

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'AUTODÉTERMINATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE SCOLARISÉS EN CLASSE SPÉCIALISÉE AU PRIMAIRE :
REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CATHERINE CHARETTE

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Céline Chatenoud et Martin Caouette qui m'ont dirigée et accompagnée pendant ces trois dernières années. Merci Céline, pour ton soutien, ta rigueur et tes précieux conseils qui m'ont grandement aidée dans mon apprentissage de chercheuse. Merci Martin, de m'avoir fait une place dans tes projets motivants et de m'avoir sortie de ma « zone de confort » à maintes reprises. Merci à vous deux pour cette complicité que nous avons pu bâtir au cours des trois dernières années et qui m'a donné l'énergie d'aller au bout de ce projet et même plus loin.

Merci aux enseignantes qui ont participé à ce projet. Je le répète souvent, mais quand on devient conseillère pédagogique, on n'a plus de classe ni d'élèves. Vos réflexions m'accompagnent toujours dans mon travail et m'ont accompagnée tout au long de ce mémoire. Votre apport dans ce projet a été non seulement important pour moi, mais il le sera pour d'autres enseignantes, et surtout, pour vos élèves.

Je tiens à souligner l'importance que mon collègue et ami Yves a eue dans cette aventure. Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans toi, Yves. C'est grâce à une petite poussée bienveillante de ta part que j'ai plongé dans ce défi. Merci de m'avoir rassurée lorsque j'ai douté et de m'avoir guidée lorsque je me suis sentie dépassée.

Merci à ma grande sœur, Véronic. Qui aurait cru que je serais un jour dans la même classe que toi ? Je suis choyée d'avoir pu partager cette étape de dépassement de soi qu'est la maîtrise avec toi. Nous pouvons être fières de nous. Nous sommes

certainement une exception : deux sœurs qui déposent un mémoire de maîtrise, dans le même programme, la même semaine !

Merci à Valerie, ma petite sœur de cœur. Merci pour tes post-its encourageants, tes émojis inspirants et ta grande écoute. Merci à Geneviève, précieuse amie-collègue qui se lance, elle aussi, dans la maîtrise. Je serai là pour toi. Merci de rire si souvent avec moi et de m'aider à relativiser la pression qu'on se met.

Mes derniers remerciements vont à mon trio d'amour qui me garde en équilibre : Christophe, Léo et Félix. Merci Christophe de m'avoir non seulement laissée vivre ce défi professionnel et personnel, mais surtout de m'avoir encouragée sans cesse. Je sais que j'ai souvent été « dans ma tête » ces trois dernières années. La fierté que tu as manifestée à mon égard m'a motivée à aller au bout. Les gars, merci d'être là, d'être ces garçons si parfaits pour moi. Merci d'accepter d'avoir une maman « occupée ». J'espère que ce vous retiendrez de tout ça, c'est qu'on n'a jamais fini d'apprendre, qu'on peut toujours aller plus loin et qu'on peut en retirer une très grande fierté. Je vous encouragerai toujours à le faire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La situation des élèves ayant une déficience intellectuelle au Québec	3
1.2 Normalisation, valorisation des rôles sociaux et intégration sociale des personnes.....	5
1.3 De la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle au concept d'autodétermination.....	7
1.4 Le concept d'autodétermination et son opérationnalisation sur les terrains scolaires.....	9
1.5 Une question générale de recherche	16
1.6 Pertinence sociale	16
1.7 Pertinence scientifique.....	17
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1 L'autodétermination	19
2.1.1 La Théorie de l'autodétermination.....	20
2.1.2 Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination.....	21
2.1.3 La Théorie de l'agent causal	24
2.1.4 Le Modèle écologique de l'autodétermination	26
2.2 Autonomie et autodétermination : des nuances ?	31
2.3 Les représentations	32

2.4	Les représentations des enseignants au sujet de l'autodétermination.....	34
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		
3.1	Contexte de la recherche et posture de la chercheuse.....	39
3.2	Devis de recherche.....	42
3.3	Recrutement et participants	43
3.4	Méthode de collecte de données	47
3.5	Instrument de collecte de données.....	48
3.6	Analyse des données.....	49
3.7	Considérations éthiques	56
CHAPITRE IV RÉSULTATS		
4.1	Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination	58
4.1.1	Les concepts rattachés à l'autodétermination	60
4.1.2	Les manifestations de l'autodétermination des élèves	63
4.1.3	Difficultés rencontrées en raison d'un manque de connaissance.....	65
4.2	Les croyances et opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination ...	66
4.2.1	Les bienfaits de l'autodétermination.....	68
4.2.2	Les défis rencontrés par les enseignantes reliés aux caractéristiques des élèves	70
4.2.3	Les défis rencontrés par les enseignantes reliés à la notion de risque	74
4.3	Les pratiques pédagogiques.....	76
4.3.1	Liens entre les autres approches et programmes.....	82
4.3.2	Les défis rencontrés dans la pratique concernant le contexte scolaire....	83
4.4	Formation et accompagnement.....	85
4.4.1	L'influence de la formation.....	85
4.4.2	Les besoins des enseignantes	87
CHAPITRE V DISCUSSION.....		
5.1	Connaissances principales évoquées par les enseignantes au sujet de l'autodétermination	90

5.2	Les croyances et opinions les plus souvent abordées pas les enseignantes	94
5.3	Les pratiques pédagogiques rapportées par les enseignantes	99
5.4	Les besoins des enseignantes concernant la formation et l'accompagnement	103
5.5	Synthèse, pistes de réflexion et recommandations	107
5.6	Contribution de l'étude	113
5.7	Limites de l'étude	114
CONCLUSION.....		117
ANNEXE A : Questionnaire d'informations sur les participantes		119
ANNEXE B : Guide d'entretien		122
ANNEXE C : Formulaire d'information et consentement.....		124
RÉFÉRENCES.....		127

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le continuum d'autodétermination (adapté de Sarrazin <i>et al.</i> , 2011, p. 282)	21
Figure 2.2 Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p.209)	23
Figure 2.3 Le Modèle écologique de l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003, p.33).	28
Figure 3.1 Schéma de la catégorisation des représentations des enseignantes	57
Figure 5.1 Le Modèle écologique de l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003, p.33).	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Modèles et théories de l'autodétermination	30
Tableau 3.1 Caractéristiques des participantes	46
Tableau 3.2 Analyse de contenu : modèles de catégorisation et classification.....	50
Tableau 3.3 Définition des représentations soutenant le cadre d'analyse du contenu	51
Tableau 3.4 Catégories et descriptions des unités de sens pour les connaissances.....	54
Tableau 3.5 Catégories et descriptions des unités de sens pour les croyances et les opinions.....	55
Tableau 3.6 Catégories et descriptions des unités de sens pour les pratiques rapportées	55
Tableau 3.7 Catégories et descriptions des unités de sens pour la formation et l'accompagnement	56
Tableau 4.1 Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination.....	59
Tableau 4.2 Extraits de verbatim concernant les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination	63
Tableau 4.3 Les manifestations d'autodétermination des élèves.....	65

Tableau 4.4 Les croyances et opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination	68
Tableau 4.5 Les bienfaits de l'autodétermination selon les enseignantes	70
Tableau 4.6 Caractéristiques des élèves apportant un défi au développement de l'autodétermination.....	74
Tableau 4.7 Les pratiques pédagogiques	77
Tableau 4.8 Les pratiques pédagogiques favorisant l'autodétermination	81
Tableau 4.9 Liens avec les autres approches ou programmes	83
Tableau 4.10 Défis rencontrés concernant le contexte scolaire	84
Tableau 4.11 La formation et l'accompagnement des enseignantes	85
Tableau 4.12 Les besoins des enseignantes pour mieux intégrer l'autodétermination dans leurs pratiques	87
Tableau 5.1 Les six repères pour l'action pédagogique	110

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPS	Compétences axées sur la participation sociale
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement
CS	Commission scolaire
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation
DI	Déficience intellectuelle
DIMS	Déficience intellectuelle moyenne à sévère
DIP	Déficience intellectuelle profonde
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la recherche
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PPH	Processus de production du handicap
RIPPH	Réseau international sur le processus de production du handicap

TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Le développement de l'autodétermination des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS) est au cœur du programme éducatif CAPS-I *Compétences axées sur la participation sociale des élèves* (MEES, 2019), implanté graduellement au Québec depuis 2015. Ailleurs dans le monde, plusieurs études ont démontré les effets positifs de la mise en place de pratiques favorisant l'autodétermination des élèves ayant une DIMS (Algozzine *et al.*, 2001; Cobb *et al.* 2009; Whemeyer *et al.*, 2013, Shogren *et al.*, 2015a). Afin de mieux accompagner les enseignants dans la mise en place de telles pratiques, il est important que ceux-ci soient formés et accompagnés (Berger, 2016 ; Cho *et al.*, 2011 ; Shogren, 2014). C'est dans cette optique qu'une communauté de pratique a été mise sur pied dans une commission scolaire du Québec dans le cadre d'un projet de partenariat entre le milieu scolaire et le milieu universitaire, financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Cette recherche vise à décrire les représentations qu'ont les enseignants au sujet de l'autodétermination de leurs élèves. Sept enseignantes ont participé à des entretiens semi-dirigés nous donnant ainsi accès aux représentations qu'elles se font de l'autodétermination de leurs élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA, fréquentant une classe spécialisée au primaire.

Les résultats de cette étude nous ont permis de décrire les connaissances, les croyances et les opinions de celles-ci par rapport à l'autodétermination, ainsi qu'à décrire certaines de leurs pratiques qui favorisent son développement. Brièvement, l'analyse des résultats démontre que les enseignantes ont des connaissances de base au sujet de l'autodétermination, mais que celles-ci sont surtout liées à des comportements attendus et des capacités, dont celle de faire des choix. De plus, les enseignantes ont nommé qu'elles voyaient certaines limites au développement de l'autodétermination en raison de certaines caractéristiques de leurs élèves (l'âge, le diagnostic, les difficultés de communication et de comportement). Enfin, les enseignantes ont rapporté des pratiques pédagogiques qu'elles mettent en place pour soutenir leurs élèves dans le développement de l'autodétermination (flexibilité, soutien au développement de la communication, planification d'activités spécifiques). Des besoins en formation et accompagnement ont également été évoqués par les enseignantes.

Mots clés : autodétermination, déficience intellectuelle, enseignant, trouble du spectre de l'autisme, primaire, représentations

INTRODUCTION

La déficience intellectuelle (DI) touche entre 1 % et 2 % de la population mondiale (INSERM, 2016). La participation sociale de ces personnes est au cœur de plusieurs politiques ministérielles du Québec. En éducation, l'arrivée du programme *CAPS Compétences axées sur la participation sociale* (MEESRa, 2015) a mis en lumière le concept de l'autodétermination comme levier au développement de la participation sociale des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS), emboitant ainsi le pas à de nombreuses recherches qui ont démontré les impacts positifs des interventions liées au développement de l'autodétermination chez les élèves ayant une DI (Algozzine *et al.*, 2001; Cobb *et al.* 2009; Shogren *et al.*, 2015a ; Whemeyer *et al.*, 2013). Afin d'assurer une appropriation de ce concept sur le terrain des pratiques, le personnel scolaire, dont les enseignants, a besoin d'être soutenu dans l'intégration des approches entourant le développement de l'autodétermination (Cho, *et al.*, 2011 ; Shogren *et al.*, 2014). Cette recherche, de type descriptif et interprétatif, se situe dans le domaine de l'adaptation scolaire. Elle s'inscrit dans un projet de partenariat entre plusieurs écoles d'une commission scolaire et de chercheurs issus de deux universités québécoises. D'une durée de deux ans, ce projet vise à mettre en place une communauté de pratique avec des enseignants œuvrant auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS), avec ou sans trouble du spectre de l'autisme. (TSA). Le présent mémoire vise spécifiquement à décrire les représentations qu'ont les enseignants du développement de l'autodétermination de leurs élèves présentant une DIMS.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire présente d'abord le contexte de scolarisation des élèves québécois présentant une DIMS. Dans un deuxième temps, un bref historique du chemin vers la participation sociale et l'autodétermination des personnes handicapées dans le monde et au Québec est décrit. Ensuite, les enjeux entourant l'autodétermination et son actualisation sur les terrains scolaires sont présentés. La question de recherche émergeant de la problématique est ensuite exposée ainsi que les pertinences sociale et scientifique justifiant la mise en œuvre de cette recherche.

1.1 La situation des élèves ayant une déficience intellectuelle au Québec

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2007) propose une classification des élèves handicapés selon différents critères dans le document *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Pour être reconnu comme élève handicapé ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS), une évaluation intellectuelle et une évaluation des comportements adaptatifs doivent avoir été effectuées par un professionnel et confirmer le diagnostic de déficience ainsi que son niveau de sévérité.

Selon la *Loi sur l'instruction publique* (2020), les élèves ayant une DIMS peuvent être scolarisés jusqu'à 21 ans au secteur jeunes. La plupart des élèves ayant une DIMS fréquentent des classes spécialisées. En 2017-2018, il y avait 2141 élèves ayant une DIMS dans les écoles québécoises alors que seulement 16,6 % de ces élèves fréquentaient une classe ordinaire (MEES, 2019).

Les services pour les élèves ayant une DIMS varient selon les régions, mais généralement, les enseignants titulaires des classes spécialisées pour les élèves ayant une DIMS sont des enseignants formés en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Les élèves sont regroupés dans des classes spécialisées en fonction de leur âge et de leurs besoins. Les classes spécialisées peuvent être intégrées dans des écoles ordinaires ou dans des écoles spécialisées. Le maximum d'élèves par classe est de 12 au primaire et de 14 au secondaire (CPCF, 2016). Les classes spécialisées pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont un maximum de six élèves au primaire et huit au secondaire. Toutefois, en fonction de critères établis par les commissions scolaires et en fonction des règles syndicales, certains groupes d'élèves sont un peu plus nombreux. Généralement, les élèves ont accès à des services de soutien (techniciens en éducation spécialisée et préposés aux élèves handicapés) et de services de professionnels (orthophonie, psychoéducation, psychologie et ergothérapie, etc.). Plusieurs intervenants gravitent donc autour des élèves et contribuent au développement de leur participation sociale.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) n'ont pas toujours été scolarisés dans ce type de contexte. Longtemps stigmatisés et exclus du système scolaire québécois, c'est entre les années 60 et 70 que les enfants présentant une DI ont commencé à intégrer les milieux scolaires. Inspirés par les courants mondiaux de normalisation des

personnes handicapées, les institutions québécoises ont ouvert leurs portes et permis à ces personnes d'intégrer la société et d'avoir accès à une scolarisation adaptée. Ces changements majeurs, apportés aux systèmes de santé et d'éducation, ont mis une trentaine d'années à s'actualiser (Bellefeuille et Labbé, 2016).

1.2 Normalisation, valorisation des rôles sociaux et intégration sociale des personnes

C'est vers le milieu du XXe siècle que la place des personnes handicapées dans nos sociétés a été influencée par différents acteurs. C'est à la fin des années 60 que le concept de normalisation fait son apparition en Scandinavie. Bank-Mikkelsen (1969, dans Lemay 1996) propose que les handicapés mentaux puissent avoir une existence le plus près possible de la norme. Nirje (1972) et Wolfenberger (1972) reprennent cette idée en présentant le concept de normalisation. On introduit alors l'idée que les conditions de vie de la personne doivent être normalisées afin de lui donner accès aux mêmes milieux de vie que la population en général. Selon Nirje (1972), la normalisation implique, entre autres, d'avoir accès au même rythme de vie que la communauté, d'avoir accès aux mêmes conditions économiques et sociales que tous les individus, d'être entendus dans ses choix et ses décisions et d'avoir accès aux mêmes environnements que la population en général.

En 1983, Wolfenberger apporte un changement au concept en proposant que le terme « normalisation » soit changé par « valorisation des rôles sociaux ». Selon lui, une compréhension erronée du terme « normalisation » fait en sorte qu'on peut croire que les personnes handicapées doivent être « normalisées » sans égard aux efforts que la

société devrait faire pour rendre accessible les mêmes conditions de vie. Toujours selon Wolfensberger (1983), la société étant sensible aux rôles sociaux occupés par les personnes, on aurait tout avantage à défendre et soutenir les personnes vulnérables dans l'exercice de rôles sociaux davantage valorisés. Ce principe implique alors deux stratégies : l'amélioration de l'image sociale des personnes et l'amélioration de leurs compétences.

La normalisation et la valorisation des rôles sociaux ont eu un effet considérable sur l'intégration sociale des personnes ayant une DI ou des troubles de santé mentale. Pour parler d'intégration, Wolfensberger (1983) soutient qu'une personne doit vivre dans un milieu de vie habituel pour son âge et sa culture et qu'elle doit avoir accès aux mêmes façons de communiquer, de se déplacer et d'utiliser les ressources de sa communauté d'appartenance. Plusieurs auteurs (Burchard 1999, Kristiansen *et al.* 1999, Flynn et Aubry, 1999) cités dans un article de Lemay (2006), précisent que bien que l'intégration physique soit possible pour beaucoup de personnes en situation de handicap, les interactions sociales de celles-ci se font surtout entre elles, avec leurs familles ou avec les personnes leur offrant du soutien par les organisations de services. Encore maintenant, de nombreux mécanismes d'exclusion sont vécus par les personnes ayant un trouble du développement, dont celles présentant une DI (Chatenoud *et al.*, 2018), bien que mondialement, de plus en plus de conventions internationales prônent leur pleine participation dans la société contemporaine (OPS et OMS, 2004 ; Nations Unis, 200

1.3 De la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle au concept d'autodétermination

Ainsi, depuis les cinquante dernières années, de nombreux documents mettent de l'avant la reconnaissance des droits des personnes handicapées dans les politiques de différents pays. Entre autres, en 2006, les Nations Unies déploient *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.

Au Québec, la participation sociale des personnes présentant une DI devient un enjeu important dans les années 2000. En 2001, le ministère des Services sociaux et de la Santé (MSSS) présente la *Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. À ce moment, l'enjeu des dernières politiques concerne principalement l'idée de réintégrer les personnes ayant une DI fréquentant des ressources institutionnelles. Toutefois, bien que cette intégration dans la société ait beaucoup progressé, la participation des personnes ayant une DI à la communauté reste faible. La participation sociale de ces personnes devient donc un élément central de la politique et influence la mise en place de différentes pistes d'action dans le milieu de la santé et des services sociaux. La définition de la participation sociale retenue par le MSSS (2001) est celle proposée par le Conseil de la santé et du bien-être (1997, cité dans MSSS, 2001) quelques années auparavant :

[...] la participation sociale implique un échange réciproque entre l'individu et la collectivité. [...]. La participation sociale peut prendre diverses formes : travail rémunéré, investissement humain et financier dans une entreprise ou dans un projet communautaire, entraide et bénévolat, engagement dans les institutions démocratiques, etc. Elle prend aussi des formes plus informelles. L'implication dans sa propre famille constitue également une forme de participation sociale. (p.43)

En 2003, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) publie une politique gouvernementale afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées. Le document *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* s'appuie sur le *Modèle de développement humain et le processus de production du handicap* (RIPPH, 2018). Ce modèle, élaboré en 1998 et s'appliquant à toute personne ayant une incapacité, propose une approche positive de la personne et mise sur les adaptations à mettre en place pour développer son plein potentiel, que ce soit en limitant les obstacles dans l'environnement de la personne ou en renforçant les capacités de celle-ci. Selon le *Processus de production du handicap (PPH)*, c'est l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles du milieu qui engendre le handicap, caractérisé par des perturbations dans la réalisation des habitudes de vie (Fougeyrollas, 1996). Il devient donc très important de faire tomber les obstacles à la participation sociale des individus. Selon le PPH, celle-ci correspond à la réalisation des habitudes de vie, c'est-à-dire les activités courantes et les rôles sociaux d'une personne » (Fougeyrollas, 2004, p. 9).

Dans le milieu scolaire, la participation sociale des élèves ayant une DI a été relancée par l'arrivée du *Programme éducatif pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde* (MELS, 2011). La finalité du programme, la participation sociale, s'inspire, elle aussi, du *Modèle de développement humain* (RIPPH, 2018) ainsi que sur la définition du Conseil de la santé et du bien-être (1997, cité dans MESS, 2001), citée plus haut.

