scolaires, tel que rapporté par l'enseignant, comparativement à ceux dont le besoin de compétence n'est pas satisfait. Les élèves qui rapportent se sentir accepté à l'école (*besoin d'appartenance* dit satisfait) ont significativement moins de comportements extériorisés et intériorisés, et ont de meilleures habiletés adaptatives que ceux dont le besoin d'appartenance n'est pas comblé ($p < .05$), mais ne se distinguent pas au plan des habiletés cognitives. Enfin, les élèves HDAA dont le *besoin d'autonomie* est satisfait ont de meilleures habiletés de communication orale que ceux dont le besoin d'autonomie est non-satisfait ($p < .05$), mais ne se distinguent pas au plan des autres caractéristiques cognitives et comportementales.

3.1.1 La satisfaction des besoins d'autodétermination en classe ordinaire et spéciale

Des analyses de comparaisons ont montré aucune différence significative dans le niveau de satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA en classe ordinaire et spéciale ([Tableau 6](#)). Ceux en classe ordinaire ont toutefois des scores significativement plus élevés de raisonnement visuospatial, connaissance et production de mots, mémoire de travail, communication orale et habiletés adaptatives que ceux en classe spéciale ($p < .05$).

3.2 Comment le contexte éducatif et social et les caractéristiques des élèves contribuent-ils à la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA?

Les résultats des régressions logistiques binaires sont présentés dans le [Tableau 7](#). Ces résultats montrent que les caractéristiques du *contexte social* sont associées à la satisfaction des besoins d'autodétermination. En particulier, un climat de classe positif et soutenant augmente de 2,52, de 7,48, et de 2,46 fois la probabilité que les besoins d'autonomie (RC=2,52; [IC=1,62; 3,93]), d'appartenance (RC=7,48; [IC=4,17; 13,41]) et de compétence (RC=2,46; [IC=1,55; 3,90]) soient respectivement satisfaits. La qualité de la relation élève-enseignant augmente également de 1,03 fois la probabilité que le besoin d'autonomie soit satisfait (RC=1,03; [IC=1,01; 1,05]). Les caractéristiques du contexte éducatif (ex., pratiques de gestion des comportements en classe) ne sont pas significativement associées à la satisfaction des besoins d'autodétermination.

Les résultats des analyses de régressions logistiques indiquent également que de bonnes habiletés visuospatiales et langagières augmentent respectivement de 1,33 et de 1,65 fois la probabilité que le besoin de compétence soit satisfait (RC=1,33; [IC=1,01; 1,74] et RC=1,65; [IC=1,25; 2,18]). Un haut niveau de problèmes scolaires tel que rapporté par l'enseignant diminue de 45% la probabilité que le besoin de compétence soit satisfait (RC=0,55; [IC=0,42; 0,73]), alors qu'un haut niveau d'habiletés adaptatives tel que rapportées par le parent augmente de 1,60 fois la probabilité que le besoin d'appartenance soit satisfait (RC=1,60; [IC=1,09; 2,34]).

Les résultats des analyses de modération par régressions logistiques montrent que seulement quelques caractéristiques des élèves HDAA altèrent l'association entre le contexte scolaire éducatif et social et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Concrètement, 7 variables modératrices ont été testés : 3 caractéristiques cognitives dont le raisonnement visuospatial, connaissance et production de mots, mémoire de

travail ([Tableau 8](#)), et 4 caractéristiques comportementales : comportements extériorisés, intériorisés, problèmes scolaires et habiletés adaptatives ([Tableaux 9](#) et [10](#)). Par soucis de parcimonie, seules les modérations statistiquement significatives sont rapportées ci-dessous.

D'abord, les résultats de cette analyse indiquent une interaction significative entre le climat de classe et les habiletés de raisonnement visuospatial associée à la satisfaction du besoin d'autonomie (RC=1,33; [IC=1,10; 1,75]). Tel qu'illustré à la [Figure 1](#), avoir de bonnes habiletés de raisonnement visuospatial augmente la probabilité que le besoin d'autonomie soit satisfait lorsque le climat de classe est positif, mais diminue la probabilité que ce besoin soit satisfait lorsque le climat de classe est négatif. À l'inverse, le climat de classe (négatif ou positif) ne change pas la probabilité que le besoin d'autonomie soit satisfait pour les élèves qui ont de faibles habiletés de raisonnement visuospatial. Ensuite, nous avons obtenu une interaction significative entre le climat de classe et les comportements intériorisés tel que rapporté par le parent, associée à la satisfaction du besoin d'appartenance (RC=2,05; [IC=1,31; 3,20]). Un climat de classe positif augmente la probabilité que le besoin d'appartenance soit satisfait, et d'autant plus pour les élèves HDAA qui ont des niveaux élevés de comportements intériorisés ([Figure 2](#)).

De plus, les résultats indiquent des interactions significatives entre la relation élève-enseignant et les comportements intériorisés de l'élève tel que rapporté par le parent. Plus précisément, un niveau élevé de problèmes intériorisés diminue de 34% et de 39% la probabilité que le besoin d'appartenance soit satisfait lorsque les niveaux de proximité (RC=0,66; [IC=0,45; 0,97]), et de conflits avec l'enseignante sont élevés (RC=0,61; [IC=0,39; 0,94]), mais augmente la probabilité que ce besoin soit satisfait pour les élèves dont le niveau de proximité et de conflit avec leur enseignante est faible ([Figures 3](#) et [4](#)). À l'inverse, le niveau de proximité ou de conflit avec l'enseignante ne change pas la probabilité que le besoin d'appartenance soit satisfait pour les élèves

qui ont un faible niveau de problèmes intériorisés. Enfin, aucune interaction significative n'a été obtenue entre les caractéristiques du contexte éducatif et social et celles des élèves HDAA associée à la satisfaction du besoin de compétence.

3.3 Répondre aux besoins d'autodétermination selon la perspective des élèves HDAA

Les entrevues individuelles menées auprès de 30 élèves et leurs enseignants ont permis d'identifier des facteurs qui favorisent ou entravent la réponse au besoin d'autodétermination, et de dégager des pistes d'actions et des stratégies pour promouvoir la satisfaction de ces besoins. Les verbatims qui accompagnent les résultats ci-dessous se retrouvent dans le [Tableau 11](#).

3.3.1 L'accompagnement des élèves HDAA : Un outil essentiel

Toutes les personnes interrogées, élèves et enseignants, ont signifié l'importance d'un accompagnement adapté pour répondre aux besoins d'autodétermination des élèves HDAA. Deux catégories d'accompagnement ressortent de ces échanges : un accompagnement dit logistique et un accompagnement de type socio-affectif.

Un *accompagnement logistique* correspond aux actions mises en place par l'enseignant pour favoriser l'acquisition de connaissances et apprentissages en classe par les élèves HDAA. Ceci inclut des stratégies comme d'établir une routine de classe, mentionner clairement les attentes à l'élève, promouvoir des stratégies de gestion du temps (ex., utiliser un chronomètre, morceler le travail à faire) et d'organisation des travaux (ex., rappeler les consignes et dates de remise, agenda). Ces stratégies ont été identifiées par quelques élèves et la majorité des enseignants comme des éléments pouvant favoriser la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves HDAA. D'autres stratégies ont été mises de l'avant pour favoriser la satisfaction du besoin de compétence, comme de fournir des explications complémentaires et additionnelles aux élèves HDAA lorsque les contenus sont abordés en grand groupe. Entre autres, ces stratégies consistent à expliquer de

nouveau les consignes individuellement aux élèves HDAA, offrir des périodes de consultations avec l'enseignant et fournir des exercices supplémentaires.

Un *accompagnement de type socio-affectif* consiste, par exemple, à mettre en place des activités de préparation à l'entrée au secondaire (ex., se pratiquer à ouvrir un cadenas), ou d'intervenir pour diminuer la pression ressentie par les élèves HDAA lors des évaluations (ex., rassurer, valoriser les efforts plutôt que les résultats). Certains enseignants mentionnent d'ailleurs que soutenir les élèves dans la gestion du stress (actuel ou futur) est un bon moyen de développer leur sentiment d'autonomie et de compétence. Les encouragements et le renforcement positif sont aussi des stratégies utilisées par les enseignants. Il peut être favorable d'utiliser un système de récompense (système d'émulation) pour encourager les élèves à faire leurs travaux ou les féliciter d'avoir fait une tâche/ exercice sans que l'enseignant l'ait d'emblée demandée. D'ailleurs, les élèves HDAA dont l'enseignant n'utilisait pas de système d'émulation dans leur classe indiquent qu'ils auraient aimé en avoir un. D'autres stratégies d'encouragement et de valorisation, comme de citer un élève HDAA en exemple ou de lui permettre d'aider les autres élèves qui ont moins bien compris le contenu, permettent aussi de développer le sentiment de compétence de ces élèves. Il importe de préciser que ce type d'accompagnement se traduit également par un climat de classe positif et soutenant. Les élèves dont le besoin d'appartenance était le plus satisfait ont rapporté que le climat de leur classe favorisait la cohésion et la coopération et permettait à tous de s'exprimer librement.

Un *accompagnement socio-affectif* consiste aussi à éviter la stigmatisation des élèves HDAA par les autres élèves de la classe. C'est pourquoi certains enseignants interviennent auprès des élèves HDAA individuellement et en privé lorsque ces derniers ont des comportements inadéquats en classe, et les aide à résoudre leurs conflits. En appui aux mesures

« d'intervention discrètes », certains élèves HDAA indiquent que les interventions ciblées à leur égard qui sont faites devant l'ensemble du groupe nuisent à la satisfaction de leurs besoins d'autodétermination, tout comme les pratiques enseignantes qui induisent une pression (ex., indiquer qu'un exercice devrait facilement être réussi alors que l'élève le trouve difficile).

L'importance d'un accompagnement adapté aux élèves HDAA est telle que selon les enseignants interrogés, son absence ou un accompagnement inadéquat pourraient nuire à la satisfaction des besoins d'autodétermination. Des enjeux structurels et organisationnels contribuent à ce que les enseignants et le personnel scolaire ne puissent offrir l'accompagnement nécessaires aux élèves HDAA, comme le changement de personnel, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans une même classe, et le manque de ressources professionnelles pour offrir des services scolaires en adéquation avec les besoins de ces élèves (ex., type, fréquence).

3.3.2 Faire des choix selon le contexte

Aux yeux des élèves HDAA et de leurs enseignants, une stratégie nécessaire pour favoriser la satisfaction des besoins d'autodétermination est d'avoir l'opportunité de *faire des choix*. Par exemple, les élèves HDAA mentionnent qu'ils auraient pu compléter plus facilement et de manière plus autonome certains travaux s'ils avaient pu choisir le sujet/ thème de leurs travaux. Permettre aux élèves HDAA de faire des choix dans l'ordre des travaux ou des exercices à remettre est aussi une stratégie souhaitée pour favoriser le sentiment d'autonomie et de compétence (ex., débiter avec l'exercice #4 plutôt que l'exercice #1). Cependant, toujours laisser les élèves choisir peut aussi, dans certains contextes, entraîner l'exclusion et réduire le sentiment d'appartenance des élèves HDAA. Par exemple, plusieurs enseignants imposent la composition des équipes pour éviter qu'un élève HDAA se retrouve seul et sans coéquipier.

4. Principaux résultats de l'étude 2

4.1 Les parcours de placement scolaires des élèves qui ont un trouble du comportement

À partir d'un modèle de classification, cinq groupes d'élèves avec des troubles du comportements et qui se distinguent par rapport à leur parcours scolaire en classe ordinaire ou spéciale ont été identifiés ([Figure 5](#)): 1) un groupe « sans placement en classe spéciale » (n= 127; 42,1%), qui regroupent des élèves avec un trouble du comportement qui ont été en classe ordinaire tout au long de leur parcours scolaire primaire et secondaire; 2) un groupe ayant un « placement persistant » (n= 36; 11,9%) qui comprend des élèves en classes spéciales tout au long de leur parcours scolaire; 3) un groupe avec un « placement tardif » (n= 60; 19,9%) où les élèves étaient initialement dans une classe ordinaire et ont ensuite été placés en classe spéciale; 4) un groupe de « retour en classe ordinaire » (n= 56; 18,5%) où les élèves étaient initialement en classe spéciale mais ont ensuite été intégrés en classe ordinaire (dont 52% ont passé trois années consécutives en classe spéciale); et 5) un groupe de « placement temporaire » en classe spéciale (n= 23; 7,6%) dont les élèves étaient en classe ordinaire à l'entrée dans l'étude et ont été transférés en classe spéciale, pour ensuite retourner en classe ordinaire (78% ont passé une seule année en classe spéciale).

