



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Que signifient les « besoins des élèves » dans la littérature scientifique? Un examen de la portée.

Auteures

Sandy Nadeau, professeure, Université de Sherbrooke, Canada,
Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca

Marie-France Nadeau, professeure, Université de Sherbrooke, Canada,
m-f.nadeau@USherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

L'éducation inclusive place les besoins des élèves au cœur de l'intervention éducative. Cependant, le terme *besoin* reste défini de manière variable selon les perspectives théoriques adoptées, fournissant peu de repères pour guider les milieux de pratique. Cette situation a pour conséquence d'entraîner une disparité et une confusion dans l'interprétation de ce qui constitue un besoin, et une incertitude quant à la façon de répondre avec équité à la diversité des besoins des élèves. Cet article vise à identifier le sens attribué aux besoins des élèves (Kaufman, 1972) dans la littérature scientifique. Au terme de l'analyse des études recensées, quatre catégories de sens se distinguent, renvoyant à un risque d'inadaptation, à un développement positif, à une tension interne propre à l'élève et à un moyen d'interventions. L'implication de ces sens sur l'éducation inclusive sera le sujet d'une discussion en vue de faire émerger des pistes de réflexion permettant de contribuer à une clarification du terme « besoins des élèves ».

Mots-clés : besoins des élèves; examen de la portée; éducation inclusive; intervention éducative; définition



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

L'éducation inclusive, en émergence depuis une trentaine d'années, vise à offrir des possibilités d'apprentissage à tous les enfants, jeunes et adultes (UNESCO, 2009). Basée sur l'équité (Oliva, 2016) et la justice sociale (Hodge, 2017), elle a pour objectif non seulement une équité quant à l'accès aux services, mais aussi en ce qui a trait à la reconnaissance, à la valorisation, aux résultats, aux acquis et à la réussite éducative chez les élèves (Hodge, 2017; Potvin, 2014). Elle renvoie à un processus menant à la participation active de tous les élèves, tout en valorisant la diversité sous toutes ses formes : origines, langues, identités de genre, orientations sexuelles, goûts, handicaps, troubles, difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Fortier et Bergeron, 2016; UNESCO, 2009). Cette recherche de justice sociale est ainsi tributaire d'une considération de la diversité des besoins de tous les apprenants, particulièrement les élèves en situation de vulnérabilité sociale, soit les élèves exposés au risque de marginalisation et d'exclusion (UNESCO, 2003).

Le passage du courant de l'éducation inclusive à la réalité du milieu scolaire exige de considérer plusieurs variables appelant à une planification et à une mise en œuvre efficiente des pratiques d'enseignement et d'intervention pour répondre aux besoins diversifiés du plus grand nombre d'élèves. De fait, l'éducation inclusive implique que tout élève est inscrit par défaut dans la classe ordinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Selon Slee (2011, 2018), l'éducation inclusive renvoie à l'idée que chaque personne a le droit de recevoir des services éducatifs appropriés et adéquats, au regard de ses besoins et de ses habiletés, dans une classe ordinaire d'une école située dans son quartier. Pour en venir à une organisation équitable et accessible pour tous (Lewi-Dumont, 2015; Stewart, 2012), l'éducation inclusive demande une certaine rupture avec les pratiques d'enseignement et d'intervention plus traditionnelles afin de soutenir chaque élève dans le développement de son plein potentiel (Audet et Gosselin-Gagné, 2015). Slee et Tait (2022) définissent l'éducation inclusive comme une approche globale qui change et évolue en fonction des politiques, de l'époque et de la culture.

Une contribution majeure du courant de l'éducation inclusive réfère à l'accent mis sur la prise en compte de la diversité des besoins. Cet accent se distancie des approches déficitaire, catégorielle ou biomédicale (p. ex. celle du DSM-5TR de l'American Psychiatric Association, 2022), qui visent à attribuer des étiquettes ou des codes en fonction de critères spécifiques. Celles-ci se seraient trop souvent caractérisées par un processus inefficace de « référer-évaluer-placer » (Gresham, 2007). Ce dernier est associé à des attentes exagérées pour l'obtention d'un diagnostic ou d'une étiquette avant qu'une intervention ne soit proposée, ou encore est appuyé sur une conception erronée, soit d'attendre « qu'il [l'élève] échoue » (Vaughn et Fuchs, 2003) avant que des services ne lui soient offerts. Ainsi, la conception de besoin s'inscrit en cohérence avec la différenciation de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'enseignement, qui « propose un regard plus neutre sur le potentiel d'apprentissage des élèves » et qui « se veut exempte de préjugés et d'étiquettes » (Leroux et Paré, 2016). Cependant, la considération des besoins entraîne d'autres défis, dont celui de devoir avoir une compréhension commune et partagée du sens à lui accorder.

Malgré cet écart entre le courant de l'éducation inclusive et l'approche biomédicale, d'après la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018) et une métasynthèse portant sur les représentations sociales de personnes enseignantes au regard de l'éducation inclusive réalisée par Fortier et al. (2018), les besoins des élèves sont encore fréquemment identifiés à partir d'une approche biomédicale, qui se réfère à la dimension biologique pour catégoriser les symptômes d'un individu. L'approche biomédicale centre l'agir professionnel sur des critères diagnostiques et une approche catégorielle de la normalité, soit la présence ou non d'un diagnostic. Elle mène à une approche basée sur les symptômes associés à un trouble plutôt qu'au réel besoin de l'élève qui en est atteint. De plus, une limite apparaît pour les élèves sans diagnostic qui manifestent des besoins, mais qui ne rencontrent pas les critères pour obtenir les ressources existantes disponibles (Glover et al., 2015).

En contexte d'éducation inclusive, une définition du terme « besoins des élèves » permettrait d'abord d'avoir un langage commun pour évaluer les besoins des élèves de façon plus précise, spécifique et uniforme dans la visée d'identifier la situation d'un élève. Comme le mettent en lumière Bergeron et al. (2024), la définition de ce concept change et évolue au sein de l'éducation inclusive. Différents courants coexistent. En ce sens, une définition commune permettrait d'orienter les pratiques à planifier et à mettre en œuvre de façon préventive et proactive sans attendre un diagnostic ou une étiquette et, conséquemment, de faire preuve d'efficacité dans les processus décisionnels guidant les services aux élèves, incluant le plan d'intervention. Dans cette optique, il apparaît nécessaire de se pencher sur les différents sens attribués aux besoins des élèves pour en venir à une définition plus uniforme et précise. Cette étude s'est penchée sur la question suivante : dans la visée de formuler une définition des besoins des élèves en cohérence avec l'éducation inclusive, quels sont les sens attribués à l'expression « besoins des élèves » ?

