

Les pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle : regards d'enseignantes impliquées dans une communauté de pratique

Catherine Charette, Martin Caouette, Céline Chatenoud, Ann-Sophie Otis

DANS **LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES** 2022/2 (N° 94), PAGES 109 À 128

ÉDITIONS **INSHEA**

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160970

DOI 10.3917/nresi.094.0109

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-2-page-109.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSHEA.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle : regards d'enseignantes impliquées dans une communauté de pratique

Catherine CHARETTE
Professionnelle de recherche,
Université du Québec à Trois-Rivières

Céline CHATENOUD
Professeure à l'Université de Genève

Martin CAOUILLE
Professeur à l'Université du Québec
à Trois-Rivières

Ann-Sophie OTIS
Doctorante à l'Université du Québec
à Trois-Rivières

Résumé : En milieu éducatif, le développement de l'autodétermination est un levier au développement de la participation sociale des élèves (MEES, 2019). 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 *et al.*, 2014). C'est dans cette optique qu'une communauté de pratique a été mise sur pied dans un centre de services scolaire du Québec. Cet article présente les résultats d'une recherche visant à décrire les pratiques déclarées des enseignantes en soutien au développement de l'autodétermination de leurs élèves à la suite de leur participation à une communauté de pratique traitant du sujet. Les pratiques décrites par les enseignantes mettent en lumière le fait qu'elles doivent non seulement soutenir le développement de certaines capacités qui favorisent le développement de l'autodétermination de leurs élèves, mais qu'elles doivent aussi adopter des attitudes et une posture qui encouragent son développement. Le travail de collaboration entre collègues ainsi que la planification des activités en classe représentent également des leviers importants au soutien de l'autodétermination selon elles.

Mots-clés : Accompagnement - Autodétermination - Communauté de pratique - Déficience intellectuelle - Participation sociale - Pratiques pédagogiques.

Educational practices that support the development of self-determination in students with intellectual disabilities: views of teachers involved in a community of practice

Summary : In education, the development of self-determination is a key component for the development of students' social participation (MEES, 2019). In order to better assist teachers in setting up such practices, it is important that they be trained and supported (Berger, 2016; Cho *et al.*, 2011; Shogren *et al.*, 2014). With this in mind, a community of practice has been established in a Quebec school service centre. This article presents the results of a research aimed at describing the declared practices of female teachers in supporting the development of self-determination in their students following their participation in a community of practice on that subject. The practices described by the teachers highlight the fact that they must not only support the development of specific capacities that promote the development of their students' self-determination, but that they must also adopt attitudes and a posture that encourage its development. According to them, collaborative work between colleagues and the planning of classroom activities are also important levers for supporting self-determination.

Keywords : Accompaniment - Community of practice - Intellectual disability - Self-determination - Social participation - Teaching practices.

Les personnes ayant une Déficience intellectuelle (DI) composent avec des limitations importantes du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifestent avant 21 ans. Ces limitations touchent de nombreuses compétences sociales et pratiques quotidiennes (Schalock *et al.*, 2021) dans différentes sphères de leur vie (alimentation, hygiène, transport, loisirs, etc.). À ces limitations peuvent s'en ajouter d'autres, particulièrement si les personnes présentent un diagnostic concomitant du Trouble du spectre de l'autisme (TSA), caractérisé par des déficits de la communication et des interactions sociales ainsi que des comportements, activités ou intérêts répétitifs et restreints (APA, 2015). Ces limitations appellent à des niveaux de soutien différentiel de la part des acteurs qui les accompagnent en les aidant à dépasser les obstacles qui entravent le déploiement de leurs compétences dans différents aspects de leur vie (APA, 2015).

Au Québec, depuis les années 2000, la participation sociale est une visée de plusieurs politiques ministérielles concernant les personnes ayant une DI (MSSS, 2001 ; OPHQ, 2003). Sur le plan de la scolarisation, l'implantation du programme éducatif *CAPS-1 Compétences axées sur la participation sociale* (MEES, 2019) a mis en lumière le concept d'autodétermination comme levier au développement de la participation sociale des élèves ayant une DI moyenne à sévère (DIMS), emboitant ainsi le pas à de nombreuses recherches qui ont démontré les impacts positifs des interventions et programmes éducatifs structurés qui soutiennent le développement de l'autodétermination chez les élèves. Entre autres, 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. Shogren *et al.* (2015a) ont suivi à nouveau ces mêmes élèves et 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.

Dans le programme CAPS-1, le concept d'autodétermination s'appuie sur la définition proposée par Wehmeyer et Lachapelle (2003) : « *habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus* ».

Or, plusieurs enseignants québécois tendent à associer l'autodétermination à des capacités spécifiques mesurables et évaluables dans le temps plutôt qu'à un principe général ou une compétence transversale structurant leurs pratiques pédagogiques (Charette *et al.*, 2021). Dans ce contexte, il apparaît pertinent de les accompagner à intégrer des pratiques qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves dans une diversité de contextes, et non seulement de suivre une liste de capacités à développer. Wehmeyer (1998) souligne d'ailleurs que l'autodétermination ne peut se résumer au développement de capacités spécifiques. Au-delà de celles-ci, *Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination* de Wehmeyer (2003a) propose de réfléchir à l'autodétermination dans un format de composantes ou compétences multiples alimentées par plusieurs comportements spécifiques.