4.2 Comment le contexte éducatif et social et les caractéristiques des élèves contribuent-ils aux parcours de placement scolaires des élèves qui ont un trouble du comportement?

Les statistiques descriptives de chacun des facteurs du contexte social (ex., relation élève-enseignant, victimisation), éducatif (ex., services scolaires reçus) et des caractéristiques des élèves avec un trouble du comportement (ex., habiletés langagières) sont présentés selon le type de parcours scolaire dans le [Tableau 12](#). Les cinq types de parcours se distinguent de façon plus marquée au plan des comportements extériorisés et des compétences académiques de l'élève, la dépendance de l'élève envers son enseignant et un faible niveau de scolarité de la mère.

Le [Tableau 13](#) présente les résultats du modèle de régression multinomiale qui montre les associations entre les caractéristiques du contexte scolaire et des élèves et les parcours scolaires, en comparaison aux élèves sans placement (groupe de référence). Des niveaux plus élevés de performance académique sont associés à une probabilité réduite d'appartenir à des profils de placement en classes spéciales comparativement aux élèves sans placement, sauf pour ceux ayant eu un placement temporaire. Un meilleur vocabulaire réceptif réduit la probabilité d'un placement persistant pour les filles, mais pas pour les garçons ([Figure 6](#)). Les élèves avec un meilleur vocabulaire réceptif sont également moins susceptibles d'avoir un placement tardif ou temporaire. Les comportements extériorisés sont spécifiquement associés à un placement persistant. Enfin, la dépendance des élèves envers l'enseignant augmente la probabilité d'un retour en classe ordinaire.

4.3 Parcours de placement scolaires et risque de décrochage

La [Figure 7](#) montre le risque moyen de décrochage selon les différents parcours scolaires. Les élèves sans placement présentent un risque plus faible de décrochage scolaire que les élèves ayant fait l'objet d'un placement persistant ($p = .010$) et d'un placement tardif ($p = .002$). Aucune autre différence quant au risque de décrochage scolaire n'a été trouvée entre les parcours scolaires.

4.4 Parcours de placement scolaires et autodétermination à l'âge adulte

Les résultats des analyses de covariance (ANCOVA), qui ont permis de comparer le niveau de satisfaction des besoins d'autodétermination à l'âge adulte (échelles de résilience et satisfaction de vie) selon le sexe des élèves et leurs parcours scolaires, montrent que le niveau de résilience ($F(4, 302) = 3,30, p = .010$) et la satisfaction de vie ($F(4, 302) = 3,85, p = .001$) des garçons et les filles se différencient selon leurs parcours scolaires. Tel qu'indiqué dans le [Tableau 14](#), les garçons avec un parcours *sans placement* en classe spéciale ont un niveau de résilience et de satisfaction de vie plus élevé lors de la transition à l'âge adulte que les filles avec ce même parcours. Les

garçons avec un *placement persistant* rapportent aussi un niveau plus élevé de résilience que les filles avec ce même parcours, mais ne se différencient pas quant à leur niveau de satisfaction de vie. Les garçons indiquent également un niveau de satisfaction de vie plus élevé que les filles lorsqu'ils ont vécu un *placement temporaire*, mais ne se différencient pas quant à leur niveau de résilience. Enfin, il n'y a pas de différence dans le niveau de résilience et de satisfaction de vie des garçons et des filles ayant vécu une réintégration en classe ordinaire ou un placement tardif.

5. Synthèse des résultats

Un des objectifs de ce projet était de déterminer les contextes qui permettent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves HDAA. Les résultats indiquent que c'est principalement le *contexte social*, et plus précisément le climat de classe, qui contribue à satisfaire ces besoins. Ce résultat s'appuie autant sur les données quantitatives que les verbatims d'entrevues des élèves et leur enseignant.

Par ailleurs, les faibles habiletés cognitives des élèves HDAA et leurs problèmes scolaires contribuent au faible sentiment de compétence de ces élèves. Selon les résultats de la deuxième étude, ce sont d'ailleurs les caractéristiques cognitives qui distinguent le plus les parcours de placement en classe spéciale des élèves qui ont un trouble du comportement, de ceux sans placement en classe spéciale. Ces parcours sont ultimement associés au risque de décrochage et aux capacités de résilience et de satisfaction de vie à l'âge adulte. Sans surprise, ce sont les caractéristiques comportementales des élèves qui prédisent le plus la satisfaction de leur besoin d'appartenance. En revanche, les caractéristiques cognitives et comportementales des élèves HDAA ne semblent pas contribuer à leur besoin d'autonomie. Enfin, contrairement à ce qui était attendu, très peu de caractéristiques des élèves HDAA altèrent l'association entre le contexte scolaire et la satisfaction des besoins d'autodétermination.

6. Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche

6.1 Accompagner les enseignants dans l'identification des besoins et des actions à poser

Ce projet identifie de nouvelles pistes de solution pour favoriser l'inclusion des élèves HDAA et leur réussite scolaire et pour optimiser l'orientation des interventions et des services qui leurs sont offerts. Selon nous, la première étape est de former le personnel enseignant et non-enseignant à comprendre (ex., définition, théorie de l'autodétermination), à identifier les besoins d'autodétermination des élèves, et à reconnaître les contextes scolaires qui favorisent ou entravent la satisfaction de ces besoins. Un des obstacles à la satisfaction des besoins d'autodétermination est justement le manque de connaissance des acteurs du milieu scolaire sur les facteurs favorisant l'autodétermination et la manière de les mettre en place (Caouette, 2014; Wehmeyer et al., 2000).

C'est pourquoi il semble important de former le personnel enseignant au contexte théorique de l'autodétermination et aux éléments du contexte scolaire qui favorisent l'autodétermination. Ceci pourrait prendre la forme de capsules vulgarisées qui met en évidence les principaux résultats obtenus dans notre projet de recherche, et les trucs et astuces pour améliorer le contexte social de la classe, comme le climat de classe, la relation élève-enseignant, et les interactions entre les élèves. Il s'agit d'une première étape pour informer et sensibiliser les professionnels enseignants et non-enseignants de l'école.

Ensuite, afin d'accompagner le personnel enseignant et non-enseignant à l'identification des besoins d'autodétermination, il serait pertinent d'établir un protocole d'évaluation des besoins d'autodétermination des élèves HDAA. Concrètement, l'évaluation des besoins d'autodétermination pourrait être un volet important de l'évaluation des besoins des élèves HDAA, au même titre que l'évaluation des capacités de ces élèves. En ce sens, un protocole d'évaluation systématique, incluant l'évaluation des besoins d'autodétermination des élèves HDAA et le suivi

périodique de ces besoins pourraient être implantés dans les écoles primaires et secondaires. L'élaboration des plans d'interventions individualisés intégrant comme objectif la satisfaction de ces besoins pourrait cibler les contextes scolaires (ex., le climat de classe) pour favoriser, autant que possible, la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA. Les réponses fournies en entrevues par les enseignants et les élèves nous donnent d'ailleurs des pistes d'actions concrètes liées à l'accompagnement éducatif et socio-affectif qui favorisent ou entravent la satisfaction de ces besoins.

La mise sur pied d'un tel protocole d'évaluation et son intégration dans les plans d'interventions individualisés favoriseront l'identification, par les enseignants, des besoins d'autodétermination qui sont non répondus par le milieu scolaire. En effet, il peut être difficile pour les enseignants d'identifier si les besoins d'autodétermination des élèves HDAA sont répondus ou non; et le cas échéant, d'adapter le contexte scolaire pour mieux satisfaire ces besoins si les enseignants ne sont pas en mesure de déterminer à priori *si et pourquoi* ces besoins ne sont pas satisfaits. L'évaluation systématique des besoins d'autodétermination et des exemples concrets d'adaptation en classe indiqués aux plans d'interventions nous semblent nécessaires pour accompagner adéquatement l'enseignant à mieux ajuster le climat de classe, sa relation élève-enseignant, et ses pratiques pédagogiques.

6.1.1 Porter une attention particulière au besoin de compétence des élèves HDAA

Selon nos résultats, 87,5% des élèves HDAA ont reçu des services en milieu scolaire. Ces services sont principalement en orthopédagogie (57,1%) et la fréquence est de plus d'une fois par semaine pour la majorité d'entre eux. Il n'en demeure pas moins que ces services sont octroyés pendant moins d'une année scolaire dans 65,6% des cas. Malgré la nature et la fréquence de ces services, 60,3% des élèves HDAA rapportent ne pas se sentir compétent à l'école. En entrevue, les

personnes enseignantes ont d'ailleurs souligné les barrières organisationnelles et systémiques qui limitent les enseignants et le personnel professionnel dans leur capacité à offrir un accompagnement adapté aux élèves HDAA en classe ordinaire, en vue de répondre au mieux possible à leurs besoins d'autodétermination. Ceci pourrait potentiellement se refléter dans la satisfaction du besoin de compétence des élèves HDAA. Il s'agit du besoin d'autodétermination le moins satisfait par ces élèves de 5^e et 6^e années du primaire.

Les caractéristiques cognitives des élèves HDAA étaient fortement associées à la satisfaction de leur besoin de compétence. Ce sont d'ailleurs les habiletés langagières et la performance scolaire qui distinguaient le plus les élèves avec un trouble du comportement qui ont eu un parcours en classe ordinaire de ceux avec un parcours de placement en classe spéciale, le parcours en classe ordinaire étant associé à un plus faible taux de décrochage et au degré d'autodétermination le plus élevé à l'entrée dans l'âge adulte. Entre autres, les *habiletés langagières* diminuent les chances de placement en classe spéciale chez les filles qui ont un trouble du comportement (mais pas chez les garçons), et sont associées au sentiment de compétence des élèves HDAA. Ces habiletés langagières peuvent jouer un rôle prépondérant dans la satisfaction des besoins d'autodétermination et dans le parcours scolaire car elles sont étroitement liées à la capacité des élèves HDAA à socialiser avec les autres élèves de la classe et parce qu'elles contribuent à la réussite éducative à l'école, ce qui peut affecter à la fois le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance de ces élèves.

Parmi les caractéristiques du contexte scolaire, seul *le climat de classe* est ressorti comme un facteur qui contribue à la satisfaction de ce besoin. Le climat de classe était d'ailleurs la seule variable du contexte scolaire associée à la satisfaction de chacun des besoins d'autodétermination.

6.1.2 Le climat de classe : une caractéristique clé du contexte éducatif et social

Le climat de classe inclut le soutien pédagogique, le soutien émotionnel et l'organisation de la classe. Le soutien pédagogique se réfère aux stratégies mises en œuvre pour favoriser la compréhension, l'engagement et la progression des élèves grâce à des explications claires, des activités adaptées et un suivi individualisé. Par exemple, l'échelle de soutien pédagogique utilisée dans cette étude pour mesurer le climat de classe inclut des énoncés comme « mon enseignant relie les apprentissages à ce que je connais déjà », « mon enseignant décrit les étapes à suivre pour faire un travail », « je participe à des discussions intéressantes sur les choses que nous apprenons ».

Le soutien émotionnel fait référence au renforcement positif, à la communication ouverte, ainsi qu'au respect, l'empathie et l'acceptation des autres. Ce soutien a été mesuré à partir d'énoncés comme « si je suis triste ou fâché, mon enseignant m'aide à me sentir mieux », « mon enseignant sait si quelque chose me dérange », ou encore, « mon enseignant est respectueux avec moi ». L'organisation de la classe, quant à elle, implique la mise en place de routines, de règles et de procédures claires au sein de la classe. L'échelle utilisée pour mesurer l'organisation de la classe inclut des énoncés comme « mon enseignant explique bien les règles aux élèves », « mon enseignant a tout le matériel prêt pour que je puisse commencer mon travail », « mon enseignant est capable de gérer les comportements dérangeants ».