En filigrane du programme pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEESR),

propose un programme adapté pour les élèves québécois ayant une DIMS. Ceux-ci peuvent bénéficier, à partir de l'automne 2015, du programme *CAPS, Compétences axées sur la participation sociale* (MEESR, 2015a). Ce programme d'adresse aux élèves ayant une DIMS, âgés de 6 à 15 ans. La participation sociale y est également présentée comme finalité du programme. Celle-ci est envisagée par la mise en place de situations d'apprentissage favorisant le développement de l'autonomie et de l'autodétermination. En 2019, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) publie la version finale du programme, qui prend alors le nom de CAPS-I. Des modifications mineures y sont apportées, principalement en ce qui concerne le chapitre trois du document (matières et éléments d'apprentissage). Les informations concernant l'autodétermination sont également bonifiées par l'ajout d'une description des composantes de celles-ci, proposées dans le *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* (Lachapelle et Wehmeyer, 2003).

1.4 Le concept d'autodétermination et son opérationnalisation sur les terrains scolaires

C'est Nirje (1972) qui a, pour la première fois, abordé l'autodétermination comme le droit des personnes handicapées à gouverner leur propre vie.

Ainsi, les choix, les souhaits, les désirs et les aspirations d'une personne handicapée doivent être pris en compte autant que possible dans les actions qui la concernent. C'est ainsi que se définit son identité et celle des autres à travers les circonstances et les conditions de son existence. Le chemin qui

mène à l'autodétermination est en effet à la fois difficile et primordial pour une personne qui a des incapacités [notre traduction].¹ (p.177)

Le concept est repris par différents auteurs et influencera les recherches en psychologie et en éducation au cours des trente années suivantes. Wehmeyer et ses collaborateurs (1992, p.305) proposent une définition de l'autodétermination qui prendra racine dans le domaine de l'éducation : « 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]. Cette notion, au cœur du mémoire, sera approfondie au chapitre 2. À la suite à ces premières définitions du concept d'autodétermination, plusieurs recherches ont été conduites dans le champ de la déficience intellectuelle afin de voir comment rendre le concept opérationnel sur le terrain.

Plusieurs études ont d'abord démontré que les personnes ayant une DI ont un niveau d'autodétermination moins élevé que leurs pairs sans déficience (Gomez-Vela *et al.*, 2012 ; Wehmeyer et Metzler, 1995). D'autres études se sont intéressées aux impacts des interventions visant le développement de l'autodétermination chez les élèves ayant des incapacités. En 2001, Algozzine *et al.* ont réalisé une méta-analyse afin de recenser les effets des interventions visant à développer l'autodétermination des élèves présentant des incapacités intellectuelles. En consultant 51 études réalisées entre 1972

¹ « Thus the choices, wishes, desires, and aspirations of a handicapped person have to be taken into consideration as much as possible in actions affecting him [...]. But in the end, even the impaired person has to manage as a distinct individual, and thus has his identity defined to himself and to others through the circumstances and conditions of his existence. Thus, the road to self-determination is indeed both difficult and all important for a person who is impaired. » (Nirje, 1972, p. 177)

et 2000, ces chercheurs ont pu conclure 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.

Un peu plus tard, Cobb *et al.* (2009) ont réalisé une métasynthèse à partir de sept métaanalyses publiées entre les années 1972 et 2005. Les auteurs ont également conclu que les interventions réalisées à travers des curriculums ou des programmes développant plusieurs composantes de l'autodétermination maximisaient les impacts positifs de celles-ci.

Plus récemment, 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 chercheurs ont suivi 371 élèves ayant une DI sur une durée de cinq ans : trois ans dans le milieu scolaire et deux ans après la sortie de l'école. Deux groupes ont été formés. Le groupe expérimental a reçu un enseignement explicite de comportements autodéterminés à travers différents programmes développés dans les années précédentes. Le groupe témoin a reçu les services habituels offerts aux élèves ayant une DI. Après trois années, les chercheurs ont constaté une augmentation significative de l'autodétermination des élèves du groupe expérimental.

Deux ans plus tard, Shogren *et al.* (2015a) ont suivi à nouveau ces mêmes élèves afin de vérifier si les effets des interventions dans le milieu scolaire avaient eu des impacts sur l'autodétermination de ceux-ci après leur sortie de l'école. Les chercheurs ont conclu que l'exposition à des interventions favorisant le développement de

l'autodétermination pouvait diminuer l'impact de la perte de soutien après l'école améliorant ainsi l'accès à l'emploi et à la communauté.

Les recherches portant sur l'autodétermination ont surtout été réalisées auprès de population d'adolescents et de jeunes adultes ayant une DI (Berger, 2016). Cette période charnière, où plusieurs décisions concernant la vie des personnes doivent être prises, constitue une préoccupation importante pour plusieurs jeunes et leur famille. 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 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 (Cho *et al.*, 2011 ; Palmer et Wehmeyer, 2003b ; Stang *et al.*, 2009).

Palmer *et al.* (2013) se sont penchés sur un modèle permettant de cibler les éléments précurseurs à développer pour amener les enfants ayant des limitations vers une plus grande autodétermination. Selon le modèle *Foundations for self-determination in early childhood*, les trois composantes à développer en priorité chez les jeunes enfants ayant des limitations sont la capacité à faire des choix, l'autorégulation et l'engagement. Le développement de ces habiletés chez le jeune enfant peut se réaliser en améliorant l'accès à son environnement et par le soutien planifié des adultes. Afin de maximiser le développement des trois composantes (faire des choix, s'autoréguler et s'engager), la collaboration entre les partenaires autour de l'enfant est à favoriser (parents, milieu de garde ou milieu scolaire).

Dans l'ensemble, les études mettent de l'avant les effets positifs d'approches et d'interventions éducatives visant à favoriser l'autodétermination en milieu scolaire et soulignent également l'importance d'accompagner l'ensemble du personnel scolaire,

dont les enseignants, à s'approprier des compétences en ce sens (Berger, 2016 ; Cho *et al.*, 2011 ; Kemb, 2017 ; Shogren, 2014, Thoma *et al.*, 2002). Ainsi, considérant les effets positifs des interventions promouvant le développement de l'autodétermination, il apparaît important que les intervenants scolaires développent des savoirs, savoir-être et savoir-faire plus approfondis à ce sujet. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs constitué des programmes visant à soutenir les enseignants (Wehmeyer *et al.*, 2000 cités dans Shogren *et al.*, 2014) pour augmenter l'autodétermination de leurs élèves. 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).

Cette préoccupation vient raisonner dans le contexte spécifique du Québec où les injonctions récentes du programme CAPS encouragent les enseignants, comme le reste du personnel scolaire, à soutenir le développement de l'autodétermination chez leurs élèves. Ainsi, si les élèves ayant une DIMS du Québec peuvent maintenant profiter d'un programme construit autour des concepts de participation sociale et d'autodétermination, il est essentiel de réfléchir, se soucier et monitorer à bon escient la formation et l'accompagnement qui sont proposés aux enseignants pour développer leurs compétences en ce sens.

Plus spécifiquement, étant donné que l'autodétermination est un élément nouveau à considérer par les enseignants en classes DIMS, il est nécessaire de comprendre les représentations qu'ils s'en font et qui guideront son implantation sur le terrain. En effet, la façon dont les acteurs du milieu scolaire s'approprieront le concept de l'autodétermination aura certainement une influence sur le déploiement des pratiques

attendues pour soutenir le développement l'autodétermination chez les jeunes ayant une DI au Québec.

Cependant, 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 suite à l'implantation du programme CAPS. En 2014, Caouette a réalisé une étude sur les pratiques des intervenants favorisant l'autodétermination des adultes en centres de réadaptation québécois. Cette étude a permis de décrire et de modéliser les conceptions des intervenants œuvrant auprès d'adultes ayant une DI.

Ailleurs, par contre, des études ont été conduites concernant la compréhension de l'autodétermination par les enseignants afin de mieux appréhender leurs besoins. Aux États-Unis, des enseignants interrogés dans ces études 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).

Cho *et al.* (2011) ont également cherché à décrire les connaissances des enseignants du primaire au sujet de l'autodétermination. Les auteurs ont sondé des enseignants provenant de 30 états américains. Ceux-ci ont été interrogés sur l'importance qu'ils accordaient à l'autodétermination et de son ampleur dans leur enseignement. Les enseignants considèrent que l'autodétermination est importante, mais disent manquer de formation à ce sujet.

Les résultats d'une étude publiée en 2014 par Shogren *et al.* ont permis de démontrer que les enseignants ayant été formés et soutenus pour appliquer *le Self-Determined*

Learning Model of Instruction (Wehmeyer *et al.*, 2000 cités dans Shogren *et al.*, 2014) 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.

Plus récemment, Berger (2016), dans une étude qualitative, a mis 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 expliquer tous les concepts entourant l'autodétermination. De son côté, Herbert (2017), dans une étude similaire auprès d'enseignants du secondaire, a relevé que les enseignants souhaitent avoir plus de soutien et d'accompagnement pour savoir comment enseigner les habiletés d'autodétermination. Ceux-ci suggèrent d'avoir de la formation plus fréquemment et des rencontres collaboratives pour développer leurs compétences.

Les études hors Québec touchant la perception des enseignants au sujet de l'autodétermination démontrent l'importance de comprendre leurs besoins afin de les accompagner vers le changement de pratique et leur permettre non seulement de s'approprier des connaissances concernant ce concept, mais également de développer leurs compétences pour l'inclure dans leur enseignement.

1.5 Une question générale de recherche

La question générale au centre de ce travail sera la suivante : Quelles sont les représentations des enseignants du primaire en classes spécialisées de l'autodétermination de leurs élèves ayant une DIMS ?

1.6 Pertinence sociale

En 2015, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a d'abord proposé une implantation volontaire du programme CAPS dans les consignes de l'*Instruction annuelle* (MEESR, 2015b). Ce programme a été facultatif jusqu'en 2019. En 2017-2018, 1490 élèves bénéficiaient déjà du programme.

La formation universitaire des enseignants n'offre que peu de contenu au sujet des élèves ayant une DI. En effet, en consultant le contenu des programmes du baccalauréat en adaptation scolaire de six universités francophones du Québec en 2018, il a été constaté que peu d'universités offraient des cours spécifiques au sujet de l'enseignement aux élèves présentant une DI. L'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Rimouski offrent un cours spécifique pour l'enseignement à cette population d'élèves en incluant parfois l'enseignement aux élèves ayant un TSA. Toutefois, en consultant le bref descriptif des cours sur les sites Web respectifs des universités, aucun de ceux-ci n'aborde le développement de l'autodétermination. L'Université du Québec en Outaouais et l'Université du Québec à Trois-Rivières n'offrent pas de cours spécifiques pour les élèves présentant une DI. Ceci n'exclut pas la possibilité que soient abordés des contenus en lien avec la DI ou le développement de l'autodétermination dans

d'autres cours, mais cette courte recension des programmes permet de constater que ces sujets ne sont pas traités de façon très élaborée ni de façon uniforme.

Pendant les premières années d'implantation du programme CAPS dans les commissions scolaires, la formation et l'accompagnement des enseignants ont été donnés par les conseillers pédagogiques et par les personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en DI et en TSA. Lors des formations offertes aux enseignants, de brèves présentations de l'autodétermination ont pu être réalisées. Les éléments mentionnés précédemment témoignent d'un besoin de connaissances supplémentaires concernant le développement de l'autodétermination des élèves et des moyens mis à la disposition des enseignants pour s'approprier ce concept important du programme CAPS.

La participation à une recherche amènera les enseignantes à prendre conscience de leurs propres représentations de l'autodétermination. Elles pourront ainsi adapter leur pratique en fonction de cette réflexion sur celle-ci. Leurs élèves pourront certainement tirer profit de ces prises de conscience de leur enseignante et possiblement bénéficier d'un enseignement promouvant le développement de leur autodétermination.

1.7 Pertinence scientifique

Tel que mentionné précédemment, aucune étude n'a été recensée au Québec concernant les représentations des enseignants concernant l'autodétermination de leurs élèves ayant une DI. Il nous semble pertinent de développer une documentation au sujet du développement de l'autodétermination des élèves afin de voir comment ce concept peut

s'actualiser dans les milieux scolaires québécois. Les enseignants, directement impliqués auprès des élèves, nous semblent les mieux placés pour documenter le sujet et ainsi permettre à la communauté scientifique d'avoir accès à des informations actuelles et concrètes qui favoriseront le développement de nouvelles connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire. Le programme CAPS, présent dans les écoles québécoises depuis cinq ans, a amené les administrateurs et intervenants scolaires à amorcer un changement de pratique important guidé par le développement de l'autodétermination pour favoriser une plus grande participation sociale. Il nous semble essentiel de voir comment cela s'actualise sur le terrain. Les données qui émergeront de la présente étude pourront servir à d'éventuelles recherches ou pour l'élaboration de programmes éducatifs et de formations.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les concepts qu'il est nécessaire de comprendre afin de bien mener à terme cette étude. Les différents modèles et théories de l'autodétermination, éléments centraux de cette étude, seront d'abord décrits dans ce chapitre. Depuis une quarantaine d'années, de nombreux chercheurs s'y sont penchés, constatant l'importance que son développement peut avoir pour les personnes ayant une DI. Dans un deuxième temps, le concept de représentations sera discuté afin de permettre une meilleure compréhension de ce que nous cherchons à découvrir à travers cette recherche. Un survol des recherches approchant notre sujet d'une façon similaire sera finalement présenté. Des enseignants, hors Québec, ont également, été sondés ou rencontrés dans le but de connaître leur vision et leurs pratiques entourant le développement de l'autodétermination chez leurs élèves ayant une DI.

2.1 L'autodétermination

Étymologiquement, le mot « autodétermination » vient du préfixe *auto* et du *nom détermination*, faisant référence à la capacité de se déterminer soi-même, c'est-à-dire de se prendre en charge. Le terme autodétermination fait aussi référence à la capacité d'un peuple à choisir lui-même son statut politique. (*Le Petit Robert*, 2018). Toutefois,

ce terme est aussi associé à la psychologie, tel que mentionné dans *Le grand dictionnaire terminologique* (Office québécois de la langue française, 2017). Plusieurs auteurs y sont cités dont ceux ayant élaboré les différents modèles et théories présentés dans ce chapitre.

2.1.1 La Théorie de l'autodétermination

La *Théorie de l'autodétermination*, d'abord développée par Deci et Ryan dans les années 1980, est issue de la psychologie de la motivation et du concept de l'eudomonie, théorie fondée sur le bonheur comme principal but de l'existence (Deci et Ryan, 1985). La *Théorie de l'autodétermination* part de l'idée qu'une personne cherche à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui (Laguardia et Ryan, 2000). L'autonomie est définie, par Deci et Ryan (2008, p.19), comme « le fait, pour un individu, d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix ; l'indépendance signifie plutôt qu'un individu fonctionne seul et sans compter sur les autres. » Être compétent, autre élément important de la *Théorie de l'autodétermination* est lié au fait de se sentir efficace dans ses actions et d'avoir envie de relever des défis (Laguardia et Ryan, 2000). Le besoin de relation à autrui correspond au besoin d'avoir des relations avec des personnes significatives (Bumeister et Leary, 1995 ; Ryan, 1993 cités dans Laguardia et Ryan, 2000). Les travaux de Deci et Ryan s'intéressent également aux concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque (motivation autonome et motivation contrôlée) qui influencent le degré d'autodétermination chez les individus (Deci et Ryan, 1985).

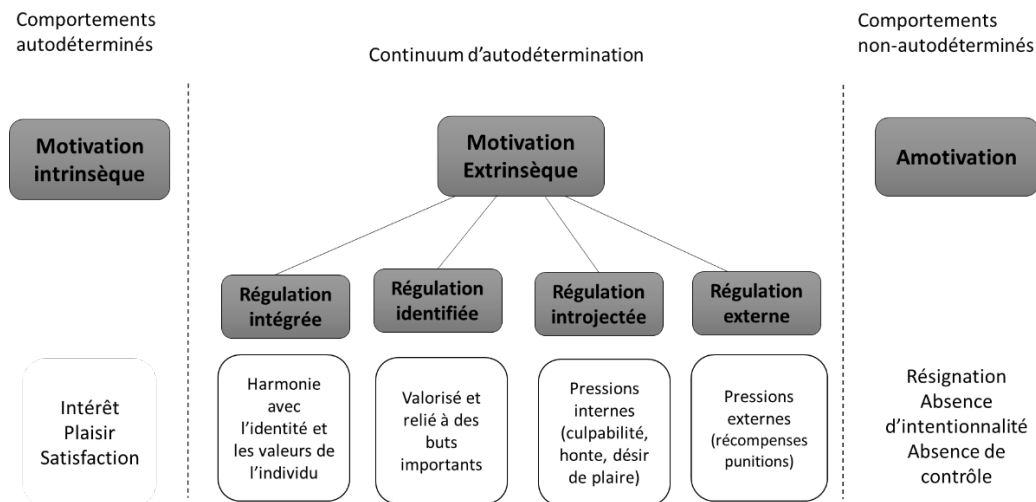


Figure 2.1 Le continuum d'autodétermination (adapté de Sarrazin *et al.*, 2011, p. 282)

2.1.2 Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination

En 1986, Deci et Chandler (cités dans Shogren *et al.*, 2015b) ont publié un article invitant à réfléchir à l'importance du développement de la motivation intrinsèque chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Entre 1992 et 1994, inspirés par les travaux de ces chercheurs, l'*Office of Special Education Programs* des États-Unis a financé différents programmes afin de développer des outils d'évaluation de l'autodétermination pour les élèves ayant des incapacités (Shogren *et al.*, 2015b).

C'est à ce moment que les travaux de Wehmeyer et son équipe ont permis de regrouper les écrits scientifiques en éducation et en psychologie afin de proposer une première définition de l'autodétermination applicable à l'adaptation scolaire (Shogren *et al.* 2015b). Lachapelle et Wehmeyer (2003, p.209) présentent la traduction de la définition

de l'autodétermination proposée par Wehmeyer en 1996 : « 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. » Cette définition est complétée par une description des quatre caractéristiques essentielles d'un comportement autodéterminé soit l'autonomie, l'autorégulation, l'*empowerment* psychologique et l'autoréalisation (Shogren *et al.*, 2015b). À partir de cette définition, Wehmeyer et ses collaborateurs ont élaboré le *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* (Wehmeyer *et al.*, 1996, cités dans Shogren, 2015b). La fonction des actions entreprises par l'individu doit aussi être prise en compte et non seulement une liste de comportements autodéterminés (Shogren *et al.*, 2015b). Les quatre caractéristiques de l'autodétermination, présentées dans le modèle, sont interreliées. Elles impliquent que les individus doivent avoir plus ou moins acquis les habiletés rattachées à ces composantes pour être autodéterminés. Wehmeyer (2003), décrit l'autonomie comme la capacité à réaliser des actions en fonction de ses besoins et de ses préférences. L'autorégulation permet, en autres, à la personne 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 des individus d'avoir un contrôle sur leurs actions. L'autoréalisation est liée au fait d'être satisfait de ses accomplissements et de donner un sens à ses actions.

Dans le modèle proposé par Wehmeyer, le concept d'agent causal est très important. « Un agent causal est une personne qui détermine ou cause ce qui lui arrive dans sa vie » (Lachapelle et Wehmeyer, 2003). Les auteurs précisent que nos vies sont influencées par celles des autres et par notre environnement, mais qu'être un « agent causal » de sa propre vie signifie de prendre des décisions sans l'influence trop importante des autres. Le tout reste tout de même subjectif, le niveau d'influence

pouvant varier selon le type de personnes ou de situations (Lachapelle et Wehmeyer, 2003).

Au *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* de Wehmeyer (1996, cité dans Shogren *et al.*, 2015b), s'ajoute l'influence des capacités de la personne et les perceptions et croyances que les personnes peuvent avoir sur le potentiel des individus. Les occasions proposées à la personne pour exercer son autodétermination lui permettent aussi d'être plus ou moins autodéterminée. Comme le modèle a été réfléchi en fonction des personnes en situation de handicap, il est aussi évoqué que le soutien apporté à la personne a une influence sur le développement de son autodétermination.