Cadre conceptuel

Du côté des besoins, la littérature scientifique ayant comme principal objet le fonctionnement psychologique des individus s'appuie notamment sur la proposition de Kaufman (1972) pour les identifier. Cette dernière est représentée à la figure 1. Selon cette définition, les besoins renvoient à l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Figure 1
Définition des besoins proposée par Kaufman (1972)



La proposition de Kaufman est grandement utilisée pour définir les besoins des élèves. Or, cette définition couvre également les besoins dans une diversité de domaines. Elle demeure large et non spécifique aux besoins dans un contexte scolaire. Elle offre peu de balises pour cadrer ce qui renvoie aux besoins d'un élève dans un contexte d'éducation inclusive. Ce manque de précision peut mener à une difficulté à identifier les besoins des élèves pour les soutenir efficacement dans leur progression dans leur parcours d'apprentissage tout en évitant les approches déficitaire, catégorielle ou biomédicale.

Afin d'appréhender le sens d'une expression, comme celle de « besoins des élèves », Polguère (2016) suggère de la mettre en relation avec d'autres expressions équivalentes ou quasi équivalentes : besoins d'apprentissage, besoins éducatifs, besoins éducatifs particuliers. Le sens renvoie aux caractéristiques partagées entre ces expressions. Deux expressions quasi équivalentes peuvent partager une intersection avec certaines caractéristiques communes, mais également des caractéristiques spécifiques à chacune. L'une peut même inclure l'autre. Si elles ne partagent aucun sens commun, elles sont disjointes et font donc appel à deux sens distincts.

En ce qui concerne la définition, elle se construit à partir d'une paraphrase formulée plus simplement que le terme à définir (Polguère, 2016). Cette paraphrase se compose de deux parties : 1) une composante centrale construite autour d'un sens générique minimal et 2) un ensemble de composantes périphériques renvoyant aux différences spécifiques caractérisant le sens du terme à définir et le sens de tous les termes liés à la composante centrale.

Considérant que les besoins des élèves demeurent un concept imprécis, peu défini et variable selon les contextes (Ebersold et Detraux, 2013; Noël, 2019), l'objectif de cette étude est de clarifier le sens du terme « besoins des élèves ». Pour y parvenir, les objectifs spécifiques de recherche sont : 1) de catégoriser les sens attribués au terme « besoins des élèves » dans la littérature scientifique et 2) d'identifier la perspective théorique sous-jacente aux catégories de sens dégagées. Cet exercice contribuera à la réflexion au regard du concept de besoins, en identifiant les avantages et les inconvénients de ces catégories de sens dans le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contexte de l'éducation inclusive. En ce sens, cet article n'a pas la prétention d'offrir une définition rigide du terme « besoins des élèves », mais de contribuer à dégager des orientations et des repères à partir d'études sur le sujet pour faire émerger des pistes de réflexion permettant de contribuer à une clarification de ce terme.

Méthodologie

Un examen de la portée rend possible de clarifier la ou les définitions d'un concept utilisées dans la littérature à partir de la variabilité des définitions et des interprétations du terme (Munn et al., 2018). Une telle analyse permet d'appuyer le développement d'un cadre ou d'un modèle afin de définir et de comprendre un terme complexe. Dans le cadre de cet article, il s'agit de comprendre le terme « besoins des élèves » à partir des catégories de sens issues de la littérature scientifique, en s'appuyant sur les perspectives théoriques sous-jacentes aux études recensées, en vue d'amorcer une proposition de définition et des pistes de réflexion pour clarifier ce terme. Ainsi, l'examen de la portée a été mené à partir des cinq étapes proposées par le cadre méthodologique d'Arksey et O'Malley (2005).

Première étape : identification de la question de recherche

Afin de clarifier le sens attribué au concept de besoins des élèves dans la littérature scientifique, la question de recherche de cet examen de la portée est : quels sont les sens attribués au terme « besoins des élèves »?

Deuxième étape : identification des études pertinentes

Les banques de données (*Academic Search Complete, Education Source, ERIC, APA PsycInfo*) ainsi que deux moteurs de recherche (*Google Scholar* et *Érudit*) ont été interrogés afin d'identifier les entrées dont le titre intègre les mots-clés « besoin » (ou « *need* ») et « élève » (ou « *student* »). Ce choix a été fait puisque plusieurs articles intègrent « besoin » dans les mots-clés de l'article sans réutiliser ce terme dans l'article lui-même. Enfin, en cohérence avec l'année de publication du cadre de référence définissant les élèves handicapés ou les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2000), les écrits publiés de 2000 à 2023 ont été retenus. À cette étape, 8 095 références ont été ciblées.

Troisième étape : sélection des études

Un premier tri a été opéré afin de ne conserver que les articles révisés par les pairs. Celui-ci a mené à retenir 7 909 références.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Un deuxième tri a été réalisé en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion déterminés. Les articles doivent porter sur des besoins en contexte scolaire, aborder les besoins d'élèves de niveau préscolaire, primaire ou secondaire et être rédigés en français ou en anglais. En revanche, les critiques de livre, les bulletins, les éditoriaux, les rapports, les monographies, les mémoires et thèses ainsi que les écrits gouvernementaux ont été exclus. Les articles concernant les besoins du personnel enseignant, d'une école, d'un milieu ou d'un établissement, les besoins en tant que contenu à enseigner, les besoins de connaissances en recherche de même que les besoins de consultation, de ressources matérielles ou professionnelles externes au milieu scolaire ont été rejetés. Les écrits portant sur les besoins des élèves en contexte de formation à distance, en ligne ou professionnelle sont également exclus tout comme les écrits touchant les besoins d'élèves exclusivement placés en classes ou en écoles spécialisées. Les doublons ont également été retirés. Ces critères ont mené à 523 articles.

Une première lecture a été ensuite réalisée afin de valider la pertinence de l'article au regard de la question de recension. Cette troisième étape liée à la sélection des études a ainsi mené à la rétention de 491 articles (une liste complète des articles retenus peut être fournie sur demande).

Quatrième étape : extraction des données

Dans un premier temps, les articles retenus ont été classifiés en fonction de la nomenclature utilisée pour référer aux besoins des élèves (ex. : besoins particuliers, besoins d'apprentissage, besoins d'autonomie, besoins physiques, etc.).

Dans un deuxième temps, chaque article a été lu de manière plus approfondie afin d'extraire, le cas échéant, la définition des besoins des élèves de même que le cadre théorique s'y rattachant. Le sens donné au concept, la population cible ainsi que ses caractéristiques ont aussi été dégagés.

Cinquième étape : regroupement, synthèse et rapport des résultats

Les articles ont été regroupés en fonction de la nomenclature utilisée. Pour chaque groupe, une analyse de contenu (Miles et al., 2020) a permis de répertorier les définitions, les cadres de référence de même que les populations ciblées pour chaque besoin. Puis, toujours en tenant compte de la nomenclature, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée à partir de la définition, ou du sens, attribuée au terme « besoin » pour chacun des regroupements. Les caractéristiques partagées au sein d'un même regroupement permettent ainsi d'en dégager le sens, comme le suggère Polguère (2016). Ces points communs, et ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qui distingue ce regroupement d'un autre, ont d'abord été identifiés à partir de l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, comme le propose la définition des besoins de Kaufman (1972).