Cet article présente les résultats d'un travail de recherche mené dans un centre de services scolaire du Québec, dans un format participatif de Communauté de pratique (CdP). 16 enseignantes œuvrant dans des classes spécialisées pour les élèves ayant une

DIMS, avec ou sans trouble du spectre de l'autisme ont été accompagnées pendant deux ans, par deux conseillers pédagogiques et deux chercheurs universitaires dans l'intégration de pratiques pédagogiques favorisant l'autodétermination. Ce format de CdP a permis aux chercheurs et praticiens d'approfondir des connaissances et de développer des expertises communes en interagissant ensemble sur la notion d'autodétermination. La visée de la présente contribution est de décrire les pratiques de soutien à l'autodétermination identifiées par les enseignantes au fil de la CdP.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Il est désormais connu que les personnes ayant une DI ont un niveau plus faible d'autodétermination que la population sans DI (Carter *et al.*, 2010 ; Chou *et al.*, 2017 ; Gomez-Vela, Verdugo *et al.*, 2012 ; Wehmeyer et Bolding, 1999, 2001). Pourtant, un niveau élevé d'autodétermination est associé à un niveau élevé de qualité de vie (Lachapelle *et al.*, 2005 ; Nota *et al.*, 2007). Or, différentes études font la démonstration qu'il est possible de développer l'autodétermination des personnes ayant une DI, que ce soit par l'utilisation de programmes d'intervention ou de programmes éducatifs qui soutiennent le développement des différentes capacités associées à l'autodétermination (Algozzine *et al.*, 2001 ; Malian et Nevlin, 2002) ou par la participation à différentes activités éducatives (Eisenman et Chamberlin, 2001 ; Schaffert et Marks, 2008).

Ainsi, les professionnels peuvent soutenir le développement de l'autodétermination des personnes ayant une DI qu'elles accompagnent en favorisant l'apprentissage des capacités liées à l'autodétermination, en augmentant le nombre d'occasions de s'autodéterminer ou en prodiguant un soutien adéquat (Wehmeyer, 2003a). Le soutien apporté à la personne favorise le développement des quatre composantes de l'autodétermination (empowerment, autonomie comportementale, autorégulation et autoréalisation) proposées par le Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer, 2003b). Selon ce modèle, l'autodétermination relative d'une personne se traduit par le niveau de développement de chacune de ces composantes. Par ailleurs, outre les différents programmes qui ont été construits pour favoriser l'autodétermination en classe, il apparaît essentiel que le personnel scolaire puisse se sentir prêt à relever le défi d'enseigner l'autodétermination de leurs élèves (Shogren *et al.*, 2014).

D'ailleurs, plusieurs études réalisées aux États-Unis suggèrent que les enseignants spécialisés accordent une importance globalement élevée au développement de l'autodétermination de leurs élèves (Agran *et al.*, 1999 ; Mason *et al.*, 2004 ; Wehmeyer *et al.*, 2000). Néanmoins, un nombre important d'enseignants spécialisés se dit insatisfait des approches empruntées pour intervenir sur ce plan, notamment en raison d'un manque de formation, comme le constatent Thoma *et al.* (2002). D'ailleurs, dans une étude menée par Mason *et al.* (2004) auprès d'enseignants spécialisés, 70 % des répondants rapportent enseigner les habiletés de base à l'autodétermination de façon informelle. Ce constat converge avec les travaux de Wehmeyer *et al.* (2000), de Agran *et al.* (1999) et de Thoma *et al.* (2002) qui soulignent une faible prévalence d'objectifs liés à l'autodétermination au plan d'intervention des élèves ayant une DI. Ainsi, de nombreux défis subsistent pour que les enseignants puissent soutenir

le développement de l'autodétermination (Berger, 2016; Cho *et al.*, 2011; Kemb, 2017; Shogren *et al.*, 2014; Thoma *et al.*, 2002). Selon Cho *et al.*, (2011), le manque de connaissances et de formation tout comme le manque de temps constituent les barrières les plus importantes perçues par les enseignants afin d'intervenir sur le plan de l'autodétermination.

Dans une recension d'écrits sur les perceptions et les pratiques de soutien à l'autodétermination des intervenants en DI, Caouette et Lachapelle (2014) suggèrent que des modes d'accompagnement professionnel s'éloignant du modèle traditionnel de formation pourraient être offerts aux professionnels afin que ceux-ci puissent analyser leurs pratiques et envisager des changements favorables à l'autodétermination de leurs élèves. De même, ces auteurs considèrent possible que les intervenants reconnaissent dans leurs pratiques des interventions qui favorisent l'autodétermination, mais que celle-ci n'ait pas, pour le moment, un effet structurant sur l'ensemble de leur pratique ou, en d'autres termes, qu'il ne s'agisse pas d'une posture professionnelle. D'ailleurs, ils considèrent que des barrières structurelles tels que le manque de ressources ou de temps pourraient parfois empêcher les intervenants d'effectuer les changements souhaités à leurs pratiques afin de favoriser davantage l'autodétermination des élèves qu'ils accompagnent. Ainsi, sans un accompagnement professionnel particulier, il peut être difficile pour les enseignants de mettre en place des pratiques porteuses en s'appropriant les connaissances nécessaires et en mobilisant des ressources en ce sens (Berger, 2016; Shogren *et al.*, 2014).

Or, la mise en place du programme éducatif *CAPS-1 Compétences axées sur la participation sociale* (MEES, 2019) a créé un contexte particulièrement favorable au développement de pratiques favorisant l'autodétermination. Ce programme éducatif est destiné aux élèves ayant une DIMS de 6 à 15 ans. Rappelons qu'au Québec, la scolarisation des élèves est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et que les élèves reconnus handicapés peuvent la fréquenter jusqu'à l'âge de 21 ans. La plupart des élèves ayant une DIMS fréquentent des classes spécialisées. En 2020-2021, il y avait 2470 élèves ayant une DIMS dans les écoles québécoises, et seulement 6 % de ceux-ci fréquentaient une classe ordinaire (BDSO, 2022).

