

# Repenser les besoins des élèves pour soutenir des pratiques inclusives en classe



**Sophie Dominé**

Doctorante en psychopédagogie  
Université de Montréal  
sophie.domine@umontreal.ca



**Mélanie Paré**

Professeure agrégée  
Université de Montréal  
melanie.pare@umontreal.ca

Cette chronique porte sur la classe inclusive et vous propose d'approfondir le sujet des approches d'enseignement et de gestion de classe. Des professeurs, des étudiants et des chargés de cours du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal vous proposent des savoirs, des ressources et des conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive utiles au primaire.

Dans cet article, nous aborderons la question des besoins des élèves. Pas les besoins particuliers, ni les besoins d'apprentissage, mais plutôt les besoins humains fondamentaux, ces besoins universels, que nous partageons avec les élèves et qui nous poussent à agir comme nous le faisons (Deci et Ryan, 2000). C'est à partir de ces besoins communs à tous, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance, que nous pouvons mieux comprendre la mise en œuvre des pratiques inclusives en classe.

## Pourquoi parler de besoins fondamentaux?

Les besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) expliquent le concept de motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque nous pousse en tant qu'individu à agir dans notre vie et notre quotidien, sans être contrôlé par un élément extérieur. C'est donc quand nous avons l'occasion d'agir par motivation intrinsèque, notamment vers un but qui a un sens pour nous intérieurement, que nous agissons et faisons ce qu'il faut pour atteindre ce but.

Cet aspect est un peu plus délicat pour les jeunes enfants, notamment au primaire, pour lesquels faire plaisir aux adultes représente une grande motivation, qui s'avère d'abord externe.

Cependant, en grandissant, les enfants, comme les adolescents et les adolescentes, développent la capacité d'internaliser leur motivation et de donner un sens personnel à ce qu'ils choisissent de faire. Plus ils ont l'habitude d'être dans un environnement qui contrôle leur comportement, par exemple avec une surutilisation de la stratégie « du bâton et de la carotte », plus le développement de la motivation interne prendra du temps. C'est dans ces conditions qu'on peut observer une baisse d'engagement en classe, voire des comportements difficiles. Il est donc important, même pour les plus jeunes, de découvrir et de développer leur motivation intrinsèque. Cela passe par la compréhension de leurs besoins fondamentaux et de leur expression appropriée.

## Que sont alors ces besoins fondamentaux?

Quand nous parlons ici de besoins, nous considérons la présence d'un désir ou d'une préférence, pouvant s'avérer très nombreux et variés selon les individus. Le terme « fondamentaux » vient recentrer les besoins en tant que nutriments psychologiques essentiels pour l'ajustement et le développement des personnes (Vansteenkiste et al., 2020). Le besoin d'autonomie repose sur la possibilité d'exercer son pouvoir d'action, son acte de volonté ou volition. Le besoin d'appartenance ou de connexité est lié au désir de se sentir aimé et soutenu, connecté aux autres par des liens significatifs et positifs. Enfin, le besoin de compétence se rapporte à sa propre capacité d'effectuer une tâche, mais également d'avoir un effet signifiant sur son environnement (Deci et Ryan, 2000).

La satisfaction de ces besoins chez les élèves a des effets positifs sur leur bien-être, leur estime de soi, leur comportement et leur réussite scolaire (Chen et al., 2015; Gutiérrez et al., 2018).

Si les besoins sont souvent insatisfaits, les élèves peuvent vivre du malêtre, chercher à combler leurs besoins par des comportements inappropriés et chercher à éviter les tâches d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2022). Dans des cas plus répétitifs, cela peut même provoquer des troubles psychologiques et de l'humeur, comme de l'anxiété ou des symptômes dépressifs (Chen et al., 2015). S'assurer de satisfaire ces besoins fondamentaux des élèves le plus souvent possible est alors primordial en classe, ce que beaucoup d'enseignants reconnaissent à des degrés divers.

### Les manifestations de ces besoins en classe

Tout d'abord, il est important de noter que le comportement est le résultat d'une recherche de satisfaction de nos besoins psychologiques (Archambault et Chouinard, 2022). Pour vous convaincre un peu plus, prenons un exemple. Vous avez passé une semaine de travail assez intense, les élèves ont été dynamiques, pour ne pas dire épuisants, et lorsqu'arrive le vendredi, vous n'avez qu'une envie pour la fin de semaine : prendre du

temps pour vous. Vous éviterez toutefois, puisque vous êtes un adulte avec beaucoup de ressources, de crier en classe ou d'apostropher rudement une collègue, un parent ou un membre de la direction que vous croiserez. Vous savez que durant la fin de semaine vous aurez le temps de

vous reposer. Ce besoin de décompresser va en effet vous inciter à faire une promenade, à lire un livre, à cuisiner, à sortir avec des amies ; bref, ce besoin va vous amener à modifier votre comportement pour vous sentir mieux. Les élèves font la même chose, toutefois ils sont encore en apprentissage des émotions qu'ils vivent et ils ont des réactions plus spontanées, qu'ils extériorisent dans le moment présent. Ils peuvent connaître ou pas de bonnes façons de satisfaire leurs propres besoins. Les réponses et les comportements maladroits qu'ils peuvent avoir en classe s'inscrivent donc souvent dans une tentative inappropriée de satisfaire leurs besoins.

