

L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes

Self-determination of students with moderate to severe intellectual disabilities: teachers' knowledge and beliefs and reported practices

Catherine Charette, Céline Chatenoud, Martin Caouette and Fatine Souissi

Volume 10, Number 2-3, 2021

Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081793ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1081793ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Charette, C., Chatenoud, C., Caouette, M. & Souissi, F. (2021). L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes. *Phronesis*, 10(2-3), 216–238. <https://doi.org/10.7202/1081793ar>

Article abstract

Social participation and development of self-determination for people with intellectual disabilities are at the heart of several international conventions (UN, 1971, 1975) and ministerial Quebec's policies (MSSS, 2001). The implementation of the educational program CASP-I, A competency-based approach to social participation (Gouvernement du Québec, 2019) in Quebec represents a change for teachers of students with moderate to severe intellectual disabilities. In this program, self-determination is positioned as an important objective for the development of students' social participation (Algozzine et al., 2001 ; Cobb et al., 2009). However, the appropriation of this concept within schools is still partial (Cho et al., 2011 ; Shogren et al., 2014), which requires to support teachers succeed (Shogren et al., 2015 ; Whemeyer et al., 2013). The article will present the results of seven research interviews conducted with primary school teachers working with students with moderate to severe intellectual disabilities. The analysis of their representations of self-determination highlights the links between their knowledge and their beliefs about it, as well as the teaching practices that they associate with it. Recommendations are made to promote the appropriation of the concept of self-determination within Quebec schools and to support the accompaniment of teachers towards the desired change.

L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes

Catherine, CHARETTE*, Céline CHATENOU D **, Martin CAOQUETTE***, Fatine SOUISSI****

*Université du Québec à Montréal, Canada
charette.catherine@courrier.uqam.ca

**Université de Genève
celine.chatenoud@unige.ch

*** Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
martin.caouette1@uqtr.ca

**** Université de Genève, Suisse
fatine.souissi@unige.ch

Mots-clés: Autodétermination ; Participation sociale ; Déficience intellectuelle ; Pratiques pédagogiques ; Accompagnement

Résumé: La participation sociale et le développement de l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle sont au cœur de plusieurs conventions internationales (ONU, 1971, 1975) et de politiques ministérielles au Québec (MSSS, 2001). L'implantation, au Québec, du programme éducatif CAPS-I, Compétences axées sur la participation sociale (Gouvernement du Québec, 2019) constitue un changement pour les enseignants d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS). L'autodétermination y est positionnée comme un levier important au développement de la participation sociale des élèves (Algozzine et al., 2001 ; Cobb et al., 2009). Or, l'appropriation de ce concept au sein des écoles est encore partielle (Cho et al., 2011 ; Shogren et al., 2014), ce qui nécessite d'accompagner les enseignants (Shogren et al., 2015a ; Whemeyer et al., 2013). L'article présente les résultats de sept entretiens de recherche menés avec des enseignantes du primaire oeuvrant auprès d'élèves ayant une DIMS. L'analyse des représentations qu'elles ont de l'autodétermination permet de mettre en lumière les liens entre leurs connaissances et leurs croyances au sujet de celle-ci ainsi que les pratiques pédagogiques qu'elles y associent. Des recommandations sont formulées afin de favoriser l'appropriation du concept d'autodétermination dans les écoles québécoises et de soutenir l'accompagnement des enseignants vers le changement souhaité.

Title: Self-determination of students with moderate to severe intellectual disabilities: teachers' knowledge and beliefs and reported practices

Keywords: *Self-determination; Social participation; Intellectual disability; Teaching practices; Accompaniment*

Abstract: *Social participation and development of self-determination for people with intellectual disabilities are at the heart of several international conventions (UN, 1971, 1975) and ministerial Quebec's policies (MSSS, 2001). The implementation of the educational program CASP-I, A competency-based approach to social participation (Gouvernement du Quebec, 2019) in Quebec represents a change for teachers of students with moderate to severe intellectual disabilities. In this program, self-determination is positioned as an important objective for the development of students' social participation (Algozzine et al., 2001; Cobb et al., 2009). However, the appropriation of this concept within schools is still partial (Cho et al., 2011; Shogren et al., 2014), which requires to support teachers succeed (Shogren et al., 2015; Whemeyer et al., 2013). The article will present the results of seven research interviews conducted with primary school teachers working with students with moderate to severe intellectual disabilities. The analysis of their representations of self-determination highlights the links between their knowledge and their beliefs about it, as well as the teaching practices that they associate with it. Recommendations are made to promote the appropriation of the concept of self-determination within Quebec schools and to support the accompaniment of teachers towards the desired change.*

Introduction et problématique

Depuis les cinquante dernières années, de nombreux documents allèguent la reconnaissance des droits des personnes handicapées dans les politiques de différents pays (Organisation des Nations Unies [ONU], 1971, 1975). En 2006, l'ONU déploie La convention relative aux droits des personnes handicapées qui souligne l'importance du droit de choisir et de l'autonomie de la personne en situation de handicap. Pourtant, dans les faits, la participation sociale de ces personnes reste encore lacunaire dans plusieurs contextes de leur vie. Pour les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) se trouvant au coeur de cet écrit, il arrive encore souvent qu'elles n'atteignent pas les objectifs de vie normalement atteints à l'âge adulte comme ceux d'avoir un emploi, de vivre indépendamment de ses parents ou d'être intégré à la communauté (Bellefeuille et Labbé, 2016).

Plusieurs études ont d'ailleurs démontré que les personnes ayant une DI ont un niveau d'autodétermination moins élevé que leurs pairs sans déficience intellectuelle (Gomez-Vela et al., 2012; Wehmeyer et Metzler, 1995). Leur difficulté à exercer leur participation sociale pourrait être expliquée par le fait que les programmes éducatifs préscolaires et scolaires, qui préparent les citoyens de demain, ne permettent pas aux élèves ayant une DI de développer pleinement leurs capacités à faire des choix, à s'autoréguler et à s'engager, afin de développer leur autodétermination dès le plus jeune âge (Palmer et al., 2013). Plusieurs études (Berger, 2016; Cho et al., 2011; Kemb, 2017; Shogren, 2014; Thoma et al., 2002) soulignent d'ailleurs l'importance d'accompagner l'ensemble du personnel scolaire, dont les enseignants, à s'approprier des compétences pour favoriser le développement de l'autodétermination des élèves en continuité aux différents cycles scolaires. Au Québec, ces constats de recherches ont été repris dans le développement du programme CAPS-I (Gouvernement du Québec, 2019), implanté graduellement dans les écoles québécoises à partir de 2015. Le déploiement de celui-ci se veut un moteur de changement dans le quotidien des enseignants auprès d'élèves ayant une DIMS et il place la notion d'autodétermination comme levier central pour y parvenir.

Dès lors, s'il est à souligner les injonctions internationales, les intentions gouvernementales locales qui visent à amener les enseignants à développer de nouvelles pratiques favorisant le développement de l'autodétermination chez les élèves, il apparaît aussi essentiel d'appréhender comment les acteurs du terrain vont s'approprier ces prérogatives et conduire vers la mobilisation de nouvelles ressources propices au changement de pratiques (Randi et Corno, 2007). En effet, l'autodétermination pourrait apparaître comme un concept peu connu et difficile à saisir de la part des enseignants à l'œuvre dans les écoles, mais aussi éloigné de leurs croyances actuelles sur la manière d'enseigner ces élèves et difficilement mobilisable sur le plan des pratiques pédagogiques. Qui plus est, en filigrane des questionnements du présent numéro thématique, il est question de s'interroger, sur la manière dont les enseignants arriment cette nouvelle prérogative avec ce qu'ils ont appris en amont en formation, soit l'enseignement par compétence en éducation prescrit au sein de nombreux programmes de formation dans le monde et organisé sur le paradigme socioconstructiviste (Lafortune et Daudelin, 2001); comme c'est le cas du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2006).

Des recherches portant sur les perceptions et les pratiques d'enseignantes auprès d'élèves ayant une DI ont en effet démontré la complexification de l'adaptation du programme scolaire aux particularités de ces apprenants et des modalités de scolarisation qui leur sont offertes (Chatenoud et al., 2020).

Aussi, l'autodétermination étant un concept central dans le nouveau programme de formation pourra être difficile à mettre en place en contexte et compte tenu des difficultés que ces élèves peuvent manifester dans différentes dimensions de leur développement (cognitif, langagier, socioaffectif, social). Présentée comme la visée du programme CAPS- I (Gouvernement du Québec, 2019), la participation sociale arrimée de près à la notion d'autodétermination pourrait être également perçue à la fois comme un objectif et un moyen qui contribuent au développement et à l'exercice des compétences. Habités aux anciens programmes par objectifs (Gouvernement du Québec, 1996, 1997), élaborés à une époque où le constructivisme engendrait une posture plus passive des enseignants (OCDE, 2013, 2019), les enseignants pourraient avoir peine à revisiter leurs croyances et leurs pratiques qui ont été construites à travers leur vécu et leurs expériences antérieures. Ces dernières s'appuyant sur des valeurs et parfois des préjugés influenceront ainsi indéniablement leurs actions pédagogiques au regard de la complexité des besoins éducatifs de leurs élèves (Vause, 2009).