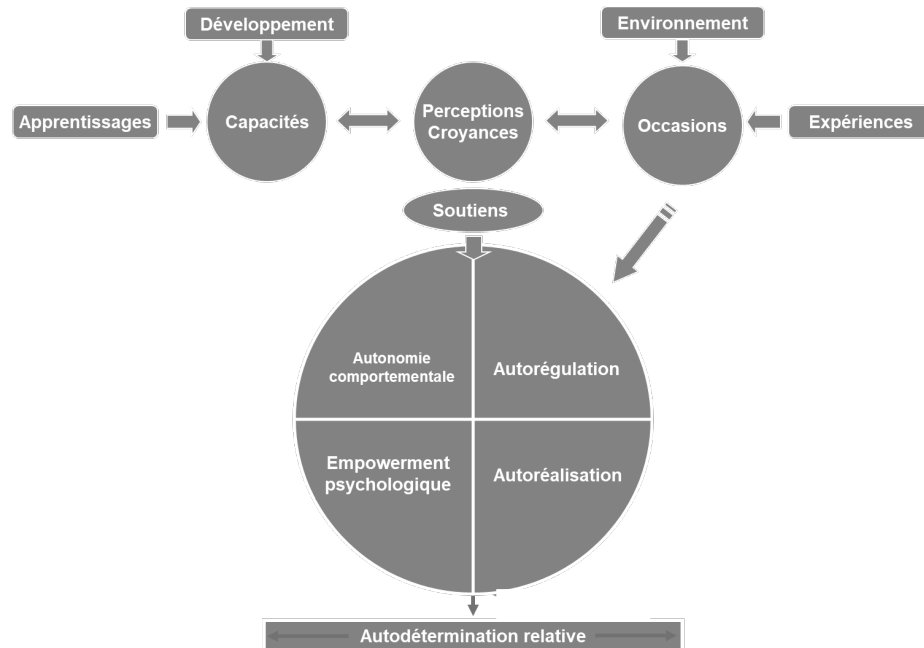


Figure 2.2 Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p.209)

2.1.3 La Théorie de l'agent causal

L'émergence de la psychologie positive et les recherches concernant le développement de l'autodétermination auprès des personnes ayant des incapacités ont amené les chercheurs à revoir le *Modèle fonctionnel de l'autodétermination*. Déjà, en 2005, Wehmeyer apporte des précisions dans ce modèle en introduisant la notion de « volition ». Plusieurs personnes interprétaient le modèle en imaginant que les personnes devaient « contrôler » complètement leur vie, ce qui semblait inatteignable pour les personnes ayant des incapacités sévères. Wehmeyer (2005 cité dans Shogren *et al.*, 2017) amène alors l'idée que les comportements autodéterminés réfèrent à « des manifestations de la volonté de la personne lui permettant d'agir comme agent causal de sa propre vie et de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie. »² [notre traduction] (p.177). Les nouvelles recherches dans le domaine de la psychologie positive et l'importance accordée aux approches inclusives ont amené les chercheurs à réfléchir à un modèle non exclusif aux personnes ayant des incapacités (Shogren *et al.*, 2017).

Shogren *et al.* (2015b) proposent donc la *Théorie de l'agent causal (Causal Agency Theory)*. Par la révision du modèle proposé par Wehmeyer en 1996, les chercheurs souhaitent mettre en relation différents concepts étudiés en philosophie, en psychologie de la motivation et en psychologie de la personnalité. Cette théorie explique comment les personnes deviennent autodéterminées, c'est-à-dire comment elles déterminent les

² « volitional actions that enable one to act as the primary causal agent in one's life and to maintain or improve one's quality of life. » (Wehmeyer, 2005, p, 177, cité dans Shogren *et al.*, 2017).

actions à poser pour répondre à leurs besoins psychologiques de façon autonome. La définition de l'autodétermination conceptualisée à partir de cette théorie est la suivante :

tendance persistante à agir comme l'agent causal de sa vie. Les personnes autodéterminées (agents causals) agissent afin d'atteindre des objectifs librement choisis. Les comportements autodéterminés ont pour fonction de permettre à une personne d'être l'agent causal de sa vie [notre traduction].³ (Shogren *et al.* 2015b, p. 258)

Les caractéristiques d'un comportement autodéterminé sont la volition, les croyances sur l'action et le contrôle ainsi que l'agentivité⁴ (Shogren *et al.*, 2015b). La volition correspond à l'acte de la volonté. C'est-à-dire, la capacité d'une personne de faire des choix conscients en fonction de ses préférences. Ses choix se font librement et sont initiés de façon autonome. La croyance sur l'action et le contrôle est ce qui fait que la personne est consciente du contrôle qu'elle peut avoir sur ses actions. La personne perçoit le lien entre ce qu'elle fait et ce qui arrive. Elle a le sentiment qu'elle « peut... », qu'elle est « capable de... » et qu'elle « a les moyens de... ». Ce sentiment de pouvoir et de contrôle permet à la personne de se fixer des objectifs et de les atteindre. L'agentivité fait référence aux théories de l'agentivité humaine qui voit l'action comme étant le résultat d'une décision de la personne. Selon ces théories, une action

³ « dispositional characteristic manifested as acting as the causal agent in one's life. Self-determined people (i.e., causal agents) act in service to freely chosen goals. Self-determined actions function to enable a person to be the causal agent in his or her life.»

⁴ *Agentivité* : Faculté, pour un agent, d'agir et d'influencer les événements et les êtres. *Office québécois de la langue française, 2017.*

autodéterminée n'implique pas le contrôle des événements, mais le degré d'implication de la personne dans ceux-ci (Shogren *et al.*, 2017).

2.1.4 Le Modèle écologique de l'autodétermination

Inspirés par le *Modèle écologique du développement humain* (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Abery et Stancliffe, 2003), Abery et Stancliffe (2003) proposent de voir comment le développement de l'autodétermination peut être influencé par les différents environnements entourant la personne. Dans ce modèle, la personne actualise d'abord son autodétermination selon le contrôle exercé, le contrôle désiré et l'importance accordée aux différentes dimensions de sa vie (Abery et Stancliffe, 2003b). Selon ces auteurs, l'autodétermination n'est toutefois pas uniquement liée à un besoin de contrôle personnel. En effet, même si certaines personnes souhaitent avoir le contrôle sur certains éléments de leur vie, les conditions dans lesquelles elles se retrouvent peuvent faire en sorte que ce contrôle ne pourra pas être obtenu.

Dans le *Modèle écologique de l'autodétermination* proposé par Abery et Stancliffe (2003), quatre types d'environnements peuvent influencer le développement de l'autodétermination :

Le microsystème : les contextes de vie immédiats de la personne (la famille, l'école ou le lieu de travail, les amis proches).

Le mésosystème : les relations entre tous les microsystèmes de la personne. Par exemple, pour un enfant qui fréquente l'école, il s'agit des interactions entre sa famille et les intervenants scolaires.

L'exosystème : concerne les décisions qui sont prises par les personnes entourant la vie de la personne.

Le macrosystème : concerne les valeurs, les croyances et les attitudes de la société. Ces valeurs, influençant grandement les institutions et leurs politiques, ont un effet sur le développement de l'autodétermination des individus.

Le Modèle écologique de l'autodétermination rappelle que bien que les capacités individuelles et la volonté de la personne à s'autodéterminer soient au cœur du processus continu de développement de l'autodétermination, celle-ci ne peut s'exercer de façon optimale sans l'influence de l'environnement. À la lumière de ce modèle, le milieu scolaire ainsi que les politiques qui le soutiennent ont un impact important sur le développement des élèves. De plus, le milieu scolaire (l'école, les intervenants, les autres élèves), constituant un microsystème influençant grandement l'autodétermination des élèves, il est important de s'y attarder.

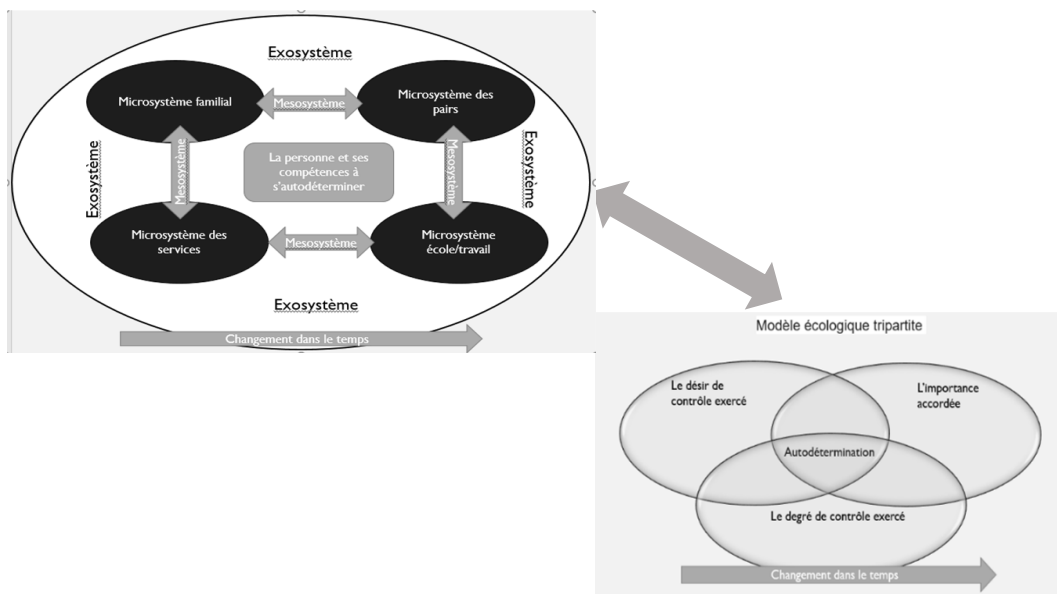


Figure 2.3 Le Modèle écologique de l'autodétermination (Abery et Stancliffé, 2003, p.33).

La *Théorie de l'autodétermination* de Deci et Ryan (1985), le *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* (Wehmeyer, 2003b) et la *Théorie de l'agent causal* de Shogren *et al.*, (2015b) ont tous en commun la prise en charge de l'individu par lui-même pour améliorer son bien-être. Deci et Ryan (1985) ont davantage mis en relief les différents types de motivations impliquées dans les actions de l'individu alors que Wehmeyer (2003) et Shogren (2015b) s'attardent davantage sur les moyens dont il dispose pour devenir un agent causal de sa propre vie. Ces approches sont loin d'être contradictoires, elles sont plutôt complémentaires et permettent une analyse systémique du concept

d'autodétermination. À cette approche s'ajoute celle du *Modèle écologique de l'autodétermination* (Abery et Stancliffe, 2003). Celui-ci vient compléter les deux suivants en prenant en compte les éléments relatifs aux contextes de vie de la personne. Le modèle proposé par Shogren *et al.* (2015b), bien que plus complexe, est probablement le plus complet puisqu'il intègre les théories élaborées par plusieurs auteurs depuis une quarantaine d'années. Le tableau 2.1 présente un résumé des quatre modèles et théories de l'autodétermination abordés dans ce mémoire.

Tableau 2.1 Les modèles et théories de l'autodétermination

Auteurs	Nom du modèle ou de la théorie	Discipline/champ d'études rattachés au modèle	Définition/vision de l'autodétermination	Concepts clés
Deci et Ryan (1985)	La Théorie de l'autodétermination	Psychologie de la motivation	Une personne cherche à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui. La motivation influence le degré d'autodétermination chez les individus.	Motivation autonome Motivation contrôlée Motivation intrinsèque
Wehmeyer (1992) (1996) Lachapelle et Wehmeyer (2003)	Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination	Psychologie positive Adaptation scolaire (<i>Special education</i>)	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. (1992). Capacité d'une personne à gouverner sa propre vie en étant l'agent causal de sa propre vie. (1996, 2003).	Empowerment Autonomie comportementale Autorégulation Autoréalisation Agent causal
Abery et Sancliffe (2003)	Le Modèle écologique de l'autodétermination	Le modèle écologique de Bronfenbrenner's	L'autodétermination dépend non seulement de capacités personnelles, mais aussi des interactions de l'individu avec les différents contextes et environnements qui l'entourent.	Microsystème Mésosystème Exosystème Macrosystème
Shogren et al. (2015)	La Théorie de l'agent causal	Psychologie de la motivation et Théorie de l'autodétermination Psychologie positive Approches socio-écologiques Adaptation scolaire (<i>Special education</i>) Théories de l'agentivité humaine	Tendance persistante à agir comme l'agent causal de sa vie. Les personnes autodéterminées agissent afin d'atteindre des objectifs librement choisis. Les comportements autodéterminés ont pour fonction de permettre à une personne d'être l'agent causal de sa vie.	Volition Les croyances sur l'action et le contrôle L'agentivité Agent causal Autonomie Compétence Relations à autrui

2.2 Autonomie et autodétermination : des nuances ?

La distinction entre l'autonomie et l'autodétermination est complexe à identifier, les définitions étant parfois semblables. Dans les anciens programmes adaptés pour les élèves ayant une DI (*Programmes d'études adaptés. Français, mathématique, sciences humaines ; enseignement primaire* et *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) ; Enseignement secondaire*) de 1996 et 1997 (ministère de l'Éducation), le développement de l'autonomie faisait partie des principales visées. Les enseignants, habitués de travailler avec ces programmes, peuvent avoir du mal à distinguer l'autonomie et l'autodétermination. Les nuances entre les deux termes varient selon les auteurs. Rocque *et al.* (1999, p.39), parlent de l'autonomie comme « la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui ». Conceptuellement, cette définition se rapproche beaucoup de l'autodétermination puisqu'elle fait référence à la capacité d'une personne de prendre des décisions pour elle-même. Wehmeyer, (2003b), présente l'autonomie comportementale, traduction de « *behavioral autonomy* » comme une composante de l'autodétermination. Sa vision de l'autonomie, basée sur les théories émergent de psychologie du développement (Sigafoos *et al.*, 1988, cités dans Wehmeyer, 2003a) englobe à la fois le processus d'individuation (la progression de la dépendance vers l'autonomie) et les actions et habiletés d'indépendance basées sur les intérêts et les préférences d'une personne.

Rocque *et al.* (1999) considèrent que deux grandes sphères doivent être prises en compte dans l'autonomie, soit l'autonomie d'exécution et l'autonomie de décision. L'autonomie d'exécution réfère à la capacité de réaliser des activités, actions ou tâches

afin de répondre à ses besoins et l'autonomie de décision réfère à la prise de décisions en fonction de ses intérêts et préférences.

La notion d'agent causal, apportée par Wehmeyer (2003) et Shogren (2015) nous semble un des éléments principaux qui pourrait distinguer autonomie et autodétermination. Lorsqu'une personne fait preuve d'autodétermination, elle devient « un agent », « une cause » des changements qui s'opèrent dans sa vie.

Dans le contexte de la présente étude, les nuances et précisions entre l'autonomie et l'autodétermination ne seront pas abordées davantage puisque nous nous concentrerons sur les modèles et théories précédemment exposés, soit ceux de Wehmeyer (1996, traduit par Lachapelle et Wehmeyer, 2003), Shogren (2015b) et Abery et Stancliffe (2003). Il est toutefois important de noter que ces nuances et visions, bien qu'elles soient un peu différentes, ne nous semblent pas en opposition. Dans tous les cas, les auteurs mettent en lumière l'importance de donner des outils à la personne pour qu'elle puisse avoir plus de contrôle sur sa vie.

2.3 Les représentations

Plusieurs recherches visant à explorer ce que les enseignants comprennent de l'autodétermination ou de tout autre concept l'abordent sous l'angle des perceptions. Ce terme peut faire référence à un « ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées pas les sens » (Boch *et al.*, p. 624). Cette définition fait

référence aux sens. La personne voit, entend ou ressent quelque chose et partage cette perception. Dans le contexte de la présente recherche, la perception de l'autodétermination ne peut être exclusive à ce que les enseignants voient, entendent ou ressentent par rapport à l'autodétermination de leurs élèves. Pajares (2012) note que « perception » peut être un synonyme de « croyance » et que plusieurs autres termes peuvent y être associés (ex. attitudes, opinions, jugements). Dans notre étude, il nous semble plus précis d'aborder l'objet de recherche en parlant des représentations qu'ont les enseignants de l'autodétermination.

Plusieurs auteurs ont abordé le concept de représentations, que ce soit dans les disciplines telles que la philosophie, la psychologie ou la linguistique (Gallina, 2006). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes attardés à trois auteurs, issus de la psychologie. Albric (2003) et Jodelet (2003), abordent les représentations du point de vue de la psychologie sociale et utilisent le terme « représentations sociales » alors que Gallina (2006), l'aborde sous l'angle de la psychologie cognitive et utilise le terme « représentation mentale ».

Albric (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, à priori, une opinion et des croyances par rapport à l'autodétermination. Ils vivent quotidiennement des expériences avec leurs élèves à ce sujet (des situations) et ont des connaissances rattachées à ce concept (des informations). L'objet de cette recherche, soit l'autodétermination des élèves ayant une DIMS, peut être vu sous différents angles : son développement chez les élèves, les contextes dans lesquels ils l'exercent, les pratiques des enseignants concernant celle-ci, etc. L'analyse de tous ces éléments ne peut se restreindre qu'à la perception. 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). Gallina (2006, p.27), souligne que « la représentation mentale se construit à partir de la réalité, des données issues de l'expérience du sujet ainsi que de ces connaissances ». Dans le cas qui nous occupe, les enseignants témoigneront effectivement de leur expérience concernant l'autodétermination et de ce qu'ils vivent avec leurs élèves.

2.4 Les représentations des enseignants au sujet de l'autodétermination

Une recension d'écrits scientifiques concernant les représentations des enseignants au sujet de l'autodétermination a été effectuée à l'aide des bases de données anglophones ERIC et PsychINFO (APA PsycNET). Autant dans les bases de données francophones qu'anglophones, le terme « représentations » ou « *representations* » associé à celui d'autodétermination n'a pas fait ressortir d'articles. Voilà pourquoi nous avons choisi le terme « perception » dans nos recherches. Celui-ci nous semblait le plus souvent utilisé pour décrire ce que nous cherchions. Le mot-clé : « *self-determination* », combiné aux mots « *perception* » et « *disabilities* » et la recherche avec les mots « *self-determination* », « *teachers* » « *elementary school* » a permis de relever 108 articles. La lecture des résumés de ceux-ci nous a permis de circonscrire notre choix d'articles à six articles dont quatre sont présentés dans ce chapitre puisqu'ils concernaient spécifiquement des élèves présentant une déficience intellectuelle. En français, les bases de données *Repères* et *Érudit* ont permis de trouver cinq articles abordant notre

sujet à l'aide des mots-clés suivants : *autodétermination* et *déficience intellectuelle*. Toutefois, aucun article n'a été retenu puisque ceux-ci ne traitaient pas explicitement des représentations ou des perceptions des enseignants. Dans toutes les recherches, nous avons circonscrit la période de publication des articles entre 1999 et 2020.

Les recherches consultées dans le cadre de ce mémoire portent principalement sur les perceptions ou la compréhension du concept d'autodétermination des enseignants.

Thoma *et al.* (2008), ont sondé plusieurs enseignants en formation sur l'autodétermination. Les enseignants ont, pour la plupart, retenu que la capacité à faire des choix et la capacité à prendre des décisions étaient deux éléments à développer en premier chez les élèves et c'est ce qu'ils mettraient d'abord en place dans leur classe. Les enseignants peuvent identifier plusieurs stratégies et méthodes favorisant le développement de l'autodétermination chez leurs élèves. Ils peuvent nommer les différents éléments qu'ils mettraient en place dans leur classe en se basant sur les recherches et modèles présentés dans leur formation, mais ils hésitent souvent à le faire, car cela leur semble « risqué » pour certains de leurs élèves.

Dans leur analyse des descriptions des méthodes que les étudiants envisagent d'utiliser dans leur classe, les chercheurs ont relevé une tendance à se voir comme celui qui « contrôle » la classe, celui qui doit mettre en place des situations pour que ses élèves développent des habiletés d'autodétermination. Peu d'importance a été accordée à ce que les élèves doivent faire pour y arriver. Les enseignants ont également parlé de leurs responsabilités vis-à-vis du développement de leurs élèves.

Les chercheurs ont également relevé la tendance des enseignants à mettre en place des situations où les élèves auraient à faire des choix seulement s'ils jugent qu'ils en seraient capables. Selon plusieurs enseignants, certains élèves ayant des incapacités plus importantes, des difficultés à communiquer et des difficultés de comportements auraient beaucoup de mal à faire des choix et à prendre des décisions. Selon eux, il faudrait améliorer certaines de leurs capacités avant de mettre en place des stratégies leur permettant de développer l'autodétermination.

Berger (2016) a rencontré des enseignants du primaire travaillant auprès de jeunes ayant une DI au sujet de leurs perceptions de l'autodétermination et de leurs pratiques favorisant son développement. Le chercheur a relevé que les enseignants jugent que les élèves du primaire peuvent et doivent bénéficier d'un enseignement des habiletés d'autodétermination et que cela peut se faire quotidiennement à l'intérieur des activités de classe. Berger a aussi constaté que les enseignants ont une connaissance partielle des concepts rattachés à l'autodétermination.