Pour les articles ne mobilisant pas une nomenclature plus précise, soit ceux qui n'utilisent que le terme « besoin », une analyse thématique du sens attribué à ce concept a été menée afin de classer l'article dans le regroupement approprié au regard des caractéristiques qu'il partage avec les autres. Enfin, l'analyse thématique de chaque regroupement a permis d'en venir à la formulation d'une définition intégrant les différents sens attribués au terme « besoins des élèves ».

Résultats

Parmi les 491 articles répertoriés, les besoins des élèves sont nommés à partir de 49 nomenclatures. Les articles mobilisant une même nomenclature ont été regroupés. Par la suite, une analyse thématique des définitions et du sens attribués à chaque besoin a permis d'identifier les points communs et les distinctions entre ces groupes liés à la nomenclature. Des équivalences entre les sens attribués aux besoins de différentes nomenclatures ont été mises en lumière, ce qui a mené à quatre regroupements de sens présentés au tableau 1.

La recension a conduit à l'identification de 117 articles abordant les besoins des élèves sans mobiliser une nomenclature plus précise. Pour chacun de ces articles, l'analyse thématique du sens attribué à ce concept a mené à sa classification dans le regroupement auquel il se rattache. Le tableau 1 montre que ces articles ont été répartis dans les quatre catégories de sens ayant émergé des autres articles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Catégorisation des sens attribués aux besoins dans les études recensées

Perspective sous-jacente à l'écart entre la situation actuelle et souhaitée	Identifié à partir de	Moyen pour atteindre la situation souhaitée	Mots-clés (nb d'articles ^a)
Risque d'inadaptation (I)	Facteurs de vulnérabilité en fonction de critères ou normes culturelles	Intégration de mesures d'ajustement	Particuliers (134) Éducatifs particuliers (112) <i>Besoins</i> (42) En santé mentale (11) Spécifiques (7) Complexes (3) Santé (2) Additionnels (1) Spéciaux en santé (1)
Développement positif (D)	Continuum d'habiletés, de compétences	Mobilisation de ressources internes	<i>Besoins</i> (29) Émotionnels (14) Sociaux (11) Éducatifs (11) Scolaires (9) Communicationnels (7) Littératie (6) D'apprentissage (5) Comportementaux (4) D'éducation (2) Développementaux (2) Habiletés sociales (1) Aptitudes physiques (1) Culturels (1) Écriture (1) Informationnels (1) Langagiers (1) Musicaux (1)
Tension interne propre à l'élève (É)	Attentes et sentiments personnels	Régulation de comportements visant la satisfaction	<i>Besoins</i> (27) Psychologiques fondamentaux (20) Psychologiques (8) Fondamentaux (3) Appartenance (3) Motivationnels (2) Compétence (1) Structure (1) Essentiels (1) Sensoriels (1)
Moyen d'interventions (M)	Structure organisationnelle	Ajout de ressources externes	<i>Besoins</i> (19) Soutien (16) D'instruction (3) Curriculaires (2) D'adaptation (2) D'hygiène menstruelle (1) Conseils (1) Services en santé mentale (1) Soutien à l'apprentissage (1) Pédagogiques et didactiques particuliers (1) Spéciaux en soins de santé (1)

Notes. ^a Nombre d'articles mobilisant ce type de besoins dans le titre. Certains articles nomment plus d'un besoin et ont donc été comptabilisés dans plus d'une catégorie.

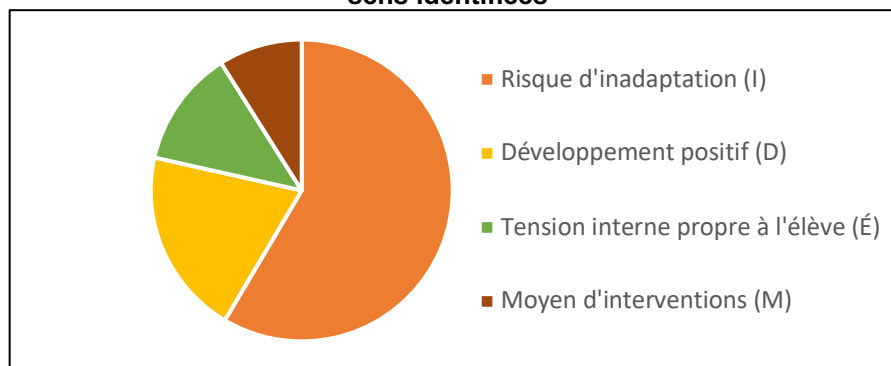


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'analyse menée a permis d'identifier quatre catégories de sens, à partir des caractéristiques partagées entre les articles qui en font partie et qui les distinguent des autres. Dans un premier temps, les catégories de sens ont été réalisées en fonction de distinctions au regard de trois caractéristiques découlant du cadre de Kaufman (1972) : 1) la nature de l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, 2) la source d'identification de cet écart ainsi que 3) le moyen envisagé pour atteindre la situation souhaitée. Quatre catégories de sens ont donc pu être identifiées : les besoins liés à un risque d'inadaptation, à un développement positif, à une tension interne propre à l'élève ou à un moyen d'interventions.

La figure 2 présente la distribution des études recensées dans les catégories de sens identifiées.

Figure 2
Distribution des études recensées en fonction des catégories de sens identifiées



La figure illustre clairement qu'une majorité d'articles abordent les besoins des élèves par rapport à un risque d'inadaptation. Vient ensuite la catégorie de sens où le besoin renvoie à un développement positif. Puis, dans une proportion moins grande, les besoins liés à une tension interne à l'élève ou associés à un moyen d'interventions suivent.

La première catégorie inclut la majorité des articles retenus, qui prennent la perspective d'un risque d'inadaptation. Ceux-ci identifient les besoins des élèves en fonction de facteurs de vulnérabilité. Pour les articles de cette catégorie, le facteur de vulnérabilité mis en lumière renvoie à une caractéristique de l'élève, comme un trouble de comportement (Larouche, 2014) ou d'apprentissage (Hampton et al., 2019), un handicap (Andzick et Cannella-Malonne, 2019; Eilertsen, 2017; Johnston et al., 2018) ou une autre condition médicale particulière (Brook et Gallili, 2000; DeKruyf et al., 2013; Frauenholtz et al., 2015; Kanu, 2008). Quelques-uns portent sur des élèves faisant face à une situation augmentant le risque qu'ils rencontrent des difficultés, comme les élèves immigrants (Bauer et al., 2019), allophones (Guo et al., 2019) ou exposés à la violence (DeMathews et Brown, 2019). Ces élèves sont identifiés en raison de compétences



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

altérées (Touchet, 2015) et sont ciblés pour des mesures spécifiques et adaptées à leur condition en classe ordinaire ou pour être placés dans une classe spécialisée (Abawi et Oliver, 2013; Larouche, 2014). Une approche catégorielle, comportant des codes et des critères spécifiques, est parfois utilisée afin d'identifier les élèves et leur offrir les mesures d'aide liées à leur situation, comme l'organisation des services éducatifs au Québec pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007). Ces articles se penchent sur une population spécifique d'élèves partageant un même facteur de vulnérabilité et cherchent à identifier : 1) leurs difficultés communes ainsi que 2) les mesures de différenciation pouvant être mises en place pour les soutenir dans leurs apprentissages et leur adaptation en classe.