Pourtant, la recherche est, à notre connaissance, peu étayée sur cette question de croyances au regard de l'autodétermination en lien avec les élèves ayant une DI et de leurs effets sur les pratiques pédagogiques favorisant l'autodétermination. Cet article compte donner quelques pistes de réponse à la question générale suivante : comment les enseignants de classes spécialisées accueillant les élèves ayant une DIMS se représentent-ils la notion d'autodétermination au regard de leurs croyances, connaissances et pratiques actuelles ?

Cadre théorique

La compréhension des théories et modèles de l'autodétermination ainsi qu'un éclairage sur la théorie des représentations sociales ont permis d'apporter des connaissances issues de la recherche scientifique en éducation et relatives à la question de recherche.

L'autodétermination : définition et actualisation pour les élèves ayant une DI

La notion d'autodétermination a pris ses racines il y a près de 50 ans et est étroitement associée aux travaux de Nirje (1972) relativement aux droits des personnes handicapées de vivre dans des environnements valorisants et normalisants leur permettant de gouverner leur propre vie. À la fin du siècle passé, plusieurs chercheurs dans le champ de l'éducation ont cherché à rendre opérationnel ce concept au sein des classes, dont Wehmeyer et ses collaborateurs (1992, p. 305) qui ont proposé une définition de l'autodétermination qui l'aborde comme un principe éducatif : « ensemble des habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus. » (traduit par Lachapelle et Wehmeyer, 2003.)

Dans le Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Lachapelle et Wehmeyer, 2003) sont présentées les quatre caractéristiques de l'autodétermination. Selon ce modèle, les individus doivent avoir plus ou moins acquis les habiletés rattachées à ces composantes pour être autodéterminés. Wehmeyer (2003b) décrit l'autonomie comme la capacité à réaliser des actions en fonction de ses besoins et de ses préférences. L'autorégulation permet, entre autres, à l'élève de s'ajuster aux différentes situations rencontrées, d'évaluer les impacts de ses décisions et de résoudre des problèmes. L'empowerment psychologique correspond à la perception de l'élève d'avoir un contrôle sur ses actions. L'autoréalisation est liée au fait d'être satisfait de ses accomplissements et de donner un sens à ses actions. Au Modèle fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer (Lachapelle et Wehmeyer, 2003) s'ajoutent l'influence des capacités de la personne, les perceptions et croyances qu'elle entretient face à elle-même ou celles entretenues par son entourage, ainsi que le soutien qu'on lui apporte. Les croyances des enseignants influenceront donc le soutien et les occasions qu'ils offriront aux élèves afin de soutenir le développement de leur autodétermination. Dans cette perspective, plusieurs recherches (Algozzine et al., 2001 ; Cobb et al., 2009 ; Wehmeyer et al., 2013) ont été conduites dans le champ de la déficience intellectuelle afin de voir comment le soutien à l'autodétermination peut s'actualiser en milieu scolaire.

Il a été démontré que les interventions encourageant le développement des habiletés permettant aux élèves de faire des choix et de défendre leurs droits et intérêts (self-advocacy) étaient efficaces afin d'augmenter le niveau d'autodétermination des élèves (Algozzine et al., 2001) et que les interventions réalisées à travers des programmes développant plusieurs composantes de l'autodétermination maximisaient les impacts positifs de celles-ci (Cobb et al., 2009). Wehmeyer et al. (2013) ont pu documenter la relation causale entre les interventions ciblées sur le développement de l'autodétermination chez des élèves ayant une DI et le fait qu'ils soient plus autodéterminés.

Les recherches portant sur l'autodétermination ont surtout été réalisées auprès de population d'adolescents et de jeunes adultes ayant une DI (Berger, 2016). Même si les recherches ont démontré les impacts positifs des interventions promouvant le développement de l'autodétermination auprès des adolescents et des jeunes adultes ayant une DI, plusieurs auteurs (Cho et al., 2011; Palmer et Wehmeyer, 2003; Stang et al., 2009) soulignent le fait qu'il serait pertinent de s'intéresser également à l'autodétermination chez les jeunes enfants afin de mieux les préparer à la vie adulte. Certains auteurs ont d'ailleurs constitué des programmes visant à soutenir les enseignants (Wehmeyer et al., 2000a) pour augmenter l'autodétermination de leurs élèves dès le plus jeune âge. En effet, sans ces efforts, il peut être difficile pour les enseignants de mettre en place des pratiques porteuses en s'appropriant les connaissances nécessaires et en mobilisant l'ensemble des ressources en ce sens (Shogren et al., 2014).

Représentations de l'autodétermination par les enseignants

Certaines études ont été conduites concernant la compréhension de l'autodétermination par les enseignants afin de mieux appréhender leurs besoins. En effet, aux États-Unis, des enseignants interrogés connaissent le terme « autodétermination » et jugent très important de développer les compétences des élèves en ce sens, mais ils ne considèrent pas qu'ils sont bien outillés pour le faire (Thoma et al., 2002). Berger (2016), dans une étude qualitative, met en lumière le fait que les enseignants du primaire accordent une grande importance à l'enseignement d'habiletés liées au développement de l'autodétermination. Toutefois, le chercheur souligne que les enseignants ont du mal à bien définir tous les concepts entourant l'autodétermination. Cho et al. (2011) ont, de leur côté, sondé plusieurs enseignants qui considèrent que l'autodétermination est importante, mais disent manquer de formation à ce sujet. Pour ce qui est des jeunes élèves, les résultats d'une étude publiée par Shogren et al. (2014) ont démontré que les enseignants ayant été formés et soutenus pour appliquer le Self-Determined Learning Model of Instruction (Wehmeyer et al., 2000b) ont eu une perception significativement plus positive des capacités de leurs élèves et des possibilités de développer des comportements autodéterminés que leurs collègues n'ayant pas reçu cet accompagnement.

Récemment, des chercheurs (Fortier et al., 2018) se sont appuyés sur la théorie des représentations pour explorer en profondeur le vécu des enseignants en vue d'un changement de pratiques orientées vers le développement d'une école plus inclusive. Ils ont permis de mettre en exergue différents cadres théoriques à emprunter pour étudier ces représentations. Dans notre étude, le concept des représentations sociales (Abric, 2003; Jodelet, 2003) nous est apparu comme une voie prometteuse pour comprendre l'expérience des enseignantes et pour analyser leur vision de l'autodétermination. À ce titre, Abric (2003) définit la représentation comme un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 206). Les enseignants ont, a priori, une opinion et des croyances par rapport à l'autodétermination. Celles-ci se rattachent aux expériences qu'ils vivent avec leurs élèves à ce sujet (des situations) et ont des connaissances rattachées à ce concept (des informations). La représentation est également vue comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet (Jodelet, 2003). L'autodétermination (l'objet) sera décrite par les enseignants en fonction du lien qu'ils ont avec celle-ci dans leur quotidien avec leurs élèves (la pratique). Vause et al. (2009) émettent l'hypothèse que la relation entre les connaissances, les croyances et les actions (pratiques) des enseignants est faite d'allers-retours. Ainsi, les croyances des enseignants influencent inévitablement leurs pratiques, mais les connaissances qu'ils acquièrent peuvent aussi avoir un impact sur ces pratiques. Les croyances, qui peuvent s'appuyer sur des expériences, pourraient alors se transformer également.

Dès lors, il nous semble pertinent de s'intéresser aux représentations des enseignants pour mieux appréhender le changement de pratique qu'implique l'arrivée d'un programme éducatif promouvant l'autodétermination. À notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée au Québec concernant les représentations qu'ont les enseignants au sujet du développement de l'autodétermination en contexte scolaire à la suite de l'implantation du programme CAPS-I.

Objectifs de recherche

Cette recherche a pour objectif de dresser un portrait des représentations (connaissances, croyances, pratiques rapportées) d'enseignants en classe spécialisée de l'autodétermination d'élèves ayant une DIMS au primaire. De façon plus spécifique, à partir des expériences des enseignants, l'étude vise à décrire et explorer les liens entre les connaissances qu'ils ont au sujet de l'autodétermination, de leurs croyances relativement à son déploiement en classe et des pratiques déclarées qu'elles y rattachent.

Méthodologie

L'étude exposée dans le présent article s'inscrit dans un projet plus large visant à répondre au besoin, exprimé par le personnel d'un centre de services scolaire, de mieux accompagner les enseignants concernant le développement de l'autodétermination des élèves ayant une DIMS. Elle s'est opérationnalisée par la mise en place et le déploiement d'une communauté de pratique impliquant seize enseignantes de janvier 2019 à mai 2020. Plusieurs auteurs relèvent en ce sens la pertinence et l'efficacité de mettre en place des dispositifs de formation collaboratifs comme outil de développement professionnel (Gordon 2004; Labelle et Leclerc, 2013). La communauté de pratique (CdP) est ainsi « un outil intéressant de soutien en milieu professionnel qui implique des participants engagés dans la réflexion et dans l'action pour le développement de leurs savoirs et de leurs pratiques (...). [Les participants] démontrent un intérêt commun dans un champ du savoir, à propos d'une pratique professionnelle, et sont motivés par un désir et un besoin de partager des problèmes, des connaissances, des expériences, des modèles, des outils et des pratiques inspirantes (CTREQ, 2017, p. 11) ».