L'enseignant joue un rôle de première importance dans la création d'un climat de classe positif et d'un milieu de vie inclusif à l'école (Wubbels et al., 2015). Un enseignant qui offre la possibilité pour les élèves de participer à des discussions significatives sur ce qu'ils apprennent, qui encourage la participation en classe et le partage des idées, qui valorise les efforts et qui soutient l'apprentissage des élèves HDAA par des stratégies pédagogiques variées aide à satisfaire le besoin de compétence de ces élèves. Par ailleurs, en interagissant à la fois avec les élèves de manière individuelle et avec le groupe d'élèves dans son ensemble, l'enseignant peut établir un climat de

soutien émotionnel en favorisant des relations chaleureuses et valorisantes tant au plan individuel qu'au niveau de la classe (Wubbels et al, 2015), ce qui, selon la théorie de l'autodétermination, contribue à la satisfaction du besoin d'appartenance. Des études montrent d'ailleurs que plus l'enseignant de la classe ordinaire valorise la diversité, mise sur les forces des élèves et adopte une attitude positive à l'égard de l'inclusion, plus les élèves en situation de HDAA sont socialement acceptés par leurs pairs (Heyder et al., 2020), ce qui peut favoriser leur sentiment d'appartenance. Enfin, l'enseignant joue aussi un rôle important dans l'organisation de la classe. Il est probable que cet aspect aide au sentiment d'autonomie des élèves HDAA. Fixer des règles et des objectifs, établir une routine, établir un plan d'action, adopter des comportements structurants pour encadrer les activités d'apprentissages à l'aide de directives claires et explicites, sont tous des exemples de comportements liés à l'organisation de classe qui peuvent encourager les élèves HDAA à faire des choix et faciliter la prise d'initiative chez ces élèves.

7. Contribution à l'avancement des connaissances

Ce projet a permis d'avancer les connaissances sur la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA par l'utilisation d'une méthode mixte (approches quantitative et qualitative), en considérant la réponse à ces besoins dans la perspective des élèves eux-mêmes. En plus d'améliorer notre compréhension de l'inclusion tel que vécue par les élèves en situation de HDAA, le projet a généré des connaissances sur les caractéristiques cognitives et comportementales de ces élèves et sur les contextes éducatifs et sociaux qui peuvent favoriser ou non la réponse à leurs besoins d'autodétermination en classe ordinaire. Ce projet a aussi avancé les connaissances en examinant les associations entre l'historique de placement en classe spéciale et le risque de décrochage scolaire des élèves avec un trouble du comportement, et les facteurs qui prédisent comment le placement en classe spéciale peut conduire à des inégalités en éducation.

8. Limites de l'étude

Cette étude capture des aspects importants du contexte scolaire et des caractéristiques des élèves HDAA liés à la satisfaction des besoins d'autodétermination de ces élèves qui à la fois, répliquent les résultats des études antérieures et génèrent de nouvelles connaissances. Cette étude n'est toutefois pas sans limite. Premièrement, l'échantillon de la première étude était principalement composé d'élèves avec des difficultés d'apprentissage reconnues par le milieu scolaire, alors que l'échantillon de la deuxième étude était exclusivement composé d'élèves avec un trouble du comportement. Bien que les élèves HDAA présentent de nombreuses similitudes peu importe la nature de leurs difficultés, il importe de demeurer prudent dans la généralisation des résultats de cette étude. Deuxièmement, le questionnaire sur les pratiques enseignantes de la première étude mesurait principalement les pratiques de gestion de classe (ex., ignorer les comportements inappropriés des élèves, utiliser des systèmes d'émulation ou de récompenses) plutôt que les pratiques pédagogiques. Ceci pourrait potentiellement expliquer pourquoi les pratiques enseignantes n'étaient pas significativement associées à la satisfaction des besoins d'autodétermination dans notre étude. Entre autres, les élèves de cette étude présentaient majoritairement des difficultés d'apprentissage et leur besoin de compétence était le moins satisfait. C'est pourquoi il aurait été préférable de mesurer des pratiques pédagogiques. Troisièmement, une des limites de la deuxième étude concerne la petite taille des groupes constituant certains parcours, comme celui sur le placement persistant (n= 36) et le placement temporaire (n= 23). La puissance statistique requise pour examiner ces parcours selon le sexe des participants était probablement insuffisante pour détecter des effets. Enfin, il est possible que les élèves qui ont participé aux entrevues aient eues de la difficulté à se remémorer comment ils se sentaient dans leur classe de l'année précédente, ce qui donne lieu à des réponses moins précises.

9. Nouvelles pistes ou questions de recherche

Les limites mentionnées ci-dessus ouvrent la porte à plusieurs avenues en recherche. D'abord, la nature transversale du devis de recherche de la première étude ne permet pas de savoir si les caractéristiques du contexte scolaire et celles des élèves HDAA sont longitudinalement associées à la satisfaction des besoins d'autodétermination de ces élèves. Notre devis ne permet pas non plus de savoir si ce sont les mêmes caractéristiques individuelles et du milieu scolaire qui favorisent ou non la satisfaction de leurs besoins rendu à l'école secondaire. Les résultats de cette étude mériteraient donc d'être répliqués à l'aide d'un devis longitudinal et au contexte scolaire de l'école secondaire. Ensuite, d'autres caractéristiques propres au contexte éducatif et social de l'école et d'autres mécanismes mériteraient aussi d'être étudiés, comme les aspirations des élèves HDAA quant à leur diplomation, les relations avec les autres élèves de la classe, ou l'utilisation d'outils technopédagogiques pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. De plus, en raison de la taille réduite de notre échantillon, nous n'avons pas examiné la satisfaction des besoins d'autodétermination selon la nature des difficultés des élèves HDAA. Les études futures pourraient stratifier leurs analyses en fonction des caractéristiques spécifiques de ces élèves (ex., trouble du langage, trouble du comportement, trouble d'apprentissage, TSA, etc.).

D'autres recherches ont souligné la nécessité de prendre en compte le niveau de satisfaction et de frustration des besoins d'autodétermination. Une étude antérieure a d'ailleurs démontré qu'une faible satisfaction de ces besoins n'est pas corrélée à une frustration plus élevée, mais que des niveaux élevés de frustration sont associés à une faible satisfaction des besoins (Warburton et al., 2020). Par conséquent, les recherches futures devraient intégrer à la fois la satisfaction et la frustration des besoins d'autodétermination des élèves HDAA pour examiner dans quelle mesure le contexte scolaire y contribuent.

10. Références et bibliographie

- Beld, M. H. M., Van den Heuvel, E. G., Van der Helm, G. H. P., de Swart, J. J. W., Roest, J. J. et Stams, G. J. J. M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children and Youth Services Review*, 103, 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.041>
- Caouette M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : La perspective des intervenants* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7356/1/030673978.pdf>
- Chesmore, A. A., Ou, S-R. et Reynolds, A. J. (2016). Childhood placement in special education and adult well-being. *The Journal of Special Education*, 50(2), 109-120. <https://doi.org/10.1177/0022466915624413>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. et Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- De Boer, A. et Pijl, S.J. (2016) The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. et Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- Heyder, A., Südkamp, A. et Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Howard, J. L., Gagné, M. et Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346-1377. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000125>
- Jang, H., Reeve, J. et Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Oh-Young, C. et Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- 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). https://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 (MEES, 2019). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018. Direction des indicateurs et des statistiques. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

- contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2023/22-541_Diffusion.pdf
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2016). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* (publication n° 2014AP-179083) [rapport de recherche adressé au FRQSC].
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n Rapport_integration-inclusion.pdf
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272. <https://doi.org/10.1177/1477878509104331>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. et Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (3e éd.; p. 385-438). John Wiley & Sons Inc. (Ouvrage original publié en 1995).
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M. et Shaver, D. (2011). The posthigh school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school: Key findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSER 2011-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Schwab, S., Gebhardt, M. et Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49(Supplement), 106-114.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P. et Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69-83.
- Warburton, V. E., Wang, J. C., Bartholomew, K. J., Tuff, R. L. et Bishop, K. C. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles examined in physical education and sport. *Motivation and Emotion*, 44(1), 54-66. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09798-2>
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. et Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34(2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brock, P., Wijsman, L., Mainhard, T. et Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. Dans E. T. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2e éd., p. 363-386). Routledge. (Ouvrage original publié en 2006).

Tableau 1. Caractéristiques socio-démographiques des élèves HDAA

	Moyenne (ÉT)	Étendue (min-max)	Fréquence (%)
Caractéristiques de l'élève			
Sexe de l'élève (garçons, n=355)			211 (59,44)
Âge de l'élève (n=358)	11,57 (0,75)	9,51 – 13,57	
Origine ethnique élève (caucasienne, n=358)			309 (86,30)
Pays d'origine élève (Canada, n=358)			345 (96,37)
Prise médication élève (n=358)			210 (58,66)
Services reçus extérieur école (n=357)			131 (36,69)
Redoublement depuis début scolarisation (n=358)			127 (35,47)
Nombre de changements d'école (n=358)	0,79 (1,14)	0 - 5	
Caractéristiques du parent			
Parent biologique (n=358)			338 (94,41)
Sexe du répondant (femme, n=358)			309 (86,31)
Âge du parent (n=358)	41,47 (5,91)	29 - 77	
Origine ethnique répondant (caucasienne, n=358)			322 (89,94)
Langue parlée à la maison (français, n=358)			345 (98,88)
Emploi à temps plein (n=358)			268 (74,86)
Scolarité du répondant (n=350)			
Diplôme secondaire ou moins			54 (15,43)
Diplôme secondaire ou collégial			182 (52,00)
Diplôme universitaire			114 (32,57)
Revenu annuel familial (n=345)			
< 29 000\$			32 (9,28)
30 000\$ à 99 999\$			177 (51,30)
> 100 000\$			136 (39,42)
Composition familiale (n=358)			
Deux parents (nucléaire ou recomposée)			310 (86,59)
Monoparentale			43 (12,01)
Famille d'accueil			5 (1,40)
Nombre d'enfants du foyer (n=358)	2,47 (1,03)	0 - 5	
Caractéristiques de l'enseignant			
Nombre de mois que l'enseignant côtoie l'élève (n=331)			
Moins de 3 mois			14 (4,23%)
Entre 3 mois et 6 mois			96 (29%)
6 mois et plus			221 (66,77%)
Fonction du répondant (n=318)			
Enseignant principal			252 (79,25%)
Enseignant année antérieure			24 (7,55%)
Enseignant de spécialité (ex., musique, anglais)			10 (3,14%)
Professionnel scolaire			32 (10,06%)

Tableau 2. Résumé des mesures de l'étude 1 : élèves HDAA

	Méthode de collecte de données	Répondant
Information sur la scolarité		
Nombre d'année en classe spéciale et ordinaire, services scolaires reçus, niveau d'absentéisme	<u>Rapporté par les écoles et centres de services scolaires.</u>	Dossier scolaire
Contextes éducatif et social		
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	<u>Données du MEES.</u>	N/A
Pratiques de gestions des comportements l'enseignant (proactives, réactives/punitives)	<u>Questionnaire.</u> Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe, $\alpha = 0,66$ à $0,93$ selon les sous-échelles	Enseignant
Climat social de la classe (soutien émotionnel, soutien pédagogique, organisation de la classe)	<u>Questionnaire.</u> Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire) $\alpha = 0,54$ à $0,88$ selon les sous-échelles pour élève	Élève
Qualité de la relation élève-enseignant (Proximité, dépendance, conflit)	<u>Questionnaire.</u> Student-Teacher relationship scale, version française, $\alpha = 0,65$ à $0,86$ selon les sous-échelles	Enseignant
Caractéristiques des élèves HDAA		
Catégorie de difficultés de l'élève	<u>Dossier scolaire.</u>	
Problèmes intériorisés, problèmes extériorisés, problèmes scolaires et habiletés adaptatives	<u>Questionnaire.</u> BASC-3 CDN-F, $\alpha > 0,84$	Parent et enseignant
Raisonnement visuospatial, connaissance et production de mots, mémoire de travail	<u>Tests psychométriques.</u> Blocs, Vocabulaire et séquence de chiffres, WISC-V CDN-F	Élève
Besoins, réussite et persévérance scolaires		
Besoins d'autodétermination	<u>Questionnaires.</u> Autonomie (6 items, $\alpha = 0,77$); Appartenance (6 items, $\alpha = 0,83$), compétence (6 items, $\alpha = 0,73$). Items tirés du Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) et de l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (EPAV-16)	Élève
Rendement scolaire en français et mathématiques	<u>Bulletin scolaire.</u>	Dossier scolaire
Engagement scolaire (affectif, comportemental, cognitive)	<u>Questionnaire.</u> Student Engagement Instrument, version française, $\alpha = 0,67$ à $0,94$ selon les échelles	Élève