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. La plupart des élèves qui font l'objet d'un classement en classe spécialisée pour les élèves ayant une DIMS sont exposés à l'un des programmes éducatifs élaborés spécifiquement pour ces élèves par le ministère de l'Éducation du Québec, dont le plus récent, le programme CAPS-1. L'autodétermination y est présentée comme un levier essentiel au développement de la participation sociale qui suppose le développement de certaines capacités, mais également l'adoption d'une posture et de pratiques professionnelles particulières.

Afin d'appuyer les enseignants des classes spécialisées destinées aux élèves ayant une DIMS dans ce changement, une communauté de pratiques a été mise en place.

Une CdP est « un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et des meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques » (Wenger *et al.*, 2002, traduit par CEFRIO, 2005, p. 21). Ce contexte est un lieu propice pour l'analyse, la reconnaissance et l'évolution des pratiques professionnelles. La communauté de pratique mise en place visait d'abord à permettre aux participantes d'approfondir leurs connaissances au sujet de l'autodétermination, mais également à leur offrir un espace d'échanges et de réflexions. La pratique réflexive permet de porter un regard sur ses pratiques et d'en faire une analyse à la fois individuelle et collective (Lafortune *et al.*, 2006). Le travail en CdP est une modalité porteuse pour susciter des réflexions pouvant bonifier les pratiques des enseignantes.

MÉTHODE

Cette étude de cas cherche à décrire et à comprendre de façon approfondie (Gagnon, 2012) les pratiques déclarées des enseignantes en soutien au développement de l'autodétermination de leurs élèves à la suite de leur participation à une CdP traitant du sujet. Plus spécifiquement, cette étude poursuit ces objectifs : 1) décrire l'évolution des pratiques déclarées des enseignantes participant à une CdP portant sur le développement de l'autodétermination de leurs élèves ; 2) explorer la perception des enseignantes concernant les effets du dispositif de CdP sur l'évolution de leurs pratiques déclarées en soutien à l'autodétermination de leurs élèves.

Participants

Seize enseignantes ont participé à une CdP de janvier 2019 à mai 2020. Elles ont été sélectionnées sur la base de leur intérêt à la suite d'une formation de sensibilisation à l'autodétermination offerte par un chercheur universitaire (Caouette) dont les recherches portent sur le sujet. Pour pouvoir y participer, elles devaient être titulaires d'une classe spécialisée pour les élèves présentant une DI, avec ou sans TSA.

Les classes pour les élèves ayant un TSA dans ce centre de services scolaire sont organisées en s'inspirant de l'approche TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Implantée dans plusieurs écoles du Québec depuis les années 1990, cette approche, développée par Eric Shopler en Caroline du Nord mise sur un environnement structuré afin de développer l'autonomie de l'élève ayant une TSA (Fédération québécoise de l'autisme, 2020).

En plus de la formation de sensibilisation à l'autodétermination, les enseignantes impliquées dans le projet ont participé à 9 rencontres de CdP, animées par une conseillère (Charette) et un conseiller pédagogique, soutenus par deux chercheurs universitaires (Caouette et Chatenoud). À trois moments durant le projet, des entretiens ont été menés par des assistants de recherche. Onze des seize enseignantes ont participé à la CdP du début à la fin du projet et ont donc pu participer aux derniers entretiens qui sont ceux qui ont été analysés pour la présente étude.

Comme c'est le cas dans la majorité des classes spécialisées au Québec, les enseignantes ont toutes une formation en Enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) et elles ont une moyenne de quinze années d'expérience. Le tableau 1 présente le profil des participantes.

Tableau 1 : Profil des participantes

Type de regroupement	Profils des élèves	Nombre d'enseignantes
École spécialisée	DIP + polyhandicap primaire et secondaire	4
École spécialisée	DIMS + TSA primaire	3
Classe spécialisée en école ordinaire	DIMS primaire	2
Classe spécialisée en école ordinaire	DIMS secondaire	2

Stratégie de collecte de données

Des entretiens semi-dirigés d'une durée de 30 à 40 minutes ont été menés auprès des participantes au terme de leur participation à la CdP. Un guide d'entretien a été adapté d'une recherche précédente, qui visait à décrire les pratiques d'intervention favorisant l'autodétermination d'adultes ayant une DI des intervenants d'un Centre de réadaptation en DI et en troubles envahissants du développement (CRDITED) (Caouette, 2014). Les adaptations au guide ont permis de prendre en compte la réalité du milieu scolaire qui implique des interventions éducatives en contexte de classe. Les questions proposées étaient regroupées en trois différents thèmes : les connaissances reliées à l'autodétermination, les interventions en soutien à l'autodétermination ainsi que les facilitateurs et barrières rencontrées. Ces thématiques ont permis de mettre en lumière différents aspects touchant autant aux pratiques déclarées par les enseignantes qu'aux effets du travail en CdP.