Les chercheurs, coauteurs de cet article, ont pris part à cette CdP afin de recueillir des données sur les représentations qu'ont les enseignantes sur l'autodétermination de leurs élèves. L'ensemble s'est inscrit dans une approche de recherche collaborative où les chercheurs et les praticiens ont travaillé comme partenaires pour approfondir leurs connaissances mutuellement, en interagissant de manière régulière (Bonny, 2017).

Devis de recherche

La communauté de pratique s'est articulée sur plusieurs temps, permettant des allers-retours entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus des milieux de pratiques. La première année, les enseignantes ont d'abord participé à une formation de sensibilisation à l'autodétermination d'une durée d'environ cinq heures, suivie de quatre rencontres en communauté de pratique. Cinq rencontres ont eu lieu lors de la deuxième année. Les résultats présentés dans cet article ont été collectés la première année du projet, juste avant la mise en place des rencontres de la communauté, soit environ un mois après la formation de sensibilisation à l'autodétermination.

Participants

Sept des seize enseignantes impliquées dans la communauté de pratique ont été ciblées pour participer à la présente étude, celle faisant l'objet de cet article. Elles ont été choisies puisqu'elles enseignent aux types d'élèves ciblés dans notre recherche, c'est-à-dire des élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Trois des enseignantes titulaires font partie d'un regroupement de classes spécialisées pour des élèves ayant une DIMS, âgés de cinq à treize ans.

Ces classes sont situées dans un pavillon d'une école primaire ordinaire. Les quatre autres enseignantes sont titulaires de classes spécialisées pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et une DIMS, âgés de cinq à treize ans également. Ces classes sont situées dans un pavillon spécialisé de la même école. Dans ce bâtiment, on retrouve seulement des classes spécialisées. Les enseignantes ont toutes une formation en Enseignement en Adaptation Scolaire et Sociale (EASS) et elles ont une moyenne de douze années d'expérience.

Méthode et instrument de collecte de données

Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de sept enseignantes en adaptation scolaire titulaires de classes spécialisées pour les élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA. Un guide d'entretien a été adapté d'un document ayant été utilisé dans une recherche précédente qui visait à décrire les pratiques d'intervention des intervenants en Centre de Réadaptation en DI et en Troubles Envahissants du Développement (CRDITED) favorisant l'autodétermination de personnes adultes ayant une déficience intellectuelle (Caouette, 2014). Les questions proposées étaient regroupées en trois différents thèmes : les connaissances reliées à l'autodétermination, les interventions en soutien à l'autodétermination ainsi que les facilitateurs et barrières rencontrées. Les enseignantes ont été rencontrées, individuellement, par un assistant de recherche pendant une période de 30 à 40 minutes pour réaliser l'entretien semi-dirigé.

Analyse des données qualitatives

Les entretiens ont été transcrits intégralement par des assistants de recherche. L'analyse de contenu à partir des verbatim a ensuite été effectuée à l'aide du logiciel QSR NVivo 12. En nous appuyant sur le modèle de L'Écuyer (1990), nous avons utilisé un modèle d'analyse mixte puisque nous avons d'abord appliqué des catégories prédéfinies, à partir des définitions de représentations sociales de Abric (2003) et Jodelet (2003). Dans un premier temps, nous avons procédé par une démarche déductive en triant les propos des enseignantes en fonction des différentes facettes des représentations (connaissances, croyances et opinions, pratiques). Dans un deuxième temps, une démarche inductive nous a permis de relever des thèmes dans chacune des catégories initiales.

Cette classification des données est aussi cohérente avec les études recensées sur les perceptions des enseignants au sujet de l'autodétermination où l'on s'attarde également aux connaissances, aux pratiques et aux croyances et opinions (Cho et al. 2011 ; Thoma et al., 2002 et 2008 ; Herbert, 2017).

La grille de codage finale est présentée à l'annexe 1 de l'article, permettant aussi de retrouver les catégories et thèmes émergeant de l'analyse des verbatim ainsi qu'un aperçu du nombre d'unités de sens qui y ont été associées.

Résultats

L'analyse des résultats a permis de faire émerger des thèmes spécifiques dans chacune des catégories apportant ainsi un éclairage plus précis sur les représentations des enseignantes.

Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination

Les enseignantes interrogées pour cette recherche ont, tout au long des entretiens, évoqué certains concepts théoriques rattachés à l'autodétermination. Les capacités à faire des choix et à prendre des décisions sont des éléments qui ont été nommés le plus fréquemment, et ce, par une majorité d'enseignantes. L'autonomie et le fait d'avoir du contrôle sur sa vie ont aussi été rapportés par plus de la moitié des enseignantes. Lorsqu'elles parlent d'autodétermination, les enseignantes décrivent celle-ci à partir d'exemples concrets, soit les manifestations d'autodétermination de leurs élèves. Ces observations, basées sur les connaissances qu'elles ont de l'autodétermination, s'ajoutent aux concepts qu'elles associent à celle-ci.

Faire des choix

Parmi les références concernant les connaissances de l'autodétermination des enseignantes, plusieurs d'entre elles concernent la notion de choix. « Faire des choix en fonction de ce qu'on aime (...), de nos capacités, moi je le vois comme ça. » (E5.) Cette enseignante ajoute que, dans le milieu scolaire, ce choix peut être restreint, mais qu'il est important d'initier les élèves à le faire.

Être autonome

L'autonomie est aussi un concept que les enseignantes évoquent comme étant associé à l'autodétermination. Une enseignante mentionne que l'autodétermination est un objectif qui permet « de rendre les élèves autonomes pour qu'ils puissent participer à la vie sociale le plus possible » (E7).

Avoir du pouvoir sur sa vie et prendre des décisions

Les enseignantes définissent également l'autodétermination en fonction de la capacité à prendre des décisions des élèves. Cette capacité correspond, pour certaines enseignantes, à l'étape qui suit la capacité à faire des choix. « Je sais que c'est plus que ça [faire des choix], c'est de prendre des décisions pour soi, selon nos besoins, selon nos envies » (E2). La prise de décision est vue aussi comme une façon d'avoir du contrôle sur sa vie, de répondre à ses besoins, et ce, même dans de petits gestes du quotidien, comme le décrit cette enseignante au sujet du moment d'aller à la toilette: « Ça veut dire (...) je ne sais pas moi, à 10 heures, on doit aller aux toilettes, et là, il va aux toilettes à 10 heures, mais il n'a peut-être pas envie. Ce serait vraiment relié à lui-même, à ses besoins » (E7).

Prendre des initiatives

La prise d'initiatives est rapportée par des exemples d'élèves qui démontrent des initiatives dans leur quotidien, font des demandes, rendent un service ou répondent à un de leurs besoins de façon spontanée telle que mentionnée par cette enseignante: « Elle [l'élève] était supposée aller jouer, mais elle a décidé qu'elle n'y allait pas. Elle est allée chercher sa boîte à lunch parce qu'elle avait faim et elle s'est assise » (E3).

S'affirmer et répondre à ses besoins

Les enseignantes voient également les manifestations de fugue comme une façon de s'autodéterminer. Depuis qu'elles ont été sensibilisées à l'autodétermination, elles voient la fugue comme une façon pour les élèves de s'affirmer, de répondre à un besoin. La réponse à un besoin se manifeste aussi dans cet exemple, rapporté par une enseignante:

Un moment donné, il se lève et il me dit, du moins de ce que je peux comprendre « lait ». Là, je lui dis: « Vas-y! » et il se lève et va ouvrir le petit frigo qu'on a dans la classe pour aller chercher son lait. (...) Il a été autodéterminé à y aller lui-même, parce qu'il a vu que moi je ne répondais pas à ce qu'il me demandait (E6).

Les croyances et opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination

Les enseignantes rencontrées ont certaines croyances ou opinions concernant l'autodétermination. Ces croyances et opinions reposent, entre autres, sur leur expérience professionnelle auprès d'élèves ayant une DI, avec ou sans TSA. Elles touchent à un grand nombre de sujets reliés au contexte scolaire ou au développement des élèves. Plus spécifiquement, l'analyse des verbatim a permis de relever quatre grandes catégories de croyances ou d'opinions, soit les bienfaits de l'autodétermination pour les élèves, les défis rencontrés par les enseignantes reliés aux caractéristiques de leurs élèves et les défis reliés à la notion de risque.

L'autodétermination a des bienfaits

Au sujet des bienfaits de l'autodétermination pour les élèves ayant une DI, toutes les enseignantes rapportent plusieurs avantages ou effets positifs pour ceux-ci. La motivation, la fierté, la satisfaction ainsi que la confiance en soi et la reconnaissance représentent des aspects évoqués lors des entretiens. Un effet sur la motivation est noté : « Ils sont plus motivés quand c'est eux qui trouvent ce qu'ils veulent, ce qu'ils veulent apprendre, plutôt que ce soit toujours moi qui impose, comme quand moi je suis allée à l'école » (E1).