À cet égard, la satisfaction ou la frustration associée à l'insatisfaction des besoins fondamentaux peuvent être repérées par l'entourage, dont le personnel enseignant. Face à un comportement perturbateur en classe, pas seulement de l'indiscipline, mais un manque d'en-

## Le comportement est le résultat d'une recherche de satisfaction de nos besoins.

gagement par exemple, nous pouvons nous questionner sur la fonction de comportement (Gaudreau, 2017). Le tableau 1 n'est certes pas exhaustif, mais peut être aidant pour nous orienter dans l'interprétation de comportements d'élèves (Deci et Ryan, 2000 ; Forest et al. 2022). En effet, les besoins s'expriment différemment selon s'ils sont satisfaits ou non et avoir une idée de leurs manifestations peut nous aider à soutenir les besoins psychologiques fondamentaux des élèves. La frustration associée à l'insatisfaction d'un ou plusieurs besoins peut alors se manifester par des comportements perturbateurs, alors que leur satisfaction pourrait favoriser le bien-être et l'engagement.

**Tableau 1 - Manifestations de la satisfaction des besoins ou de la frustration associée à l'insatisfaction des besoins**

Besoins	L'élève dont le besoin n'est pas satisfait:	L'élève dont le besoin est satisfait:
<b>Autonomie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne va pas exprimer son opinion ;</li> <li>• Va se sentir obligé de faire les activités d'apprentissage ;</li> <li>• Peut se sentir débordé par ses tâches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Va exprimer ses idées ;</li> <li>• A un avis sur sa démarche, sur ce qui se passe en classe ;</li> <li>• Prend des initiatives.</li> </ul>
<b>Compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est déçu de ses capacités, se dévalorise ;</li> <li>• A peur de l'échec et tend à les éviter pour ne pas échouer ;</li> <li>• Doute de manière persistante de sa réussite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sait capable de faire des apprentissages et de réussir ;</li> <li>• Développe ses compétences ;</li> <li>• Apprend de ses erreurs.</li> </ul>
<b>Appartenance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sent exclu, ignoré, blessé ;</li> <li>• S'isole d'autres élèves ;</li> <li>• Ne demande pas d'aide lorsqu'il le devrait.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A des relations sincères et significatives en classe ;</li> <li>• Se soucie des autres élèves et des adultes ;</li> <li>• Fait confiance aux élèves et aux adultes à l'école.</li> </ul>

### Les pratiques inclusives qui soutiennent les besoins fondamentaux des élèves

L'école inclusive et les pratiques d'enseignement en classe qui en découlent sont fondées sur la réponse aux besoins psychologiques de tous les élèves. La recherche met en avant le rôle essentiel des membres du personnel scolaire et enseignant dans la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves (Collie, 2022 ; Reeve, 2016). Voici des exemples concrets permettant de l'illustrer.

### Accompagner les élèves qui développent leur autonomie

Comblé le besoin d'autonomie, ce n'est pas s'attendre à ce que tous les élèves effectuent leur travail de classe et leur journée seuls. Petit à petit, en fonction de l'âge et d'autres facteurs personnels

et environnementaux, liés au milieu familial et scolaire, les élèves doivent prendre un certain contrôle sur leurs propres apprentissages. Les enseignants soutiennent l'acquisition d'une indépendance relative et progressive, que ce soit dans les routines de classe ou dans les activités d'apprentissage proposées, en ayant explicitement cette intention qui guide leurs pratiques d'enseignement.

Par exemple, les enseignants proposent des choix raisonnés aux élèves. Dans cette optique, plusieurs utilisent un tableau de programmation, qui indique une priorité dans les choix à effectuer, à partir d'énoncés, tels que « je dois » et « je peux ». Les élèves sont amenés progressivement à faire des choix, à acquérir des stratégies pour les réaliser et à se responsabiliser lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Pour les élèves qui n'arrivent pas encore à choisir, les enseignants proposent des « faux-choix », par exemple au moyen d'un plan de travail fermé où toutes les tâches doivent être réalisées, mais dans une séquence et un temps choisis par les élèves.

Un autre moyen d'accompagner les élèves vers l'autonomie est d'enseigner explicitement certaines stratégies. En effet, certains élèves n'ont pas toutes les connaissances et les habiletés nécessaires pour planifier ou réaliser une tâche ou une série de tâches. Pour éliminer les obstacles liés à la planification ou à la réalisation, on peut utiliser un tableau d'ancrage résumant les stratégies ou les connaissances à utiliser. On utilise aussi les aide-mémoires, qui contiennent un rappel des explications simples et accessibles afin de soutenir le développement de

l'autonomie et de réduire la dépendance à l'adulte. Chez les enseignants plus expérimentés, l'utilisation de l'autoévaluation ou de la coévaluation par les pairs est un pas de plus permettant aux élèves de poser eux-mêmes un regard sur leurs apprentissages, leurs stratégies et leurs comportements.