Analyse des données qualitatives

Les entretiens ont été transcrits intégralement. Les verbatims ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchelli, 2016), à l'aide du logiciel QSR NVivo 12. En première étape de cette analyse, une grille de code générée pour un travail de recherche antérieur dans cette CdP (Charette *et al.*, 2021) a été utilisée permettant de mettre en exergue des thèmes rattachés aux représentations (Abric, 2003; Jodelet, 2003; Gallina, 2006) des enseignants sur le concept d'autodétermination. Cette grille a permis de révéler a) les croyances et opinions des enseignantes; b) leurs connaissances et c) leurs pratiques déclarées en lien avec l'autodétermination au fil de la CdP. Ensuite, des éléments portant sur l'expérience vécue et la perception des effets de la CdP sur leurs pratiques déclarées ont fait l'objet d'une nouvelle thématization. C'est donc une grille de codage mixte, à la fois déductive sur les représentations des enseignantes sur l'autodétermination (incluant la dimension cognitive, affective et pratique) et inductive sur la perception des effets de la CdP

qui a permis de répondre aux objectifs de l'étude. Les cinq thèmes principaux et transversaux découlant de ce double codage sont présentés dans les résultats ci-dessous.

RÉSULTATS

L'analyse des résultats a permis de faire émerger cinq thèmes spécifiques quant à l'évolution des pratiques de soutien à l'autodétermination déclarées par les enseignantes : 1) les attitudes et la posture à adopter, 2) la planification et l'organisation de la classe, 3) le développement de capacités liées à l'autodétermination, 4) le travail de collaboration, 5) les retombées du travail en CdP.

Adopter des attitudes et une posture qui encouragent le développement de l'autodétermination

Laisser du temps à l'élève et observer

Parmi les stratégies rapportées, il semble important de laisser du temps à l'élève, notamment pour favoriser l'émergence de comportements davantage autorégulés et autonomes, comme le soulignent ces enseignantes :

Enseignante 1 : « *Quand on voit [que l'élève] a besoin d'aide par exemple, au lieu de prendre les devants, [on] le laisse être proactif [on] le laisse lui-même s'exprimer.* »

Enseignante 3 : « *On ne [...] regardait pas [l'élève], on lui laissait le temps, on se retirait pour ne lui donner aucun signe, pour que lui-même il comprenne... qu'il regarde son environnement. [Ça] a pris quelquefois, [et] un moment donné il l'a fait.* »

Certaines enseignantes ajoutent qu'il faut être à l'affût des occasions d'autodétermination pour les élèves et prendre du recul en les observant et en les écoutant. Il s'agit aussi de laisser de la place aux initiatives des élèves dans l'interaction et non l'inverse. En somme, il est question de moins contrôler ce qui se passe. Pour ce faire, la posture de soutien à l'autodétermination est également définie par un rôle d'observateur, comme en témoignent ces extraits :

Enseignante 2 : « *C'est d'arrêter de vouloir tout contrôler... mon environnement, mes élèves, ma classe. Oui ça prend de l'organisation, mais il faut aussi se retirer comme spectateur.* »

Enseignante 11 : « *Je pense que ce serait ça le meilleur conseil à donner, de dire... regarde, prends du recul et mets-toi en mode observation. Laisse-les aller et tu vas voir qu'il va y avoir de petites merveilles qui vont se faire, sans même que tu soupçonnes que [tes élèves] soient en mesure de faire ça.* »

Enseignante 1 : « *Là, j'étais plus à l'écoute de l'enfant. [...] Plus "laidback" [relaxe, en retrait], plus observatrice. Pour ensuite voir les besoins de mes élèves.* »

Croire au potentiel de l'élève et lui faire confiance

Quelques enseignantes abordent l'importance de croire au potentiel de l'élève et d'avoir une vision à long terme de son parcours. D'autres considèrent également que de faire confiance aux élèves et de s'intéresser aux intentions derrière leurs comportements contribuent au développement de leur autodétermination.

Enseignante 6 : « *Quand je décide de travailler quelque chose, je me demande quelle [importance] il y a... à apprendre telle compétence ou tel apprentissage... toujours dans un but [...] qu'il va quitter l'école et qu'il doit avoir un maximum d'autonomie. Il faut qu'il ait un maximum de socialisation et aussi de savoir-faire... pour s'adapter dans de nouveaux milieux, [...].* »

Enseignante 3 : « *[...] De prendre le recul, de faire confiance et de se dire que... l'autodétermination, ouais c'est ça. On se disait que c'était... c'est vraiment une façon de se développer et je le présentais comme l'autonomie en disant... que c'est pour les amener ailleurs et les amener à développer leur confiance et tout.* »

Enseignante 5 : « *Puis le premier réflexe c'est de lui dire non [...] Mais tu te dis... oui, il y a une raison pourquoi il me demande ça.* »

Lâcher-prise et accepter un certain risque

La posture de lâcher-prise est rapportée par certaines enseignantes sous l'angle du risque. En effet, la prise de risque semble nécessaire pour soutenir les élèves et tout en encourageant l'émergence de manifestations d'autodétermination.

Enseignante 7 : « *L'autodétermination, c'est aussi se mettre à risque, de prendre le risque que ça tourne d'un bord comme de l'autre. C'est d'accepter ce risque-là.* »

Enseignante 1 : « *Bon au niveau de la gestion de classe... c'est sûr qu'il faut prendre des risques, mais si on ne prend pas de risque, on n'a rien. Donc parfois ça dégringole, c'est correct et on est capable de récupérer après. Parfois, il faut reculer pour mieux avancer.* »

Enseignante 8 : « *Puis de se donner la possibilité de laisser aller [les élèves] et de voir qu'à ce moment-là, c'est probablement plus de l'autodétermination, qu'un comportement de fuite ou de fugue.* »

Planifier et organiser la classe par des activités qui favorisent l'autodétermination

Les enseignantes mentionnent qu'une organisation flexible de la classe est un élément favorisant le soutien à l'autodétermination des élèves. Cette flexibilité semble être également requise sur le plan de la planification et de l'intervention. Par exemple, des enseignantes rapportent laisser davantage de liberté aux élèves dans leurs déplacements et encourager le décroisement des groupes.