Dans leurs propos, les enseignantes relatent plusieurs situations où elles ont observé de la fierté de la part des élèves lors de moments où ils ont pu exercer des choix ou manifester leur autodétermination : « Il peut y avoir des sentiments de fierté qui découlent d'un comportement autodéterminé. (...) Ils ne sont jamais confrontés à faire des choix de base, mais ils ont une fierté qui est liée à ça » (E3).

Les enseignantes notent également que l'autodétermination peut permettre aux élèves de recevoir davantage de valorisation de la part de l'entourage (enseignante, personnel de l'école, famille) : « Tout le monde était content, alors c'est venu vraiment le gratifier, parce que c'était son idée (...). On a pris des photos, on a envoyé ça aux parents. Ils étaient impressionnés de voir ce qu'on avait fait, ce qu'on avait mis en place » (E5).

L'autodétermination présente des défis selon les caractéristiques des élèves

Selon les enseignantes, les caractéristiques des élèves semblent avoir une influence sur les capacités de ceux-ci à s'autodéterminer. Leurs difficultés de communication, leur âge et leur diagnostic sont nommés par celles-ci comme des facteurs qui peuvent faire varier l'intérêt ou la capacité des élèves à s'autodéterminer. Toutes les enseignantes ont eu des propos rapportant ces défis qui semblent nombreux et préoccupants pour celles-ci. Elles en ont parlé à plusieurs moments durant les entretiens.

L'âge des élèves semble influencer la capacité des élèves à s'autodéterminer. Chez les plus jeunes, les défis semblent plus importants, les occasions d'autodétermination étant plus difficiles à imaginer, comme rapporté par cette enseignante du 1^{er} cycle du primaire : « Il n'a pas de capacité de concentration, il n'est pas capable de s'habiller seul. (...) Il ne mange pas seul. Comment je fais pour lui faire faire des choix? » (E3). De son côté, l'enseignante d'un groupe d'élèves plus âgés observe que ses collègues qui ont des élèves plus jeunes rencontrent plus de difficultés : « Comme ma collègue qui a la classe des plus petits, parfois, elle trouve ça difficile. C'est plus microgradué » (E1).

Selon certaines enseignantes, des préalables seraient nécessaires au développement de l'autodétermination. L'âge ou le niveau de développement de l'élève font en sorte qu'il peut être difficile pour les enseignantes de trouver des moyens pour soutenir l'autodétermination des élèves.

Mes élèves seraient plus au niveau des besoins de base (...). Alors ça prend plusieurs préalables je trouve (...). Je suis vraiment à la base d'instaurer une routine pour qu'ils puissent faire quelque chose. L'autodétermination je trouve que ça vient après. Il faut qu'il y ait des préalables déjà chez l'élève (E7).

Selon les enseignantes, de meilleures habiletés à communiquer rendent plus facile le développement de l'autodétermination. Lorsqu'on lui demande si ce concept a influencé sa façon d'intervenir, une enseignante met en lumière l'avantage qu'apporte la communication : « Oui, beaucoup, principalement avec C., notre élève le plus fort sur le plan de la communication et donc, de son autodétermination (...). Il prend vraiment des décisions, il veut choisir, il peut nous le dire » (E4).

Les difficultés de communication sont nommées comme un élément qui peut freiner certains élèves dans le développement de leur autodétermination, mais, dans cet exemple, des solutions sont envisagées : « [Le défi], c'est toujours de trouver ce qui va nous aider à communiquer avec eux. Là, on est en attente de iPads où ils auront à appuyer sur ce qu'ils pourraient vouloir nous dire. (...) Dans l'autodétermination, être capable de l'utiliser, les bénéfiques vont être décuplés » (E6).

Les enseignantes font aussi certaines distinctions par rapport au diagnostic des élèves. Selon elles, les élèves ayant un TSA sont souvent plus rigides et ont besoin d'un encadrement plus structuré. Cette rigidité est un défi à surmonter pour développer l'autodétermination. Quatre des enseignantes rencontrées travaillent auprès d'élèves ayant un TSA associé à une DIMS. L'une d'entre elles travaille aussi une journée par semaine avec les élèves ayant uniquement une DIMS. Selon celle-ci, « c'est peut-être un peu plus facile juste en DIMS, parce qu'il y a moins de rigidité, alors moins d'ambiguïté entre différentes choses » (E4).

Une enseignante souligne que les attentes qu'on peut avoir face à l'autodétermination des élèves peuvent varier selon leur diagnostic ou leurs caractéristiques personnelles. Lorsqu'on lui demande si l'approche est différente pour développer l'autodétermination selon le type d'élève, cette enseignante note que « ce n'est pas nécessairement différent, c'est juste que le but est moins élevé. Pour eux [élèves de 6-7 ans ayant un TSA avec DIMS], tout tourne autour d'eux-mêmes, d'un besoin » (E6).

Certaines difficultés comportementales représentent, selon les enseignantes interrogées, un défi supplémentaire dans le soutien à l'autodétermination de leurs élèves. Celles-ci se questionnent sur les limites de l'autodétermination. Cet exemple traduit bien ce questionnement : « L'enfant peut comme abuser de ça un petit peu (...). C'est quoi la limite entre l'autodétermination et quand ça devient vraiment comportemental ? C'est dur parfois à comprendre parce que justement, les élèves sont non-verbaux » (E7).

La gestion du risque constitue un défi pour le développement de l'autodétermination

Les enseignantes rapportent que l'autodétermination en milieu scolaire amène certains risques et que cela peut devenir une inquiétude pour celles-ci. La sécurité des élèves est un enjeu qui préoccupe les intervenants scolaires :

S'il ouvre la porte, là, je prends la chance qu'il parte en courant et que je ne sois pas capable de le rattraper. (...) Il a beaucoup d'opportunités : il passe entre nos jambes, il est très petit (...). Alors, des petites choses comme ça, les risques augmentent, mais on essaie de le faire dans des environnements contrôlés. (E4)

La notion de risque se traduit également dans le rapport qu'ont les enseignantes face au changement de posture professionnelle qu'elles doivent adopter en intégrant une gestion de classe plus souple. Une enseignante décrit vivre un sentiment de perte de contrôle engendré par le fait d'intégrer plus d'autodétermination dans ses pratiques.

Ça doit être relié à mon besoin, mais j'ai peur de perdre le contrôle de la classe. Je ne veux pas embarquer là-dedans parce que je trouve qu'on a de grosses journées. (...) On essaie de les cadrer, et là, l'autodétermination, ça enlève un peu le cadre (E7).

Les pratiques pédagogiques

Tout au long des entretiens, les enseignantes ont donné des exemples qui décrivent ce qu'elles font pour soutenir le développement de l'autodétermination de leurs élèves. Leurs propos concernent des attitudes ou des actions concrètes à l'égard de leurs élèves. Deux principales interventions ont été mentionnées par les enseignantes soit celle de démontrer de la flexibilité et d'encourager les initiatives des élèves et de soutenir le développement de certaines capacités (faire des choix, communiquer). De plus, toutes les enseignantes ont fait des liens entre l'autodétermination et les autres programmes et approches déjà implantés dans leur école. Elles ont également soulevé les défis liés à leur pratique en contexte scolaire.

Démontrer plus de flexibilité dans ses pratiques et encourager les initiatives des élèves

Toutes les enseignantes soutiennent qu'il est important de laisser plus de place aux élèves et d'être flexible dans leurs pratiques afin de soutenir le développement de leur autodétermination. Plusieurs d'entre elles soulignent que depuis qu'elles ont été sensibilisées à l'autodétermination, elles essaient d'être plus flexibles. Elles ajustent le déroulement des activités de la classe en modifiant leur horaire au besoin et en laissant une plus grande place aux élèves. Les enseignantes incitent leurs élèves à prendre des décisions concernant l'organisation des activités de la classe ou leur donnent plus de responsabilités. Les enseignantes rencontrées considèrent que d'encourager les initiatives favorise l'autodétermination. Pour ce faire, elles nomment l'importance de laisser les élèves explorer ou entreprendre des actions. Cette enseignante l'illustre très bien par ce propos :

Parfois, un élève va fermer la porte de la classe. Avant je disais: « Non tu gardes la porte ouverte ». Là, je vais me questionner. Il a peut-être une raison, il n'est pas capable de me dire pourquoi il veut fermer la porte. Je vais essayer d'être moins stricte, moins rigide dans mon horaire de la journée. (E2)

Offrir des occasions de faire des choix et soutenir le développement de la communication

Le développement de la communication est un élément auquel les enseignantes accordent de l'importance. Elles nomment le besoin de soutenir les élèves dans cet aspect pour qu'ils puissent faire des demandes et nommer leurs besoins.

On a un élève très grimpeur et il grimpait partout ! Dans son tableau de demandes maintenant, il peut choisir, soit faire un casse-tête, soit de grimper sur le bord de la fenêtre. On a réussi à répondre à son besoin autrement. Il peut le communiquer et nous, l'encadrer. (E4)

Les enseignantes rapportent également faire beaucoup d'efforts pour offrir aux élèves plus d'occasions de faire des choix. Concrètement, cela se traduit par différentes activités, planifiées ou non, tel que des choix de collations, de jeux ou d'activités. Elles nomment qu'il est important de commencer par de petits choix, surtout pour les élèves qui ont eu peu d'occasions de faire des choix jusqu'à maintenant.

