

# 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 principale**

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)

## 1. Contexte du projet de 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. 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 et les élèves eux-mêmes. 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.

Selon la théorie de l'autodétermination, pour qu'un élève réussisse à l'école, le contexte scolaire devrait répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux (aussi appelés besoins d'autodétermination): les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. En milieu scolaire, plusieurs enjeux propres au *contexte éducatif* (ex., type de classe, pratiques enseignantes), au *contexte social* (ex., climat de classe, relation élève-enseignant) 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. C'est ainsi, par exemple, que les troubles d'apprentissage posent de grands défis aux enseignants pour assurer la progression des élèves, tout comme la gestion quotidienne de la classe en présence d'élèves qui ont un trouble du comportement, qui peuvent entraîner des relations élève-enseignant conflictuelles et nuire à la satisfaction de leurs besoins d'autodétermination. Afin de favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires, il s'avère donc important de mieux

comprendre l'adéquation entre les caractéristiques du contexte scolaire (éducatif et social) et les caractéristiques des élèves HDAA qui favorise ou non la satisfaction des besoins d'autodétermination. En se centrant sur les besoins d'autodétermination et en considérant ces besoins dans la perspective des élèves HDAA eux-mêmes, ce projet identifie de nouvelles avenues pour favoriser l'inclusion de ces élèves et leur réussite scolaire.

## **2. Principales questions de recherche**

Ce projet se décline en deux études. La première étude est réalisée auprès d'élèves HDAA de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire et vise à : 1a) identifier les caractéristiques des élèves HDAA qui distinguent ceux dont les besoins d'autodétermination sont satisfaits ou non-satisfaits; 1b) déterminer l'association entre les facteurs du contexte éducatif et social et la satisfaction des besoins d'autodétermination; 1c) examiner comment ces associations varient selon les caractéristiques des élèves HDAA; 1d) capturer comment les élèves HDAA perçoivent la réponse du milieu scolaire à la satisfaction de leurs besoins d'autodétermination. La deuxième étude, quant à elle, se centre sur les élèves qui ont un trouble du comportement et vise à : 2a) examiner comment les facteurs du contexte scolaire et les caractéristiques des élèves prédisent les parcours scolaires en classe ordinaire ou spéciale; 2b) identifie comment ces parcours scolaires sont associés au risque de décrochage scolaire et à l'autodétermination (ex., satisfaction de vie, résilience) à l'âge adulte.

## **3. Principaux résultats de l'étude 1**

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

Parmi les 356 élèves HDAA de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année qui ont participé à notre étude, un élève sur deux avait un diagnostic de trouble d'apprentissage. La grande majorité des élèves HDAA étaient en classe ordinaire (87,8%). Au moment de leur participation à l'étude, 87,5% des élèves HDAA recevaient des services en milieu scolaire. 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.

Malgré ce soutien, 60 % des élèves HDAA rapportent que leur besoin de compétence n'est pas satisfait, 35 % ont dit ne pas se sentir autonome, alors que 22 % indiquent que leur besoin d'appartenance n'est pas comblé. Les élèves HDAA qui disent ne pas se sentir compétents ont des habiletés cognitives (ex., raisonnement visuospatial, compréhension verbale) et des résultats scolaires significativement moins élevés que ceux qui rapportent se sentir compétents. Les élèves qui rapportent ne pas se sentir acceptés ont significativement plus de comportements extériorisés et intériorisés, et ont de moins grandes habiletés adaptatives que ceux dont le besoin d'appartenance est comblé. Cependant, le niveau de satisfaction des besoins d'autodétermination ne diffère pas significativement entre les élèves HDAA en classe ordinaire et en classe spéciale.