Tableau 3. Résumé des mesures de l'étude 2 : élèves avec un trouble du comportement

	Méthode de collecte de données (Temps)	Répondant
Sous-groupes d'élèves		
Parcours scolaire	<i>Dossier scolaire</i> . Type et durée du placement en classe spéciale vs ordinaire (T0 à T9)	
Contextes éducatif et social		
Indice de milieu socioéconomique (utilisé comme variable contrôle)	<i>Données du MEES</i> . (T0)	N/A
Services reçus	<i>Dossier scolaire</i> . Type et fréquence des services en milieu scolaire (T0 à T9)	
Qualité de la relation élève-enseignant	<i>Questionnaire</i> . Student-Teacher relationship scale, version française, $\alpha > 0,83$	Enseignant
Victimisation/rejet	<i>Questionnaire</i> . Direct and indirect Aggression Scale inversée, $\alpha > 0,89$ (T0 à T6)	Parent et enseignant
Caractéristiques des élèves		
Sociodémographique (variable contrôle)	Age, sexe, revenu familial, appartenance ethnique, etc. (T0)	Parent
Habilités verbales	<i>Test psychométrique</i> . Échelle de vocabulaire en images Peabody (T0 à T6)	Élève
Compétence sociale	<i>Questionnaire</i> . Échelle compétence sociale (T0 à T6)	Parent et enseignant
Troubles intériorisés, extériorisés	<i>Questionnaire</i> . ASEBA, $\alpha > 0,82$ à 0,91	Parent, élève et enseignant
Adaptation		
Autodétermination	<i>Questionnaire</i> . Détermination (compétence), confiance (auto-efficacité), contrôle (capacité de rebondir), flexibilité : Quatre échelles de la <i>Connor-Davidson Resilience Scale</i> , $\alpha = 0,93$ pour l'échelle totale (T11)	Élève
Diplomation / qualification	<i>Questionnaire</i> . Questions de l'EJET : implication scolaire (notes, fréquentation, implication) et insertion professionnelle (emploi(s), précarité, satisfaction, correspondance emploi-formation) (T11)	Élève

Tableau 4. Caractéristiques des élèves HDAA

	Moyenne (ÉT)	Étendue (min-max)	Fréquence (%)
Besoins d'autodétermination (n=355)			
Autonomie (satisfait)			231 (65,1)
Appartenance (satisfait)			276 (77,7)
Compétence (satisfait)			141 (39,7)
Diagnostic élève (n=354)			277 (61,3)
Troubles de l'apprentissage			136 (38,4)
Trouble du spectre de l'autisme (TSA)			51 (14,4)
TDAH			187 (52,8)
Trouble du comportement			29 (8,2)
Nombre d'élève ayant plus d'un diagnostic			148 (41,8)
Nombre de diagnostics	1,48 (1,34)	0 - 9	
Jours d'absentéisme (n=343)	15,69 (15,61)	0 - 139	
Classe spéciale (n=343)			42 (12,2)
Nombre d'année en classe spéciale (n=42)	4,22 (1,64)	1 - 7	
Réception de services en milieu scolaire (n=200)			175 (87,5)
Type de service			
Orthopédagogue			100 (57,1)
Éducateur spécialisé			35 (20,0)
Psychoéducateur			19 (10,9)
Orthophoniste			12 (6,86)
Psychologue			6 (3,4)
Autre			3 (1,7)
Durée du service (n=157)			
Moins de 1 an			103 (65,6)
1 à 2 ans			6 (3,8)
2 ans et plus			48 (30,6)
Fréquence du service (n=169)			
Plus de 1x/semaine			82 (48,5)
1x/semaine			41 (20,5)
1x/ 2 semaines			10 (5,9)
1x/mois			10 (5,9)
Moins de 1x/mois			26 (15,4)
Rendement en français (%)			
Lecture (n=338)	68,97 (12,07)	25 - 97	
Écriture (n=338)	68,64 (10,01)	40 - 100	
Communiquer oralement (n=339)	77,01 (9,80)	33 - 99	
Rendement en mathématiques (%)			
Résolution de problème (n=336)	70,26 (15,01)	25 - 100	
Raisonnement mathématiques (n=338)	71,97 (13,74)	30 - 100	

Tableau 5. Différences entre les élèves dont les besoins d'autodétermination sont satisfaits et non satisfaits

	Autonomie				Appartenance				Compétence			
	Non satisfait	Satisfait	<i>p</i>	<i>d</i>	Non satisfait	Satisfait	<i>p</i>	<i>d</i>	Non satisfait	Satisfait	<i>p</i>	<i>d</i>
	M (ET)	M (ET)			M (ET)	M (ET)			M (ET)	M (ET)		
<i>Habiletés cognitives</i>												
Raisonnement visuospatial	8,59(3,28)	8,63 (3,02)	0,90	0,01	8,81 (3,65)	8,56 (2,94)	0,53	0,08	8,22 (3,00)	9,23 (3,18)	0,00	0,33
Connaissance/production de mots	8,69 (2,96)	9,35 (3,51)	0,08	0,20	9,1 (3,60)	9,12 (3,27)	0,96	0,01	8,45 (2,89)	10,17 (3,73)	0,00	0,53
Mémoire de travail	8,18 (2,68)	8,22 (2,76)	0,91	0,01	8,3 (2,81)	8,18 (2,71)	0,73	0,05	8,01 (2,58)	8,52 (2,95)	0,10	0,19
Rendement en lecture	67,47 (12,33)	69,64 (11,83)	0,12	0,18	68,62 (11,51)	68,95 (12,20)	0,83	0,03	66,93 (12,14)	71,83 (11,29)	0,00	0,42
Rendement en écriture	67,96 (9,05)	69 (10,50)	0,37	0,10	67,42 (9,44)	68,98 (10,17)	0,24	0,16	66,18 (8,71)	72,31 (10,73)	0,00	0,64
Communication orale	75,03 (9,43)	78,2 (9,74)	0,00	0,33	75,55 (10,38)	77,52 (9,52)	0,13	0,20	75,71 (9,45)	79,16 (9,83)	0,00	0,36
Résolution de problème math	69,78 (15,3)	70,36 (14,97)	0,74	0,04	68,66 (12,91)	70,58 (13,98)	0,34	0,13	67,35 (13,25)	74,41 (12,93)	0,00	0,48
Raisonnement mathématique	71,65 (14,01)	71,89 (13,62)	0,88	0,02	71,96 (11,82)	71,77 (13,98)	0,92	0,01	68,47 (12,51)	76,85 (12,53)	0,00	0,64
<i>Caractéristiques comportementales (selon le parent)</i>												
Problèmes extériorisés	61,38 (11,23)	59,21 (12,91)	0,12	0,17	62,54 (10,15)	59,21 (12,88)	0,04	0,27	59,26 (11,45)	61,05 (13,65)	0,19	0,15
Problèmes intériorisés	58,53 (10,63)	57,94 (11,34)	0,63	0,05	62,19 (10,85)	56,96 (10,89)	0,00	0,26	58,83 (11,16)	57,09 (10,92)	0,15	0,16
Problèmes scolaires (enseignant)	61,80 (9,47)	60,56 (9,76)	0,28	0,13	62,37 (10,33)	60,6 (9,44)	0,18	0,18	62,87 (9,33)	58,1 (9,47)	0,00	0,51
Habiletés adaptatives	63,65 (10,62)	61,52 (11,55)	0,09	0,19	66,92 (9,82)	60,90 (11,31)	0,00	0,55	62,21 (11,02)	62,33 (11,67)	0,92	0,01

Moyenne (M), Écart-type (ET). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 6. Différences entre les élèves scolarisés en classe ordinaire et en classe spécial

	Classe ordinaire (n=301)		Classe spéciale (n=42)		p
	M (ET)	Fréquence (%)	M (ET)	Fréquence (%)	
<i>Besoins d'autodétermination</i>					
Autonomie (satisfait)		204 (65,4)		25 (62,5)	0,72
Appartenance (satisfait)		243 (77,9)		30 (75,0)	0,68
Compétence (satisfait)		122 (39,1)		17 (42,5)	0,68
<i>Habiletés cognitives</i>					
Raisonnement visuospatial	8,89 (3,04)		6,64 (3,16)		0,00
Connaissance/production de mots	9,56 (3,14)		5,78 (3,23)		0,00
Mémoire de travail	8,55 (2,55)		5,61 (2,89)		0,00
Rendement en lecture	68,8 (12,11)		70,28 (11,85)		0,47
Rendement en écriture	68,79 (9,70)		67,55 (12,16)		0,46
Communication orale	78,03 (8,79)		69,43 (13,20)		0,00
Résolution de problème math	70,67 (15,05)		66,92 (14,48)		0,15
Raisonnement mathématique	71,90 (13,93)		72,54 (12,29)		0,78
<i>Caractéristiques comportementales (selon le parent)</i>					
Problèmes extériorisés	59,79 (12,34)		60,88 (12,63)		0,59
Problèmes intériorisés	58,23 (11,15)		57,71 (10,64)		0,77
Problèmes scolaires (enseignant)	60,73 (9,55)		63,32 (9,72)		0,11
Habiletés adaptatives	44,01 (8,47)		38,95 (6,64)		0,00

Moyenne (M), Écart-type (ET). Des tests de chi-carré ont été utilisés pour les variables catégorielles. Des Test-t ont été utilisés pour les variables continues. Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 7. Contribution du contexte scolaire à la satisfaction des besoins d'autodétermination

	Autonomie			Appartenance			Compétence		
	Rapport de cote	IC (95%)	<i>p</i>	Rapport de cote	IC (95%)	<i>p</i>	Rapport de cote	IC (95%)	<i>p</i>
Âge de l'enfant	0,73	0,52; 1,02	0,07	1,05	0,69; 1,58	0,83	0,60	0,43; 0,83	0,00
Sexe de l'enfant	1,45	0,86; 2,45	0,16	0,95	0,50; 1,78	0,88	0,64	0,39; 1,06	0,08
Indice de défavorisation de l'école (IMSE)	0,95	0,86; 1,05	0,30	1,06	0,94; 1,19	0,36	0,98	0,89; 1,08	0,70
Revenu familial	0,97	0,86; 1,10	0,64	1,10	0,95; 1,26	0,20	1,04	0,91; 1,18	0,60
Qualité de la relation élève-enseignant (proximité élevée, faible conflit et dépendance)	1,03	1,01; 1,05	0,00	1,00	0,98; 1,02	0,93	0,99	0,97; 1,01	0,22
Climat de classe	2,52	1,62; 3,93	0,00	7,48	4,17; 13,41	0,00	2,46	1,55; 3,90	0,00
Gestion proactive des comportements	1,13	0,54; 2,38	0,74	1,13	0,48; 2,69	0,78	1,23	0,60; 2,53	0,57
Gestion réactives (punitives) des comportements	1,19	0,86; 2,45	0,61	1,69	0,75; 3,84	0,21	0,94	0,50; 1,75	0,84

Intervalle de confiance (IC). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 8. Effet modérateur des caractéristiques cognitives des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination

	Autonomie		Appartenance		Compétence	
	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)
Âge de l'enfant	0,72	0,51; 1,03	1,12	0,72; 1,73	0,65	0,45; 0,93
Sexe de l'enfant	1,45	0,85; 2,47	0,94	0,49; 1,78	0,54	0,32; 0,91
Revenu	0,94	0,83; 1,08	1,08	0,94; 1,25	1,01	0,89; 1,16
IMSE	0,94	0,85; 1,04	1,06	0,94; 1,20	0,99	0,89; 1,10
Proximité avec l'enseignant	1,29	0,95; 1,74	0,75	0,51; 1,10	1,27	0,93; 1,73
Dépendance envers l'enseignant	1,00	0,70; 1,42	1,15	0,74; 1,78	1,26	0,90; 1,76
Conflit avec l'enseignant	0,71	0,49; 1,03	0,76	0,48; 1,19	1,22	0,83; 1,77
Climat de classe	1,67	1,27; 2,20	3,56	2,47; 5,14	1,73	1,29; 2,32
Raisonnement visuospatial (RV)	0,99	0,75; 1,32	1,22	0,83; 1,79	1,33	1,01; 1,74
Proximité x RV	0,89	0,67; 1,18	1,20	0,86; 1,70	0,77	0,58; 1,03
Dépendance x RV	0,78	0,55; 1,14	0,63	0,40; 0,98	1,09	0,75; 1,57
Conflit x RV	1,32	0,89; 1,96	1,12	0,69; 1,79	0,98	0,65; 1,46
Climat x RV	1,33	1,1; 1,75	1,10	0,78; 1,56	1,22	0,92; 1,62
Âge de l'enfant	0,80	0,57; 1,13	1,10	0,72; 1,69	0,69	0,48; 0,99
Sexe de l'enfant	1,52	0,89; 2,60	0,90	0,47; 1,71	0,62	0,36; 1,05
Revenu	0,96	0,85; 1,09	1,11	0,96; 1,28	1,01	0,88; 1,15
IMSE	0,94	0,85; 1,04	1,08	0,96; 1,22	0,96	0,87; 1,06
Proximité avec l'enseignant	1,24	0,91; 1,67	0,70	0,48; 1,03	1,24	0,91; 1,73
Dépendance envers l'enseignant	1,05	0,74; 1,50	1,34	0,86; 2,06	1,30	0,92; 1,84
Conflit avec l'enseignant	0,71	0,49; 1,03	0,65	0,41; 1,03	1,18	0,80; 1,74
Climat de classe	1,73	1,32; 2,26	3,54	2,45; 5,09	1,73	1,28; 2,34
Connaissance/production mots (CPM)	1,27	0,96; 1,66	0,85	0,60; 1,20	1,65	1,25; 2,18
Proximité x CPM	0,90	0,66; 1,23	1,42	0,96; 2,10	0,75	0,53; 1,05
Dépendance x CPM	1,27	0,88; 1,87	0,74	0,48; 1,14	0,98	0,69; 1,40
Conflit x CPM	0,71	0,48; 1,04	1,46	0,93; 2,27	1,05	0,71; 1,55
Climat x CPM	1,03	0,78; 1,37	0,81	0,56; 1,16	1,06	0,76; 1,47
Âge de l'enfant	0,78	0,55; 1,11	1,10	0,71; 1,72	0,65	0,45; 0,92
Sexe de l'enfant	1,47	0,85; 2,53	1,09	0,56; 2,13	0,57	0,34; 0,98
Revenu	0,97	0,85; 1,10	1,08	0,94; 1,25	1,04	0,91; 1,19
IMSE	0,96	0,86; 1,06	1,07	0,95; 1,21	0,98	0,88; 1,08
Proximité avec l'enseignant	1,30	0,96; 1,76	0,79	0,53; 1,16	1,27	0,93; 1,73
Dépendance envers l'enseignant	1,04	0,73; 1,49	1,14	0,73; 1,77	1,25	0,89; 1,75
Conflit avec l'enseignant	0,77	0,52; 1,14	0,90	0,55; 1,46	1,29	0,89; 1,90
Climat de classe	1,78	1,35; 2,36	3,75	2,55; 5,51	1,69	1,25; 2,26
Mémoire de travail	1,09	0,83; 1,44	1,11	0,75; 1,62	1,17	0,90; 1,51
Proximité x mémoire de travail	0,83	0,60; 1,14	1,17	0,78; 1,76	0,84	0,61; 1,15
Dépendance x mémoire de travail	1,20	0,83; 1,74	0,77	0,48; 1,21	0,90	0,63; 1,28
Conflit x mémoire de travail	0,73	0,49; 1,08	0,88	0,54; 1,45	1,01	0,69; 1,46
Climat x mémoire de travail	0,97	0,72; 1,30	0,89	0,59; 1,35	1,04	0,77; 1,40

Indice de milieu socio-économique de l'école (IMSE). Rapport de cote (RC). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 9. Effet modérateur des caractéristiques comportementales des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination

	Autonomie		Appartenance		Compétence	
	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)
Âge de l'enfant	0,74	0,53; 1,04	1,06	0,70; 1,63	0,58	0,41; 0,82
Sexe de l'enfant	1,38	0,81; 2,35	0,84	0,44; 1,63	0,64	0,38; 1,08
Revenu	0,97	0,86; 1,11	1,11	0,96; 1,28	1,03	0,90; 1,18
IMSE	0,94	0,85; 1,04	1,07	0,95; 1,21	0,96	0,87; 1,07
Proximité avec l'enseignant	1,26	0,94; 1,70	0,70	0,48; 1,04	1,24	0,92; 1,68
Dépendance envers l'enseignant	1,03	0,73; 1,46	1,33	0,85; 2,07	1,28	0,91; 1,78
Conflit avec l'enseignant	0,70	0,47; 1,03	0,69	0,43; 1,11	1,10	0,75; 1,63
Climat de classe	1,67	1,27; 2,20	3,42	2,37; 4,95	1,72	1,28; 2,30
Problèmes extériorisés	0,99	0,74; 1,32	0,74	0,51; 1,07	1,11	0,83; 1,48
Proximité x problèmes extériorisés	1,21	0,88; 1,67	0,99	0,65; 1,51	1,10	0,79; 1,52
Dépendance x problèmes extériorisés	0,85	0,60; 1,22	1,07	0,68; 1,69	0,97	0,67; 1,41
Conflit x problèmes extériorisés	1,23	0,85; 1,77	1,19	0,73; 1,94	1,27	0,85; 1,89
Climat x problèmes extériorisés	0,92	0,69; 1,24	0,90	0,2; 1,32	0,97	0,71; 1,31
Âge de l'enfant	0,75	0,53; 1,06	1,26	0,81; 1,96	0,58	0,41; 0,82
Sexe de l'enfant	1,28	0,75; 2,17	0,89	0,45; 1,76	0,61	0,36; 1,02
Revenu	0,10	0,86; 1,11	1,13	0,97; 1,31	1,02	0,89; 1,16
IMSE	0,96	0,86; 1,06	1,12	0,98; 1,27	0,97	0,88; 1,07
Proximité avec l'enseignant	1,25	0,92; 1,68	0,72	0,48; 1,07	1,28	0,95; 1,71
Dépendance envers l'enseignant	1,01	0,72; 1,43	1,33	0,84; 2,09	1,25	0,89; 1,74
Conflit avec l'enseignant	0,70	0,48; 1,01	0,72	0,44; 1,15	1,26	0,87; 1,81
Climat de classe	1,74	1,32; 2,30	4,09	2,69; 6,20	1,78	1,33; 2,38
Problèmes intériorisés	1,06	0,81; 1,39	0,86	0,60; 1,23	0,88	0,68; 1,14
Proximité x problèmes intériorisés	1,21	0,89; 1,63	0,66	0,45; 0,97	0,96	0,71; 1,29
Dépendance x problèmes intériorisés	1,25	0,89; 1,76	1,554	0,96; 2,53	1,09	0,79; 1,49
Conflit x problèmes intériorisés	0,81	0,59; 1,12	0,61	0,39; 0,94	0,85	0,63; 1,15
Climat x problèmes intériorisés	1,06	0,81; 1,38	2,05	1,31; 3,20	0,96	0,73; 1,26

Indice de milieu socio-économique de l'école (IMSE). Rapport de cote (RC). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 10. Effet modérateur des caractéristiques comportementales des élèves sur l'association entre le contexte scolaire et la réponse aux besoins d'autodétermination (suite)

	Autonomie		Appartenance		Compétence	
	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)	RC	IC (95%)
Âge de l'enfant	0,77	0,55; 1,08	1,16	0,76; 1,78	0,70	0,49; 0,99
Sexe de l'enfant	1,44	0,84; 2,46	0,88	0,46; 1,72	0,59	0,35; 1,02
Revenu	0,99	0,87; 1,13	1,10	0,95; 1,29	1,02	0,89; 1,18
IMSE	0,95	0,86; 1,10	1,07	0,94; 1,21	0,95	0,85; 1,06
Proximité avec l'enseignant	1,22	0,90; 1,64	0,74	0,49; 1,11	1,19	0,87; 1,63
Dépendance envers l'enseignant	1,07	0,75; 1,51	1,23	0,79; 1,91	1,28	0,90; 1,81
Conflit avec l'enseignant	0,71	0,49; 1,03	0,72	0,45; 1,14	1,33	0,90; 1,97
Climat de classe	1,76	1,34; 2,31	3,54	2,45; 5,12	1,79	1,32; 2,43
Problèmes scolaires	0,97	0,75; 1,27	0,78	0,54; 1,13	0,55	0,42; 0,73
Chaleur x problèmes scolaires	1,00	0,75; 1,34	0,67	0,44; 1,01	1,09	0,79; 1,50
Dépendance x problèmes scolaires	0,84	0,60; 1,18	1,33	0,85; 2,07	0,85	0,60; 1,22
Conflit x problèmes scolaires	1,16	0,80; 1,66	0,93	0,57; 1,50	0,96	0,64; 1,43
Climat x problèmes scolaires	1,04	0,81; 1,32	1,00	0,72; 1,40	1,17	0,89; 1,54
Âge de l'enfant	0,77	0,55; 1,09	1,08	0,71; 1,65	0,59	0,42; 0,83
Sexe de l'enfant	1,26	0,74; 2,15	0,75	0,38; 1,45	0,59	0,35; 0,10
Revenu	0,97	0,85; 1,10	1,10	0,95; 1,27	1,02	0,89; 1,16
IMSE	0,94	0,85; 1,04	1,07	0,95; 1,22	0,96	0,87; 1,06
Proximité avec l'enseignant	1,22	0,89; 1,65	0,74	0,49; 1,12	1,23	0,91; 1,65
Dépendance envers l'enseignant	1,10	0,77; 1,57	1,43	0,90; 2,28	1,27	0,91; 1,78
Conflit avec l'enseignant	0,71	0,48; 1,04	0,71	0,44; 1,16	1,18	0,82; 1,75
Climat de classe	1,67	1,27; 2,19	3,38	2,33; 4,89	1,75	1,31; 2,35
Habiletés adaptatives	1,31	0,98; 1,74	1,60	1,09; 2,34	1,10	0,83; 1,46
Proximité x Habiletés adaptatives	0,95	0,70; 1,29	1,14	0,75; 1,73	0,88	0,65; 1,18
Dépendance x Habiletés adaptatives	1,20	0,81; 1,77	1,25	0,75; 2,10	1,31	0,89; 1,93
Conflit x Habiletés adaptatives	0,87	0,57; 1,34	0,83	0,48; 1,42	0,78	0,52; 1,18
Climat x Habiletés adaptatives	1,03	0,77; 1,39	0,80	0,59; 1,21	0,92	0,68; 1,25

Indice de milieu socio-économique de l'école (IMSE). Rapport de cote (RC). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 11. Verbatims issus des entrevues avec les élèves et leurs enseignants