Les liens entre les autres approches et programmes utilisés en classe

Dans les pratiques rapportées par les enseignantes, celles-ci font des liens entre les approches ou programmes déjà déployés en classe et la place de l'autodétermination. Le programme CAPS, dont l'autodétermination fait partie des visées, permet aux enseignantes de positionner leurs interventions en ce sens. Selon une enseignante, « les compétences du programme sont liées à ça [l'autodétermination]. On travaille certaines choses, mais on peut tout le temps remonter à ça. (...) Donc au final, oui, je peux aller à l'autodétermination » (E3).

Quatre des enseignantes rencontrées sont titulaires de classes dites d'inspiration TEACCH. Cette approche, développée dans les années 1990, propose d'offrir un environnement structuré aux personnes ayant un TSA (Fédération québécoise de l'autisme, 2020). Les objectifs principaux de celle-ci visent à rendre l'élève plus autonome dans différentes sphères de sa vie. Pour plusieurs, cette approche, telle qu'elle a été comprise, peut être un frein au développement de l'autodétermination. Elle suscite des questionnements de la part des enseignantes. L'enseignante suivante se demande même pourquoi cette approche est utilisée : « C'est que ça va contre l'autodétermination ! (...) Sauf qu'il faut que je commence comme ça pour les sécuriser, pour les cadrer et peut-être, l'année prochaine, ils pourront faire des choix et ils pourront choisir. » (E7) Selon leur compréhension de l'approche TEACCH, les enseignantes se demandent comment il est possible de sortir de cette structure pour amener plus d'autodétermination : « TEACCH c'est : tu fais ça et t'as pas le choix de faire ça (...). C'est sûr, nos élèves, si on leur laisse le choix, ils vont souvent aller vers la même activité parce que ça fait partie de leur rigidité (...). Donc, comment les amener à faire d'autres choix ? » (E5) L'approche préconisée dans cette école semble apporter des défis supplémentaires à cette équipe.

Les défis liés au contexte scolaire

La plupart des enseignantes ont nommé certaines contraintes imposées par le contexte scolaire dans la mise en place de pratiques favorisant le développement de l'autodétermination des élèves. Par exemple, les contraintes de temps, le manque de personnel et l'organisation très structurée de la classe ont été rapportés comme des freins à l'autodétermination en contexte scolaire. Une enseignante nomme d'ailleurs que la mise en place d'une structure est un moyen de palier au risque évoqué précédemment :

On n'a jamais la certitude qu'ils sont capables seuls. Si je parle d'un besoin de base comme aller aux toilettes, dans ma classe, j'en ai deux qui sont propres, mais jamais ils ne vont pouvoir sortir et se rendre là, parce qu'on ne sait pas que c'est là qu'ils s'en vont (...). Le risque, l'inquiétude de ne pas savoir il est où, parce qu'on est toujours responsable de savoir où sont nos élèves. (...) Alors oui, ça se peut que la structure soit un petit peu une barrière à cette autodétermination-là parce qu'on ne saura jamais s'il se serait rendu (E6).

Discussion

En partant de l'expérience rapportée par les enseignantes, l'analyse de résultats a permis de mettre en lumière différents constats et enjeux entourant le développement de l'autodétermination des élèves ayant une DI en milieu scolaire.

L'autodétermination vue comme une suite de capacités à développer

En premier lieu, il a été possible de constater que les enseignantes rattachent surtout l'autodétermination à des capacités mesurables et évaluables dans le temps et moins à un principe général. Whemeyer (2003a) souligne en ce sens que le développement de l'autodétermination se traduit notamment par l'apprentissage d'habiletés spécifiques, dont certaines ont d'ailleurs été nommées par les enseignantes : faire des choix, se fixer un but et prendre des décisions.

Les enseignantes ont également nommé d'autres capacités, soit être autonome, s'affirmer et répondre à ces besoins, ce qui nous démontre que les habiletés qu'elles associent à l'autodétermination ne se limitent pas uniquement au fait de faire des choix. Ce sont d'ailleurs certaines de ces capacités qui sont décrites comme des éléments d'apprentissage de la matière « vie en société » dans le programme CAPS-I (Gouvernement du Québec, 2019). Cela peut expliquer pourquoi les enseignantes les nomment spontanément.

Dès lors, si ces trois habiletés nommées sont centrales dans le développement de l'autodétermination et donc importantes à voir émerger chez les élèves, plusieurs auteurs ont aussi précisé que l'autodétermination ne pouvait se réduire à ces dernières. Ainsi, selon Wehmeyer (1998), ces habiletés ne peuvent, à elles seules, définir l'autodétermination, mais sont essentielles à développer pour être en mesure de s'autodéterminer. L'autodétermination, présentée dans le modèle de Wehmeyer (2003a) s'avère donc beaucoup plus complexe et englobante qu'une liste de comportements attendus. À titre d'exemple, si « faire un choix » fait partie des capacités importantes à développer pouvant mener à une plus grande autodétermination, Wehmeyer (1998) rappelle qu'il n'est pas souhaitable de s'y limiter puisque cela diminuerait les occasions d'avoir du contrôle sur sa vie. Un choix peut être imposé ou trop fortement influencé par une autre personne. Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer (2003a) propose, en ce sens, quatre composantes distinctes : l'empowerment, l'autonomie comportementale, l'autorégulation et l'auto-réalisation. Palmer et al. (2013) suggèrent, dans leur modèle pour favoriser l'autodétermination chez les jeunes enfants, de travailler en plus de l'habileté à faire des choix, l'autorégulation ainsi que l'engagement qui sont des éléments de base à développer.

La communication : un frein ou un levier ?

Ensuite, le fait de voir la capacité à faire des choix comme un élément essentiel au développement de l'autodétermination amène les enseignantes à privilégier des pratiques qui favorisent le développement de cette capacité et de celle à communiquer afin de soutenir l'autodétermination de leurs élèves. Ce besoin de miser sur la communication est en lien avec le fait qu'elles nomment que les difficultés de communication et d'interaction de leurs élèves peuvent être un frein au développement de leur autodétermination. Le même constat a été fait dans la recherche de Cho et al., en 2011. Selon plusieurs auteurs (Horn et Kang, 2012; Palmer et al., 2013; Shogren et al., 2015b; Wehmeyer, 1998), communiquer ses préférences en effectuant un choix constitue une capacité importante à développer pour avancer sur le chemin de l'autodétermination. Les difficultés de communication des élèves semblent, en effet, représenter un défi supplémentaire. Selon Horn et Kang (2012), développer la communication des enfants ayant de multiples limitations est une intervention à prioriser puisqu'elle fait partie des étapes importantes pour arriver à s'autodéterminer. Selon eux, miser sur l'apprentissage de moyens alternatifs de communication (gestes, signes, aides technologiques) est essentiel. C'est d'ailleurs ce que certaines enseignantes ont soulevé lorsqu'elles ont évoqué qu'elles proposaient à leurs élèves d'utiliser des pictogrammes pour communiquer. Il serait aussi essentiel de miser sur des pédagogies interactionnelles permettant aux élèves de se faire comprendre par le biais du langage verbal et paraverbal au travers d'activités riches et variées (Odier-Guedj et Gombert, 2014).

L'autodétermination en lien étroit avec les difficultés développementales et comportementales associées au diagnostic

Par ailleurs, tout comme les difficultés liées à la communication, d'autres caractéristiques pourraient compromettre ou ralentir le développement de l'autodétermination des élèves selon les enseignantes. Comme les enseignantes interrogées dans l'étude de Cho et al. (2011), les enseignantes rencontrées dans le cadre de notre étude ont nommé le jeune âge des élèves comme un élément qui peut influencer le développement de leur autodétermination. Les enseignantes jugent qu'un jeune enfant n'est pas toujours prêt à développer son autodétermination et que certains préalables sont nécessaires à acquérir. Summer et al. (2014, cités dans Shogren et al., 2017) rapportent qu'il est normal qu'un enfant, dépendant du soutien des autres dans différentes sphères de sa vie, ne soit pas en mesure d'agir de façon autodéterminée en raison de son manque d'expérience, de maturité et de compétences. Toutefois, ajoutent Shogren et al. (2017), « même si les jeunes enfants ne sont pas des « agents causaux » de leurs propres vies, l'acquisition des habiletés, des connaissances, des capacités et des expériences qui mènent à l'autodétermination à l'adolescence prennent leurs racines dans la petite enfance » [traduit de Shogren et al., 2017¹, p. 72]. L'autodétermination doit être envisagée dans une perspective développementale. Nous ne pouvons pas avoir l'attente qu'un élève du primaire agisse de manière autodéterminée dans toutes les sphères de sa vie.

1. « However, although young children are not causal agents in their own lives, the acquisition of skills, knowledge, and abilities and the experiences that lead to self-determination in adolescence have their developmental roots in early-childhood development » (Shogren et al., 2017, p. 72).