Enseignante 10 : « *Une organisation flexible permet de laisser un peu plus de liberté à l'enfant... de lui offrir un choix plutôt que ce soit dirigé.* »

Enseignante 7 : « *On avait repensé un peu notre structure de classe pour justement les amener à effectuer plus de choix, avoir un pouvoir sur ce qu'il voulait apprendre, ce qu'il voulait faire, comment il va le faire. Euh... leur laisser le choix de travailler à l'endroit où ils voulaient. Euh... travailler debout, assis, couché. On avait comme développé tout ça... avec le groupe qu'on avait à ce moment-là.* »

Enseignante 8 : « *On avait des locaux différents. Juste de laisser [les élèves] se promener dans le corridor et se rendre où ils voulaient, ça nous a brassés un petit peu... justement parce qu'on n'avait pas cette habitude-là et que tout était accompagné du point A au point B. Là, on a découvert qu'il y avait des enfants qui se rendaient à des endroits qu'on ne soupçonnait pas, parce qu'on ne les avait jamais laissé explorer.* »

Les enseignantes titulaires de classes pour les élèves ayant un TSA disent s'être questionnées sur l'approche pédagogique inspirée de la méthode TEACCH, recommandée dans leur milieu. Les enseignantes abordent les limites de cette approche, qu'elles perçoivent être en contradiction avec les interventions favorisant l'autodétermination. Ces verbatims sont évocateurs de leur réflexion :

Enseignante 7 : « *Au niveau des structures [...] TEACCH [...], si on l'applique à la lettre, oui ça te met un bâton dans les roues... Mais c'est de trouver, un petit peu je pense, le meilleur de [chaque structure], puis essayer d'amalgamer ça ensemble pour justement réaliser un peu un nouveau modèle où il y a de la structure, mais de l'autodétermination en même temps.* »

Enseignante 8 : « *TEACCH, je le connais et malheureusement, il a fallu qu'on se déconstruise un peu en apprenant à travailler avec l'autodétermination... parce que TEACCH est justement très encadrant, très structurant. Ce qui fait qu'en comprenant un peu plus ce qu'est l'autodétermination, ça nous brasse un peu dans notre pratique à l'interne en disant... bon ok, ce qui était très structuré va falloir peut-être se permettre et permettre aux autres intervenants de se dire... [...] on laisse aller [les élèves], on va voir jusqu'où ils vont aller, qu'est-ce qu'ils vont faire de cette liberté-là.* »

Soutenir le développement de certaines capacités qui favorisent l'autodétermination

La majorité des enseignantes impliquées dans la CdP rapportent que plusieurs de leurs interventions visant à développer l'autodétermination de leurs élèves concernent l'accroissement de certaines capacités : faire un choix, communiquer et être autonome. Lorsqu'elles parlent du soutien apporté, les enseignantes partagent des exemples des adaptations mises en place ou de l'identification de moments propices au développement de l'autodétermination dans le quotidien.

Faire un choix

Enseignante 1 : « *Quand on demande quelque chose à l'élève, on peut lui offrir un choix plutôt que ce soit dirigé. Son horaire n'est pas obligé d'être calé comme ça. Il peut lui aussi faire des choix. [...] Donc, de ne pas robotiser les élèves.* »

Communiquer

Enseignante 5: « Avec les élèves, on a des outils qui peuvent aider à communiquer. Comme quand on fait nos activités, on s'arrange toujours pour avoir des supports visuels pour que les élèves n'aient pas nécessairement [à parler] ... tu peux juste pointer. On utilise le tableau blanc aussi avec eux, qui est interactif, donc ils peuvent toucher. Il y a des réactions, donc on essaie d'y aller de cette façon-là. »

Être autonome

Enseignante 3: « On était encore dans l'habillement, pis nous c'était ça... de les inciter à être le plus autonome possible et à vouloir sortir à l'extérieur. Chaque petit élément de la journée devient une possibilité d'autodétermination. C'est sûr que de motiver un enfant, c'est l'histoire de chaque minute... c'est toujours de garder en tête d'inculquer ce désir-là d'être de plus en plus autonome... donc autodéterminé à arriver au bout. »

Reconnaître l'importance du travail de collaboration

Une majorité d'enseignantes soulève l'importance du travail de collaboration entre collègues afin de soutenir le développement des capacités liées à l'autodétermination des élèves. Certaines mentionnent que les discussions entre collègues permettent d'approfondir les réflexions et d'aller plus loin. D'autres rapportent que le travail de collaboration représente un soutien et un facteur de motivation. Finalement certaines enseignantes abordent la sensibilisation de leurs collègues à l'importance de développer l'autodétermination chez les élèves.