Accompagnement logistique
<p><u>Morcelage de la tâche (entrevue enseignant):</u> « Tu sais souvent, on lisait ensemble. Puis là, je disais : "Tu te fais une image mentale, puis tu y vas un morceau à la fois. Ne vois pas toute la tâche en gros, parce que c'est, ça peut -être une montagne. Une étape à la fois". Pis souvent, je structurais là : "Je te laisse aller jusqu'à tel numéro. Après ça, on se reparle". Je reparlais au groupe : "Ok. Là, vous êtes rendus à tel numéro. Là, à partir de là, faites telle affaire. ". Fait que j'essayais de structurer un peu leur travail et leur temps en même temps avec le <i>chrono</i>. »</p> <p><u>Attentes claires (entrevue élève) :</u> « Quand elle me donnait comme du travail. Pis euh, genre, mettons une grosse liste de travail à faire, bien, on pouvait toute les faire à notre place. On n'avait pas besoin de demander des questions parce que, elle était tellement, euh, précise dans les explications, que, bien, je n'avais jamais besoin de demander quoi que ce soit. »</p> <p><u>Réexpliquer la matière (entrevue élève) :</u> « Souvent, apprendre, moi, ça prenait plus de temps [...]. Pis souvent quand elle explique au tableau, des fois, pour moi, c'est trop vite. Souvent quand j'apprenais, bien, c'était quand j'étais avec le prof puis on était comme les deux. C'est là que j'apprenais plus, plus vite [...] juste quand c'est les deux, parce que, là, elle parle à toute la classe à place de juste parler à moi. [...] Quand elle parle à moi, c'est sûr qu'elle me trouve plus de moyens de me faire comprendre, admettons, le numéro ou ce qu'on faisait. »</p> <p><u>Période de consultation (entrevue enseignant) :</u> « On est en train de faire une nouvelle leçon, on la travaille avec des petits tableaux, je m'en vais en arrière avec ceux pour qui c'est difficile puis à un moment donné, c'est <i>stop</i>, il faut passer à autre chose. Alors je dis : "Ok, là on l'a vu, on l'a mâchouillé. On a tout fait ce qu'il y avait à faire". Alors j'écris ici mettons (<i>pointe le tableau</i>) : mesure d'angle, là je vais écrire ici. Demain midi, on aura une petite <i>récup</i>, alors ceux qui veulent une petite <i>récup</i>, vous écrivez votre nom, pis elle l'écrit. Si elle a besoin, tu sais, malgré tout ce qu'on a fait, il y en a toujours deux trois qui écrivent leurs noms, pis elle l'écrit volontiers. »</p> <p><u>Valoriser les efforts plutôt que les résultats (entrevue enseignant) :</u> « Pis la façon dont j'évalue est super gagnante. On ne met pas l'accent sur les notes. Je parles pas de notes dans ma classe. Je parle vraiment de "qu'est-ce que tu as appris?", "qu'est-ce qui te restes à apprendre?", "quelle compétence tu es supposé développer et que, oups, il faut encore qu'on travaille dessus". Tu sais, c'est vraiment en termes de ça que je fais ma rétroaction constamment pendant qu'ils sont dans l'action et qu'ils peuvent le travailler et s'améliorer. Fait qu'on ne parle jamais de notes. C'est trop subjectif. C'est trop flou. Pis ça ne veut rien dire. Pour lui, ça a été gagnant, parce qu'il est anxieux. On l'a dit tantôt. Donc, là, bien j'élimine toute cet aspect-là, tu sais de comparatif. Puis de performance et de "je vais-tu avoir une bonne note". On est vraiment dans : "Wow, tu as appris tout ça, puis voici ce qui te reste à apprendre", " Sur quoi qu'on focusse? Sur quoi on priorise? " »</p>
Accompagnement socio-affectif
<p><u>Préparation à l'entrée au secondaire – Prise de notes (entrevue enseignant) :</u> « Je prenais le document et je disais : "Bon là, on va lire cette page-là. Qu'est-ce qui serait important, d'après-vous là, de retenir? ". Fait que là, on se le notait sur une feuille. On prenait des feuilles mobiles. On mettait un titre en couleur. Tu sais là : "Prenez vos stylos, vos surligneurs. Attire ton œil sur ça. Donne-toi des trucs pour les retenir. Fais-toi un tableau". Fait que tu sais, de leur donner des trucs comme ça pour faciliter l'étude puis la transition de la quantité de travaux qui s'en vient aussi. »</p> <p><u>Préparation à l'entrée au secondaire – Utilisation d'un cadenas (entrevue enseignant):</u> « Ça, je trouve ça important. D'autant plus pour cette clientèle-là. Tu sais, pratiquer le cadenas, par exemple. Tout le mois de juin, on a nos cadenas en bas, fait qu'on enlève ce stress-là. Puis, pour ces élèves-là encore plus. Je pense à mon autre <i>TSA</i> qui lui ça, c'était comme une grosse source d'anxiété là : "Je vais arriver en retard l'année prochaine.". "Non, tu n'arriveras pas en retard. Tu vas être prêt". »</p>

Préparation à l'entrée au secondaire – Exercices (entrevue élèves):

« J'avais une prof qui m'aidait beaucoup, elle nous a préparé au secondaire [...] elle corrigeait les devoirs. Mettons il y avait certains profs qui ne corrigeaient pas les devoirs même s'ils en donnent. Elle nous donnait comme... beaucoup de devoirs pour le primaire, mais c'était les mêmes qu'il y avait au secondaire. »

Rassurer les élèves (entrevue enseignant) :

« Bien, je pense de relativiser la tâche. Tu sais, [de dire] "Ce n'est pas grave. Pas de stress ", de faire baisser la pression là. Je ne suis pas quelqu'un qui [dit] "C'est un examen. Il faut vraiment que tu...". Ce n'est pas juste ça les notes pour faire le bulletin, fait qu'on essayait de baisser le niveau de pression, parce que j'en avais plusieurs qui stressaient dans le groupe. [...] Souvent je leur disais : "Moi, tous les jours je t'observe. Tu sais, je ne t'observe pas juste à l'examen (rires). Je t'observe tout le temps. Donc, si tu en as eu un moins bon, ce n'est pas grave. On se reprend au prochain". »

Renforcement positif (entrevue enseignant) :

« Dans notre, dans notre code de vie, on a le système de coup de cœur. Fait que quand un élève fait quelque chose [de bien], souvent inattendu pis qui est dans nos attentes. Je donne un exemple : un élève va, par lui-même, sans qu'on lui demande, ramasser les déchets sur la cour de l'école. Bien, on lui donne un coup de cœur. »

Renforcement positif (entrevue élève) :

« Je sais que [nom de l'enseignant] m'apprécie beaucoup parce que bien, elle est toujours là euh, elle nous demande toujours des questions. Puisque j'ai un peu plus de difficultés que les autres, bien moi, elle vient me dire des petits mots pour m'encourager, euh, pis des affaires comme ça. »

Prendre un élève en exemple (entrevue enseignant) :

« Beaucoup de renforcement là. Quand je disais, elle était très bonne en dessin donc on la prenait souvent en exemple. »
« Quand je remets les évaluations j'essaie souvent encore avec nos billets *wow* là de faire ressortir soit les très bonnes notes ou les élèves qui ont vraiment fait un gros progrès par rapport à le passé. »

Faire intervention en privé (entrevue enseignant) :

« Je faisais toujours mes interventions en privé, jamais en public. Je ne faisais pas ça en public, parce que tu sais, parfois je trouve qu'il y a des interventions que je choisis de faire publiquement, quand je pense que ça peut être payant pour tous les élèves. Mais quand ça concerne qu'un élève, et que ça concerne une situation particulière, c'est sûr que non, non. Ça, c'est dans le privé. Pis, c'est auprès de l'élève seulement. »

Accompagnement dans la gestion des conflits (entrevue enseignant) :

« Quand elle demande d'aller à l'extérieur et elle a un conflit avec quelqu'un. Elle sait qu'est-ce qu'elle a à faire pour régler le conflit. Oui. Puis elle tient aux relations qu'elle a. Je pense que le but de ça, quand elle me fait sortir pis elle veut parler à la personne, c'est vraiment parce qu'elle veut que les relations soient bonnes. Mais c'est le genre à me dire: "Je trouve que telle, elle ne me regarde pas bien depuis ce matin. Puis j'essaie d'y faire des sourires et elle ne me regarde pas. Et là je lui propose : "Est-ce que tu aimerais qu'on puisse parler ? ". Parce que c'est leur fin du monde. Vu de l'extérieur comme ça, c'est comme dire : "Mon dieu, c'est anodin". Mais non. C'est leur fin du monde. Elle n'est pas disponible à l'apprentissage là. Donc, il faut tout de suite prendre ça en main. »

Accompagnement – entrave à la satisfaction des besoinsBesoin d'avoir un autre professionnel en classe (entrevue enseignant) :

« L'année passée, on n'avait pas de services de psychoéducation à l'école. Zéro là... Aucun. Est-ce que... bon, question de congés de maternité perpétuelle ou de maladie ou de X, Y, Z, on n'a pas eu de services de psychoéducation de l'année, pour aucun élève de l'école là. Puis service de psychologie... ça on les voit à toutes les 3 lunes, pis c'est pour faire généralement des évaluations sur certains élèves. L'orthophonie c'est la même chose. C'est sûr que quand on a des besoins, il y en a plein de besoins là. Fait que si on avait, ne serait-ce que des éducatrices spécialisées, si on pouvait juste avoir plus d'éducatrices spécialisées dans les écoles, qui pourraient soutenir l'enseignement, accompagner. Ce serait plus facile pour l'ensemble de nos élèves à se trouver compétents je pense là. [...] On dit qu'on n'apprend pas à devenir autonome seul. »

Intervention qui entrave réponse aux besoins (entrevue élève) :

Interviewer qui demande à l'élève s'il y a quelque chose qu'elle devrait faire pour s'aider se sentir et être plus compétent en mathématiques :

« Non, parce que c'est vraiment moi qui devrais poser des questions. Pis il y a une personne de mon âge que ça m'a vraiment remis en place. Bien, elle a dit : "Si tu veux avoir des meilleures notes, il faut que tu lèves la main". Parce qu'elle était au courant que j'avais *poché*. Fait que là, elle a dit : "Si tu veux avoir des meilleures notes, il faut que tu lèves ta main puis poses des questions? On s'en fiche s'il te critique un petit peu". Parce que, habituellement, il va dire : " Bien là [nom de l'élève], ça, c'est facile" [...] Genre il critique juste un petit peu. Bien, genre il nous dit comment faire pis, après ça, il dit : "Ça devrait être facile, mais il faudrait que..." puis là, il dit pourquoi ça devrait être facile. Parce que, lui, il est *full* bon en math. »

« Quand il donnait les notes. Il dit : « Fais attention. *Tatati tatata*. Tel numéro, tu l'as raté. Tel numéro, il faudrait que tu l'améliores. » Puis après ça, [...] je me sens mal à l'aise de comme...qu'il aille dit ça. Pis, en même temps, un petit [peu] fâché à l'intérieur de moi, par ce qu'il a dit. C'est. Pis là, je remarque la réponse. Pis là, je me dis : "Bien, c'est vrai. C'est supposé être facile". Pis à l'intérieur de moi, c'est comme une rage. »

Faire des choix**Ordre des travaux à faire (entrevue enseignant) :**

« Tu sais, c'est sûr que des fois, c'était mettons un peu de tout, que j'appelle là. On fini des travaux. Tout ce qui est au tableau doit être fait, mais tu le fais dans l'ordre que tu veux, mais il faut que ce soit terminé. »

Ordre des travaux à faire (entrevue élève) :

« C'est sur la prof, elle nous laissait, la plupart du temps, elle nous laissait choisir, euh, ce qu'on voulait faire. Bien, dans le sens où, euh, tu sais, ce n'était pas genre "tu fais ce travail, puis tu n'as pas le droit de parler". Genre euh, "tu n'as pas le droit d'argumenter sur comment tu le fais, pis quand tu pouvais, pis, bien, le temps que tu faisais". Elle, elle était vraiment flexible au niveau de ces critères-là. Genre, elle nous laissait le temps qu'on ne voulait. Bien, pas quand on voulait la, mais euh, elle avait de la flexibilité. »

Imposition de la composition des équipes de travail (entrevue enseignant) :