Il faut considérer le niveau de développement de celui-ci et lui offrir des occasions qui lui permettront de mettre en œuvre certaines capacités le préparant à prendre de plus en plus de place dans sa vie. Palmer et al. (2013) suggèrent d’amorcer les interventions favorisant le développement de l’autodétermination dès le plus jeune âge afin que les enfants puissent avoir l’occasion d’être guidés et qu’ils puissent pratiquer et raffiner leurs habiletés tout au long de l’enfance. Les croyances des enseignantes démontrent aussi qu’il leur semble plus difficile de développer l’autodétermination des élèves ayant un TSA associé à une DIMS. Ces propos ont également été rapportés dans une étude récente de Mumbardò-Adam et al. (2020). Selon les intervenants rencontrés dans cette étude, les personnes ayant un TSA ont, par exemple, tendance à choisir ce qu’on leur offre en premier. Cette forme de rigidité représente un défi qui limiterait leurs capacités à développer leur autodétermination. La rigidité des élèves ayant un TSA a d’ailleurs été évoquée par les enseignantes impliquées dans notre recherche. Chou et al. (2017), dans une étude visant à comparer le niveau d’autodétermination des élèves ayant un TSA, des élèves ayant une DI et des élèves ayant des difficultés d’apprentissage, ont relevé que les élèves ayant un TSA ont une autonomie plus faible que les élèves des deux autres groupes. Toutefois, en ce qui concerne l’auto-régulation, l’empowerment et l’auto-réalisation, les trois autres composantes de l’autodétermination du Modèle fonctionnel de l’autodétermination (Wehmeyer, 2003b), les différences sont minimales entre les élèves ayant une DI ou un TSA. Les défis supplémentaires rapportés par les enseignantes pourraient être attribuables au fait que leurs élèves ont une DI associée à un TSA. L’étude de Chou et al. (2017) ne tenait pas compte de la combinaison de ces deux diagnostics.

De plus, parmi les autres caractéristiques des élèves qui peuvent amener un défi supplémentaire dans le développement de l’autodétermination, les enseignantes évoquent les difficultés comportementales de certains élèves. Il est à noter que les enseignantes rencontrées, travaillant auprès d’enfants du primaire âgés de 6 à 12 ans, n’ont que très peu abordé l’auto-régulation comme composante essentielle à l’autodétermination. L’auto-régulation, telle que conceptualisée par Palmer et al. (2013) implique d’être capable de bien traiter les stimuli reçus dans son environnement tout en contrôlant ses émotions. Si cet aspect semble poser problème lorsqu’on les interroge sur leurs croyances ou pratiques relatives à l’autodétermination, il n’a pas été spontanément évoqué dans la définition que se font les enseignantes de l’autodétermination. Les difficultés comportementales manifestées chez certains élèves ont également amené des préoccupations de la part des enseignantes. Carter et al. (2010) rapportent que les enseignants considèrent aussi que les élèves ayant des difficultés de comportement ont un moins bon niveau d’autodétermination que les élèves ayant de meilleures habiletés sociales.

Les difficultés comportementales des élèves sont également associées à la notion de risque. Selon les enseignantes, pour certains élèves, le fait de ne pas être conscients des dangers peut être un frein au développement de leur autodétermination et peut les amener à avoir des comportements jugés dangereux ou difficiles. Ces enjeux ont également été soulevés dans l’étude de Caouette et al. (2016). Le personnel du milieu de réadaptation ciblé dans cette étude, a, comme les enseignantes de notre recherche, l’impression que certains comportements autodéterminés sont difficiles à exercer pour les personnes ayant une DI en raison de leur incapacité à analyser les situations potentiellement risquées. Ces chercheurs ont toutefois mis en lumière l’importance du rôle des intervenants dans la mise en place d’interventions visant à diminuer ce risque. Encore une fois, l’apprentissage de l’auto-régulation, quoique peu évoqué par les enseignantes, pourrait être une stratégie permettant de mieux gérer les situations risquées.

La structure de la classe: un levier ou un frein ?

En dernier lieu, lorsqu’elles sont interrogées sur ce qu’est l’autodétermination, plusieurs enseignantes rapportent la prise d’initiatives comme une manifestation de l’autodétermination. Selon elles, dans un contexte structuré comme le milieu scolaire, les élèves qui prennent des initiatives qui les amènent à « sortir du cadre » prouvent qu’ils manifestent de l’autodétermination. Ces propos des enseignantes peuvent être mis en lien avec la notion d’empowerment psychologique (perception d’avoir du contrôle sur sa vie), proposée comme une composante de l’autodétermination dans le Modèle fonctionnel de l’autodétermination (Wehmeyer, 2003b).

En effet, même si, à notre connaissance, peu d'auteurs se sont consacrés spécifiquement à la prise d'initiatives comme manifestation d'autodétermination, l'empowerment psychologique pourrait correspondre à la perception des individus d'exercer du contrôle sur leurs actions. Les initiatives des élèves nous semblent être de bons exemples de ce sentiment émergent que les élèves peuvent avoir. Prendre une initiative implique de croire que l'on peut agir. Elles proposent d'ailleurs de démontrer plus de flexibilité dans leurs pratiques et d'encourager les initiatives des élèves.

Wehmeyer et al. (2000a), dans une étude impliquant des enseignants du secondaire, ont indiqué que ceux qui enseignent dans des environnements moins restrictifs sont davantage convaincus que leurs élèves peuvent s'autodéterminer. Les participantes à notre recherche, amorçant leurs réflexions sur la place de l'autodétermination dans leur classe, semblent aller dans le même sens. Elles constatent que le fait d'être plus flexibles, en restreignant moins leurs élèves, permet de favoriser le développement de leur autodétermination. Mumbardò-Adam et al. (2020) rapportent également que les intervenants considèrent important de laisser plus de place aux interactions spontanées et de profiter des occasions qui surviennent dans le quotidien.

En même temps, les enseignantes impliquées dans notre recherche trouvent que la structure scolaire, avec ses contraintes, fait en sorte que certaines situations freinent la spontanéité des interventions. Il est plus difficile, dans ce contexte, de laisser de la place aux initiatives des élèves. Les intervenants interrogés dans l'étude de Mumbardò-Adam et al. (2020) rapportent aussi qu'ils rencontrent certaines barrières dans la mise en place de pratiques favorisant l'autodétermination. La rigidité des horaires et le manque de temps sont, entre autres, évoqués par ceux-ci.

Il nous semble également pertinent de noter que malgré leur souhait de laisser plus de place aux élèves, les enseignantes trouvent difficile de le faire en raison de la structure « serrée » amenée par l'approche d'enseignement inspirée de TEACCH. Les enseignantes se questionnent beaucoup sur la façon dont pourraient être conciliées cette approche et les pratiques favorisant l'autodétermination. À première vue, cette approche, axée sur le développement de l'autonomie ne semble pas être en contradiction avec l'autodétermination. Toutefois, l'implantation de celle-ci, ou d'interventions s'en inspirant, implique un enseignement individualisé à travers la mise en place d'une structure de l'espace, du temps et d'un système de travail. Cet enseignement permet à l'élève de devenir plus autonome dans ses tâches, celui-ci pouvant se référer à des outils visuels et des démarches précises enseignées en individuel. Toutefois, si c'est l'enseignante qui contrôle la mise en place de toutes ces structures, il est fort probable que l'élève ait peu de place pour prendre des initiatives, faire des choix et prendre des décisions. Selon ce qui est rapporté par les enseignantes, il semble que celles-ci contrôlent la plupart des activités proposées à leurs élèves, mais depuis leur participation à une sensibilisation à l'autodétermination, elles mettent en doute ce rôle. Agran et al. (1999), apportaient déjà une réflexion à ce sujet, il y a une vingtaine d'années, qui va au-delà de l'approche TEACCH en s'intéressant aux approches pédagogiques mises en place auprès des élèves vulnérables :

Historiquement, les programmes proposés en éducation spécialisée reposent sur des modèles dans lesquels on donne aux enseignants l'entière responsabilité de prendre la majeure partie des décisions éducatives pour les élèves, sans prendre en compte les opportunités pour ceux-ci de participer à leur programme éducatif de façon significative. Pour plusieurs intervenants, cette situation est ironique puisque les buts de l'éducation sont de promouvoir l'autonomie des élèves, l'implication et l'engagement dans leurs apprentissages et leur développement personnel (...). Les élèves ont été entraînés à attendre qu'on décide pour eux, qu'on leur dise comment faire les choses, quand les faire, quelles sont leurs erreurs, comment les corriger et quoi faire la prochaine fois. (traduit de Argan et al., 1999, p. 293-294)²

2.« Historically, special education programs have relied on an educational model in which teachers have been given full responsibility for making all the major educational decisions for their students, thus denying them opportunities to participate in their educational program in a meaningful way. For many educators, this is ironic because the ultimate goals of education are to promote the independence, active involvement, and commitment of students to their learning and self-development » (Agran et al., 1999, p. 293-294).