Herbert (2017), dans une recherche qualitative visant à voir comment les enseignants du secondaire perçoivent le développement de l'autodétermination chez les élèves ayant des limitations, a recensé les différentes difficultés rencontrées par les enseignants en ce qui concerne le développement de l'autodétermination.

Les principales barrières rencontrées par les enseignants concernent le manque de connaissance et de formation au sujet de l'autodétermination, l'énergie déployée sur d'autres apprentissages plus académiques limitant le temps disponible, le peu de matériel existant, le manque de soutien et le peu d'énergie mis sur les apprentissages de base ou les habiletés fonctionnelles qui soutiennent le développement de

l'autodétermination. Les enseignants ont proposé d'ajouter de la formation aux enseignants au sujet de l'autodétermination, la mise en place d'un programme pour les élèves et d'ajouter du temps à l'horaire pour développer les habiletés de base nécessaires au développement de l'autodétermination.

Mumbardò-Adam *et al.* (2020) ont conduit une étude qualitative auprès de trente intervenants (enseignants et autres professionnels) travaillant auprès d'adolescents ou adultes ayant une déficience intellectuelle. Cette recherche visait à avoir le point de vue des intervenants concernant la promotion de l'autodétermination dans tous les environnements de la personne. Les entretiens de groupe effectués dans cette recherche ont permis de mettre en lumière les barrières et facilitateurs perçus par les intervenants dans chacun des systèmes (microsystème, mésosystème et macrosystème). Les intervenants, comme dans les recherches précédentes, jugent qu'ils manquent de connaissances et de ressources et souhaitent être mieux formés et accompagnés à ce sujet. De plus, les intervenants soulèvent que l'attitude du personnel peut constituer un frein ou un facilitateur au développement de l'autodétermination et que la structure trop « lourde » du système mis en place pour accompagner les personnes ayant une DI devrait être assouplie.

Les études hors Québec nous donnent quelques indications sur les connaissances, les croyances et les opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination des élèves présentant une DIMS. Certains éléments concernant les pratiques concrètes des enseignants sont également mis en lumière. Toutefois, la réalité des enseignants québécois, les programmes éducatifs ainsi que le système scolaire sont très différents de ceux des États-Unis ou des autres régions du monde. Il nous apparaît important

d'aborder le sujet avec des enseignants du Québec. Dans cette optique, nous avons l'objectif de recherche suivant :

- Décrire les représentations qu'ont les enseignants en classe spécialisée de l'autodétermination des élèves ayant une DIMS au primaire.

Les objectifs spécifiques suivants, élaborés en fonction du cadre théorique entourant le concept de représentations, permettront d'être plus précis dans la description de celles-ci :

À partir de l'expérience des enseignants :

- Décrire leurs connaissances au sujet de l'autodétermination ;
- Décrire leurs croyances et opinions sur l'autodétermination ;
- Décrire leurs pratiques pédagogiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les étapes de la démarche méthodologique de ce projet de recherche. Y seront d'abord décrits le contexte dans lequel s'inscrit cette étude ainsi que la posture de la chercheuse. Les étapes détaillées du devis de recherche et la façon dont ont été recueillies les données seront ensuite décrites. Suivront des précisions sur le recrutement des participantes ainsi qu'une description de celles-ci. Finalement, des informations sur l'analyse des données et sur les enjeux éthiques concernant cette étude seront présentées.

3.1 Contexte de la recherche et posture de la chercheuse

Les données concernant les représentations des enseignantes au sujet de l'autodétermination ont été recueillies auprès des enseignantes impliquées dans un projet unique au Québec. En effet, notre recherche s'inscrit dans un projet de partenariat plus large mené par des conseillers pédagogiques d'une commission

scolaire accompagnés de chercheurs de l'UQAM et de l'UQTR. Seize enseignantes en adaptation scolaire ont participé à une communauté de pratique dans le cadre d'un projet de partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) par la mesure 15 351. Ce projet découle de la volonté d'une commission scolaire de mieux accompagner les enseignants concernant le développement de l'autodétermination des élèves ayant une DIMS ou une déficience intellectuelle profonde (DIP). La communauté de pratique, mise de l'avant dans ce projet de partenariat, est principalement centrée sur le développement professionnel des enseignants et la création d'outils pouvant soutenir les enseignants dans l'application du programme CAPS-I, *Compétences axées sur la participation sociale* (MEES, 2019). Ce projet, d'une durée de deux ans, s'est amorcé par la participation des enseignantes à une formation de sensibilisation à l'autodétermination offerte par un professeur de l'UQTR. Cette formation, d'une durée d'environ cinq heures, visait à sensibiliser les enseignantes au sujet de l'autodétermination des personnes ayant une DI. Les sujets abordés ont été les suivants : L'autodétermination comme un besoin avec présentation de la *Théorie de l'autodétermination* de Deci et Ryan (1985) et l'autodétermination comme un construit avec la présentation du *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* de Lachapelle et Wehmeyer (2003). La fin de la présentation a été consacrée à une réflexion sur l'accompagnement des élèves ayant une DI dans le développement de leur autodétermination.

À la suite de cette formation, les enseignantes ont été invitées à participer à une communauté de pratique afin de réfléchir aux pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement de l'autodétermination. C'est ainsi qu'a été formé un groupe de seize

enseignantes qui ont été accompagnées pendant deux ans par une équipe de deux conseillers pédagogiques et de deux chercheurs universitaires.

Il faut souligner que l'engagement de la chercheuse dans cette recherche a été non seulement important sur le plan de la recherche, mais également sur le plan professionnel. En effet, la chercheuse principale agit à titre de conseillère pédagogique auprès des enseignantes impliquées. Elle connaît certaines des participantes depuis cinq ans et a une très bonne relation professionnelle avec celles-ci. De plus, elle est l'instigatrice de la mise en place du projet de partenariat entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

Ce rôle professionnel a certainement eu un rôle positif à jouer, tant dans le projet de partenariat que dans la recherche présentée dans ce mémoire. Une relation de confiance s'est vite installée entre l'équipe de recherche et les participantes. Ce lien positif a probablement eu une influence sur l'intérêt que les enseignantes ont eu à l'égard du sujet, soit l'autodétermination. La chercheuse a sensibilisé les enseignantes à celui-ci lors de formations et d'accompagnements précédents, dans le cadre de l'implantation du programme CAPS.

Le rôle de conseillère pédagogique, sans être hiérarchique, peut toutefois entraîner un biais de désirabilité sociale. Ce biais, engendré par le souci d'être perçu positivement peut contaminer les données de recherche (Van der Maren, 1996). Afin de remédier à cet enjeu, les entretiens ont été menés par un assistant de recherche afin de créer une distance entre la chercheuse et les enseignantes. Malgré tout, les enseignantes, étant conscientes que les propos recueillis par l'assistant de recherche allaient être lus et analysés par la chercheuse, ont pu adapter leur discours à cette situation.

De la même façon, l'analyse des données, effectuée par la chercheuse a, fort probablement, été influencée par le fait qu'elle connaissait les participantes et avait un regard sur leur vécu plus large que ce qui ressort des entretiens. Cela dit, en recherche qualitative, la proximité du terrain du chercheur peut être un atout. La subjectivité imposée par ce contexte permet aussi d'avoir un regard réaliste et global de la situation. Comme le souligne De Lavergne (2007), la recherche orientée par l'activité professionnelle vise à accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu et à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour y poser un regard différent. « Le praticien-chercheur propose à la communauté scientifique un autre accès un monde professionnel. » (De Lavergne, 2007, p. 31).

Afin d'adopter une posture la plus neutre possible dans l'analyse des données, le comité de direction de la chercheuse s'est assuré de suivre de près la démarche d'analyse en commentant régulièrement l'avancement des travaux.

3.2 Devis de recherche

Cette étude s'inscrit dans le courant interprétatif. La recherche qualitative/interprétative se prête bien au monde de l'éducation puisqu'elle suscite l'engagement des praticiens et qu'elle permet de mieux comprendre un phénomène en partant du sens que la personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2018). La rencontre avec les enseignantes impliquées dans cette recherche nous permettra de mieux comprendre comment l'autodétermination des élèves peut s'exercer en milieu scolaire en tenant compte des contextes dans lesquels ils évoluent.

La collecte de données a été réalisée par des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignantes en classe spécialisées pour les élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA.

3.3 Recrutement et participants

Comme mentionné précédemment, cette étude émerge d'un projet de partenariat déjà entamé, fruit d'une collaboration entre deux universités et une commission scolaire. Sept des seize enseignantes impliquées dans ce projet ont été ciblées pour participer à notre l'étude. Elles ont été choisies puisqu'elles enseignent aux types d'élèves ciblés dans notre recherche c'est-à-dire, des élèves du primaire présentant une DIMS. Les autres participantes travaillent dans des classes pour les élèves ayant une DIP ou auprès d'élèves du secondaire. Les enseignantes choisies sont regroupées dans deux milieux. Cet échantillon intentionnel est formé à partir de groupes naturels (Lecompte et Preissle, 1993 cités dans Savoie-Zajc, 2018), soient des écoles et des enseignantes.

Trois des enseignantes titulaires font partie d'un regroupement de classes spécialisées pour des élèves ayant une DIMS, âgés de 5 à 13 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 TSA et une DIMS. Ces classes sont dans un pavillon spécialisé de la même école. Dans ce bâtiment, on retrouve seulement des classes spécialisées.

Les deux milieux font partie de la même école, c'est-à-dire qu'ils sont gérés par les mêmes directions, mais se retrouvent dans deux bâtiments distincts. Les deux équipes d'enseignantes ont quelques occasions de collaborer, mais généralement, elles travaillent en sous-équipes dans leur milieu respectif. Une enseignante fréquente les deux pavillons, celle-ci ayant une tâche de 20 % auprès d'une classe pour élèves ayant une DIMS et de 80 % auprès d'un groupe d'élèves ayant un TSA et une DIMS.

Dans le milieu où l'on accueille les élèves ayant un TSA et une DIMS, les classes sont des classes dites : « d'inspiration TEACCH » (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*). Implantée dans les écoles de la commission scolaire depuis plusieurs années, cette approche, développée par Eric Shopler en Caroline du Nord est proposée dans la plupart des milieux scolaires spécialisés québécois pour les élèves présentant un TSA depuis les années 1990. Elle mise sur un environnement structuré afin de développer l'autonomie de l'élève ayant une TSA (Fédération québécoise de l'autisme, 2020). Certaines des enseignantes qui travaillent dans ces milieux reçoivent la formation offerte par la Fédération québécoise de l'autisme ou alors, elles sont accompagnées par des enseignantes-ressources ou des conseillers pédagogiques afin de mettre en place les bases de cette approche dans leur classe.

Les enseignantes choisies ont toutes rempli un questionnaire d'informations (ANNEXE A) nous permettant d'avoir un portrait professionnel de chacune d'entre elles. Celles-ci ont toutes une formation similaire, soit un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Deux participantes ont également un diplôme de 2^e cycle dans un domaine connexe à l'éducation. Les enseignantes ont entre 2 ans et trente-trois ans d'expérience en enseignement et entre 2 ans et vingt-sept ans d'expérience auprès des

élèves présentant une DIMS, avec ou sans TSA. Toutes les enseignantes rencontrées ont été brièvement initiées au concept d'autodétermination au moment de leur appropriation du programme CAPS. La formation qui leur a été offerte en début de projet correspondait à leur première formation entièrement consacrée à ce sujet.

Tableau 3.1 Caractéristiques des participantes

Enseignante	Formation et expérience	Type de classe et âge des élèves
Enseignante 1	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Expérience en enseignement : 33 ans Expérience en DIMS : 27 ans	Type de classe : DIMS Âge des élèves : 8 à 12 ans
Enseignante 2	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Expérience en enseignement : 8 ans Expérience en DIMS : 3 ans	Type de classe : DIMS Âge des élèves : 6 à 11 ans
Enseignante 3	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Expérience en enseignement : 9 ans Expérience en DIMS : 2 ans	Type de classe : : DIMS Âge des élèves : 6 à 9 ans
Enseignante 4	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Expérience en enseignement : 2 ans Expérience en DIMS : 2 ans	Type de classe : TSA avec DIMS et 1 journée en DIMS Âge des élèves : 6 à 11 ans
Enseignante 5	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire et DESS en ens. préscolaire — primaire Expérience en enseignement : 19 ans Expérience en DIMS : 17 ans	Type de classe : TSA avec DIMS Âge des élèves : 8 à 12 ans
Enseignante 6	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Expérience en enseignement : 12 ans Expérience en DIMS : 5 ans	Type de classe : TSA avec DIMS Âge des élèves : 7 à 11 ans
Enseignante 7	Formation : Bacc. en ens. en adapt. scolaire Maîtrise en ens. préscolaire-primaire Expérience en enseignement : 8 ans Expérience en DIMS : 8 ans	Type de classe : TSA avec DIMS Âge des élèves : 6 à 12 ans

3.4 Méthode de collecte de données

La collecte de données a pris la forme d'entrevues semi-dirigées auprès de sept enseignantes en adaptation scolaire titulaires de classes spécialisées pour les élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA. Elles ont été rencontrées environ un mois après une formation sur l'autodétermination et quelques jours avant la mise en place de la communauté de pratique. Les représentations de l'autodétermination qu'ont les enseignantes ont été recueillies à travers le vécu de celles-ci. L'entretien est une technique de collecte de données centrale dans une posture interprétative (Savoie-Zajc, 2016), mise de l'avant dans cette étude. Dans ce type d'entretien, l'interviewer pose quelques questions, guidé par les thèmes qu'ils souhaitent aborder pour la recherche, mais laisse aux répondants la liberté de développer d'autres thèmes (Boutin, 1997). Ce type d'entretiens permet de rendre explicite l'univers de l'autre et d'enrichir la compréhension de l'objet d'étude à travers l'expérience des gens. Elle permet au chercheur d'apprendre et aux interlocuteurs de structurer leur pensée (Savoie-Zajc, 2016).

Les enseignantes, déjà impliquées dans une démarche de développement professionnelle, ont été informées par l'équipe de recherche, dès la première rencontre de la communauté de pratique, qu'une collecte de données serait effectuée à différents moments du projet.

Les questions adressées aux enseignantes portaient sur leurs connaissances et sur les pratiques qu'elles mettent en place pour soutenir leurs élèves dans le développement de l'autodétermination.

3.5 Instrument de collecte de données

Afin de répondre à l'objectif général qui est de décrire les représentations qu'ont les enseignantes au sujet de l'autodétermination de leurs élèves du primaire ayant une DIMS, des entretiens semi-dirigés ont été proposés aux enseignantes. Un guide d'entretien (ANNEXE B) 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 présentant une DI (Caouette, 2014). Le guide d'entretien a été adapté pour tenir compte du contexte différent de la présente étude. Les questions proposées étaient regroupées en différents thèmes : les connaissances reliées à l'autodétermination et les interventions en soutien à l'autodétermination, les facilitateurs et les barrières rencontrées.

Les entretiens se sont déroulés dans le milieu de travail des enseignantes. Celles-ci ont été remplacées par une enseignante suppléante pendant la durée de l'entretien. L'assistant de recherche a pris contact avec le guide d'entretien quelques jours avant et discuté avec la chercheuse des différentes techniques d'entretien qu'il pouvait utiliser. L'assistant de recherche a également été informé qu'il pouvait, s'il le jugeait pertinent, ouvrir la discussion sur d'autres thèmes liés à l'autodétermination et au contexte de la classe spécialisée. Les enseignantes ont rencontré, de façon individuelle, l'assistant de recherche pendant une période de 30 à 40 minutes. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique et conservés de manière sécuritaire.

3.6 Analyse des données

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*. Ce type d'analyse « vise à analyser de manière réflexive des documents pour documenter et comprendre la “communication de sens” qui s'y trouve, de même que pour valider des liens théoriques » (Dionne, 2018, p. 326). L'analyse de contenu nous semblait une approche pertinente pour notre type de recherche, puisqu'elle nous permettait de saisir la nature des propos des enseignantes et nous fournir des informations détaillées utiles pour répondre à notre question de recherche (Leray et Bourgeois, 2016).

L'Écuyer (1990) propose un modèle d'analyse de contenu qui implique d'abord une première lecture des documents. Dans ce cas-ci, il s'agit des verbatim des entretiens. Le chercheur doit ensuite établir une liste de catégories émergeant des documents consultés. Pour définir les catégories, L'Écuyer suggère différents modèles impliquant soit des catégories induites par l'analyse, soit des catégories préalablement déterminées, soit des catégories mixtes. Ces modèles sont présentés dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Analyse de contenu : modèles de catégorisation et classification

Modèle A : Catégories préalablement absentes ou induites de l'analyse (modèle ouvert)	Les catégories sont induites du matériel analysé par regroupement successif des énoncés, à partir de leur parenté ou de leur similitude de sens par rapport aux autres.
Modèle B : Catégories d'analyse prédéterminées (modèle fermé)	Les catégories sont le fruit de lectures sur le sujet étudié. L'analyse de contenu visera à faire ressortir ces catégories du matériel analysé.
Modèle C : Catégories mixtes : catégories préexistantes doublées de catégories à induire	À partir de lectures sur les concepts étudiés, des catégories sont choisies par le chercheur, mais ne sont pas définitives. Elles peuvent exister, être sous une autre forme ou alors disparaître au fil de l'analyse. De nouvelles catégories peuvent également surgir.

Nous avons utilisé un modèle d'analyse mixte puisque nous avons appliqué des catégories prédéfinies, en fonction de notre cadre théorique. À partir des définitions de représentations de Abric (2003), Jodelet (2003) et Gallina (2006), nous avons ciblé trois catégories qui pourront servir de base à l'analyse des verbatim (voir tableau 3.4).

Tableau 3.2 Définition des représentations soutenant le cadre d'analyse du contenu

Abric (2003)	ensemble organisé d' opinions, d'attitudes, de croyances et d' informations se référant à un objet ou une situation
Jodelet (2003)	savoir pratique reliant un sujet à un objet
Gallina (2006)	la représentation mentale se construit à partir de la réalité, des données issues de l' expérience du sujet ainsi que de ces connaissances

Les catégories prédéfinies seront donc les suivantes :

- 1) Croyances et opinions sur l'autodétermination ;
- 2) Connaissances sur ce qu'est l'autodétermination ;
- 3) Pratiques pédagogiques et expériences liées au développement de l'autodétermination.

Ces catégories, non restrictives, ont servi de base pour l'analyse réflexive nécessaire à l'interprétation des données. En cours d'analyse, nous avons laissé la porte ouverte pour l'émergence de nouvelles catégories ou de sous-catégories, comme proposé dans le modèle de L'Écuyer (1990). Cette classification des données est aussi cohérente avec les études recensées sur les perceptions des enseignants au sujet de l'autodétermination où on s'attarde aussi aux connaissances, aux pratiques et aux croyances et opinions (Cho *et al.* 2011 ; Thoma *et al.*, 2002 et 2008, Herbert, 2017).

Afin de pouvoir décrire les représentations qu'ont les enseignantes, nous avons d'abord procédé par une démarche déductive en triant les propos des enseignantes en fonction des différentes facettes des représentations (connaissances, croyances et opinions, pratiques), précisées dans le cadre théorique du mémoire. Un deuxième niveau d'analyse a permis, par une démarche inductive, de relever des thèmes dans chacune catégories initiales.

Nous avons lu plusieurs fois le texte des verbatim en sélectionnant différentes unités de sens, déterminées en fonction des catégories ou des sous-catégories qui ont émergé pendant la lecture. « L'unité de sens est un ensemble de mots ou d'images qui donne un sens particulier à une partie du document. » (Leray et Bourgeois, 2016, p.429).

Le comité de direction de la chercheuse a accompagné celle-ci tout au long de la démarche de codification afin de vérifier la procédure de codage et d'analyse effectuée. Les unités de sens ont été présentées au comité de direction et précisées au besoin, pour établir un consensus sur le code à attribuer permettant ainsi de réduire les biais de l'analyse. Chacune des unités de sens a été définie et s'est précisée à chacune des lectures. Certaines unités de sens auraient pu se retrouver dans plusieurs catégories,

celles-ci n'étant pas mutuellement exclusives. C'est pourquoi des discussions ont eu lieu entre les l'équipe de direction et la chercheuse afin de préciser les sens de chacune des catégories.