La deuxième catégorie de sens, le développement positif, regroupe des articles dans lesquels les besoins évoquent des zones où le développement ou l'apprentissage de l'élève doivent se poursuivre (Cotnam-Kappel, 2018). Sous la forme d'un continuum, les besoins de l'élève sont identifiés à partir de ce que l'élève sait faire et de ce que son environnement juge qu'il devrait connaître ou être capable de faire (Stites, 2016; Stormont et al., 2001). Ils peuvent prendre la forme d'apprentissages, de connaissances, d'habiletés ou de compétences que l'élève doit développer afin d'atteindre le niveau attendu au regard du contexte dans lequel se situe l'élève (Özden et Atasoy, 2019; Tan et al., 2021; Witzel et Riccomini, 2007). Ce sens implique une variété de besoins pour lesquels les mots-clés illustrent un domaine dans lequel un écart est noté au regard du niveau de développement attendu dans le contexte donné, soit le contexte scolaire dans le cas présent. Le besoin renvoie ainsi à des habiletés ou à des compétences en développement ou en acquisition qu'il faut soutenir chez l'élève en vue de favoriser la mobilisation efficace de ses ressources internes, ce qui mène à l'atteinte de son potentiel ou encore des résultats attendus selon le contexte. Comparativement aux autres catégories de sens, ces besoins ne se rattachent pas à des cadres théoriques, à des caractéristiques personnelles ou à des critères diagnostiques. Ils renvoient à des zones de développement, plus ou moins diffuses, et parfois non mutuellement exclusives. Compte tenu de la complexité à dégager le sens de cette catégorie, les besoins liés au développement et la définition donnée par les autrices et auteurs, le cas échéant, sont présentés dans le tableau 2.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2
Définitions des besoins liés au développement de l'élève

Besoins (nb d'articles)	Définition ou sens attribué
Émotionnels (14)	Incluent l'estime de soi (Casserly, 2013; Raphael et Burke, 2012), la tristesse, la colère (Raphael et Burke, 2012) et le sentiment de sécurité au sein de la classe (Soundy et Stout, 2002). Liés à des problèmes émotionnels (Tan et al., 2021).
Sociaux (11)	Liés aux habiletés sociales (Tan et al., 2021), aux relations avec les pairs et les adultes (Raphael et Burke, 2012), comme garder contact avec les amis, les pairs, les enseignants et d'autres personnes du milieu scolaire (Zhu et Winkel, 2015).
Éducatifs (9)	Non définis; intègrent, pour certaines études, les besoins scolaires, langagiers, linguistiques, en littératie, en numératie, liés aux habiletés de la vie quotidienne, émotionnels (dont les stratégies de régulation liées à la colère, à la dépression, au stress et à l'anxiété) et sociaux (Kanu, 2008; Stewart, 2012; Zhu et Winkel, 2015). D'autres considèrent plutôt les besoins éducatifs, sociaux et émotionnels comme étant des entités exclusives mais interreliées (Banks et al., 2019).
Scolaires (8)	Non définis; interagissent avec les besoins culturels (Yoon, 2010), sociaux et émotionnels (Raphael et Burke, 2012).
Communicationnels (7)	Habiletés langagières ou orales (Glover et al., 2015; Otero, 2016; Perfitt, 2013)
Littératie (6)	Habiletés spécifiques qui doivent être maîtrisées par l'élève dans le domaine de la lecture et de l'écriture (Morse, 2008; Nokes, 2010).
D'apprentissage (5)	Écart entre ce que l'élève connaît actuellement et ce qu'il devrait connaître (Witzel et Riccomini, 2007).
Comportementaux (4)	Non définis; liés à des problèmes comportementaux (Tan et al., 2021).
D'éducation (2)	Lacunes à combler dans les connaissances liées à la sécurité alimentaire (Diplock et al., 2019) ou à la santé sexuelle (Roberts et al., 2020).
Développementaux (2)	Incluent les habiletés langagières, motrices et sociales (Nonis et al., 2016).
Aptitudes physiques (1)	Développement moteur à l'aide d'activités physiques (Banks et Raimann, 2007).
Habiletés sociales (1)	Déficit, voire incapacité, pouvant être comblé par un enseignement (Walker et Barry, 2018).
Culturels (1)	Développement du langage du milieu d'accueil pour les élèves allophones (Yoon, 2010).
Écriture (1)	Capacités à développer pour améliorer la compétence à écrire (Bruton et al., 2010).
Informationnels (1)	Lacunes à combler dans les connaissances pour l'adoption de bons comportements dans un domaine spécifique, comme la santé (Smart et al., 2012).
Langagiers (1)	Développement du langage oral (Soundy et Stout, 2002).
Musicaux (1)	Connaissances, habiletés et dispositions à développer afin d'intégrer la musique dans les différents contextes de vie (Jones, 2009)

Les définitions des besoins liés au développement positif montrent que la zone couverte par certains besoins varie selon les auteurs et autrices. Alors que certains considèrent les besoins éducatifs, sociaux et émotionnels comme étant des entités exclusives mais interreliées (Banks et al., 2019), d'autres considèrent que les besoins éducatifs incluent les besoins scolaires, langagiers, linguistiques, en littératie, en numératie, liés aux habiletés de la vie quotidienne, émotionnels et sociaux (Kanu, 2008; Stewart, 2012; Zhu et Winkel, 2015).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La troisième catégorie de sens met de l'avant des besoins qui renvoient à une tension interne ressentie par l'élève. Tension qu'il tente de soulager en orientant ses comportements dans l'objectif d'obtenir une satisfaction (Stormont et al., 2001). Ces articles présentent des cadres théoriques liés à la motivation ou à l'engagement de l'élève, comme la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000), la théorie des besoins motivationnels (McClelland, 1962), la théorie du choix (Glasser, 1998), la théorie de buts (Nicholls, 1989) ainsi que la pyramide des besoins (Maslow, 1954). Ces théories cherchent communément à conceptualiser les tensions internes qui stimulent le comportement de la personne cherchant à satisfaire son besoin. L'élève peut ainsi être à la recherche d'une sensation (ex. besoins sensoriels; Howe et al., 2004) ou de la satisfaction d'un désir (ex. besoins essentiels; Bayrak, 2019). Le degré de satisfaction influence l'orientation et la régulation de ses comportements (Rutter et al., 2002), favorisant son bien-être, sa motivation ou son engagement. Il est à noter que ces besoins dépendent des attentes personnelles de l'élève, mais que leur satisfaction dépend également de la réponse de l'environnement aux comportements qu'il mobilise (Howe et al., 2004; Vallerand et Lalande, 2011).