Bien que, vingt ans plus tard, ces propos nous semblent encore pertinents, les approches inclusives prennent plus de place dans les écrits scientifiques, mais ont du mal à faire leur chemin vers la pratique (Chatenoud et al. 2018). Tout de même, les programmes éducatifs pour les élèves ayant une DIMS (CAPS-I, 2019) ont apporté un changement de perspective en mettant de l'avant la participation sociale et l'autodétermination des élèves. Ces programmes incitent donc les enseignantes à réfléchir à leurs pratiques pour atteindre ces visées. Il reste que ces programmes, bien que promouvant des approches souples et adaptées aux besoins des élèves, n'offrent que bien peu de détails sur les pratiques pédagogiques à mettre en place.

Des bienfaits à long terme, mais aussi à court terme

Or, malgré les défis évoqués par les enseignantes, il est intéressant de noter qu'elles voient plusieurs bienfaits à la mise en place de pratiques favorisant l'autodétermination pour leurs élèves. Les enseignantes ont nommé des effets sur leur fierté, leur satisfaction et leur confiance en eux ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la part de leur entourage. Ces effets peuvent être mis en relation avec la composante « autoréalisation » du Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer, 2003a). Ces bienfaits, rapportés par les enseignantes, constituent un levier intéressant dans le développement de l'autodétermination. Si les élèves éprouvent de la satisfaction à agir de façon autonome et à prendre des initiatives, cela aura fort probablement une influence sur leur perception de contrôle sur leur vie (empowerment) et leur donnera la confiance nécessaire pour agir de façon autodéterminée. Les effets positifs de l'autodétermination ont été maintes fois démontrés par différents auteurs. Selon ceux-ci, le développement de l'autodétermination a des impacts sur la qualité de vie des individus (Lachappelle et al., 2005), sur leur perspective d'emploi futur, leur autonomie résidentielle et leur intégration dans la communauté (Shogren et al, 2015a; Wehmeyer et al. 2013). Ces impacts positifs concernent toutefois des adolescents ou de jeunes adultes. Les bienfaits nommés par les enseignantes concernent surtout des bienfaits immédiats sur l'élève. Elles n'abordent que très peu les effets à long terme. Il est possible que, pour des enseignantes du primaire, il soit difficile de projeter leurs élèves vers l'avenir et de les imaginer à l'âge adulte.

Conclusion

En définitive, les enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche ont montré qu'elles avaient des connaissances sur l'autodétermination plutôt segmentées et axées sur les comportements attendus des élèves. Leurs connaissances théoriques sur l'autodétermination sont associées à la manière dont cette notion est véhiculée dans les programmes actuels ou encore certains éléments saillants issus des écrits dans ce domaine. Leurs repères théoriques se fondent surtout sur des manifestations individuelles de capacités évaluables et mesurables auprès de leurs élèves, dont la capacité à faire des choix est centrale. Certaines d'entre elles évoquent cependant des notions plus larges comme le fait de prendre des initiatives et de s'affirmer en fonction de besoins et de motivations associées. Ainsi, et en référence à Caouette et al. (2016), les enseignantes voient plus l'autodétermination sous l'angle des capacités et des objectifs à atteindre plutôt que de la percevoir comme un construit, un droit, un besoin ou encore un principe. Malgré les bienfaits concrets qu'elles constatent chez leurs élèves, certaines croyances sur la capacité de quelques élèves à s'autodéterminer ainsi que la structure imposée par le contexte scolaire semblent constituer des freins au développement de l'autodétermination. Paradoxalement, en rapportant leurs pratiques, soit celles de démontrer plus de flexibilité, de planifier des activités favorisant l'autodétermination et de miser sur le développement de la communication des élèves, les enseignantes démontrent que leur pédagogie semble s'imprégner d'autodétermination malgré les barrières qu'elles ont nommées.

À ce stade-ci, il semble que le fait de s'intéresser aux représentations des enseignantes ouvre la voie à une meilleure compréhension de la façon dont s'articulent les croyances et les pratiques des enseignants. L'accompagnement mis en place dans ce centre de services scolaire (communauté de pratique) est une façon d'approfondir leurs connaissances et de bonifier leurs pratiques en lien avec l'autodétermination. À la suite de la première formation reçue où elles ont acquis de nouvelles connaissances, les représentations qu'elles ont de l'autodétermination, les enseignantes ont déjà entre les mains quelques pistes qui pourront influencer leurs croyances et leurs pratiques.

Elles ont poursuivi leur implication dans la communauté de pratique. Les résultats associés aux effets cette communauté sur les enseignantes permettront de se faire une idée du changement de leur représentation au fil de l'accompagnement.

Implication pour les communautés scolaires

Nous adhérons à l'idée avancée par Wehmeyer et al. (2004) selon laquelle l'autodétermination est un principe pédagogique qui devrait influencer les pratiques éducatives auprès de tous les enfants, incluant ceux ayant une DI. En effet, l'autodétermination devrait, selon nous, devenir un principe d'intervention, plutôt qu'une suite de capacités à développer. Pour cette raison, il nous semble important qu'une réflexion soit faite sur l'intégration des pratiques inclusives en classe, et ce, même en classe spécialisée, afin de s'assurer que tous les élèves puissent bénéficier d'un environnement propice au développement de l'autodétermination.

Une réflexion s'impose sur le type de modèle de service, privilégié dans une majorité de classes spécialisées pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un TSA, et les pratiques visant à développer l'autodétermination. Les enseignantes mentionnent que leurs élèves ont besoin de cette structure et qu'elle répond aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Avoir une routine et un environnement structuré est essentiel pour tous les enfants, mais comment pourrait-on s'assurer que cet environnement soit organisé de manière à offrir plus de possibilités aux élèves de s'autodéterminer? Une réflexion sur les modalités d'organisation de la classe et sur l'environnement de classe serait à poursuivre.

Une autre de nos réflexions concerne la place de la communication dans le développement de l'autodétermination des élèves. Il semble évident, pour les enseignantes, que le fait d'avoir des difficultés à communiquer représente un défi pour leurs élèves et elles misent beaucoup sur le développement de la compétence à communiquer pour amener leurs élèves à nommer leurs besoins, manifester leurs préférences, prendre des initiatives, etc. Des limites sur le plan de la communication empêchent-elles vraiment les personnes de s'autodéterminer? Donner des outils alternatifs de communication à une personne est certainement une intervention qui peut soutenir l'élève, mais n'y a-t-il pas d'autres avenues à explorer? Les enfants présentant un TSA interagissent différemment avec leur environnement, mais l'on ne s'adapte pas toujours à cela lorsqu'on leur enseigne le langage (Odier-Guedj et Gombert, 2014). Les enfants ayant une déficience intellectuelle sévère ou profonde, même s'ils communiquent peu, peuvent interagir avec leur entourage. Comment observer ces interactions? Comment les interpréter? Quel rôle doit prendre l'intervenant pour développer des interactions qui pourront amener l'élève à s'autodéterminer? Voilà des questions qui nous semblent pertinentes à explorer dans des recherches futures. Des approches interactionnelles comme celles proposées dans les livres *More than words* (Sussman, 2012) s'adressant aux parents d'enfants ayant des difficultés de communication ou *Learning language and loving it* (Weitzman et Greenberg, 2002), s'adressant aux intervenants, pourraient apporter un éclairage à certaines de ces questions. Ces approches proposent des stratégies plaçant l'enfant au cœur de l'interaction et amènent les parents et les intervenants à encourager les initiatives de celui-ci et à s'engager dans l'interaction avec les personnes de son entourage.

Apport et limites de l'étude

Sur le plan des apports de cette étude, à notre connaissance, il n'y a pas eu d'autres travaux au Québec ayant permis de documenter ces représentations et peu de travaux ont porté sur l'expérience en profondeur du discours des enseignantes sur l'autodétermination en contexte scolaire, bien que ceci ait été fait ailleurs (Berger et al., 2016; Mumbardò-Adam et al., 2020). Dans la foulée de l'arrivée des programmes éducatifs axés sur le développement de la participation sociale et de l'autodétermination (CAPS-I, 2019 et CAPS-II, en écriture), les résultats de notre recherche apportent un éclairage sur ce que l'autodétermination représente pour les enseignants. Ces résultats permettront aux acteurs qui agissent en soutien aux enseignants de mieux les accompagner en ayant une meilleure idée de leur vision de l'autodétermination et des défis qu'ils rencontrent.

Cette recherche a aussi permis de faire une première recension de différentes voies par lesquelles les élèves ayant une DIMS manifestent leurs compétences à être autodéterminés ainsi que de nombreuses pratiques pédagogiques que les enseignantes mettent d'ores et déjà en place pour soutenir leurs élèves. Ces données pourront aussi être utiles dans la création d'outils ou de guides qui pourraient être élaborés pour répondre aux besoins des enseignantes d'avoir des exemples concrets.

Sur le plan de la recherche, cette étude ajoute des données intéressantes au corpus de connaissances scientifiques au sujet de l'autodétermination des élèves du primaire, ayant une DIMS. Les études portant davantage sur les élèves plus âgés, nos résultats contribuent aux écrits concernant une population plus jeune (Berger et al., 2016; Cho et al., 2011). Au Québec, notre étude pourra inspirer d'autres chercheurs à documenter plus en profondeur ce sujet.