Enseignante 2: « C'est bien d'être confronté par les collègues aussi. [Par exemple,] moi, je n'avais pas vu que je pouvais prendre moins de place là-dessus... puis, ma collègue me dit: "Ben voyons, laisse aller [l'élève], on va voir qu'est-ce que ça va donner". Donc, c'est bien d'avoir aussi d'autres personnes qui sont alertes et à l'affût pour pouvoir nous le dire quand nous-mêmes on ne s'est pas rendu compte... »

Enseignante 6: « En ayant des collègues comme ça qui te supportent et te soutiennent, et qu'on rame toutes dans le même sens... moi ça a vraiment donné du sens par rapport à l'équipe, par rapport à faire des activités... toujours dans le but de développer l'autonomie de l'élève pour qu'il puisse s'autodéterminer. »

Enseignante 9: « C'est facilitant de pouvoir se référer à quelqu'un d'autre. »

Enseignante 4: « C'est surtout, je pense, de leur montrer les avantages à travailler à partir de l'autodétermination qui aide les gens... l'impact que ça amène. »

Enseignante 7: « Toutes les personnes qui étaient comme impliquées dans l'autodétermination [...], on a commencé à se faire des activités qui sont bénéfiques pour que les gens puissent voir un petit peu ce qu'on fait... l'impact que ça amène. Pour certains élèves ça l'a eu vraiment de gros impact, parce qu'ils se sont vraiment plus ouverts, puis on a vu des compétences que l'on

n'avait pas vues chez certains élèves, qui étaient insoupçonnées en fait. Et ça, je pense que ça a sonné des cloches un peu autour de nous, que les gens étaient un peu plus réceptifs à ce qu'on faisait et un peu plus enclins à embarquer. »

Perceptions des enseignantes quant aux retombées de la communauté de pratiques

Des enseignantes mettent en lumière l'influence de la CdP sur les changements observés dans leur pratique. En ce sens, certaines rapportent une évolution dans leur vision de l'enseignement. D'autres mentionnent aussi des retombées positives et significatives chez les élèves. Finalement, quelques enseignantes partagent également d'autres bénéfices découlant de leur participation à la CdP comme l'acquisition de nouvelles connaissances et idées, la possibilité d'avoir du temps pour développer des activités, le partage de vécu entre enseignantes et la motivation.

Enseignante 7 : *« J'ai été vraiment contente de faire partie de [la CdP]. Je trouve que c'est venu vraiment développer quelque chose dans la pratique en fait. Ça vraiment changé ma pratique et je suis vraiment contente de l'avoir fait. Je le recommanderais à tous ceux qui veulent un petit vent de changement [...] ... [l'autodétermination], ça serait un concept à aller développer. »*

Enseignante 1 : *« C'est très profond, parce qu'avant d'appliquer juste des méthodes d'apprentissage, il y a un travail à faire sur soi-même, d'accepter de laisser aller, d'accepter de lâcher prise un peu. »*

Enseignante 3 : *« On a vu vraiment des élèves que ça a changé leur façon de faire des choses. On a laissé une plus grande autonomie aussi à ces enfants-là. Donc, de leur laisser le temps de prendre le temps, dans le fond. [...] On a réalisé tout ce que c'était finalement... juste en prenant du recul... plus d'observation... souvent les enfants réussissaient des choses auxquelles on ne pensait pas vraiment. »*

DISCUSSION

Permettre à tout élève d'être autodéterminé dès son plus jeune âge est au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs, praticiens et décideurs dans le domaine de l'éducation. En ce qui concerne les élèves ayant une DI, plusieurs défis sont à relever pour les soutenir dans cette voie. La présente étude a permis de faire un tour d'horizon des pratiques identifiées par les enseignantes comme favorables à l'autodétermination de leurs élèves et de la portée du travail en CdP pour réfléchir à ces pratiques.

Soutenir la communication et la capacité à faire des choix : des leviers au développement de l'autodétermination

La mise en place de pratiques encourageant les élèves à faire des choix, évoquée par plusieurs enseignantes, fait écho à plusieurs écrits qui associent cette capacité à un levier important au développement de l'autodétermination. En effet, 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. Palmer *et al.* (2013), suggèrent, dans le modèle « *Foundation for self-determination* » que la capacité à faire des choix est l'une des habiletés précurseurs de l'autodétermination chez les enfants en bas âge. « *Faire un choix* » est d'ailleurs un des éléments mis en évidence dans la liste des éléments d'apprentissage associée à la matière « *Vie en société* » du programme CAPS-I (MEES, 2019). Si « *faire un choix* » fait partie des capacités importantes à développer pouvant mener à une plus grande autodétermination, Wehmeyer (1998) rappelle qu'il n'est pas souhaitable de s'y limiter puisque cela diminuerait les occasions d'avoir du contrôle sur sa vie. Un choix peut être imposé ou trop fortement influencé par une autre personne.

La capacité à faire des choix suppose également le développement de la communication que les enseignantes disent soutenir par la mise en place de système de communication (ex. : pictogrammes, outils technologiques). 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. Au Québec, l'Institut national d'excellence en santé publique (INESSS, 2019) 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. Cet organisme 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). Il semble tout de même important de souligner que ces outils ne devraient pas constituer la seule façon de soutenir la communication des élèves. Charette *et al.* (2021) soulignent que les approches interactionnelles pourraient aussi être envisagées comme pratiques de soutien à l'autodétermination. Les élèves présentant une DI sévère à profonde, ou encore certains élèves présentant un TSA avec d'importantes limites sur le plan de la communication pourraient bénéficier de telles approches (Lavigne *et al.*, 2022). Ces élèves, bien qu'ils communiquent peu verbalement, peuvent interagir avec leur entourage autrement. Des outils d'observation pour soutenir les intervenants et les familles ont d'ailleurs été développés récemment (Julien-Gauthier *et al.*, 2021). Ceux-ci permettent d'observer les comportements de communication non-verbale du jeune enfant afin d'explorer les moyens d'expression de celui-ci et ainsi favoriser sa participation sociale.