Enfin, la quatrième catégorie de sens regroupe des articles qui décrivent les besoins des élèves par l'écart entre les interventions actuellement mises en place et les interventions jugées nécessaires pour faire face aux obstacles rencontrés par l'élève (Stormont et al., 2001). Ces interventions supplémentaires peuvent être associées à des mesures existant à l'intérieur de la classe, comme une différenciation (Bruggink et al., 2016; Pelgrims et al., 2014), alors que d'autres visent une structure organisationnelle plus large, comme le curriculum (Baum et al., 2001; Pense, 2009), une assistance omniprésente (Foreman et Arthur, 2002; Taub et al., 2017), du matériel spécialisé (Ashan et Sharma, 2018) ou un placement (Williams et al., 2007). Les élèves ciblés par ces études ne sont pas toujours issus d'une population vulnérable ou marginalisée, comme cela est décrit pour la catégorie de sens renvoyant à un risque d'inadaptation. En revanche, bon nombre de ces études portent sur des élèves rencontrant des défis liés à un handicap ou à une condition médicale particulière, nécessitant une aide continue pour les tâches quotidiennes. La mise en place des ressources est parfois structurée par un cadre légal (Lindqvist et Nilholm, 2013; Sandberg et Ottosson, 2010). En somme, les études de cette catégorie visent à identifier et à décrire les ressources environnementales à implanter, en plus des mesures actuelles, pour offrir un accompagnement et un soutien plus substantiels et adaptés aux élèves pour l'atteinte de leur plein potentiel.

Discussion

Cet examen de la portée a permis de mettre en lumière quatre catégories de sens attribuées aux besoins des élèves : les besoins liés à un risque d'inadaptation, à un développement positif, à une tension interne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

propre à l'élève ou à un moyen d'interventions. Les résultats montrent que les articles qui ont mobilisé le terme « besoin » sans utiliser une nomenclature précise ont été répartis dans ces quatre catégories de sens ayant émergé des autres articles. Ce constat appuie donc avec évidence la pertinence de préciser à quoi renvoient les besoins des élèves en vue de mieux orienter les pratiques d'enseignement et d'intervention. En ce sens, nous revenons sur les principaux constats de cet examen de la portée.

Un premier constat est que les élèves considérés dans une majorité des études recensées partagent certaines caractéristiques personnelles ou sociales propres à des populations plus fragilisées ou marginalisées auxquelles une attention particulière devrait être portée dans une perspective de justice sociale. Dans ces études, les facteurs de vulnérabilité considérés caractérisent le parcours d'apprentissage de la population ciblée. Il n'en demeure pas moins cependant que la grande variabilité et la diversité de besoins au sein d'une même population doivent être considérées (Anderson, 2005; Jones, 2009), en plus du dynamisme lié au parcours d'apprentissage de l'élève. Bien que pour plusieurs des études recensées les élèves ciblés évoluaient en classe ordinaire, le sens attribué à leurs besoins laissent percevoir une approche déficitaire s'inscrivant à l'encontre des principes de l'éducation inclusive. Or, l'écart identifié entre la situation actuelle et désirée est présent, plutôt qu'un état statique renvoyant à une vision déterministe qui se trouve en contradiction avec celle de l'éducation inclusive. Dans le contexte d'éducation inclusive où on vise le soutien et le développement du plein potentiel, les besoins diversifiés de l'ensemble des élèves doivent être considérés d'emblée. En ce sens, ce regroupement portant sur les besoins liés à un risque d'inadaptation, identifié à partir d'un facteur de vulnérabilité, néglige l'ensemble des élèves qui ne font pas partie d'une population plus vulnérable. Pourtant, ceux-ci peuvent également manifester des besoins (Szumski et al., 2022).

Ce constat indique l'importance que la singularité, le dynamisme et la complexité du parcours d'apprentissage de l'élève soient pris en compte lors de l'identification des besoins. Plusieurs soulignent les interrelations entre les besoins (Banks et al., 2019; Kanu, 2008; Stewart, 2012; Zhu et Winkel, 2015), insistant sur la nécessité de répondre à certains besoins, comme ceux émotionnels, sociaux et culturels, avant de pouvoir intervenir efficacement sur les besoins scolaires ou éducatifs (Bravo et Cervetti, 2014; Watson et Houtz, 2002; Yoon, 2010). Ces interrelations renforcent la pertinence de considérer le parcours d'apprentissage de l'élève dans son ensemble plutôt que de se limiter à un facteur, à un trouble ou à un handicap.

En ce sens, l'examen de la portée rappelle qu'il est crucial de s'appuyer sur une vision globale et actuelle de la situation de l'élève afin de cibler ses besoins pour le mener à son plein potentiel. Les besoins de l'élève doivent être envisagés de manière holistique (Kimbél et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Schellenberg, 2013) à partir de l'identité de l'élève et de la diversité de ses expériences tout au long et au large de sa vie (Jones, 2009). Tout au long de sa vie, puisque les besoins devraient être centrés sur la progression de l'élève au regard de son propre cheminement plutôt qu'en comparaison avec celui de ses pairs (Casserly, 2013). Tout au large de sa vie, afin que les besoins soient identifiés et compris au regard de la diversité des influences culturelles qui l'entourent, comme sa famille, ses pairs, le personnel scolaire ou la communauté. La réalité et les expériences de l'élève devraient ainsi être considérées comme un socle afin de construire son expérience scolaire et ses apprentissages pour l'aider à lier ce qu'il doit apprendre à son vécu et à son contexte de vie, où la personne enseignante devient une passeuse culturelle en créant un pont entre la culture de l'élève et celle de l'école (Borri-Anadon et Boisvert, 2017; Yoon, 2010).

Le rôle du contexte social à l'égard de l'identification des besoins des élèves est mis en lumière. Selon ce qui émerge des écrits recensés, les besoins des élèves découlent d'attentes ou de normes culturelles dépendantes du contexte duquel l'élève est issu (Jones, 2009). Ainsi, étant donné la variabilité de ces attentes et de ces normes pour définir la situation souhaitée, il apparaît essentiel de considérer la perspective de chacune des personnes impliquées – l'élève, la personne enseignante, les parents et tout autre membre du personnel scolaire ou non scolaire – pour connaître et faire connaître la situation souhaitée par quiconque participant à l'identification des besoins. Afin de connaître la situation souhaitée par l'enfant et la famille, il importe de porter une attention à la culture familiale. Il apparaît donc nécessaire qu'une communication bidirectionnelle, ouverte et accessible soit mise en place entre l'école et les familles. De cette façon, la prise en compte des attentes de chaque personne, incluant celles de l'élève, mènera à l'identification d'une visée commune qui favorisera une mobilisation concertée de chaque acteur et actrice.