Soulignons également quelques limites de cette étude. Le fait que les enseignantes soient déjà impliquées dans une démarche de développement professionnel dans une communauté de pratique a une incidence sur la portée que peuvent avoir nos résultats. Les propos recueillis au moment des entretiens ont été rapportés par des enseignantes déjà engagées dans une démarche réflexive et particulièrement intéressées par le sujet. Ces enseignantes ne correspondent peut-être pas au profil de certains enseignants, centrés sur d'autres éléments de leur pratique.

Une autre limite à notre étude concerne le fait de n'avoir qu'une source de données, soit les verbatim des entretiens. Il aurait été intéressant d'utiliser d'autres types de données, comme des observations en classe, les planifications pédagogiques des enseignantes ou autres sources de données permettant d'appuyer les propos recueillis lors des entretiens. Comme la validité d'une étude dépend de sources multiples, plusieurs chercheurs recommandent de recourir à la triangulation en jumelant plusieurs types de méthodes (Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2003).

Annexe I : Nombre d'unités de sens associées à chacune des catégories et thèmes rattachés aux représentations des enseignantes sur l'autodétermination

Connaissances		
	Nombre d'enseignantes	Nombre de références
Faire des choix	5	12
Avoir du pouvoir sur sa vie/prendre des décisions	5	14
Être autonome	4	6
Se fixer un but	2	2
S'affirmer, répondre à ses besoins	4	8
Croyances et opinions		
L'autodétermination apporte des bienfaits	7	15
L'autodétermination présente des défis selon les caractéristiques des élèves	7	33
La gestion du risque constitue un défi pour le développement de l'autodétermination	3	7
Pratiques pédagogiques déclarées		
Démontrer de la flexibilité dans ses pratiques et encourager les initiatives des élèves	7	26
Planifier des activités favorisant l'autodétermination	4	9
Soutenir le développement de certaines capacités (faire des choix, communiquer)	4	12
Liens avec autres programmes ou approches	7	18
Défis reliés au contexte de la vie scolaire	5	11

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2003). 8. L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 203). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
- Agran, M., Snow, K. et Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3), 293-301. <https://www.jstor.org/stable/23879781>
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., et Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 7(2), 219-277. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>
- Bellefeuille, E. et Labbé, L. (2016). Inclusion sociale et déficience intellectuelle : où en est le Québec? *Empan*, 104(4), 97-105.
- Berger, B. (2016). How teachers address self-determination skills for elementary students with intellectual disabilities: A case study (publication n° 10099632) [thèse de doctorat, North Central University]. ProQuest Dissertation & Theses Global.
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet et D.-G. Tremblay (dir.), *Recherches partenariales et collaboratives* (p. 25-44). Presses Universitaires de Rennes.
- Caouette, M. (2014). Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7356/1/030673978.pdf>
- Caouette, M., Maltais, L.-S., Beaumont, B., et Sarrazin, C. (2016). Les pratiques d'intervention favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 107-125. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.11905560.V2>
- Carter, E. W., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B., et Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high-incidence disabilities: Divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2), 67-81. <https://doi.org/10.1177/1063426609332605>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017). Lexique sur le transfert de connaissances en éducation. http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/300/ctreq/lexique/CTREQ_Lexique_VF.pdf
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>
- Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2020). Effects of three combined reading instruction devices on the reading achievement of adolescents with mild intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(4), 409-423.
- Cho, H.-J., Wehmeyer, M., et Kingston, N. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. *The Journal of Special Education*, 45(3), 149-156. <https://doi.org/10.1177/0022466910362588>
- Chou, Y.-C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. et Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124-132. <https://doi.org/10.1177/1088357615625059>
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R. et Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 3(2), 108-114. <https://doi.org/10.1177/0885728809336654>
- Fédération québécoise de l'autisme. (2020). La méthode TEACCH. FQA. <https://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/la-methode-teacch.html>

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>

Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. (2021). Les fondements théoriques des pratiques inclusives. Dans H. Gascon, F. Julien-Gauthier, C. Jourdan-Ionescu. *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (pp.15-27). Presses de l'Université du Québec.

Gómez-Vela, M., Alonso, M., Gil, F., Corbella, M. et Wehmeyer, M. (2012). Assessment of the self-determination of spanish students with intellectual disabilities and other educational needs. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 48-57. <http://www.jstor.org/stable/23880561>

Gordon, S. P. (2004). Professional development for school improvement: Empowering learning communities. Allyn and Bacon.

Gouvernement du Québec. (1996). Programmes d'études adaptés. Français, mathématique, sciences humaines. Enseignement primaire. Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Gouvernement du Québec. (1997). Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles. Enseignement secondaire. Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Gouvernement du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Gouvernement du Québec. (2019). Programme CAPS-I. Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Québec. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES).

Herbert, S. (2017). Perceptions of special educators pertaining to self-determination in the educational setting: A qualitative multiple case study (publication n° 10638694) [thèse de doctorat, North Central University]. ProQuest Dissertation et Theses Global.

Horn, E. et Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>

Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 45). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche en éducation: Étapes et approches. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kemb, P. B. (2017). Fostering self-determination in students with intellectual disabilities: secondary special education teachers' self-reported approaches, barriers, and support needs (publication n° 10288255) [thèse de doctorat, North Central University]. ProQuest Dissertation & Theses Global.

Lachapelle Y. et Wehmeyer M.L. (2003). L'autodétermination. Dans M.J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle*. (p. 203-214). Boucherville: Gaëtan Morin.

Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation. Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

L'Ecuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi. Presses de l'Université du Québec.

Merriam, S. B. et Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education (2^e éd.). Jossey-Bass Publishers.

Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Simó-Pinatella, D. et Coma Roselló, T. (2020). Understanding practitioners' needs in supporting self-determination in people with intellectual disability. *Professional Psychology: Research and Practice*, 51(4), 341-351. <https://doi.org/10.1037/pro0000292>

Nirje, B. (1972). The right to self-determination. Dans W. Wolfensberger (dir.), *The principle of normalization in human services* (p. 176-200). National Institute on Mental Retardation.

Odier-Guedj., D. et Gombert, A. (2016). Interactions en classe avec les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle ou un trouble du langage oral: des activités signifiantes à la littérature jeunesse. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. (p. 121-166). Les Presses de l'Université du Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2013). Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2019). Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

Organisation des Nations Unies (ONU). (1971). Déclaration des droits du déficient mental. https://digitallibrary.un.org/record/201116/files/A_RES_2856%28XXVI%29-FR.pdf

Organisation des Nations Unies (ONU). (1975). Déclaration sur les droits des personnes handicapées. https://digitallibrary.un.org/record/189608/files/A_RES_3447%28XXX%29-FR.pdf

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S. et Haines, S. J. (2013). Foundations for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>

Palmer, S. B. et Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020601>

Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2001). De l'intégration sociale à la participation sociale: politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2003/2653229.pdf>

Randi, J., et Corno, L. (2007). Theory into practice: A matter of transfer. *Theory Into Practice*, 46(4), 334-342. <https://doi.org/10.1080/00405840701593923>

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. (4e ed., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Shogren, K. A., Plotner, A. J., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Paek, Y. (2014). Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49, 440-448.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., et Little, T. D. (2015a). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.J. et Lopez, S. (2015b). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S.B. (2017). Causal agency theory. Dans M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, J. L. Lopez (dir), *Development of self-determination through the life course* (p. 55-67). University of Kansas: Springer.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L., et Pierson, M. R. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/0022466907313452>

Sussman, F. et Lewis, R. B. (2012). *More than words: A parents guide to building interaction and language skills for children with autism spectrum disorder or social communication difficulties*. Hanen Centre.

Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. et Tamura, R. (2002). Self-determination: what do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23(4), 242-247. <https://doi.org/10.1177/07419325020230040701>

Thoma, C. A., Pannozzo, G. M., Fritton, S. C. et Bartholomew, C. C. (2008). A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 94-105. <https://doi.org/10.1177/0885728808317444>

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 66, 4-26. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.

Wehmeyer, M.L. et Metzler, C.L. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national Consomer Survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.1.5>

Wehmeyer, M. L., Agran M. et Hugues, C. (2000a). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.

Wehmeyer, M.L. (2003a). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. Dans M.L. Wehmeyer, H.B. Abery, E.D. Mithaug, J.-R. Stancliffe (dir.) *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. (p. 174-181). Charles C Thomas Publisher, LTD.

Wehmeyer, M.L. (2003b). A functional theory of self-determination: Model overview. Dans M.L. Wehmeyer, H.B. Abery, E.D. Mithaug, J.-R. Stancliffe (dir.) *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. (p. 182-201). Charles C Thomas Publisher, LTD.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. et Martin, J. E. (2000b). Promoting Causal Agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453. <https://doi.org/10.1177/001440290006600401>

Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B. et Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70(4), 413-425. <https://doi.org/10.1177/001440290407000402>

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. et Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>

Weitzman, E., et Hochstat Greenberg, J. L. (2008). *Learning language and loving it a guide to promoting children's social, language and literacy development in early childhood settings*. Hanen Centre.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3e éd.). Sage Publications.