« Chaque jour, il y a un temps de travail en équipe. Mais, moi les équipes de la classe, ce sont toujours des équipes pigées au hasard. Donc ça aussi, ça fait en sorte que, euh, vous savez dans une classe où il y a beaucoup d'amis, quand vous faites pas ça, c'est toujours les mêmes personnes qui sont laissées. Euh, qui ne sont jamais choisies. Donc, ça il n'en n'est pas question dans ma classe. Fait que tu sais, au fur et à mesure que le temps passe, les gens apprennent à travailler avec tout le monde. Et à aller vers des gens, qu'autrement ils n'auraient pas été, parce que tu sais, ce n'est pas des amis, des alliances naturelles qui se font. Mais, étant, tu sais je leur explique. Je dis, étant donné qu'on va partager quand même un voyage de trois jours à la fin de l'année, puis qu'on va être toujours ensemble, il faut apprendre à se connaître. Il faut apprendre à s'apprécier et à se respecter dans nos différences. Fait que, cette dynamique-là, j'essaie de la mettre en place dès le début de l'année-là. »

Tableau 12. Caractéristiques des familles et des élèves associées aux parcours de placement (N=302)

	N valide	Sans placement (n= 127, 42.1%)	Placement persistant (n= 36, 11.9%)	Réintégration en classe ordinaire (n= 56, 18.5%)	Placement tardif (n= 60, 19.9%)	Placement temporaire (n= 23, 7.6%)	P-valeur
Facteurs sociodémographiques							
Sexe de l'enfant (filles, n= 119)	302	43.3%	38.9%	33.9%	40.0%	30.4%	.681
Revenu annuel (< 25 000/an, n= 81)	300	16.7%	25.7%	39.3%	36.7%	30.4%	.007
Diplôme d'étude secondaire ou niveau d'étude inférieur de la mère (n= 155)	302	38.5%	66.7%	53.6%	65.0%	56.5%	.002
Famille monoparentale (n= 120)	302	31.5%	36.1%	51.8%	48.3%	39.1%	.060
Contexte scolaire							
Services scolaires reçus à la maternelle (n= 136)	285	41.7%	61.1%	51.9%	46.5%	50.0%	.321
Conflit avec l'enseignant†	289	28.53 (10.02)	34.06 (9.22)	29.67 (10.22)	28.28 (10.56)	28.55 (8.67)	.058
Proximité avec l'enseignant†	289	39.81 (7.59)	38.44 (6.96)	40.33 (7.29)	40.40 (8.47)	36.95 (8.36)	.339
Dépendance envers l'enseignant†	289	11.67 (4.21)	14.53 (4.45)	13.55 (4.87)	13.19 (4.44)	12.14 (4.28)	.004
Caractéristiques de l'élève							
Problèmes extériorisés (score T)†	302	67.86 (7.69)	75.17 (6.32)	70.16 (6.77)	69.53 (7.43)	70.74 (6.99)	.000
Victimisation†	302	1.25 (0.70)	1.72 (0.67)	1.26 (0.57)	1.45 (0.75)	1.40 (0.64)	.004
Vocabulaire réceptif†	302	116.49 (10.44)	104.69 (15.08)	112.75 (13.02)	105.39 (12.12)	107.26 (10.87)	.000
Résultats scolaires†	286	6.24 (1.82)	4.60 (1.43)	5.25 (1.86)	4.00 (1.50)	5.01 (2.04)	.000

Des tests de chi-carré ont été utilisés pour les variables catégorielles (%). ANOVAs ont été utilisés pour les variables continues† [moyenne, (ÉT)]. Les caractères gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 13. Prédire les parcours de placement en comparaison aux élèves sans antécédent de placement (N=302)

	Placement persistant		Réintégration en classe ordinaire		Placement tardif		Placement temporaire	
	RC	95% IC	RC	95% IC	RC	95% IC	RC	95% IC
Diplôme d'étude secondaire ou niveau d'étude inférieur de la mère	1.45	0.58; 3.64	1.61	0.80; 3.23	1.72	0.80; 3.72	1.19	0.44; 3.19
Problèmes extériorisés (Score T)	1.13	1.03; 1.23	1.04	0.98; 1.10	0.99	0.94; 1.05	1.02	0.95; 1.11
Victimisation	1.84	0.95; 3.56	0.86	0.49; 1.50	1.32	0.76; 2.31	1.13	0.53; 2.39
Vocabulaire réceptif	0.94	0.90; 0.98	0.99	0.96; 1.02	0.95	0.92; 0.98	0.94	0.90; 0.98
Performance académique	0.76	0.58; 0.99	0.79	0.65; 0.96	0.52	0.40; 0.67	0.82	0.62; 1.08
Dépendance envers l'enseignant	1.07	0.97; 1.19	1.10	1.01; 1.19	1.07	0.98; 1.17	0.97	0.86; 1.09
Interaction avec le sexe de l'enfant								
Score extériorisé × sexe	0.56	0.16; 1.95	0.97	0.46; 2.05	0.51	0.24; 1.11	1.25	0.43; 3.61
Victimisation × sexe	0.92	0.36; 2.36	1.60	0.73; 3.50	0.70	0.32; 1.52	1.48	0.49; 4.47
Vocabulaire réceptif × sexe	3.10	1.02; 9.37	1.06	0.50; 2.26	1.31	0.53; 3.26	0.81	0.25; 2.63
Performance académique × sexe	0.55	0.19; 1.57	0.53	0.24; 1.16	1.04	0.34; 3.13	0.66	0.20; 2.19
Dépendance × sexe	0.51	0.20; 1.31	0.75	0.36; 1.57	0.86	0.39; 1.91	0.93	0.30; 2.85

Rapport de cote (RC); intervalles de confiance (IC). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives. Les estimations de l'effet principal proviennent de modèles sans interactions. Chaque interaction a été testée séparément dans les modèles de régression.

Tableau 14. Différence de sexe dans les parcours de placement et les besoins d'autodétermination à la transition à l'âge adulte

	Féminin		Masculin		<i>p</i>
	n	M (ÉT)	n	M (ÉT)	
<i>Résilience</i>					
Sans placement	48	66,71 (12,66)	52	74,02 (14,72)	0,03
Placement persistant	8	55,75 (14,11)	15	72,67 (14,52)	0,01
Réintégration en classe ordinaire	17	64,24 (12,92)	26	69,38 (12,23)	0,35
Placement tardif	21	69,52 (13,67)	24	65,21 (12,96)	0,05
Placement temporaire	7	61,14 (12,59)	52	74,02 (14,72)	0,34
<i>Satisfaction de vie</i>					
Sans placement	48	23,71 (6,73)	52	26,19 (5,23)	0,02
Placement persistant	9	21,11 (9,13)	15	23,53 (7,61)	0,53
Réintégration en classe ordinaire	17	21,65 (4,97)	26	25,15 (6,78)	0,1
Placement tardif	22	25,77 (5,25)	24	23,25 (5,80)	0,06
Placement temporaire	7	19,57 (6,48)	11	26,00 (5,14)	0,00

Moyenne (M), Écart-type (ET). Les coefficients en gras indiquent des valeurs statistiquement significatives.

Figure 1. Raisonnement visuospatial × climat de classe prédit le besoin d'autonomie

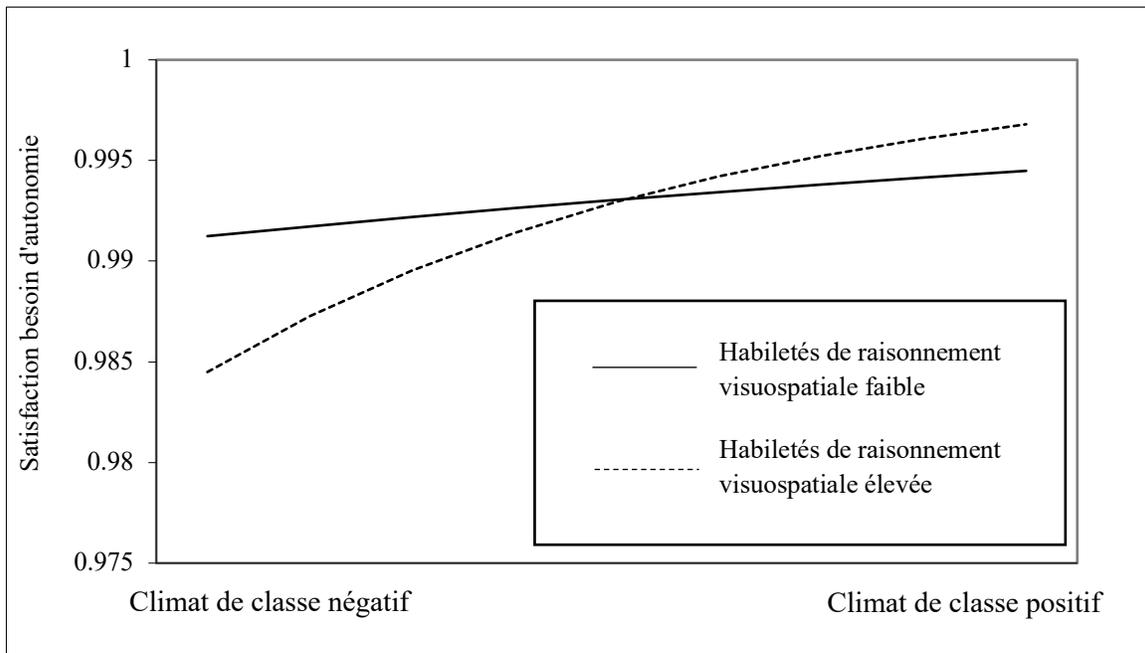


Figure 2. Comportements intériorisés × climat de classe prédit le besoin d'appartenance

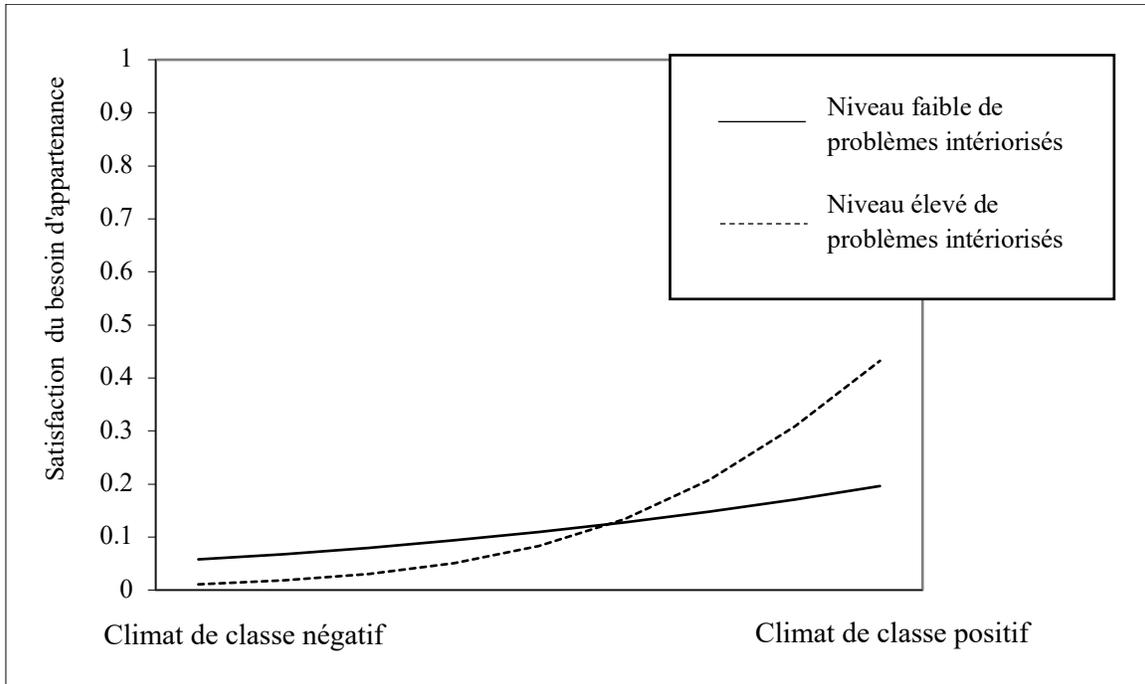


Figure 3. Comportements intériorisés × relation élève-enseignant de proximité prédit le besoin d'appartenance