Avec la considération des attentes et des normes culturelles pour définir la situation souhaitée, un risque apparaît que cette situation se définisse par la confirmation d'un diagnostic ne menant pas à une solution au regard de l'intervention éducative. Dans le contexte de l'éducation inclusive, il importe ainsi que la situation souhaitée vise le développement d'habiletés ou de compétences de l'élève, ce qui renvoie aux besoins liés au développement positif, pour que l'élève puisse progresser par lui-même vers l'atteinte de son plein potentiel (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Dans la même lignée, dans la visée de favoriser la motivation et l'engagement de l'élève, la prise en compte des attentes et des sentiments personnels de ce dernier dans ce processus d'analyse apparaît essentielle afin de comprendre et d'encourager l'orientation et la régulation de ses comportements (Rutter et al., 2002). Cette considération permet de guider le choix des ressources internes à développer par l'élève et des mesures à privilégier par les personnes qui l'entourent pour l'encourager à jouer un rôle actif dans ce processus.

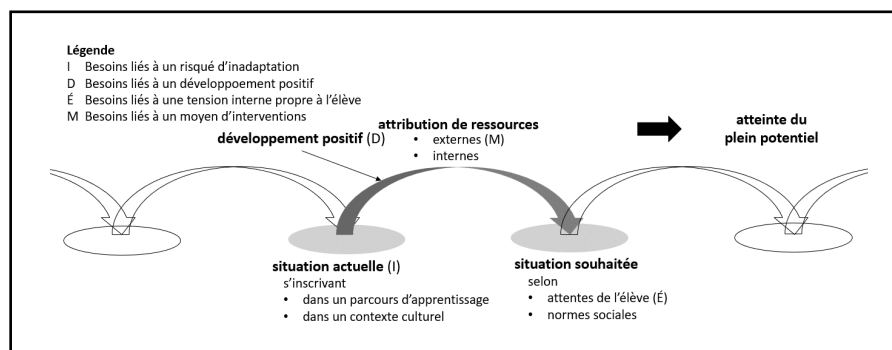


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sur ce point, il importe de s'interroger sur les ressources optimales à mettre en œuvre pour que l'élève se développe puis progresse réellement et efficacement vers ce plein potentiel. À long terme, l'unique attribution de ressources externes pour soutenir les élèves (Barry, 2010; Bergeron et al., 2024), comme les besoins liés à un moyen d'interventions, pourrait engendrer une certaine limite en ne leur offrant pas la possibilité de développer leur autonomie et de jouer un rôle actif dans leur parcours d'apprentissage (Bauer et al., 2019). En revanche, la mobilisation efficace de ressources internes, telles que le développement d'habiletés ou de compétences spécifiques, par les élèves, qui demeurent soutenus par des ressources externes, leur permettra de progresser et de renforcer leur autonomie. Il est cependant nécessaire de nuancer le tout : la mise en place de ressources externes peut être prise en compte dans un premier temps afin de soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés et de leurs compétences qu'ils pourront, par la suite, mobiliser avec autonomie dans de nouvelles situations (Desombre et al., 2013).

À partir de la définition de Kaufman (1972), cet examen de la portée propose une clarification des besoins dans le contexte de l'éducation inclusive (voir figure 3). À la lumière des articles analysés, il est donc possible d'avancer que les « besoins des élèves » renvoient à 1) un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée, 2) identifié à partir d'attentes ou de normes personnelles ou culturelles, pour lequel 3) un moyen, comme la mise en œuvre de comportements, de ressources internes ou externes à l'élève, est envisagé 4) dans le but de parvenir à la situation souhaitée et de soutenir ainsi l'atteinte du plein potentiel de l'élève s'inscrivant dans un parcours d'apprentissage et un contexte culturel.

Figure 3
Schématisation de la proposition d'une définition du terme « besoins des élèves »



Dans un contexte d'éducation inclusive, il apparait limité de ne s'attarder qu'à une composante du modèle illustré ci-dessus, que ce soit un facteur de vulnérabilité de l'élève, le menant à risque d'inadaptation, ou de ressources externes à attribuer (Bauer et al., 2019). Il ressort que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sens attribués aux besoins des élèves ne doivent pas être considérés comme mutuellement exclusifs. Leur intégration permet de clarifier la définition pouvant être appliquée aux besoins des élèves. La réponse aux besoins des élèves, dans un contexte d'éducation inclusive, renvoie ainsi à un contexte de classe où les élèves, peu importe leurs facteurs de vulnérabilité (I) ou leur contexte culturel, développent la mobilisation de leurs ressources internes (D), possiblement à l'aide de moyens d'interventions ajustés (M), pour parvenir éventuellement à une régulation autonome face aux tensions internes ressenties (É).

L'examen de la portée a également permis de constater que les besoins renvoyant à un développement positif, comme les besoins émotionnels, comportementaux ou éducatifs, demeurent peu définis dans la littérature. Il apparaît pertinent de se pencher sur les représentations des besoins des élèves que se font les divers acteurs impliqués. De même, il faudrait s'intéresser aux processus mis en place visant à identifier ces besoins et à les comprendre, au regard des parcours d'apprentissage et du contexte culturel des élèves, et cibler les ressources à implanter dans l'optique de promouvoir l'autonomie et un rôle actif chez ces derniers.

Les catégories de sens identifiées par cet examen de la portée mettent en lumière le fait que la classe ordinaire regroupe un ensemble d'élèves présentant des besoins diversifiés. Dans le contexte de l'éducation inclusive, il importe ainsi de demeurer sensibles à la démarche d'évaluation et d'identification des besoins des élèves, qui peuvent paraître pluriels et complexes, surtout lorsqu'ils doivent être pris en considération dans le contexte d'une classe ordinaire. Or, malgré les réalités et les expériences diversifiées des élèves, les besoins renvoyant à un développement positif de l'élève peuvent nécessairement présenter des convergences, comme une habileté ou une compétence spécifique, permettant de regrouper les élèves pour lesquels un besoin commun a été identifié. De cette façon, l'intervention pour ce regroupement d'élèves pourrait être mise en œuvre collectivement.

Enfin, certaines précautions doivent être considérées face aux résultats et aux constats issus de cet examen de la portée qui comporte certaines limites. D'abord, la recension et l'analyse des écrits recensés ont été réalisées par une seule personne. De plus, puisque le mot-clé « besoin » apparaît fréquemment parmi les descripteurs d'articles ne mobilisant pas ce concept de manière centrale, et considérant le faible nombre d'écrits le définissant, la recension dans les banques de données s'est limitée aux articles incluant le mot-clé dans leur titre. Il est possible que cette stratégie ait mené à l'exclusion d'études pertinentes ayant mobilisé et défini ce concept.

Conclusion

Dans le contexte d'une éducation inclusive en quête de justice sociale, la considération des besoins des élèves apparaît centrale. En



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

revanche, ce concept demeure peu précis, variable et rarement défini. Cet examen de la portée visant à clarifier ce concept avait pour objectif d'analyser les catégories de sens attribuées aux besoins des élèves afin d'en venir à une définition intégrée et adaptée au contexte de l'éducation inclusive.