Les tableaux 3.4 à 3.7 présentent une description de chacune des catégories et sous-catégories qui ont émergé pendant l'analyse. À la fin de ce chapitre, la figure 4.1 présente aussi, sous forme de schéma, les différentes catégories et thèmes qui ont émergé tout au long du processus d'analyse.

Tableau 3.3 Catégories et descriptions des unités de sens pour les connaissances

Connaissances	Concepts rattachés à l'autodétermination
Faire des choix	Propos qui font référence à la capacité à faire des choix comme caractéristique de l'autodétermination ou comme étape dans le développement de celle-ci.
Connaissance de soi	Propos qui font référence à la connaissance de soi nécessaire au développement de l'autodétermination.
Autonomie	Propos qui font référence à l'autonomie comme caractéristique ou composante de l'autodétermination.
Avoir du pouvoir sur sa vie	Propos qui font référence au fait d'avoir du pouvoir sur sa vie, d'être capable de prendre des décisions.
Se fixer un but	Propos qui font référence à la capacité à se fixer un but comme comportement relié à l'autodétermination.
Motivation	Propos qui font référence à la motivation rattachée au développement de l'autodétermination.
Manifestations d'autodétermination des élèves	Ce que les élèves font qui démontrent qu'ils sont autodéterminés.
Prise de décisions des élèves	Propos qui présentent des exemples de prises de décision initiées par les élèves
Prise d'initiatives des élèves	Propos qui décrivent des actions initiées par les élèves qui démontrent leur autodétermination
Affirmation de soi, réponse à ses besoins	Propos qui rapportent des gestes ou des attitudes témoignant d'une affirmation de soi ou d'une réponse à ses besoins.
Difficultés liées au manque de connaissances des enseignantes	Tout ce qui concerne les défis rencontrés par les enseignantes reliés à leur manque de connaissances

Tableau 3.4 Catégories et descriptions des unités de sens pour les croyances et les opinions

Croyances et opinions	Ce que les enseignantes pensent de l'autodétermination, des possibilités qu'ont les élèves de s'autodéterminer selon leurs caractéristiques, les bienfaits et les défis rattachés au concept.
Bienfaits de l'autodétermination	Les propos qui font référence aux avantages de développer l'autodétermination, de l'apport de l'autodétermination pour le développement des élèves.
Défis reliés aux caractéristiques des élèves	Propos qui témoignent des difficultés rencontrées par les élèves et qui affectent leur capacité à s'autodéterminer.
Les défis concernant la notion de risque	Ce que les enseignantes disent concernant les risques que peut entraîner le fait de laisser les élèves prendre plus d'initiatives.

Tableau 3.5 Catégories et descriptions des unités de sens pour les pratiques rapportées

Pratiques pédagogiques rapportées	La description des activités ou des situations de classe mises en place par les enseignants.
-Démontrer de la flexibilité dans ses pratiques et encourager les initiatives des élèves	Propos qui font référence à la mise en place d'une structure de classe plus souple et des actions posées par les enseignantes qui permettent à leurs élèves de s'impliquer et de prendre des initiatives
-Importance du travail de collaboration	Pratiques rapportées de collaboration entre les enseignants et les autres membres de l'équipe-école
-Soutenir le développement de certaines capacités (faire des choix, communiquer)	Propos qui décrivent les actions posées qui favorisent le développement des habiletés à communiquer et à faire un choix
-Planifier des activités favorisant l'autodétermination	Pratiques rapportées de planification d'activités qui favorisent le développement de l'autodétermination
Liens avec autres programmes/approches	Propos qui décrivent les liens entre CAPS, TEACCH et autres programmes ou approches. Ce qui aide ou ce qui nuit à la mise en place de contextes favorisant l'autodétermination.
Défis reliés au contexte de la vie scolaire	Informations concernant les défis qui peuvent être un frein au développement de l'autodétermination dans le milieu scolaire.

Tableau 3.6 Catégories et descriptions des unités de sens pour la formation et l'accompagnement

Formation et accompagnement	Propos qui font référence à la formation reçue par les enseignantes ainsi que leurs besoins en accompagnement
Besoins des enseignantes	Ce qui manque ou ce dont les enseignantes ont besoin pour développer l'autodétermination de leurs élèves. Ressources, formations, accompagnement ou autres.
Influence de la formation	Influence de la formation et de la participation à la communauté d'apprentissage sur les connaissances, les croyances et opinions et sur les pratiques des enseignantes. Changements apportés ou confirmation de certaines pratiques.

3.7 Considérations éthiques

Comme ce projet s'inscrit dans un projet plus large, soit une démarche entreprise par une commission scolaire, les données recueillies sont considérées comme des données « organisationnelles ». L'obtention d'un certificat éthique n'a pas été nécessaire. Toutefois, le comité de direction de la recherche s'est assuré d'avoir une entente bien définie avec la commission scolaire afin de pouvoir utiliser les données en respectant les balises éthiques des universités et de la CS impliquée. Une entente de protocole de recherche a été approuvée par la direction des services éducatifs de la commission scolaire. Les enseignantes ont signé un formulaire de consentement les informant que les données recueillies par leur organisation allaient être utilisées dans une recherche. (ANNEXE C)

Afin d'éviter de possibles conflits de loyauté ou malaises lors des entretiens, c'est un assistant de recherche qui a piloté les entretiens. Cette personne, non impliquée dans la communauté de pratique nous semblait plus en mesure de recueillir des informations

sans l'influence du lien professionnel existant avec les autres membres de l'équipe de recherche.

Le prochain chapitre, présentera les résultats de l'analyse en présentant les catégories illustrées par la présentation des certains extraits des verbatim illustrant bien les propos des enseignantes.

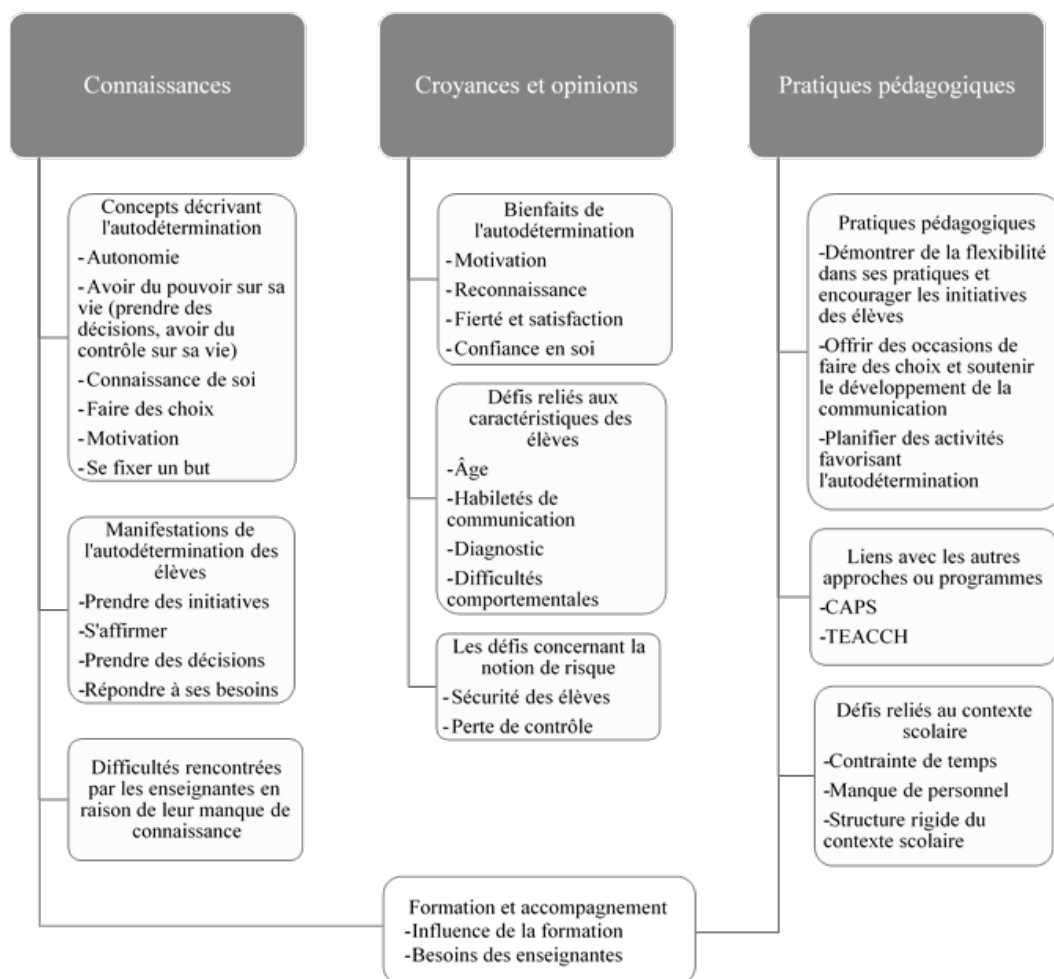


Figure 3.1 Schéma de la catégorisation des représentations des enseignantes

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Notre objectif de recherche était de décrire les représentations qu'ont les enseignantes de l'autodétermination d'élèves du primaire ayant une DIMS, avec ou sans TSA, fréquentant une classe spécialisée. Ce chapitre vise à présenter les résultats de notre analyse des entretiens réalisés auprès de sept enseignantes travaillant auprès de cette population d'élèves.

4.1 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. Le tableau 4.1 présente une catégorisation des éléments qui démontrent ce que les enseignantes nomment lorsqu'elles parlent d'autodétermination. Les concepts rattachés à l'autodétermination, les manifestations d'autodétermination des élèves ainsi que les défis rencontrés par les enseignantes concernant leur manque de connaissances sont rapportés dans ce tableau. Une description plus détaillée de chacune des sous-catégories ayant émergé durant l'analyse est présentée dans les paragraphes qui suivent le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination

Connaissances	Nb d'enseignantes	Nb de références
Concepts rattachés à l'autodétermination Les concepts que les enseignantes relient à l'autodétermination		
Faire des choix	La capacité à faire des choix comme caractéristiques de l'autodétermination	5 12
Connaissance de soi	La connaissance de soi nécessaire au développement de l'autodétermination.	1 5
Autonomie	L'autonomie comme caractéristiques de l'autodétermination.	4 6
Avoir du pouvoir sur sa vie	Avoir du pouvoir sur sa vie, prendre des décisions	5 11
Se fixer un but	La capacité à se fixer un but comme caractéristiques de l'autodétermination.	2 2
Motivation	La motivation rattachée à l'autodétermination	2 3
Manifestations de l'autodétermination des élèves Ce que les élèves font qui démontrent qu'ils sont autodéterminés		
Prise de décisions des élèves	Prise de décisions initiées par les élèves	3 3
Prise d'initiatives	Actions initiées par les élèves qui démontrent leur autodétermination	4 7
Affirmation de soi, réponse à ses besoins	Gestes ou attitudes témoignant d'une affirmation de soi ou d'une réponse à ses besoins	4 8
Difficultés liées au manque de connaissances Ce que les enseignantes nomment comme défis reliés à leur manque de connaissances	5	9

4.1.1 Les concepts rattachés à l'autodétermination

La capacité à faire des choix est un des éléments qui a été nommé le plus fréquemment (cinq enseignantes sur sept). L'autonomie et le fait d'avoir du contrôle sur sa vie ont aussi été rapportés par plus de la moitié des enseignantes. Se fixer un but et apprendre à se connaître sont deux éléments moins fréquemment mentionnés comme concepts rattachés à l'autodétermination, mais constituent tout de même des éléments permettant à certaines enseignantes de décrire ce que l'autodétermination signifie pour elles. Deux enseignantes ont abordé l'autodétermination en la rattachant à la motivation.

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. » (Enseignante #5). Cette enseignante ajoute que, dans le milieu scolaire, ce choix peut être restreint, mais que c'est important d'initier les élèves à le faire. La connaissance de soi est d'ailleurs une étape importante pour y arriver selon cette même enseignante. « Je pense que pour être capable de faire un choix en fonction de ce qu'on est, il faut se connaître » (Enseignante #5).

L'autonomie

L'autonomie est aussi un concept que les enseignantes évoquent comme étant associé à l'autodétermination. La capacité de faire des choses par soi-même et donc à être autonome, est importante pour la participation sociale des élèves et pour leur futur. Cette 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 » (Enseignante #7). L'autonomie est également présentée comme un levier au développement de certaines capacités utiles pour le futur : « L'autonomie, c'est super important (...) dans la société, il faut que les élèves soient capables de payer, il faut qu'ils soient capables de se présenter » (Enseignante #1).

Avoir du pouvoir sur sa vie et prendre des décisions

Les enseignantes définissent aussi 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. » (Enseignante #2) 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 h, il doit aller aux toilettes, et là, il va aux toilettes à 10 h. Mais il n'a peut-être pas envie. Ce serait vraiment relié à lui-même, à ses besoins » (Enseignante #7).

Se fixer des buts

Afin de répondre à leurs besoins, une enseignante relève l'importance pour les élèves de se fixer des buts, une autre capacité rattachée au concept de l'autodétermination. « C'est quelque chose qu'on se fixe en fonction de ce qu'on veut » (Enseignante #5).

La motivation

Quelques enseignantes abordent l'autodétermination sous l'angle de la motivation. Toutefois, elles le voient comme un but ou une pratique à instaurer plutôt qu'une définition de l'autodétermination. « On travaille tellement avec des renfos et avec tout ce qui est externe (...) on doit être capable que ça parte de l'intrinsèque » (Enseignante #4).

Le tableau 4.2 présente des extraits de verbatim permettant d'illustrer les différents concepts que les enseignantes rattachent à l'autodétermination.

Tableau 4.2 Extraits de verbatim concernant les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination

Concepts décrivant l'autodétermination	Extraits de verbatim illustrant le concept
Faire des choix	« C'est de montrer aux enfants qu'on a des options, que tu peux faire des choix. Faut que ce soit le bon choix, ça englobe vraiment la notion de choix. C'est comme ça que je l'expliquerais. » (Enseignante #4) « L'autodétermination, c'est faire un choix en fonction de ce qu'on connaît de nous-mêmes, en fonction de nos goûts, en fonction de nos capacités, de nos forces, de nos défis ». (Enseignante #5)
Autonomie	« La participation sociale (...) que ça soit dans le fond notre objectif, c'est de rendre les élèves autonomes pour qu'ils puissent participer à la vie sociale le plus possible ». (Enseignante #7)
Avoir du pouvoir sur sa vie (prendre des décisions, avoir du contrôle sur sa vie)	« C'est ça... c'est le contrôle que l'enfant ou les personnes ont quand elles posent un acte autodéterminé (...) Il ne va pas faire quelque chose parce qu'il doit le faire, mais parce qu'il a envie aussi de faire ces choix-là. Donc, ce serait le pouvoir que ces enfants-là peuvent avoir sur de petites victoires qu'ils ont au quotidien. » (Enseignante #3)
Connaissance de soi	« Je pense que pour être capable de faire un choix en fonction de ce qu'on est, il faut se connaître ». (Enseignante #5)
Motivation	« Maintenant on voit que le concept est plus gros que seulement ça. Oui, c'est dans un but que ce soit une motivation qui est plus intrinsèque. » (Enseignante #3)
Se fixer un but	« L'autodétermination c'est de se fixer un but en fonction de ce qu'on veut faire, de ce qu'on aime faire et de prendre les moyens pour réaliser ce but-là ». (Enseignante #5)

4.1.2 Les manifestations de l'autodétermination des élèves

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, se déclinent en trois manifestations principales, soit la prise d'initiatives (nommée par

quatre enseignantes) l'affirmation de soi (nommée par quatre enseignantes) et la prise de décision des élèves (nommée par trois enseignantes).

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 rapportée 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 » (Enseignante #3). Les enseignantes voient également les manifestations de fugues 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. Dans le tableau 4.3 sont regroupés des extraits de verbatim qui décrivent certaines manifestations d'autodétermination des élèves rapportées par les enseignantes.

Tableau 4.3 Les manifestations d'autodétermination des élèves

Manifestations	Extraits de verbatim illustrant la manifestation
Prendre des initiatives	« Il y en a un qui me demande souvent s'il peut aller vider le bac de recyclage. Et là, il s'en va chercher quelqu'un : « Tu viens m'aider ? » Ça, ça en est [de l'autodétermination], mais c'est tout petit. Mais c'est signe qu'il est capable de prendre des initiatives et de se débrouiller ». (Enseignante #1)
S'affirmer	« Un autre élève on lui aurait dit « Est-ce qu'on t'a dit d'aller chercher ta boîte à lunch ? Est-ce que c'est le temps ? » Puis là, on lui aurait sûrement demandé d'aller la reporter. Mais elle, elle s'affirme... c'est une façon de s'affirmer dans le fond, de dire « Là, j'ai faim, je vais manger ». (Enseignante #3)
Prendre des décisions	« Un élève qui voit à l'horaire qu'on est rendu au tableau de choix, qui installe le tableau de choix, qui prend en charge le tableau de choix pour moi, c'est de l'autodétermination. (...) C'était à l'horaire, mais il a quand même pris les devants et il est allé installer les choses. Il s'est dit : « moi je l'anime ! ». Ça, c'est un exemple spontané d'autodétermination ». (Enseignante #5)
Répondre à un besoin	« 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 ». (Enseignante #6)

4.1.3 Difficultés rencontrées en raison d'un manque de connaissance

Malgré plusieurs connaissances acquises sur l'autodétermination tout un long de leur parcours professionnel ou de la formation qui leur a été offerte au début du projet déployé dans leur commission scolaire, les enseignantes sentent qu'elles manquent de connaissances pour bien comprendre ce qu'est l'autodétermination et l'intégrer dans leur pratique. « L'équilibre, je ne l'ai pas trouvé, parce que je n'ai pas assez de connaissances et que je ne sais pas comment l'appliquer » (Enseignante #7). Le souhait

d'aller plus loin dans la compréhension de ce qu'est l'autodétermination est aussi rapporté. «Je n'ai pas l'impression que j'ai une bonne connaissance de l'autodétermination. Oui, je connais des choses, mais j'aimerais ça justement en connaître plus, savoir comment ça s'applique ailleurs, plus concrètement» (Enseignante #5).

Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination se traduisent par plusieurs concepts ou idées qu'elles rattachent à celle-ci dont la capacité de faire de choix, l'autonomie ou le fait d'avoir du contrôle sur sa vie. Dans une moindre mesure, elles relient l'autodétermination à la connaissance de soi, à la motivation et la capacité à se fixer des buts. Les connaissances des enseignantes au sujet de l'autodétermination sont également mises en lumière par la façon dont elles décrivent manifestations de celle-ci. Les prises d'initiatives et de décisions de leurs élèves ainsi que le fait que ceux-ci posent des actions leur permettant de répondre à leurs besoins représentent, selon les enseignantes, des manifestations de leur autodétermination. Elles rapportent également qu'elles manquent de connaissances au sujet de l'autodétermination et qu'elles souhaitent aller plus loin dans leur appropriation du concept.

4.2 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 liés au contexte scolaire ou au développement des élèves. Plus spécifiquement, l'analyse des verbatim a permis de relever trois

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. Le tableau 4.4 présente ces trois sous-catégories et leur répartition dans les verbatim analysés.

Tableau 4.4 Les croyances et opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination

Croyances et opinions		Nombre d'enseignantes	Nombre de références
Bienfaits de l'autodétermination	Avantages de développer l'autodétermination, de l'apport de l'autodétermination pour le développement des élèves.	7	15
Défis reliés aux caractéristiques des élèves	Caractéristiques des élèves qui affectent leur capacité à s'autodéterminer.	7	33
Les défis concernant la notion de risque	Risques que peut entraîner le fait de laisser les élèves prendre plus d'initiatives.	3	7

4.2.1 Les bienfaits de l'autodétermination

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.

Motivation

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 » (Enseignante #1).

Fierté, satisfaction et confiance en soi

Dans leur propos, les enseignantes relatent plusieurs situations où elles ont observé de la fierté et un sentiment de satisfaction de la part des élèves lors de moments où ils ont pu exercer des choix ou manifester leur autodétermination. Cette fierté est aussi associée à une meilleure confiance en soi : « 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. » (Enseignante #3).

Reconnaissance

En plus d'une satisfaction personnelle, les enseignantes notent 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 » (Enseignante #5).

Le tableau 4.5 présente d'autres extraits de verbatim illustrant les propos des enseignantes concernant les bienfaits de l'autodétermination qu'elles observent.