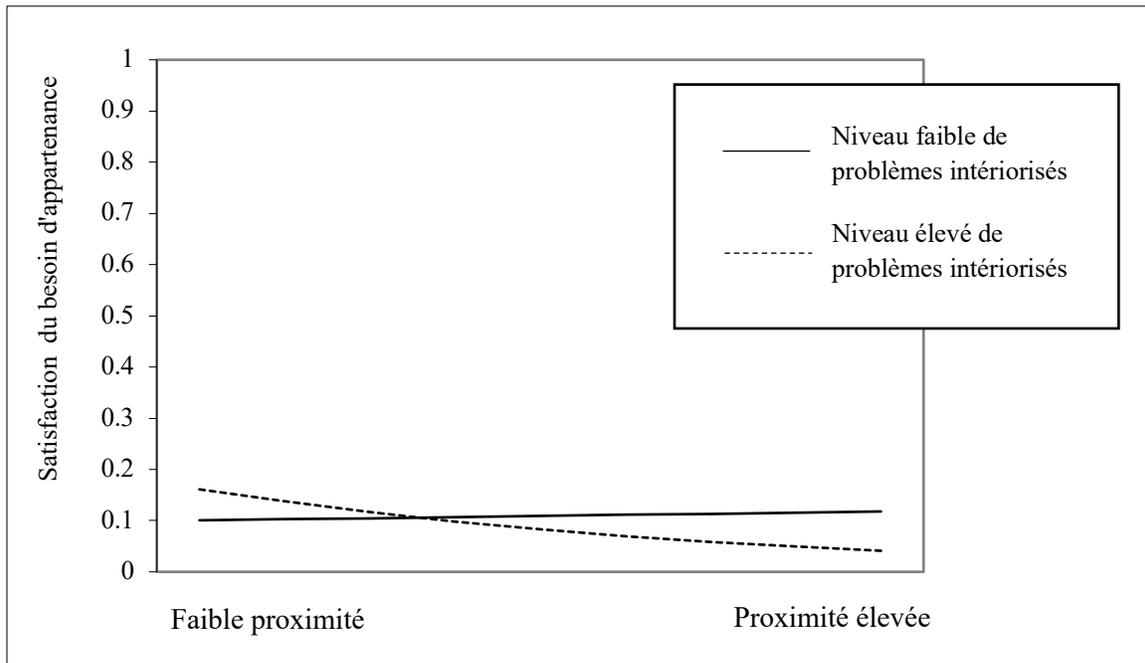


Figure 4. Comportements intériorisés × relation élève-enseignant conflictuelle prédit le besoin d'appartenance

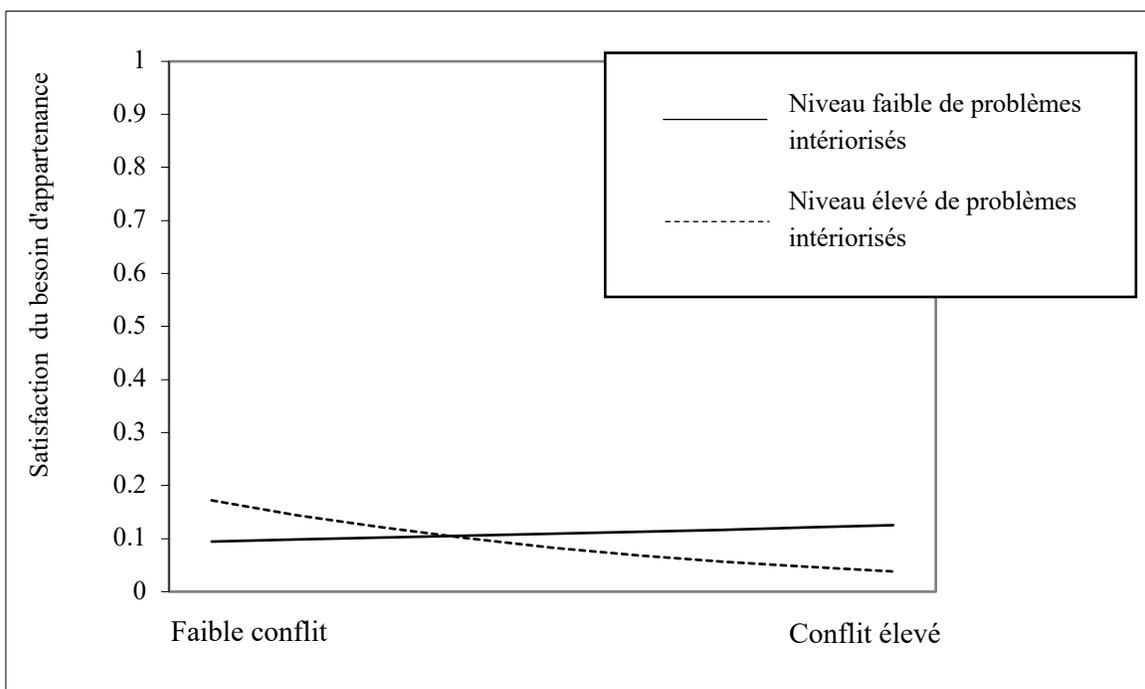


Figure 5. Parcours scolaires des élèves avec un trouble du comportement

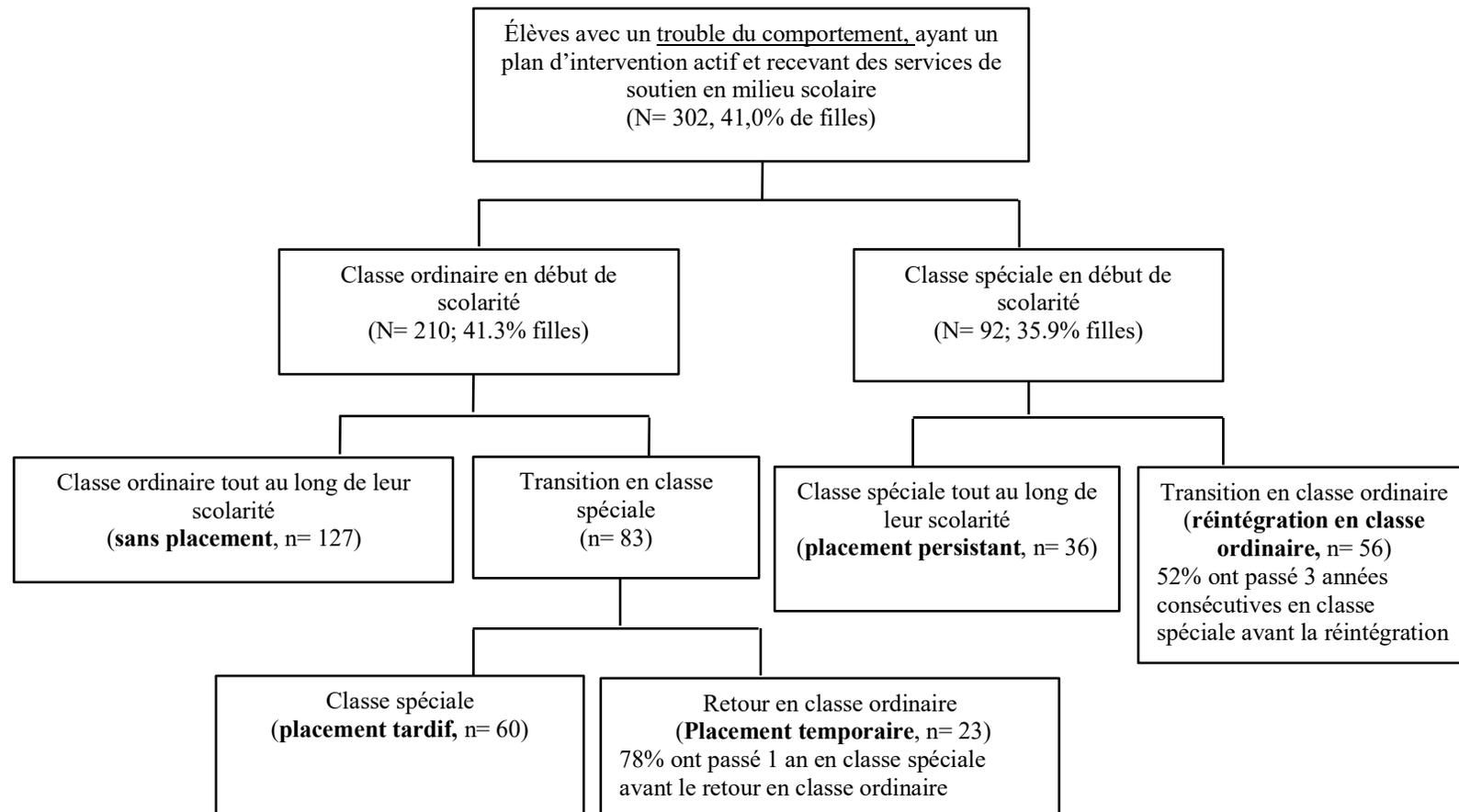


Figure 6. Association selon le sexe entre vocabulaire expressif et placement persistant

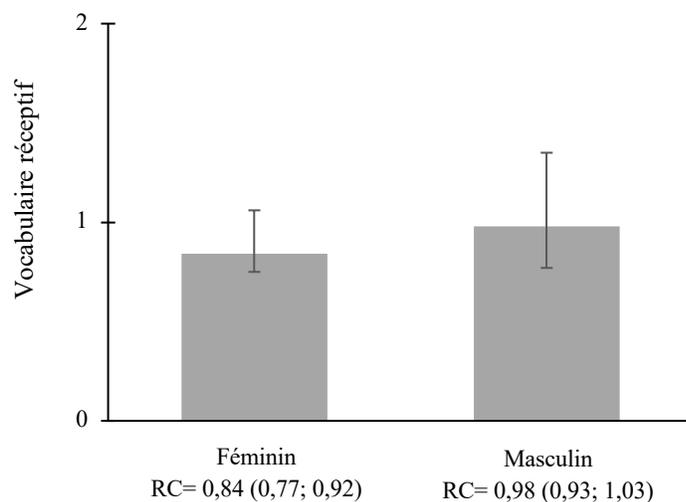
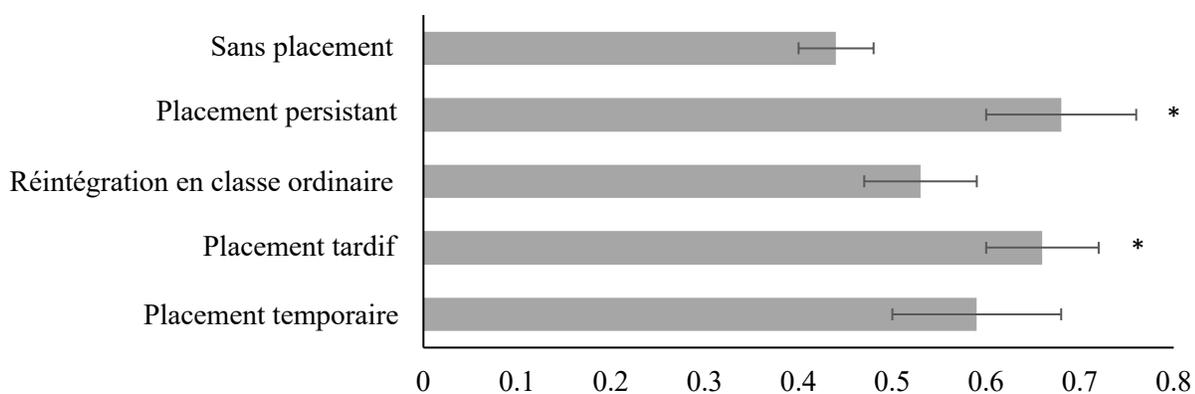


Figure 7. Risque moyen d'abandon scolaire selon le type de placement



* Indique les différences significatives avec le parcours sans placement à $p < .05$.