Il en ressort que les études mettant de l'avant les besoins des élèves portent majoritairement sur des populations vulnérables ou marginalisées. En revanche, dans un contexte d'éducation inclusive, qu'ils soient issus de ces populations ou non, les élèves représentent un groupe hétérogène manifestant des besoins diversifiés collectifs et partagés. Ces besoins sont tributaires du parcours d'apprentissage de l'élève et de la dynamique entre ses caractéristiques et son milieu. Ils font référence à 1) un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée, 2) identifié à partir d'attentes ou de normes personnelles ou culturelles, pour lequel 3) un moyen, comme la mise en œuvre de comportements, de ressources internes ou externes à l'élève, est envisagé 4) dans le but de parvenir à la situation souhaitée et de soutenir ainsi l'atteinte du plein potentiel de l'élève s'inscrivant dans un parcours d'apprentissage et un contexte culturel. La réponse aux besoins des élèves, dans un contexte d'éducation inclusive, renvoie à un contexte de classe où les élèves, peu importe leurs facteurs de vulnérabilité (I) ou leur contexte culturel, développent la mobilisation de leurs ressources internes (D), possiblement à l'aide de moyens d'interventions ajustés (M), pour parvenir éventuellement à une régulation autonome face aux tensions internes ressenties (É). Une centration sur les ressources internes à développer chez l'élève, afin qu'il puisse orienter et réguler ses comportements, contribue à ce qu'il joue un rôle plus actif pour atteindre l'objectif visé. Il n'en demeure pas moins que chaque acteur impliqué dans la réussite de l'élève, tels le personnel scolaire et la famille, a pour rôle de soutenir son parcours d'apprentissage dans une mobilisation concertée, laquelle considère les perceptions et attentes de chacun.

Références

- Abawi, L. et Oliver, M. (2013). Shared pedagogical understandings: Schoolwide inclusion practices supporting learner needs. *Improving Schools*, 16(2), 159-174. <https://doi.org/10.1177/1365480213493711>
- Anderson, S. (2005). Key factors in supporting students with high needs in mental health: Discussions with the MindMatters Plus demonstration schools. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15(2), 214-219. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.2.214>
- Andzick, N. R. et Cannella-Malone, H. I. (2019). Practitioner implementation of communication intervention with students with complex communication needs. *American Journal on Intellectual*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- and *Developmental Disabilities*, 124(5), 395-410.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.5.395>
- Arksey, H. et O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ahsan, T. et Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd., texte révisé).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2015). L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école. *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 27-30.
- Banks, A. et Reimann, B. (2007). Got fitness? Addressing student fitness needs within secondary physical education. *Strategies*, 20(4), 13-16. <https://doi.org/10.1080/08924562.2007.10590725>
- Banks, T., Andrei, E. et Dohy, J. (2019). An inclusive education licensure pathway to meet the educational needs of all students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 21(1-2), 21-35.
- Barry, V. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 217-230.
<https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Ngoenha, M. L. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Baum, S. M., Cooper, C. R. et Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
<https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Bayrak, H. U. (2019). What is the place of the play between the essential needs of preschool children according to preservice teachers?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

International Education Studies, 12(3), 148-157.
<https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p148>

Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation et formation*, e-323, 88-102.

Borri-Anadon, C. et Boisvert, M. (2017). Comprendre les besoins des élèves en contexte de diversité. *Vivre le primaire*, 30(3), 52-54.

Bravo, M. A. et Cervetti, G. N. (2014). Attending to the language and the literacy needs of English learners in science. *Equity and Excellence in Education*, 47(2), 230-245.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.900418>

Brook, U. et Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: an Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40(1), 5-10.
[https://doi.org/10.1016/s0738-3991\(99\)00048-8](https://doi.org/10.1016/s0738-3991(99)00048-8)

Bruggink, M., Goei, S. L. et Koot, H. M. (2016). Teachers' perceptions of students' additional support needs: in the eye of the beholder? *Educational Psychology*, 36(3), 431-443.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.958436>

Bruton, A. S., Marks, E. A. et Fernandez, A. B. (2010). Perceived writing likes and needs in Spanish and English as foreign languages. *Hispania*, 93(3), 471-489.
<https://doi.org/10.1353/hpn.2010.a396526>

Cassery, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research for Special Educational Needs*, 13(1), 79-91.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01227.x>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/que-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cotnam-Kappel, M. (2018). Les amis et le soutien comptent : les compétences et les besoins en littératies numériques d'élèves du secondaire en Ontario français. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.21432/cjlt27583>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- 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, 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- DeKruyf, L., Auger, R. W. et Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling*, 16(5), 271-282. <https://doi.org/10.1177/2156759x0001600502>
- DeMatthews, D. et Brown, C. H. (2019). Urban school leadership and community violence: Principal perspectives and proactive responses to student mental health needs. *The Education Forum*, 83(1), 28-43. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1506846>
- Desombre, C., Carpentier, J. Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier les besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Diplock, K. J., Jones-Bitton, A., Leatherdale, S. T., Rebellato, S., Hammond, D. et Majowicz, S. E. (2019). Food safety education needs of high-school students: Leftovers, lunches, and microwaves. *Journal of School Health*, 89(7), 578-586. <https://doi.org/10.1111/josh.12782>
- Ebersold, S. et Detraux J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Eilertsen, L.-J. (2017). Constructing conditions of participation through play formats: children with hearing impairment and complex needs. *Deafness & Education International*, 19(2), 95-106. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1381814>
- Foreman, P. et Arthur, M. (2002). Parental perspectives on educational programs for students with high support needs. *European Journal*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

of *Special Needs Education*, 17(2), 175-184.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129083>

Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le Tableau*, 5(3), 1-2.

Fortier, M.-P., Noël, I. Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

Frauenholtz, S., Williford, A. et Mendenhall, A. N. (2015). Assessing school employees' abilities to respond to children's mental health needs: Implications for school social work. *School Social Work Journal*, 39(2), 46-62.

Glasser, W. (1998). *La liberté de choisir. S'affirmer sans contrôler*. Logiques.

Glover, A., McCormack, J. et Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

Gresham, F. M. (2007). Response to intervention and emotional and behavioral disorders: Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214-222. <https://doi.org/10.1177/15345084070320040301>

Gouvernement du Québec (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40964?docref=r8ggFX-CCBKzJfHePKG2Tw>