Soutenir l'autonomie des élèves : agir seul ou agir pour soi ?

Soutenir le développement de l'autonomie des élèves a longtemps été au cœur des programmes mis en place dans le milieu scolaire québécois. Cela peut probablement expliquer le fait que les enseignantes accordent une place importante aux pratiques qui soutiennent l'autonomie.

Les enseignantes abordent principalement l'autonomie comme la capacité à effectuer des tâches sans aide. Cette vision de l'autonomie s'appuie sur le concept d'autonomie d'exécution (Rocque *et al.* 1999) qui consiste à accomplir des tâches

ou des actions sans sujétion à autrui. Wehmeyer, (2003b), présente l'autonomie comme une des composantes de l'autodétermination et utilise le terme « *autonomie comportementale* » traduction de « *behavioral autonomy* ». Sa vision de l'autonomie, basée sur les théories émergentes 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. Les pratiques qui soutiennent le développement de l'autonomie nommées par les enseignantes ne semblent pas aller aussi loin puisque la notion des intérêts de l'élève n'est pas évoquée spécifiquement. Les enseignantes soutiennent les élèves à agir *seuls*, mais pas nécessairement à agir *pour eux-mêmes*. Cela dit, la posture qu'elles adoptent pour laisser leurs élèves agir de façon autonome contribue autrement au développement de leur autodétermination.

Soutenir le développement de l'autodétermination : une question d'attitude et de posture de la part des enseignants

En analysant les pratiques déclarées par les enseignantes, nous constatons que le développement de l'autodétermination ne passe pas uniquement par des interventions visant à soutenir certaines capacités, mais aussi par des attitudes et une posture à adopter. Dans leur discours, les enseignantes décrivent plusieurs attitudes (ex. : croire au potentiel, accepter le risque) ou postures (ex. : observer, attendre) qui les concernent directement. L'analyse réflexive engendrée par le travail en CdP a probablement contribué à cette remise en question de leurs postures et attitudes. Par exemple, en soulignant l'importance de laisser plus de temps à l'élève, elles mettent de l'avant la posture de retrait qu'elles doivent adopter pour le faire. De plus, en évoquant le lâcher-prise, elles témoignent du fait qu'elles doivent assumer un certain risque afin de faire vivre plus d'occasions d'autodétermination à leurs élèves. Lorsque les enseignantes déclarent que de « *croire au potentiel* » des élèves ou de leur « *faire confiance* » sont des attitudes qui soutiennent le développement de leur autodétermination, elles démontrent que le rôle de l'enseignante va au-delà des activités proposées à l'élève ou des interventions mises en place, mais touche aussi aux croyances de celle-ci.

Cette question d'attitude ou de croyances a été soulevée par Cudré-Mauroux *et al.* (2020). Les professionnels qui accompagnent des personnes présentant une DI qui participaient à leur recherche soulignent que lorsqu'ils laissent de côté leur besoin de contrôle, ils sont en mesure de voir le potentiel des personnes et de leur faire davantage confiance. Mumbardò-Adam *et al.* (2020) soutiennent aussi que le fait de croire au potentiel de l'élève est un facilitateur important au développement de l'autodétermination. Les professionnels ayant participé à leur étude affirment que lorsqu'ils croient en leurs élèves et leur font confiance, ils limitent moins leurs occasions d'adopter des comportements autodéterminés.

Wehmeyer (2003a), intègre la perception et les croyances des intervenants dans *Le Modèle fonctionnel de l'autodétermination*. Il rattache celles-ci aux capacités développées et aux occasions proposées aux personnes accompagnées. En effet, plus un intervenant a une perception positive du potentiel de l'élève, plus il lui proposera

des occasions qui lui permettront d'exercer son autodétermination. Plus récemment, Vicente *et al.* (2020) ont mis en lumière l'effet positif des opportunités proposées par les milieux familial et communautaire des personnes présentant une DI sur leur niveau d'autodétermination. Toutefois, il a été constaté par ces chercheurs que dans les milieux des personnes qui avaient une DI plus importante, moins d'occasions leur étaient proposées. Pourtant, ces personnes ont besoin de plus de temps et de plus de situations pour apprendre à s'autodéterminer. Croire au potentiel des élèves nous semble donc une attitude importante à avoir afin de leur proposer une variété d'occasions pour développer leurs capacités à s'autodéterminer.

Prendre le temps d'observer les élèves est aussi une posture que les enseignantes disent importante à adopter pour soutenir le développement de l'autodétermination. C'est aussi une stratégie utilisée par les professionnels interrogés par Cudré-Mauroux *et al.* (2020). Ceux-ci soulignent que « *l'observation [...] permet de solliciter l'autodétermination chez la personne, en s'appuyant sur ses intérêts et certaines de ses initiatives spontanées. Il s'agit alors de repérer ses demandes d'autodétermination "implicites" et de mettre en place les moyens qui vont permettre leur développement* » (p. 109).

L'autodétermination peut être associée à différentes conceptions. Elle peut être vue comme un construit, un droit, un besoin, une capacité, un moyen ou un principe (Caouette, 2014). L'analyse des propos des enseignantes nous permet d'entrevoir une nouvelle conception de celle-ci, soit celle d'une posture. Soutenir l'autodétermination des élèves implique d'adopter une posture d'intervention qui les amène à mieux profiter des occasions d'exercer leur autodétermination.

Intégrer plus de flexibilité dans l'organisation de la classe et dans la planification des activités : offrir plus d'occasions aux élèves d'exercer leur autodétermination

La réflexion des enseignantes sur la place de l'autodétermination dans leur classe les a amenées à revoir la façon dont elles organisent celle-ci. 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 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. Mumbardó-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.