### ***3.2 Le contexte scolaire et la satisfaction des besoins d'autodétermination***

Nous avons ensuite examiné comment les facteurs du contexte éducatif et social prédisent la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA. Les résultats indiquent que c'est le *contexte social* (plutôt que le contexte éducatif), et plus précisément le *climat de classe*, qui contribue le plus à la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie, et d'appartenance. 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, d'appartenance et de compétence soient respectivement satisfaits. Enfin, nous avons constaté que, dans l'ensemble, les caractéristiques des élèves HDAA n'altèrent pas l'association entre le contexte scolaire et les besoins d'autodétermination. Autrement dit, les facteurs du contexte scolaire contribuent de la même façon (avec la même ampleur) à la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA, peu importe que ces derniers rencontrent des difficultés de langage, de comportement, ou d'apprentissage, par exemple.

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

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 les apprentissages en classe, ce qui inclut des stratégies comme d'établir une routine de classe, mentionner clairement les attentes à l'élève, promouvoir des stratégies de gestion du temps et d'organisation des travaux, fournir des explications complémentaires et additionnelles aux élèves HDAA lorsque les contenus sont abordés en grand groupe. Un *accompagnement de type socio-affectif* inclut le fait de soutenir les élèves dans la gestion du stress, les encouragements, le renforcement positif, l'utilisation d'un système d'émulation, la valorisation des efforts, et aussi, les stratégies pour éviter la stigmatisation des élèves HDAA par les autres élèves de la classe. Enfin, des obstacles structurels et organisationnels (ex., manque de ressources) peuvent limiter la mise en œuvre d'un accompagnement favorisant la satisfaction des besoins d'autodétermination.

## **4. Principaux résultats de l'étude 2**

### **4.1 Prédire les parcours de placement scolaires des élèves qui ont un trouble du comportement**

Cinq groupes d'élèves qui ont un trouble du comportement se distinguent quant à leur parcours scolaire de placement en classe spéciale du primaire au secondaire: 1) sans placement en classe spéciale (42,1 %), 2) placement persistant en classe spéciale (11,9 %), 3) placement tardif en classe spéciale (19,9 %), 4) retour en classe ordinaire (18,5 %), et 5) placement temporaire en classe spéciale (7,6 %). L'examen des facteurs qui prédisent significativement les parcours nous permet de constater que la performance scolaire tel qu'évaluée par la personne enseignante et le

vocabulaire réceptif des élèves sont les seuls facteurs qui permettent de distinguer les cinq parcours scolaires. Une interaction significative entre le sexe des élèves et le vocabulaire réceptif montre aussi qu'un niveau de vocabulaire réceptif plus élevé réduit le risque de vivre un placement persistant en classe spéciale, mais pour les filles seulement.

#### ***4.2 Parcours de placement scolaires, risque de décrochage et autodétermination à l'âge adulte***

En comparaison aux élèves sans placement, ceux qui ont un parcours de placement persistant en classe spéciale ont un risque significativement plus élevé de décrochage scolaire, tout comme ceux qui ont vécu un placement tardif en classe spéciale. De plus, le niveau de résilience et de satisfaction de vie des garçons et des filles qui ont un trouble du comportement diffèrent selon les parcours scolaires. Par exemple, les garçons qui ont un parcours sans placement ont un niveau de résilience et de satisfaction de vie plus élevé que les filles qui ont ce même parcours.

### **5. Principales pistes de solution ou d'action soutenues par ces résultats**

Ce projet identifie de nouvelles pistes de solution pour favoriser l'inclusion des élèves HDAA et leur réussite scolaire et pour optimiser les services qui leurs sont offerts. Selon nous, la première étape est de former le personnel enseignant et non-enseignant à identifier les besoins d'autodétermination des élèves, et à reconnaître les contextes scolaires qui favorisent ou entravent la satisfaction de ces besoins. En effet, il peut être difficile pour les enseignants d'identifier si les besoins d'autodétermination des élèves HDAA sont répondus ou non, et d'identifier pourquoi ils ne le sont pas, le cas échéant. Afin d'accompagner le personnel enseignant et non-enseignant, il serait souhaitable d'établir un protocole d'évaluation de la satisfaction des besoins d'autodétermination des élèves HDAA. Intégrer la satisfaction des besoins d'autodétermination comme objectif dans les plans d'interventions individualisés pourrait aussi aider les enseignants à cibler les contextes (ex., le climat de classe) à ajuster pour favoriser la satisfaction de ces besoins.