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

Guo, Y., Rousseau, J., Hsu, A. S., Kehoe, P., Daviss, M., Flores, S., Renno, P., Saunders, K., Phillips, S. et Evangelista, L. S. (2019). Emotional and behavioral health needs in elementary school students in an underserved hispanic community. *The Journal of School Nursing*, 35(2), 128-136. <https://doi.org/10.1177/1059840517726857>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Hampton, L., Ramoutar, L., Muntzer, R. et Battistini, O. (2019). Investigating the use of Video Enhanced Reflective Practice (VERP) alongside the Engagement Profile and Scale in a school for children with complex needs. *Educational & Child Psychology*, 36(1), 89-100. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.1.89>
- Hodge, N. (2017). Socially just and inclusive education. *Community, Work and Family*, 20(1), 112-115. <https://doi.org/10.1080/13668803.2016.1264370>
- Howe, M. B., Brittain, L. A. et McCathren, R. B. (2004). Meeting the sensory needs of young children in classrooms. *Young Exceptional Children*, 8(1), 11-19. <https://doi.org/10.1177/109625060400800102>
- Johnston, S. S., O'Keeffe, B. V. et Stokes, K. (2018). Early literacy support for students with physical disabilities and complex communication needs. *TEACHING Exceptional Children*, 51(2), 91-99. <https://doi.org/10.1177/0040059918802808>
- Jones, P. M. (2009). Lifewide as well as lifelong: broadening primary and secondary school music education's service to students' musical needs. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 201-214. https://doi.org/10.1386/ijcm.2.2-3.201_1
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Prentice-Hall.
- Kimbel, T. M. et Schellenberg, R. (2013). Meeting the hollistic needs of students: A proposal for spiritual and religious competencies for school counselors. *Professional School Counseling*, 17(1), 76-85. <https://doi.org/10.1177/2156759x0001700110>
- Larouche, S. (2014). Le milieu scolaire québécois et les élèves ayant des besoins particuliers : enseignant de musique ou musicothérapeute? *Revue canadienne de musicothérapie*, 20(2), 237-249.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Lewi-Dumont, N. (2015). Des besoins particuliers des élèves aux besoins de formation des professionnels : l'exemple de la déficience



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

visuelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 149-164. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0149>

Lindqvist, G. et Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580466>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row.

McClelland, D. C. (1962). Business drive and national achievement. *Harvard Business Review*, 40, 99-112.

Miles, M.B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (4^e éd.). Sage Publications (1^{re} éd. 1994).

Morse, T. E. (2008). Perspectives on addressing the literacy needs of low-functioning individuals with autism. *International Journal of Educational Reform*, 17(4), 330-340. <https://doi.org/10.1177/105678790801700401>

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. et Aromataris, E. (2018). Systematic review of scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(143), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244. <https://doi.org/10.7202/1065656ar>

Nokes, J. D. (2010). Preparing novice history teachers to meet students' literary needs. *Reading Psychology*, 31(6), 493-523. <https://doi.org/10.1080/02702710903054923>

Nonis, K., Chong, W. H., Moore, D. W., Tang, H. N. et Koh, P. (2016). Pre-school teachers' attitudes towards inclusion of children with developmental needs in Kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-30.

Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Otero, R. G. (2016). Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs. Dans A. Pareja-Lora, C. Calle- Martinez et P. Rodriguez-Arancon (dir.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (p. 83-93). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.424>
- Özden, C., et Atasoy, R. (2019). Determination of educational needs of technology and design courses in secondary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 513-525.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Collin (1^{re} éd. 2003).
- Pelgrims, G., Bauquis, C. et Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Pense, S. L. (2009). Curricular needs of students with specific learning disabilities in illinois secondary agricultural education programs. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 87-99. <https://doi.org/10.5032/jae.2009.02087>
- Perfitt, R. (2013). Practical considerations when supporting transitions for pupils with speech, language and communication needs. *British Journal of Special Education*, 40(4), 189-196. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12039>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale* (3^e éd.). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69t90p>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Raphael, L. M. et Burke, M. (2012). Academic, social, and emotional needs in a middle grades reform initiative. *Research in Middle Level Education*, 35(6), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2012.11462089>
- Roberts, C., Shiman, L. J., Dowling, E. A., Tantay, L. Masdea, J., Pierre, J., Lomax, D. et Bedell, J. (2020). LGBTQ+ students of colour and their experiences and needs in sexual health education: 'You belong here just as everybody else'. *Sex Education*, 20(3), 267-282. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1648248>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (p. 47-55). Routledge.
- Rutter, K. L., Smith, B. P. et Hall, H. C. (2002). Motivational needs of family and consumer sciences education students. *Journal of Career and Technical Education*, 18(2), 7-16. <https://doi.org/10.21061/jcte.v18i2.606>
- Sandberg, A. et Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754. <https://doi.org/10.1080/13603110802504606>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564-8>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Slee, R. et Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability Schooling and Justice* (vol. 6). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0>
- Smart, K. A., Parker, R. S., Lampert, J. et Sulo, S. (2012). Speaking Up: Teens voice their health information needs. *The Journal of School Nursing*, 28(5), 379-388. <https://doi.org/10.1177/1059840512450916>
- Soundy, C. S. et Stout, N. L. (2002). Pillow talk: Fostering the emotional and language needs of young learners. *Young Children*, 57(2), 20-24.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172-189. <https://doi.org/10.1080/15595692.2012.691136>
- Stites, M. L. (2016). How early childhood teachers perceive the educational needs of military dependent children. *Early Childhood Education Journal*, 44, 107-117. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0698-1>
- Stormont, M., Stebbins, M. S. et Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Psychology in the Schools*, 38(5), 413-423.
<https://doi.org/10.1002/pits.1030>
- Szumski, G., Smogorzewska, J. et Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education – Does the type of inclusion matter? *PLOS ONE*, 17(7), 1-19.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Tan, K., Yore, C. et Hillen, M. (2021). Ninth grade office discipline referrals: The critical role of teachers in addressing students' social, emotional, and behavioural needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(2), 119-134.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1880731>
- Taub, D. A., McCord, J. A. et Ryndak, D. L. (2017). Opportunities to learn for students with extensive support needs : A context of research supported practices for all in general education classes. *The Journal of Special Education*, 51(2), 127-137.
<https://doi.org/10.1177/0022466917696263>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Touchet, C. (2015). Capacités d'apprentissage et besoins spécifiques des élèves porteurs du syndrome de Williams. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 165-179.
<https://doi.org/10.3917/nras.070.0165>
- UNESCO (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_fre
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Vallerand, R. J. et Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.
<https://doi.org/10.1080/1047840x.2011.545366>
- Vaughn, S. et Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning-disabilities and inadequate response to instruction : The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Walker, J. D. et Barry, C. (2018). Assessing and supporting social-skill needs for students with high-incidence disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 51(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0040059918790219>
- Watson, S. M. R. et Houtz, L. E. (2002). Meeting the academic needs of culturally and linguistically diverse students. *Intervention in School and Clinic*, 37(5), 267-278. <https://doi.org/10.1177/105345120203700502>
- Williams, J. H., Horvath, V. E., Wei, H.-S., Van Dorn, R. A. et Jonson-Reid, M. (2007). Teachers' perspectives of children's mental health service needs in urban elementary schools. *Children and Schools*, 29(2), 95-107. <https://doi.org/10.1093/cs/29.2.95>
- Witzel, B. S. et Riccomini, P. J. (2007). Optimizing math curriculum to meet the learning needs of students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 13-18. <https://doi.org/10.3200/psfl.52.1.13-18>
- Yoon, B. (2010). Meeting the cultural and social needs of English-language learners: a middle school ESL teacher's practice. *Teacher Education and Practice*, 23(1), 31-43.
- Zhu, C. et Winkel, L. V. (2015). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*. 24(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2013.856339>