Tableau 4.5 Les bienfaits de l'autodétermination selon les enseignantes

Bienfaits	Extraits de verbatim illustrant le bienfait
Motivation	« Il y a un effet sur sa motivation, c'est sûr, parce que c'est lui qui a choisi. (...) C'est sûr que pour lui, c'était une plus grande motivation à la tâche ». (Enseignante #2)
Fierté et satisfaction	« C'est sûr que le bénéfice, c'est le bonheur d'avoir ce qu'il veut, c'est la satisfaction d'avoir ce qu'il veut et de s'éviter une crise parce qu'on n'a pas compris. Donc, c'est ça, quand on répond à ce besoin-là, il y a juste des bénéfices à en retirer ». (Enseignante #6)
Confiance en soi	« Puis, le fait qu'il ait envie de faire ces choix-là, ça va amener des résultats positifs. Ça va augmenter sa confiance en lui ». (Enseignante #3)
Reconnaissance	« Comme la jeune qui a appris à plier les serviettes, elle était super contente « Je suis bonne hein, je les ai bien pliées ! » (...) Je lui ai dit : «Wow, tu te rappelles comment faire ! » Et celle qui demandait pour [utiliser] la déchiqueteuse, elle avait la valorisation de la secrétaire. Et souvent, l'ancienne directrice adjointe, elle la valorisait aussi. Elle avait la valorisation extérieure d'avoir accompli quelque chose ». (Enseignante #1)

4.2.2 Les défis rencontrés par les enseignantes reliés aux 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

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 ? » (Enseignante #3). 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 » (Enseignante #1).

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 comme de verbaliser, mais il y a la communication qui est difficile. 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 (Enseignante #7).

Les habiletés de communication

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 » (Enseignante #4).

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 bénéfices vont être décuplés » (Enseignante #6).

Le diagnostic des élèves

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 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 » (Enseignante #4).

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 » (Enseignante #6).

Les difficultés comportementales

Certaines difficultés comportementales représentent, selon les enseignantes, 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 » (Enseignante #7).

Le tableau 4.6 présente les caractéristiques des élèves qui semblent apporter un défi supplémentaire pour le développement de leur autodétermination. Ces caractéristiques sont illustrées par des extraits de verbatim tirés des entretiens.

Tableau 4.6 Caractéristiques des élèves apportant un défi au développement de l'autodétermination

Caractéristiques des élèves	Extraits de verbatim illustrant le défi amené par la caractéristique
L'âge	« Avec les plus vieux, alors, peut-être il y a un plus d'autonomie. Oui, de facilité à travailler l'autonomie et certains aspects dans ce genre-là. » (Enseignante #1)
Les habiletés de communication	« Le défi, c'est surtout la communication étant donné que mes élèves ne parlent pas. C'est toujours de trouver ce qui va nous aider à communiquer avec eux. » (Enseignante #6)
Le diagnostic	« Il faut garder notre structure avec nos élèves TSA. On ne peut pas commencer à enlever les structures, on va les perdre et on va générer beaucoup trop d'anxiété pour eux. Donc, c'est de trouver le juste milieu entre les deux, je dirais. Alors, oui, le TSA est une difficulté supplémentaire. » (Enseignante # 5)
Les difficultés comportementales	« On a beaucoup d'élèves qui ont des troubles de comportement (...). Ils ont de l'opposition face aux tâches, face au travail. C'est toujours difficile chaque jour. C'est de l'autodétermination... oui, mais à quel point ? Je trouve qu'on n'est comme pas rendu là. » (Enseignante #7)

4.2.3 Les défis rencontrés par les enseignantes reliés à la notion de risque

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. (Enseignante #4)

Une autre enseignante témoigne de cette inquiétude qui fait en sorte qu'elle sent qu'elle doit mettre une structure qui peut créer une barrière à l'autodétermination :

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. (Enseignante #6)

La notion de risque se traduit également dans le rapport qu'ont les enseignantes face à aux craintes que l'autodétermination peut apporter sur le plan professionnel. Une enseignante décrit ce 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, ça enlève un peu le cadre. (Enseignante #7)

Les croyances des enseignantes au sujet de l'autodétermination de leurs élèves mettent en lumière les bienfaits de l'autodétermination que les enseignantes voient pour leurs élèves. Elles perçoivent des effets sur la motivation des élèves, sur leur fierté et leur satisfaction ainsi que sur une plus grande reconnaissance de la part de leur entourage. Elles notent également plusieurs défis liés au développement de l'autodétermination pour les élèves plus jeunes, ou ayant des limites importantes sur le plan de la communication ou du comportement. Le diagnostic des élèves, comme le fait d'avoir un trouble du spectre de l'autisme

peut, selon certaines enseignantes, être aussi un frein au développement de l'autodétermination.

4.3 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. Cinq sous-catégories ont permis de rassembler les propos des enseignantes concernant leurs pratiques, dont l'importance de démontrer de la flexibilité, la pertinence de la planification d'activités favorisant l'autodétermination et le soutien au développement de certaines capacités (faire des choix, communiquer). Toutes les enseignantes ont également fait des liens entre l'autodétermination et les autres programmes ou approches déjà implantés dans leur école. Finalement, une majorité d'enseignantes ont également témoigné des défis rattachés au contexte scolaire rencontrés dans leur pratique. Le tableau 4.7 présente les différentes sous-catégories qui ont émergé ainsi qu'un aperçu du nombre de références à leur sujet.

Tableau 4.7 Les pratiques pédagogiques

Pratiques pédagogiques rapportées		Nombre d'enseignantes	Nombre de références
Démontrer de la flexibilité dans ses pratiques et encourager les initiatives des élèves	Mise en place d'une structure de classe plus souple et actions qui permettent aux élèves de s'impliquer et de prendre des initiatives	7	26
Planifier des activités favorisant l'autodétermination	Pratiques de planification d'activités qui favorisent l'autodétermination, dans l'école ou dans la classe.	4	9
Importance du travail de collaboration	Pratiques de travail d'équipe, de collaboration entre les collègues et les autres membres de l'équipe-école	4	6
Soutenir le développement de certaines capacités (faire des choix, communiquer)	Actions posées ou importance accordée aux interventions visant à développer l'autodétermination.	4	12
Liens avec autres programmes ou approches	Liens entre CAPS, TEACCH et autres programmes ou approches et l'autodétermination	7	18
Défis reliés au contexte de la vie scolaire	Défis qui peuvent être un frein au développement de l'autodétermination dans le milieu scolaire.	5	11

Les pratiques pédagogiques rapportées

Les enseignantes utilisent différents moyens afin de permettre à leurs élèves de développer leur autodétermination. Ces pratiques sont rapportées par les enseignantes par divers exemples de situations en contexte de classe.

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 ses 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, elle nomme 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. (Enseignante #2)

Planifier des activités favorisant le développement de l'autodétermination

Afin d'intégrer plus d'autodétermination dans leurs pratiques, les enseignantes soulignent l'importance de planifier des activités qui offrent plus d'occasions de s'autodéterminer. Ayant été initiées au concept peu de temps avant les entretiens, peu d'entre elles le font déjà, mais souhaitent le faire, comme le précise cette enseignante « Je ne peux pas dire que j'ai mis beaucoup de choses en place, mais ce à quoi j'ai réfléchi, c'est de le mettre à mon horaire, de monter une activité où l'autodétermination va être plus facile à intégrer. » (Enseignante #2) Le travail en équipe est aussi un élément important pour les enseignantes dans la mise en place d'activités pédagogiques favorisant le développement de l'autodétermination des élèves. Par exemple, une équipe de trois enseignantes en DIMS a mis sur pied des activités interclasses qui permettent de regrouper les élèves différemment selon leurs forces ou leurs intérêts : « On fait du décloisonnement (...) c'est sûr qu'après ça, si on veut intégrer l'autodétermination, ça va être plus facile parce qu'on a des élèves qui sont plus du même niveau. » (Enseignante #2)

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. (Enseignante #4)

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.

Au tableau 4.8 les principales pratiques pédagogiques déclarées par les enseignantes sont illustrées par les extraits de verbatim pertinents.

Tableau 4.8 Les pratiques pédagogiques favorisant l'autodétermination

Pratiques pédagogiques	Extraits de verbatim illustrant la pratique pédagogique
Démontrer plus de flexibilité dans ses pratiques et encourager les initiatives des élèves	<p>« Comme là, je leur ai demandé : « C'est quoi le thème que vous voulez aborder ? » Et là, ils m'ont dit : « On aimerait parler des animaux ». Je leur ai demandé : « Quel animal ? » On a fini par faire un consensus (...). Je les responsabilise. » (Enseignante #1)</p> <p>« À Noël, on a fait une causerie sur ce qu'on s'attendait de la journée de Noël à l'école. (...) J'ai un de mes élèves qui a levé la main, et qui a dit : « Moi j'aimerais ça qu'on fasse un buffet ». Donc, on a pris les moyens à ce moment-là pour mettre en place tout ça. » (Enseignante #5)</p>
Offrir des occasions de faire des choix et soutenir le développement de la communication	<p>« On a commencé à repenser la classe en fonction de leur laisser plus de choix. Donc, la capacité d'y aller avec ce qu'ils aiment. On garde en tête qu'on doit leur faire découvrir de nouvelles choses parce qu'on ne peut pas choisir quelque chose qu'on n'a jamais découvert. Donc, on leur fait explorer et ensuite, on les fait choisir. » (Enseignante #5)</p> <p>« J'ai un élève qui est capable d'utiliser une bande phrase (...) d'aller chercher l'image, par exemple, de l'ordinateur. Alors pour lui, j'ai trouvé un moyen qu'il m'exprime son besoin. Son autodétermination maintenant, je la vois, parce que si je lui dis : « Fais-moi une demande », il comprend parce qu'on l'a travaillé. Il arrive à son but. » (Enseignante #6)</p>
Planifier des activités favorisant l'autodétermination	<p>« Peut-être qu'un moment donné, justement, si on fait des activités où on développe autour de ça [l'autodétermination], ça va être plus facile. » (Enseignante #3)</p> <p>« Oui, parce qu'on a commencé à repenser la classe en fonction de leur laisser plus de... plus de choix (...) On le travaille, on met en place des situations où il est obligé de faire des choix. » (Enseignante #5)</p>

4.3.1 Liens entre les autres approches et programmes

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 ». (Enseignante #3)

Quatre des enseignantes rencontrées sont titulaires de classes dites d'inspiration TEACCH. Pour plusieurs, cette approche, telle qu'elle a été comprise, peut être un frein au développement de l'autodétermination. L'approche TEACCH 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. » (Enseignante #7) 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 ? » (Enseignante #5) L'approche préconisée dans cette école semble apporter des défis supplémentaires à cette équipe.

Les extraits de verbatim présentés au tableau 4.9 permettent de voir les liens que les enseignantes font entre l'autodétermination et les approches ou programmes préconisés en classe.

Tableau 4.9 Liens avec les autres approches ou programmes

Approche ou programme	Extraits de verbatim illustrant le lien
CAPS	« Je pense que oui, CAPS s'arrime avec l'autodétermination (...). CAPS, c'est sur la participation sociale et si tu veux participer à ta société, il faut tu sois capable de prendre des décisions de trouver ta place dans cette société, donc je pense que oui, à cent pour cent, sans aucune hésitation. » (Enseignante #2)
TEACCH	« C'est sûr que TEACCH, de ce qu'on connaît, de ce qu'on a appris ici, c'est très limité en termes d'autodétermination, vu que le but c'est qu'il y ait le moins de choix possible. (...) Alors si on applique parfaitement TEACCH, nos élèves ne choisissent rien en une journée. C'est sûr que ça, c'est une grande limite. » (Enseignante #3)

4.3.2 Les défis rencontrés dans la pratique concernant le 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. Les extraits de verbatim présentés au tableau 4.10 reflètent bien la pensée des enseignantes à ce sujet.

Tableau 4.10 Défis rencontrés concernant le contexte scolaire

Défis rencontrés concernant le contexte scolaire	Extraits de verbatim illustrant le défi
Contraintes de temps	« C'est sûr des contraintes de temps parfois, on n'a pas le choix. La cloche sonne à cette heure-là, il faut être habillé, il faut être prêt à partir ou aller dehors. » (Enseignante #2)
Manque de personnel	« Des contraintes d'effectifs, ça c'est sûr. Tu sais, on est deux adultes, des fois trois, dans ma classe, puis j'ai neuf élèves. Des fois, je ne peux pas aller au bout d'une intervention ou au bout d'une situation où l'autodétermination se placerait bien, parce que là, je me retrouve seule avec huit élèves parce que mon éducatrice est en intervention avec un élève. Je n'ai pas le choix de dire non tout de suite à l'élève. » (Enseignante #2)
Structure du milieu scolaire	« Il y a toujours cette structure-là. Ce n'est pas notre période, on ne peut pas y aller. Ce n'est pas notre récréation, on ne peut pas y aller. Oui, c'est à quelque part une barrière à l'autodétermination, sinon on aurait un « <i>free for all</i> » à l'école. » (Enseignante #6)

Les pratiques des enseignantes mises en place pour favoriser le développement de l'autodétermination font référence au fait de démontrer plus de flexibilité et de laisser plus de place aux initiatives des élèves. La planification d'activités favorisant l'autodétermination ainsi que le fait d'offrir du soutien aux élèves afin qu'ils développent leur communication et fassent des choix sont aussi au cœur des pratiques que les enseignantes considèrent comme importantes à mettre en place. Elles rapportent tout de même de nombreux défis, dont les contraintes de temps, le manque de personnel et la structure du milieu scolaire qui peut parfois être contraignante et constituer un frein au développement de l'autodétermination.

4.4 Formation et accompagnement

Les enseignantes ayant participé à la formation visant à les sensibiliser au concept de l'autodétermination ont été amenées à accroître leurs connaissances et à réfléchir à leurs pratiques. Nous avons donc choisi de relier le thème de la formation et de l'accompagnement à deux catégories, soit celles des connaissances et celles des pratiques pédagogiques. Toutes les enseignantes rencontrées ont fait référence à la formation qu'elles ont reçue et nomment que celle-ci a eu une influence sur leur pratique, mais elles nomment tout de même de nombreux besoins pour leur permettre d'aller plus loin. Le tableau 4.11 présente les deux sous-catégories concernant la formation et l'accompagnement, soit l'influence de la formation et les besoins des enseignantes pour mieux intégrer l'autodétermination dans leur pratique.

Tableau 4.11 La formation et l'accompagnement des enseignantes

Formation et accompagnement		Nombre d'enseignantes	Nombre de références
Influence de la formation	Influence de la formation, changements apportés ou confirmation de certaines pratiques.	7	29
Besoins des enseignantes	Ce dont les enseignantes ont besoin pour développer l'autodétermination de leurs élèves.	7	35

4.4.1 L'influence de la formation

La formation reçue leur a permis de mettre des mots sur des actions qu'elles posaient déjà, confirmant plusieurs de leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, la sensibilisation

au concept de l'autodétermination a aussi soulevé plusieurs questions chez elles. Les propos de quelques enseignantes décrivent bien ce questionnement : « Je trouvais que j'avais un cadre trop serré. » (Enseignante #2) « Ça m'a fait réaliser qu'effectivement, je faisais beaucoup de choses pour les enfants, juste de manière automatique, sans réfléchir. » (Enseignante #4) À ces remises en question, s'est ajouté un désir de modifier certaines de leurs pratiques comme le décrit cette même enseignante : « Je me suis mise à penser à tout ce que je pouvais changer dans la classe pour... dans le fond, plus me diriger vers ce concept-là (...). La formation c'était vraiment un bon point de départ parce que ça nous a donné le goût d'aller voir plus loin. » (Enseignante #4)

La réflexion autour du concept de l'autodétermination a permis aux enseignantes d'interpréter différemment certains comportements d'élèves, entre autres, en ce qui concerne les comportements d'opposition :

Ça m'a amené beaucoup de réflexion par rapport à des actions, des gestes qu'on posait en classe. La conférence qu'on a eue a changé certaines choses : comment je percevais parfois des comportements ou comment j'analyse une situation maintenant (...). Ces enfants-là, on prend beaucoup de décisions pour eux, puis on voit qu'il y en a qui l'exprime par de l'opposition. Et des fois, je me suis rendu compte que j'interprétais peut-être mal ces comportements-là. (Enseignante #3)

Je dirais qu'avec les élèves que j'ai, au départ, je me disais « Mon Dieu ! ils ne font tellement pas grand-chose par eux-mêmes ! ». Maintenant, tout ce qu'ils font, il me semble que ça a un sens. Maintenant, on dirait que l'autodétermination, c'est plein de choses que je ne voyais pas avant. (Enseignante #6)

4.4.2 Les besoins des enseignantes

Lorsqu'on questionne les enseignantes sur leurs besoins concernant la formation et l'accompagnement, elles font parfois référence à la formation qu'elles ont reçue ou à leurs besoins futurs pour mieux intégrer l'autodétermination dans leurs pratiques. Le tableau 4.12 présente de façon succincte les suggestions des enseignantes qui leur permettraient d'aller plus loin.

Tableau 4.12 Les besoins des enseignantes pour mieux intégrer l'autodétermination dans leurs pratiques

Besoins exprimés par les enseignantes	
Exemples concrets	Observations en classe « coaching »
Vidéos	Soutien d'une personne-ressource
Grille pour évaluer l'autodétermination	Discussions en équipe/travail d'équipe
Idées d'activités	Soutien de la direction
Soutien des orthophonistes, ergothérapeutes	Budget pour du matériel
Exemples différenciés selon le diagnostic (TSA vs DI)	Des outils pour aller plus loin
Guide pour connaître les étapes du développement de l'autodétermination	Formation pour aller plus loin

Les enseignantes nomment avoir apprécié la formation sur l'autodétermination qu'elles ont reçue et elles précisent qu'elle leur a permis de se questionner sur certaines de leurs pratiques et les a amenées à voir autrement certains comportements de leurs élèves. Elles soulèvent aussi certains de leurs besoins pour mieux intégrer l'autodétermination

dans leur pratique. Elles nomment comme besoin la mise en place de dispositifs de formation, de soutien et d'accompagnement variés (soutien de professionnels, de la direction, formation, travail en équipes collaboratives) ainsi que la création d'outils et de matériel (banque d'exemples, guides, grilles d'évaluation, matériel).

L'analyse des résultats, d'abord orientée par l'organisation des unités de sens en trois grandes catégories (connaissances, croyances et opinions, pratiques), nous a permis de proposer une description des représentations des enseignantes au sujet de l'autodétermination chez leurs élèves du primaire ayant une DIMS, avec ou sans TSA. Les sous-catégories que nous avons déterminées en cours d'analyse ont mis en lumière une grande variété de thèmes dans les propos des enseignantes nous permettant de porter un éclairage intéressant sur les représentations qu'elles ont de l'autodétermination.

Les résultats présentés dans ce chapitre décrivent les représentations qu'ont les enseignantes au sujet de l'autodétermination de leurs élèves. Le prochain chapitre proposera une analyse plus fine des résultats en les comparant avec ceux obtenus dans d'autres recherches et en discutant des enjeux spécifiques au milieu scolaire québécois.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'intention générale de cette recherche est de décrire les représentations qu'ont les enseignants en classe spécialisée de l'autodétermination des élèves présentant une DIMS au primaire. De façon plus spécifique, nous voulons décrire les connaissances des enseignantes sur l'autodétermination, leurs croyances et leurs opinions au sujet de celle-ci ainsi que les pratiques pédagogiques qu'elles mettent en place et qui permettent de développer l'autodétermination de leurs élèves (pratiques rapportées). Par ailleurs, les entretiens avec les enseignantes nous ont amenés à mieux cerner les besoins des enseignants en ce qui a trait à la formation et à l'accompagnement nécessaires pour mieux soutenir leurs élèves dans le développement de leur autodétermination. En partant de leur expérience rapportée, nous avons pu mettre en lumière différents constats et enjeux entourant le développement de l'autodétermination des élèves ayant une DI en milieu scolaire. Ce chapitre vise à amorcer une réflexion sur les résultats obtenus et à envisager les suites à donner à cette recherche.

5.1 Connaissances principales évoquées par les enseignantes au sujet de l'autodétermination

En lien avec le premier objectif de recherche, soit d'explorer les notions théoriques ou connaissances évoquées par les enseignantes lorsqu'on leur a demandé de parler de l'autodétermination de leurs élèves, plusieurs constats ont pu être établis.

Premièrement, force est 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.