### *Favoriser la satisfaction du besoin de compétence*

Il peut être difficile pour certains élèves d'effectuer les tâches données à l'ensemble de la classe. Ainsi, s'efforcer de leur faire vivre des réussites, tout en gardant des attentes élevées, peut vite devenir compliqué. C'est ici qu'une bonne représentation par l'enseignant des connaissances et des compétences de ses élèves lui permet d'ajouter des mesures de soutien en classe, comme le travail en atelier et autour de tâches ouvertes ou évolutives sur le plan de la complexité, le coenseignement avec l'orthopédagogue ou des regroupements judicieux d'élèves en dyades ou en petites équipes d'entraide.

On peut aussi questionner les élèves pour comprendre ce qui rend les activités significatives pour eux, en prenant en compte leurs intérêts et les aidant à se fixer un but personnel. Sur ce dernier point, valoriser l'apprentissage et le progrès en classe au lieu du résultat, ce dernier se traduisant souvent sous forme de notes, est recommandé. L'utilisation de l'évaluation formative et des rétroactions précises sont des moyens efficaces pour que les élèves se concentrent à fournir des efforts pour apprendre et réussir.



Les évaluations formatives et les rétroactions, bien qu'elles prennent un temps considérable aux enseignants, facilitent la tâche d'évaluation sommative. D'une part, elles laissent des traces permettant d'attester du développement des compétences des élèves. D'autre part, les élèves sont amenés à s'en servir pour se fixer formellement ou informellement des objectifs personnels, qui les incitent à se mobiliser dans leurs apprentissages. Dans ces contextes, leur progression sera inévitable et le temps investi pour les rétroactions sera récupéré. Il pourrait enfin être judicieux de demander aux élèves de se donner des rétroactions entre eux à partir des critères d'évaluation de l'enseignant ou déterminés en groupe. Ces pratiques contribuent à donner du sens aux apprentissages, mais aussi à satisfaire le besoin des élèves de se sentir compétents dans un environnement soutenant et en contrôle de leur progression.

### S'assurer que les élèves développent un sentiment d'appartenance au groupe

Les élèves ne développent pas de relations significatives entre eux ni avec leur enseignant par le simple fait d'être en classe avec eux. Pourtant, la qualité de ces relations est essentielle à la motivation et à la réussite scolaire (Bakadorova et Raufelder, 2018). Ainsi, le développement d'une appartenance sociale aux autres élèves et à la classe en tant que groupe est un besoin essentiel. Pour y arriver, le personnel scolaire, dont les enseignants, utilise plusieurs stratégies visant le développement de compétences socioémotionnelles (Boissonneault et al., 2021). Nous pouvons retrouver comme stratégies la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable. Des enseignants utilisent aussi la littérature jeunesse pour aborder différents sujets de manière ludique tout en contribuant à l'apprentissage de compétences essentielles de lecture et d'écriture.

Encore ici, il ne s'agit pas que de socialisation, mais de s'assurer de créer un groupe d'élèves qui apprennent les uns des autres. La rétroaction par les pairs contribue à répondre à ce besoin d'appartenance en invitant les élèves à s'offrir des critiques constructives, mais aussi des compliments, qui amènent les élèves à développer des relations significatives et de confiance avec leurs camarades.

Enfin, l'aménagement de la classe peut contribuer à faciliter les échanges et l'entraide lorsque des îlots ou du mobilier flexible sont disponibles. Il contribue à satisfaire des besoins physiologiques en permettant les déplacements et les postures variées, mais également à soutenir le développement du sentiment d'appartenance à la classe dans un environnement qui encourage la coopération et la pratique des compétences socioémotionnelles.

### Pour conclure

Les besoins fondamentaux sont universels, même chez les plus jeunes. Les manifestations de leur satisfaction ou de la frustration associée à leur insatisfaction peuvent être observées concrètement en classe. Les élèves agissent pour satisfaire leurs besoins et sont motivés lorsqu'ils y arrivent. À l'inverse, lorsqu'ils sont frustrés de ne pas y arriver, ils peuvent adopter des comportements de désengagement, dont l'évitement, l'anxiété ou l'indiscipline. Les pratiques proposées contribuent à la création d'un environnement inclusif en classe qui répond aux besoins des élèves évoluant dans un groupe. Le développement de la motivation intrinsèque, très utile en classe, est intimement lié à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Les moyens pour les combler vont bien au-delà des exemples proposés dans cet article. Néanmoins, ces idées peuvent inspirer et contribuer à la réflexion sur la classe inclusive et le bien-être des élèves.

### Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Bakadorova, O. et Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58(1), 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Boissonneault, J., C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire, un guide pour le personnel scolaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). La Collection de la Chaire. [https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC\\_Soutenir\\_l'apprentissage\\_socioemotionnel\\_Personnel\\_scolaire.pdf](https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC_Soutenir_l'apprentissage_socioemotionnel_Personnel_scolaire.pdf)
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. et Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39 (2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Forest, J., Van den Broeck, A., Van Coillie, H. et Mueller, M. B. (2022). *Libérer la motivation : avec la théorie de l'autodétermination*. Editio.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. et Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17 (5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. et Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>