Aussi, la première habileté qui vient en tête des enseignantes lorsqu'elles s'entretiennent sur l'autodétermination est la capacité à faire des choix. Du reste, cette même association entre l'habileté à faire des choix et l'autodétermination ressort dans les écrits d'autres auteurs ayant interrogé les acteurs du terrain (Agran *et al.*, 1999 ; Thoma *et al.*, 2008, Wehmeyer, 1998) au fil des années. Palmer *et al.* (2013), suggèrent dans le modèle « *Foundation for self-determination in early childhood* » se penchant sur le développement de l'autodétermination en bas âge, que la capacité à faire des choix est l'une des habiletés précurseurs de l'autodétermination.

Les enseignantes ont également nommé d'autres capacités, soit prendre une décision et se fixer un but, 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'apprentissages de la matière « vie en société » dans les deux versions du programme CAPS (2015, 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) et de la théorie de Shogren *et al.* (2015b) 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 opportunités d'avoir du contrôle sur sa vie. Un choix peut être imposé ou trop fortement influencé par une autre personne. Aussi, au-delà d'habiletés spécifiques, plusieurs auteurs proposent de réfléchir à l'autodétermination dans un format de composantes ou compétences multiples alimentées par plusieurs comportements spécifiques. *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'autoréalisation. 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.

D'ailleurs et deuxièmement, certaines enseignantes, lorsqu'elles ont été interrogées sur la notion d'autodétermination, ont mentionné des compétences plus larges ou un ensemble de comportements formant un tout, comme apprendre à se connaître. Certaines, même si en moins grand nombre, ont ainsi parlé d'autodétermination en abordant le fait d'avoir du pouvoir sur sa vie, d'avoir le contrôle sur celle-ci. Elles ont aussi mentionné des manifestations de l'autodétermination chez leurs élèves qui traduisent, d'une certaine manière, la façon dont les enseignantes comprennent 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.

L'affirmation de soi est également une manifestation rapportée par les enseignantes. Ce concept, qui, à notre connaissance, est peu retrouvé dans les écrits scientifiques anglophones sur l'autodétermination, ressort des propos des enseignantes comme un élément important à considérer dans la compréhension de l'autodétermination. Les

élèves, s'ils peuvent s'affirmer, seront plus à même plus tard, de revendiquer leurs droits. Cette affirmation de soi pourrait s'apparenter aussi à la composante d'autoréalisation proposée par Wehmeyer (2003a). Cette composante de l'autodétermination amène la personne à se connaître et à s'affirmer. Plusieurs auteurs associent d'ailleurs l'autodétermination au concept de « *self-advocacy* » pouvant se traduire par la défense de ses droits ou par la représentation de soi (Nirje, 1972; Ryan and Griffith, 2015).

Une des enseignantes rencontrées a aussi évoqué les liens entre l'autodétermination et la motivation. Cette association fait écho à la *Théorie de l'autodétermination* (Deci et Ryan, 1985) qui met de l'avant les différents types de motivation comme illustration du niveau d'autodétermination et d'autoréalisation d'une personne. Dans le contexte scolaire, on peut imaginer qu'un élève plus motivé, qui se met en action en fonction d'une réponse à ses besoins, est plus autodéterminé. À l'inverse, certains élèves plus passifs manifestent beaucoup moins d'autodétermination, dépendant de motivateurs externes.

Troisièmement, 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'autorégulation comme composante essentielle à l'autodétermination. L'autorégulation, 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 (voir section suivante), il n'a pas été spontanément évoqué dans la définition que se font les enseignantes de l'autodétermination.

En somme, les connaissances des enseignantes, ayant reçu peu de formation spécifique sur l'autodétermination si ce n'est à travers la lecture du programme CAPS et d'une journée de conférence, constituent un bon point de départ pour comprendre leur vision de l'autodétermination et réfléchir à sa place dans leurs pratiques. Les enseignantes rattachent ainsi partiellement l'autodétermination aux définitions proposées par les auteurs (ex. Lachappelle et Wehmeyer, 2003 ; Shogren *et al.*, 2015b) et c'est surtout la mise en avant de capacités spécifiques, mesurables et observables qu'elles associent à la notion. Certains de leurs propos renvoient aussi indirectement à un ensemble de composantes ou concepts plus larges comme l'empowerment, l'autoréalisation et la motivation. Peu est dit spontanément par les enseignantes sur l'autorégulation, pourtant essentielle au développement de l'autodétermination.

5.2 Les croyances et opinions les plus souvent abordées par les enseignantes

Notre deuxième objectif de recherche, qui est de décrire les croyances et les opinions des enseignantes au sujet de l'autodétermination de leurs élèves a permis de relever plusieurs constats qui viennent ajouter au portrait des représentations que les enseignantes se font de l'autodétermination.

En premier lieu, nous jugeons pertinent de soulever que les principaux éléments relevés par les enseignantes concernent les défis rencontrés dans le développement de l'autodétermination des élèves, en raison de certaines caractéristiques de ceux-ci. Selon les enseignantes, ces caractéristiques pourraient compromettre ou ralentir le développement de l'autodétermination des élèves. 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.* (2004, 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 causals » 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 » [notre traduction]⁵, (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. Il faut considérer le niveau de développement de celui-ci et lui offrir des occasions qui lui permettront de développer certaines capacités le préparant à prendre de plus en plus de place dans sa vie. Palmer *et al.*, (2013) suggère 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

⁵ « 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)

habiletés tout au long de l'enfance. L'apprentissage de l'autorégulation et de l'engagement s'avère essentiel dans cette voie.

De plus, les enseignantes ont aussi soulevé que les difficultés de communication et d'interaction de leurs élèves pouvaient 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 nous 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 (Odièr-Guedj et Gombert, 2014).

Les participantes au projet de recherche ont également mentionné qu'il leur semblait 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'autorégulation, l'empowerment et l'autoréalisation, 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.

Les difficultés comportementales manifestées chez certains élèves ont également amené des préoccupations de la part des enseignantes. Les enseignantes rapportent que pour certains de leurs élèves ayant des difficultés de comportement, l'autodétermination était plus difficile à développer. 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. L'autorégulation, un concept rattaché à la gestion des émotions, semble être une capacité importante à développer chez les enfants pour les soutenir dans le développement de leur autodétermination (Palmer *et al.*, 2013). Cependant, comme évoquée en amont dans la section connaissance, la notion d'autorégulation ne vient pas spontanément à l'esprit des enseignantes, lorsqu'interrogées sur l'autodétermination.

En deuxième lieu, nous notons que les enseignantes ont nommé certaines de leurs préoccupations associées à la notion de risque. Selon elles, pour certains élèves, le fait de ne pas être conscient des dangers peut être un frein au développement de leur autodétermination. 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 étude, 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. Caouette *et al.* (2016) ont toutefois mis en lumière l'importance du rôle des intervenants dans la mise en place d'interventions visant à diminuer ce risque.

Finalement, les enseignantes qui ont été interrogées sur la question des bienfaits de l'autodétermination des élèves ont évoqué des effets sur leur fierté, leur satisfaction et leur confiance en eux ainsi que sur une plus grande reconnaissance de la part de leur entourage. Ces effets peuvent être mis en lien 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 (Lachapelle *et al.*, 2005), sur leur perspective d'emploi futur, leur autonomie résidentielle et leur intégration à la communauté (Wehmeyer *et al.* 2013 ; Shogren *et al.*, 2015a). 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.

En somme, lorsqu'on questionne les enseignantes sur leurs croyances et opinions concernant l'autodétermination, elles sont particulièrement préoccupées par les défis que certaines caractéristiques de leurs élèves amènent. Leur jeune âge, leur diagnostic (niveau de DI, TSA) ainsi que leurs difficultés de communication et de comportements peuvent être des barrières au développement de l'autodétermination. Elles ont aussi des réflexions sur les enjeux de risque qui découlent du fait de vouloir s'autodéterminer lorsque la conscience des dangers est limitée chez leurs élèves. Malgré tout, les enseignantes considèrent que l'autodétermination apporte des bienfaits à leurs élèves. C'est pourquoi elles mettent en place des pratiques pédagogiques visant à soutenir son développement, pratiques dont nous discutons au point 5.3.

5.3 Les pratiques pédagogiques rapportées par les enseignantes

Afin de bien décrire les représentations des enseignantes au sujet de l'autodétermination, il nous fallait aussi aller voir quelles étaient les pratiques pédagogiques rapportées par celles-ci. L'enseignement aux élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA, implique la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves, en cohérence avec les programmes prescrits. Les enseignantes ont

donné quelques exemples de ce qu'elles font déjà ou de ce qu'elles souhaitent bonifier dans leurs pratiques afin de soutenir l'autodétermination des élèves.

Tout d'abord, les pratiques rapportées en plus grand nombre par les enseignantes concernent le fait d'être plus flexible et de laisser plus de place aux élèves en encourageant leurs initiatives. Wehmeyer *et al.* (2000), 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 se rendent compte 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.

De plus, les intervenants interrogés dans l'étude de Mumbardò-Adam *et al.* (2020) rapportent 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. Les enseignantes impliquées dans notre recherche nomment les mêmes défis. La structure scolaire, avec ses contraintes d'horaire, 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.

Ensuite, il nous semble pertinent de nommer que la difficulté à laisser de la place aux élèves fait aussi écho à une autre des barrières nommées par les enseignantes, soit 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. L'approche TEACCH, 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 cette approche visent à rendre l'élève plus autonome dans différentes sphères de sa vie. 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 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 ultimes 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. [notre traduction] (p. 293-294)⁶

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 déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde (CAPS-I, 2019 ; Programme éducatif pour les élèves ayant une DIP, 2013) 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.

En troisième lieu, les pratiques rapportées par les enseignantes soulèvent l'importance accordée au développement de la capacité à faire des choix et à communiquer, nommée par les enseignantes lorsqu'elles ont abordé les défis qu'apportaient les difficultés de communication de leurs élèves. En 2019, l'Institut national d'excellence en santé

⁶ « 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).

publique (INESSS) a d'ailleurs ciblé le développement de la communication comme un objectif d'intervention essentiel au développement de l'autonomie des jeunes ayant une DI. Dans son guide, L'INESSS, propose de mettre en place certaines approches réputées efficaces dans le développement de la communication comme l'utilisation des gestes, d'aides techniques (ex. images, photos) ou technologiques (ex. tablette électronique). Les enseignantes nous ont d'ailleurs rapporté qu'elles proposent à leurs élèves des outils visuels afin de faciliter leurs demandes et de leur permettre de faire des choix.

Finalement, la planification d'activités favorisant le développement de l'autodétermination est également rapportée comme une pratique mise en place par les enseignantes. Mumbardò-Adam *et al.* (2020) rapportent que les enseignants interrogés dans leur étude soulignent aussi l'importance de cette planification. La constance et la planification des interventions permettraient aux élèves de mieux profiter des opportunités de pratiquer l'autodétermination à travers le déroulement de la journée. Pour ce faire, les enseignantes ciblées dans notre étude comptent, entre autres, sur le travail d'équipe, tout comme les enseignants de l'étude de Mumbardò-Adam *et al.* (2020).

5.4 Les besoins des enseignantes concernant la formation et l'accompagnement

L'analyse des verbatim des entretiens nous a, non seulement permis de connaître les représentations qu'ont les enseignantes au sujet de l'autodétermination, mais nous ont également permis de mettre en lumière certains besoins qu'elles ont en termes de formation et d'accompagnement afin d'aller plus loin dans la mise en place de

nouvelles pratiques. Il nous paraît important d'en discuter, celles-ci étant au cœur d'une réflexion sur la place de l'autodétermination dans l'enseignement aux élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA.

Premièrement, les enseignantes, bien qu'elles aient acquis plusieurs connaissances au sujet de l'autodétermination, nomment qu'elles souhaitent aller plus loin dans leur compréhension de celles-ci, et surtout, être accompagnées afin de mettre en place des pratiques soutenant l'autodétermination des élèves. Malgré tout, comme l'ont rapporté Wehmeyer *et al.* (2000) et Thoma *et al.* (2008) les enseignantes nomment avoir besoin de parfaire leurs connaissances au sujet de l'autodétermination et aussi, d'être mieux formées et accompagnées. Les études récentes de Berger (2016), Herbert (2017) et Mumbardò-Adam *et al.* (2020) rapportent ce même besoin chez les intervenants.

Thoma *et al.* (2008), précisent que même s'il a été démontré qu'une formation sur l'autodétermination permet aux enseignants d'améliorer leur compréhension de ce concept, cela ne signifie pas que ceux-ci transfèrent ces connaissances dans leur classe. Les enseignantes de notre étude ont d'ailleurs nommé qu'elles avaient besoin d'en connaître plus sur des façons concrètes d'intégrer l'autodétermination dans leurs pratiques. Selon ce que nous avons pu observer dans les années qui ont suivi l'implantation du programme CAPS, peu d'occasions ont été proposées aux enseignantes pour réfléchir à la place de l'autodétermination dans leur pratique.

Les intervenants interrogés dans l'étude de Mumbardò-Adam *et al.* (2020), soulèvent, comme les enseignantes de notre étude, le besoin d'avoir accès à du matériel et de l'accompagnement pour aller plus loin. Le soutien des pairs est également évoqué par les deux groupes d'enseignants comme un élément essentiel à considérer pour soutenir

l'implantation de pratiques favorisant l'autodétermination. Par ailleurs, dans une étude de Shogren *et al.*, (2014), il a été démontré que lorsque les enseignants sont formés et accompagnés pour implanter le *Self-determined learning model of instruction* (Wehmeyer *et al.*, 2000, cités dans Shogren *et al.*, 2014), leurs perceptions des capacités de leurs élèves à s'autodéterminer sont plus positives et les opportunités d'autodétermination qu'ils voient pour leurs élèves sont plus nombreuses. Ces résultats font écho à plusieurs des propos des enseignantes de notre étude. Celles-ci ont évoqué que la journée de conférence qu'elles avaient suivie avant de s'engager dans la communauté de pratique leur avait permis de voir différemment certains des comportements des élèves. Bien que nous ne soyons pas dans une démarche d'aussi grande envergure que l'étude de Shogren *et al.* (2015a) qui a impliqué 57 enseignants dans un projet de deux ans, nous pouvons déjà constater qu'une formation ciblée de quelques heures semble avoir des effets intéressants sur la perception qu'ont les enseignantes de l'autodétermination de leurs élèves.

Deuxièmement, en lien avec l'accompagnement, les enseignantes ont évoqué le besoin d'être soutenues de façon directe, par, entre autres, des observations en classe, des rencontres avec des personnes-ressources et des discussions en équipe. Outre un accompagnement régulier de la part d'un conseiller pédagogique, de la direction et des professionnels du milieu scolaire, certains dispositifs de développement professionnel pourraient répondre à ces besoins. Par exemple, le travail en communauté de pratique ou en communauté d'apprentissage professionnelle, de plus en plus valorisé dans les milieux scolaires québécois, pourrait être une bonne avenue à considérer pour soutenir les enseignantes. Plusieurs auteurs relèvent d'ailleurs la pertinence et l'efficacité de mettre en place des dispositifs de formation collaboratifs comme outil de développement professionnel (Gordon 2006, cité dans Labelle et Leclerc, 2013). La

communauté de pratique (CoP), un outil intéressant de soutien en milieu professionnel est défini comme un groupe de travail qui regroupe

un nombre variable de participants, ayant ou non le même profil professionnel, engagés dans la réflexion et dans l'action pour le développement de leurs savoirs et de leurs pratiques. Les membres d'une CoP 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).

Selon Savoie-Zajc (2013, cité dans Leclerc et Labelle 2013), la communauté d'apprentissage est une approche collaborative impliquant la présence d'un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement ainsi que d'une volonté de croissance commune. Les enseignantes semblent, en effet, avoir un objectif commun, soit celui de réfléchir à ce qu'elles peuvent mettre en place pour développer l'autodétermination de leurs élèves. Elles souhaitent développer des outils pratiques, partager leurs expériences et trouver des solutions à certains des défis qu'elles rencontrent. Elles pourraient trouver, à travers leur participation à ces groupes de développement professionnel, une façon d'approfondir leurs connaissances et de bonifier leurs pratiques en lien avec l'autodétermination. C'est d'ailleurs dans le cadre d'une démarche de développement professionnel que les enseignantes ont été ciblées pour cette recherche. À la suite de la première formation reçue, elles ont poursuivi leur implication dans une 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.

5.5 Synthèse, pistes de réflexion et recommandations

À la lumière des réponses obtenues à notre question de recherche : « Quelles sont les représentations des enseignants du primaire en classes spécialisées de l'autodétermination de leurs élèves ayant une DIMS ? », nous proposons quelques réflexions et recommandations qui pourraient permettre aux acteurs des milieux de pratique et du milieu de la recherche d'aller plus loin.

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. En somme, les enseignantes consultées dans le cadre de cette recherche ont démontré qu'elles ont des connaissances théoriques sur l'autodétermination, associées à la manière dont cette notion est véhiculée dans les programmes actuels ou encore certains aspects 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. À noter enfin qu'elles n'ont pas fait mention que l'autodétermination était liée à des facteurs externes à la classe comme les lois, les programmes, etc., comme abordés dans le modèle écologique de l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003) qui touchent aux différents environnements de l'élève ; ceci

même lorsqu'elles évoquent les pratiques rapportées, ces aspects apparaissent (voir point 5.3).

Le programme CAPS mise d'ailleurs sur le développement de certaines habiletés plus individuelles, décrites dans les éléments d'apprentissage qu'il propose. Bien que ceux-ci nous semblent importants, une indication dans le programme précise « qu'à partir des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant choisit minutieusement, parmi les éléments d'apprentissage — lesquels ne sont pas prescrits — les plus susceptibles de soutenir le développement des compétences données au cours d'une période ciblée » (CAPS, 2019, p. 47-48). Il serait donc facultatif de cibler des éléments d'apprentissage précis qui favoriseraient le développement de l'autodétermination des élèves. Cette façon de voir l'autodétermination, comme une « liste à cocher », peut permettre aux enseignantes de cibler des objectifs spécifiques à travailler avec leurs élèves, mais risque de ne pas leur permettre de généraliser ces comportements à différents contextes. Il s'agit, selon nous, d'une incohérence avec les visées du programme, soit le développement de la participation sociale et de l'autodétermination. Cela dit, les enseignantes que nous avons rencontrées y accordent tout de même une place importante dans leur enseignement.

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 s'imprègne d'autodétermination malgré que ce concept leur soit relativement nouveau. Leur formation en adaptation scolaire, leurs valeurs personnelles ainsi que le fait que l'autonomie est, depuis longtemps, au cœur des programmes pour les élèves ayant une DI, contribue probablement au fait qu'elles adoptent déjà ces pratiques.

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 présentant 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. Prud'homme *et al.* (2016) proposent six repères pour l'action qui peuvent guider les pratiques de différenciation en classe hétérogène. Ces repères, présentés dans le tableau 5.1 nous semblent en accord avec le principe d'autodétermination et pourraient soutenir les enseignants dans la mise en place de pratiques différenciées, permettant de prendre en compte la diversité des élèves.

Tableau 5.1 Les six repères pour l'action pédagogique

-
- Amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.
 - Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative dans la visée de stimuler l'intercompréhension et l'interdépendance entre les élèves.
 - Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe.
 - Intégrer de la flexibilité dans la situation pédagogique collective tout en suivant les progrès individuels de chaque élève en cours de situation
 - Regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation.
 - Créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la situation pédagogique.
-

Prud'homme *et al.* (2016), p.135.

Même s'il apparaît que pour l'instant, les enseignantes voient surtout l'autodétermination en posant un regard individuel sur chaque élève, certaines des enseignantes rapportent avoir amorcé une réflexion sur certaines activités de groupe dans lesquelles elles souhaitent intégrer plus d'autodétermination. Les activités de groupe sont d'ailleurs peu fréquentes dans le discours des enseignantes, particulièrement pour celles qui travaillent en classe d'inspiration TEACCH. Une réflexion s'impose sur ce type de modèle de service, privilégié dans une majorité de classes spécialisées pour les élèves ayant 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 ayant un TSA. 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 ? Les repères pour l'action pédagogique proposés par Prud'homme *et al.* (2016, tableau 5.1) nous semblent être un outil intéressant à exploiter pour soutenir les enseignantes dans leur façon de planifier leurs activités pédagogiques. Les enseignantes qui ont participé à la conférence sur l'autodétermination ont déjà amorcé une remise en question au sujet de la place de celle-ci en contexte de groupe et dans une structure de classe inspirée de l'approche TEACCH. Il sera intéressant de voir où elles en seront après leur participation à une communauté de pratique.

Une autre de nos réflexions concerne la place de la communication dans le développement de l'autodétermination des élèves. Les enseignantes l'ont évoqué autant dans le volet « croyances et opinions » que dans le volet « pratiques » des représentations. 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 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.

Enfin, tous ces questionnements nous amènent à constater que l'autodétermination est un concept complexe. Le *Modèle écologique de l'autodétermination* de Abery et Stancliffe (2003) nous semble porteur pour approfondir notre compréhension de l'autodétermination et son application dans le milieu scolaire. Ce modèle, abordant les interactions entre tous les environnements de la personne, nous permet de voir l'autodétermination comme quelque chose de plus global, qui, sans en exclure l'importance, ne se limite pas aux capacités de la personne. Notre recherche s'est surtout attardée à la personne, donc l'élève (au centre du schéma, figure 5.3) et au microsystème de l'école. Il nous semble important de poursuivre les recherches concernant les mésosystèmes (les flèches) reliant la famille, les pairs et les services pour s'assurer de mettre tout en œuvre pour soutenir le développement de l'autodétermination des élèves.

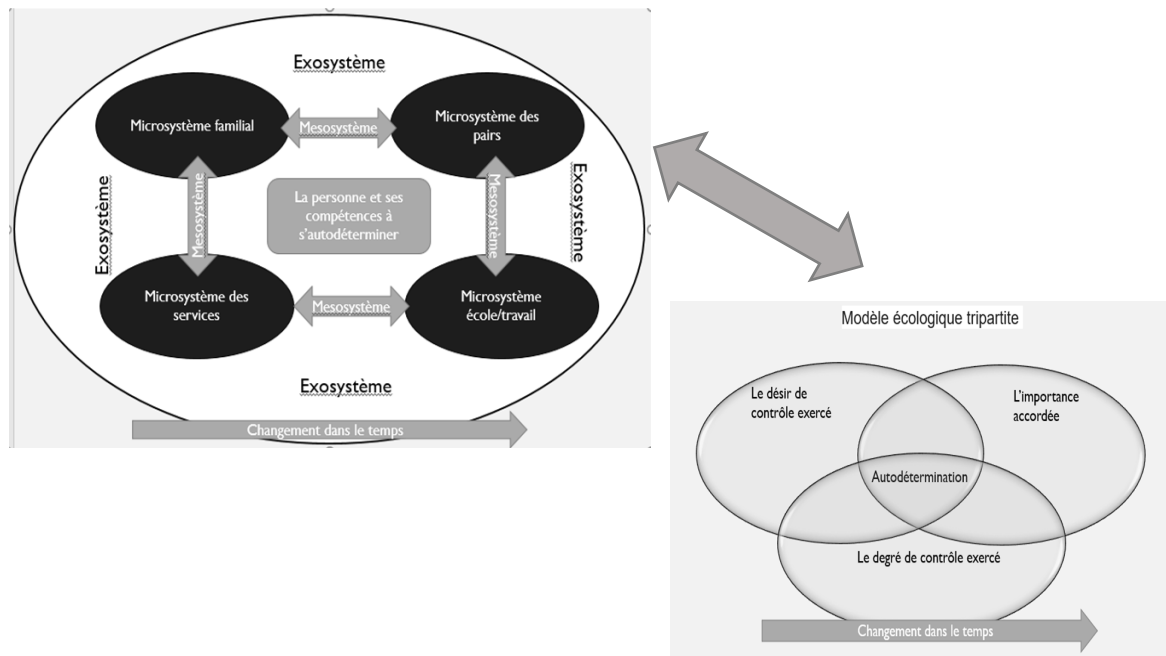


Figure 5.1 Le Modèle écologique de l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003, p.33).

5.6 Contribution de l'étude

La présente recherche dresse, pour une première fois au Québec, un portrait des représentations qu'ont les enseignantes au sujet de l'autodétermination des élèves ayant une DIMS fréquentant une classe spécialisée. À notre connaissance, il n'y a pas eu d'autres travaux au Québec qui ont 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 permettront d'avoir un éclairage sur ce que l'autodétermination représente pour les enseignantes. Ces résultats permettront aux acteurs qui agissent en soutien aux enseignantes de mieux les accompagner en ayant une meilleure idée de leur vision de l'autodétermination et des défis qu'elles rencontrent.

Cette recherche a aussi permis de faire une première recension de différentes voies par lesquelles les élèves présentant 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 (Cho *et al*, 2011 ; Berger *et al*, 2016). Au Québec, notre étude pourra inspirer d'autres chercheurs à documenter plus en profondeur ce sujet.

5.7 Limites de l'étude

Le nombre d'enseignantes constituant l'échantillon étant petit (7), il ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignantes québécoises, et encore moins des enseignantes à travers le monde, les systèmes éducatifs étant assez différents d'un pays

à l'autre. Toutefois, l'échantillon peut nous offrir une base de réflexion pour éventuellement réaliser une recherche similaire à plus grande échelle au Québec.

Le fait que les enseignantes soient déjà impliquées dans une démarche de développement professionnel a une incidence sur la portée que peuvent avoir nos résultats. Les propos recueillis au moment des entretiens ont été apportés 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, moins impliqués ou centrés sur d'autres éléments de leur pratique.

D'autres limites de cette étude concernent certains aspects méthodologiques. Avec le recul, nous constatons que le questionnaire utilisé pour les entretiens, adapté de celui d'une recherche s'intéressant aux pratiques des intervenants des CRDI (Caouette, 2014), ne visait pas spécifiquement à décrire les représentations de ceux-ci. Dans cette perspective, certaines questions plus précises concernant les croyances et les opinions, ainsi que des questions plus spécifiques concernant le milieu scolaire auraient pu enrichir les résultats obtenus. Cela dit, notre méthode d'analyse nous a tout de même permis de répondre à notre question de recherche.

Une dernière limite à notre étude concerne le fait de n'avoir qu'une source de données, soit les verbatim des entretiens. Il aurait été intéressant de pouvoir utiliser d'autres types de données, comme des observations en classe, les planifications pédagogiques des enseignantes ou autres types 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 (Yin, 2003 ; Stake, 1995 ; Merriem, 1988, cités dans Karsenti et Demers, 2018).

CONCLUSION

Les résultats obtenus à la suite de nos démarches nous ont permis de répondre à notre question de recherche : « Quelles sont les représentations des enseignants du primaire en classes spécialisées de l'autodétermination de leurs élèves ayant une DIMS ? »

Ces résultats nous ont permis de décrire les connaissances, les croyances et les opinions au sujet de l'autodétermination ainsi que les pratiques pédagogiques visant à la développer de sept enseignantes, titulaires de classes spécialisées pour les élèves ayant une DIMS, avec ou sans TSA.

Les enseignantes, rencontrées lors d'entretiens semi-dirigés, nous ont donné accès à des données utiles pour soutenir les enseignantes dans la mise en place de pratiques pédagogiques visant à développer l'autodétermination. Les enseignantes démontrent qu'elles ont des connaissances de base sur l'autodétermination, mais que celles-ci sont fragmentées. Elles voient surtout l'autodétermination comme différents comportements ou capacités à développer. Selon les enseignantes, les élèves ont un potentiel d'autodétermination qui peut varier en fonction de caractéristiques personnelles, telles que l'âge, le diagnostic, le niveau d'habiletés de communication ou les difficultés comportementales. Le manque de souplesse du contexte scolaire dans lequel évoluent les élèves semble être un frein au développement de

l'autodétermination. En ce qui concerne les pratiques rapportées, les enseignantes misent sur une pédagogie démontrant plus de flexibilité, une planification d'activités favorisant l'autodétermination ainsi que le soutien au développement de la communication des élèves.

Ces constats, cohérents avec plusieurs recherches précédentes, suscitent quelques réflexions qui nous amènent à proposer quelques pistes de recherches qui permettraient aux intervenants du terrain ainsi qu'au milieu de la recherche de bonifier les données obtenues dans ce domaine jusqu'à maintenant.

ANNEXE A : Questionnaire d'informations sur les participantes

Questionnaire d'informations sur les participantes

Ce questionnaire vise à recueillir des informations visant à faire un portrait général des enseignantes ayant contribué à la recherche. Les informations recueillies resteront confidentielles.

Prénom et nom de l'enseignante :

Formation :

(Ex. : baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire)

Nombre d'années d'expérience en enseignement :

Lieu de travail :

Type de classe spécialisée :

(Ex. : primaire, DIMS/ secondaire DIMS avec TSA)

Âge des élèves :

(Ex. 5 à 8 ans)

Type de programme éducatif enseigné :

(Ex. CAPS, PFEQ, DIP, DÉFIS)

Nombre d'années d'expérience auprès de cette population d'élèves :

Avant le 7 janvier 2019, aviez-vous déjà participé à une formation sur l'autodétermination? Si oui, pouvez-vous donner quelques informations supplémentaires sur cette formation?

Avez-vous déjà participé à un groupe collaboratif de développement professionnel ?

(ex. : communauté de pratique, communauté d'apprentissage, groupe de développement professionnel). Si oui, pouvez-vous nous en décrire brièvement le contexte ?

Merci pour votre collaboration !

ANNEXE B : Guide d'entretien

Entretien semi-structuré individuel initial avec les enseignants

Introduction :

Au cours de cet entretien qui durera environ 30 à 45 minutes, nous aborderons le concept d'autodétermination et la place qu'il occupe dans vos interventions auprès de vos élèves. L'objectif est de décrire les connaissances que vous avez sur l'autodétermination, les interventions que vous réalisez dans cette perspective de même que les facilitateurs et les barrières que vous rencontrez pour y parvenir. De plus, nous aborderons les besoins que vous pouvez ressentir en regard de cette pratique. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.

Thème 1 : Les connaissances liées à l'autodétermination.

1. À quel moment ou à quelle époque vous a-t-on présenté le concept d'autodétermination pour la première fois ? Dans quel contexte ?
2. Quelle a été votre réaction initiale à ce concept ?
3. Est-ce que ce concept a influencé votre façon d'intervenir ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ?

4. Est-ce que votre conception de ce qu'est l'autodétermination a évolué avec le temps ? Si oui, comment ?

5. Si vous aviez à présenter ce concept à une autre personne, comment lui présenteriez-vous ? Quelle définition en donneriez-vous ?

Thème 2 : Les interventions en soutien à l'autodétermination, les facilitateurs et les barrières rencontrées.

1. Pouvez-vous me donner l'exemple d'une situation où vous avez soutenu l'autodétermination d'un élève ? Expliquez. Quel bénéfice en a-t-il tiré ?

2. Pouvez-vous me donner des exemples de défis que vous rencontrez pour soutenir l'autodétermination des élèves ? Expliquez.

3. Comment faites-vous face à ces défis ?

4. Est-ce que certaines modalités existent pour vous aider à faire face à ces enjeux ? Lesquelles ? Quelle est leur efficacité ?

5. Ressentez-vous certains besoins de soutien pour développer votre pratique de soutien à l'autodétermination des élèves ? Lesquels ?

6. Quelles seraient les meilleures stratégies à mettre en place pour vous aider dans votre pratique de soutien à l'autodétermination des élèves ? Expliquez.

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions en regard du concept d'autodétermination ?

Conclusion

ANNEXE C : Formulaire d'information et consentement**FORMULAIRE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT****Titre du projet organisationnel :**

Les représentations des enseignants de l'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle

Responsable du projet :

Martin Caouette, Ph.D., département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Membre de l'équipe :

Céline Chatenoud, Ph.D., UQAM

Catherine Charette, étudiante UQAM et conseillère pédagogique, CSDL

Jean-Philippe Sylvestre, étudiant, UQAM

Préambule

Votre participation à cet entretien qui vise à mieux comprendre le développement de l'autodétermination chez les élèves ayant une déficience intellectuelle et les représentations qu'en ont les enseignants serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, veuillez prendre le temps de le lire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à cet entretien de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au responsable de ce projet ou à un membre de son équipe. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet

L'objectif de cet entretien est de connaître les représentations que vous avez de l'autodétermination de vos élèves ayant une DIMS ou une DIP. Ainsi, nous souhaitons obtenir un portrait de vos connaissances, croyances et opinions au sujet de l'autodétermination en plus des pratiques que vous mettez en place dans votre classe et qui favorisent l'autodétermination.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à un ou des entretiens d'environ 30 minutes, sur votre lieu de travail. Les questions posées porteront sur vos représentations de l'autodétermination et de vos pratiques d'enseignement en lien avec ce thème. Les entrevues seront enregistrées.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 à 45 minutes, demeure le seul inconvénient.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Le montant de la libération d'une période d'enseignement est assuré par le budget octroyé pour ce projet.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe, sur une clé USB. Le transfert des verbatim se fera par l'utilisation du système Dropbox. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 2 ans après

l'enregistrement et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Votre participation ou non n'aura aucun impact sur votre lien d'emploi.

Responsable

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Martin Caouette par courriel : martin.caouette1@uqtr.ca

CONSENTEMENT

Ce projet ne constitue pas un projet de recherche, mais bien une modalité permettant de connaître votre perception avant le début de ce projet organisationnel. Néanmoins, vous pourriez être sollicité pour que les données enregistrées soient utilisées comme données secondaires. Si tel est le cas, nous vous solliciterons par le biais d'un second formulaire de consentement.

J'accepte donc librement de participer à cet entretien.

Participant : _____ Interviewer : _____
Signature : _____ Signature : _____

Nom : _____ Nom : _____

Date : _____ Date : _____

Je consens à être enregistré (e) (cocher la case)

RÉFÉRENCES

- Abery, B.H. et Stancliffe, R.J. (2003). An ecological theory of self-determination : theoretical foundations. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, et R. J. Stancliffe (dir.). *Theory in self-determination : Foundations for educational practice*. (p. 25-44). Springfield. IL : Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Abery, B.H., et Stancliffe, R. J. (2003b). A tripartite ecological theory of self-determination. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, et R. J. Stancliffe (dir.). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. (p. 43-78). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher, LTD.
- Abric, J.-C. (2003). 8. *L'étude expérimentale des représentations sociales* (7e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- 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*, 71(2), 219-277.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, É., Gallo, A., Reuchlin, M. (1999). *Le grand dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse. Récupéré de la bibliothèque numérique Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f10.image>

- 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*. (Thèse de doctorat). North Central University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses (10099632)
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- 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. Récupéré de : <http://depote.uqtr.ca/7356/>
- Caouette, M., Maltais, L.-S., Beaumont, B. et Sarrazin, C. (2016). Participation citoyenne et pratiques innovantes. Les pratiques d'intervention innovantes favorisant l'autodétermination des adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 3, 107-125.
- 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.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : CTREQ.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11.
- 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.

- 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.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R. et Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 108-114.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPCF) (2016). *Entente intervenue entre, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNC) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) 2015-2020*. Récupéré de : https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/2016-06-30-FAE-Con_2015-2020_signature_Final.pdf
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008). Self-determination: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 4^e éd. (p. 288-316). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Fédération québécoise de l'autisme. (2020). *La méthode TEACCH*. Récupéré de <https://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/la-methode-teacch.html>
- Fougeyrollas, P. (2004). Définition de la participation sociale selon le PPH. *Développement humain, handicap et changement social*. 13(1-2), 9.

- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté J., Côté, M., St-Michel, G. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*. Lac S-Charles : Réseau international sur le processus de développement du handicap.
- Gallina, J-M. (2006). *Les Représentations mentales*. Paris : Dunod.
- Gómez-Vela, M., Verdugo Alonso, M. A., González Gil, F. et Corbella, M. B. (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.
- Herbert, S. (2017). *Perceptions of special educators pertaining to self-determination in the educational setting: A qualitative multiple case study*. (Thèse de doctorat). North Central University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses (10638694)
- 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.
- INESSS, Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2019). *L'autonomie des jeunes âgés de 6 à 21 ans qui présente une déficience intellectuelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- INSERM, Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2016). *Déficiences intellectuelles. Expertise collective. Synthèse des recommandations*. Paris : INSERM. Récupéré de : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/expertises-collectives/deficiences-intellectuelles>.
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans *Les représentations sociales*. Paris Cedex 14 : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 4^eéd. Montréal : 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*. (Thèse de doctorat). North Central University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses (10288255)
- Lachapelle Y. et Wehmeyer M.L. (2003). L'autodétermination. Dans Tassé, M.J., et Morin D. *La déficience intellectuelle*. (p.203-214). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M.-C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 280-304.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et Concept de soi*. Québec. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, R. (1996). La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation : des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale. *La revue internationale de la valorisation des rôles sociaux*, 2(2), 15-21.
- Leray, C., Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (p.427-453). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Loi sur l'instruction publique, RLRQ, I-13.3. Récupéré de :
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

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

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

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Nombre d'élèves handicapés (EH) avec un code 23 ou 24 (déficience intellectuelle) selon le type de déficience et le niveau scolaire, année scolaire 2017-2018 à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public*. Québec : Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique (DGSEG), Direction des indicateurs et des statistiques (DIS), Gestion intégrée des ressources (GIR).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). Québec : *Taux d'intégration des élèves handicapés (EH) avec un code 23 ou 24 (déficience intellectuelle) en classe ordinaire à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, selon le type de déficience et le niveau scolaire, année scolaire 2017-2018*. Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique (DGSEG), Direction des indicateurs et des statistiques (DIS), Gestion intégrée des ressources (GIR).

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015a). *Programme CAPS. Version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves présentant une*

déficience intellectuelle moyenne à sévère. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015b). *Instruction annuelle. 2015-2016. La formation générale des jeunes. L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme éducatif pour les élèves ayant une déficience profonde*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2001). *De l'intégration à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et à leurs proches*. Québec : Gouvernement du Québec.

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.

Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>

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

Odier-Guedj., D. et Gombert, Anne. (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 *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2000). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française. (2017). *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Organisation panaméricaine de la santé (OPS) et Organisation mondiale de la santé (OMS). (2004). *Déclaration de Montréal sur la déficience intellectuelle*. Document inédit, Conférence OPS/OMS de Montréal sur la déficience intellectuelle, QC. Récupéré de : <http://www.rifvel.org/RIFVEH/g/DeclarationdeMontreal2004.pdf>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, S.B. Wehmeyer, M.L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. *Remedial and Special Éducation*, 24(2), 115-126.
- Palmer, S.B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., 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.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- QSR International Pty Ltd. (2018). *NVivo 12 Pro*. [Logiciel]. Melbourne.
- Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). (2018). *Le modèle MDH-PPH*. Québec. Récupéré de : <http://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele>.
- Rey, A., Rey-Debovre, J. Robert, P. (2018). *Le Petit Robert [ressource électronique] : dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française : version numérique*. Récupéré de : <https://pr-bvdep.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca : 2443/robert.asp>

- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Ryan, T. G. et Griffiths, S. (2015). Self-Advocacy and Its Impacts for Adults with Developmental Disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 31-53.
- Sands, D. J. et Wehmeyer, M. L. (dir.). (1996). *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. Baltimore : P.H. Brookes Pub.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (dir). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles. De Boeck supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches*. 4^e. éd. (p.191-217). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B., Bourgeois, I. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (p.337-362). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Plotner, A. J. et Paek, Y. (2014). Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perception of student capacity and opportunity for self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 49(3), 441-448.
- Shogren, K., Wehmeyer, L.M., Palmer, S.B., Rifenshark, G. G. et Little, T. D. (2015a). Relationship between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
- 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. [chapitre de livre]. Dans Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., Lopez, J. L. (dir). *Development of self-determination through the life course*. University of Kansas: Springer.
- 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.
- Sussman, F. (2012). *More than words: A parent's guide to building interaction and language skills for children with autism spectrum disorder or social communication difficulties*. Toronto: Hanen Center.
- 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.
- 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.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Les biais psychosociaux de la recherche en éducation. Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, deuxième édition, Éducation et formation, Presses de l'Université de Montréal, De boeck Université, p. 239-255.
- 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 consumer 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.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. et Hughes, C. (2000). 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 *Theory in self-determination : Foundations for educational practice*. (p. 174-181). Springfield. IL : Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Wehmeyer, M.L. (2003b). A functional theory of self-determination : model overview. Dans *Theory in self-determination : Foundations for educational practice*. (p. 182-201). Springfield. IL : Charles C Thomas Publisher, LTD.
- 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.
- 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.
- Wolfensberger, W.P., Nirje, B., Olshansky, S. Perske, R. et Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*. Books:Wolfensberger Collection 1. Récupéré de : https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1
- Weitzman, E., et Greeberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language and literacy development in early childhood settings*. Toronto: Hanen Center.
- Wolfensberger, W. P. (1983). Social role valorization: A proposes new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.