Les enseignantes qui travaillent auprès des élèves ayant un TSA soulignent que l'approche d'enseignement structuré et individualisé mise de l'avant dans leur classe et inspirée de l'approche TEACCH, leur semble peu compatible avec l'autodétermination. Toutefois, les enseignantes entrevoient la possibilité d'intégrer de la flexibilité dans leur façon d'appliquer cette approche qu'elles jugent trop structurée. En effet, l'approche TEACCH, développée dans les années 1970 aux États-Unis et implantée dans le milieu scolaire québécois dans les années 1990, mise beaucoup sur l'organisation et la structure du milieu répondant aux caractéristiques des élèves

présentant un TSA (Mesibov *et al.*, 2012). Bien que tenant compte des besoins et intérêts des élèves, l'implantation de cette structure repose principalement sur l'équipe scolaire et semble laisser peu de place aux initiatives des élèves. Une réflexion s'impose sur la manière dont est appliquée cette approche dans le milieu scolaire. Bien qu'un environnement structuré puisse faciliter la gestion de classe et soutenir les apprentissages, il est important que l'élève puisse exercer un rôle actif dans son milieu et avoir des occasions d'exercer son autodétermination.

La collaboration entre collègues : un levier vers le changement de pratiques

L'importance du travail de collaboration a été soulevée par les enseignantes, autant en ce qui a trait au travail sur le terrain que dans la collaboration apportée par leur participation à une communauté de pratique. Les participants à l'étude de Mumbardò-Adam *et al.* (2020) soulignent également le fait que la collaboration entre collègues contribue au soutien de l'autodétermination des élèves.

Les enseignantes déclarent que les échanges qu'elles ont eus entre collègues lors de leur participation à la communauté ont eu un effet sur leur engagement, se sentant soutenues et motivées par leurs pairs. Dans une communauté de pratique, la collaboration entre collègues se traduit par l'engagement mutuel des participants (Wenger, 2005). C'est à travers cet engagement que les participants profitent de l'expérience des autres et peuvent ainsi faire évoluer leurs pratiques.

Les approches collaboratives comme dispositif de développement professionnel sont d'ailleurs au cœur de plusieurs plans de formation proposés aux enseignants. Le travail en communauté de pratique ou en communauté d'apprentissage professionnelle, de plus en plus valorisé dans les milieux scolaires semble 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 Leclerc et Labelle, 2013).

CONCLUSION

L'étude présentée dans cet article a permis de documenter des pratiques qui semblent porteuses pour soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant une DI. Ces données pourront être utiles dans la création d'outils ou de guides qui pourraient fournir des exemples concrets aux enseignants. De plus, nos résultats ouvrent la voie à des réflexions intéressantes sur l'attitude et la posture que les enseignantes disent avoir intégrées en explorant les pratiques qui soutiennent l'autodétermination. Leur engagement dans une communauté de pratique et la collaboration avec leurs collègues leur ont permis de réfléchir à la place de l'autodétermination dans leur classe. Il serait intéressant de valider si l'impression qu'elles ont de contribuer davantage au développement de l'autodétermination de leurs élèves se traduit effectivement par des effets positifs sur ceux-ci. De plus, explorer la possibilité de donner une voix à certains élèves sur leur vécu scolaire dans des milieux qui promeuvent des approches soutenant le développement de l'autodétermination pourrait être une avenue de recherche intéressante à envisager.

Celle-ci serait tout à fait en cohérence avec la volonté des acteurs scolaires de soutenir la participation sociale des élèves.

Soulignons quelques limites à cette étude. Les propos recueillis au moment des entretiens ont été rapportés par des enseignantes engagées dans une démarche réflexive et particulièrement intéressées par le sujet. Ces enseignantes ne correspondent peut-être pas au profil de certains enseignants, centrés sur d'autres éléments de leur pratique. Une autre limite à notre étude concerne le fait de n'avoir qu'une source de données, soit les verbatim des entretiens. Il aurait été intéressant d'utiliser d'autres types de données, comme des observations en classe, les planifications pédagogiques des enseignantes ou autres sources de données permettant d'appuyer les propos recueillis lors des entretiens. Comme la validité d'une étude dépend de sources multiples, plusieurs chercheurs recommandent de recourir à la triangulation en jumelant plusieurs types de méthodes (Stake, 1995 ; Yin, 2009).

Références

- Abric, J.-C. (2003). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Agran, M., Snow, K., & 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., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). DSM-5. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson SAS.
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (BDSO). (2022, janvier). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. Gouvernement du Québec. <https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERFGIHFG481527043894304sq_B&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606>
- Berger, B. (2016). *How teachers address self-determination skills for elementary students with intellectual disabilities: A case study*. (publication n° 10099632) [Thèse de doctorat, North Central University]. ProQuest Dissertation and Theses.
- 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]. Cognito <http://depot-e.uqtr.ca/7356/>
- Caouette, M., et Lachapelle, Y. (2014). Perception et pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1), 21-34.
- Carter, E. W., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B., & 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 francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). (2005). *Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles. Travailler, apprendre et collaborer en réseau*. <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2_travailler_apprendre_collaborer.pdf>
- Charette, C., Chatenoud, C., Caouette, M., et Souissi, F. (2021). L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes. *Revue Phronesis*, 10(2-3), 211-233.
- Cho, H.-J., Wehmeyer, M., & 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., & 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.
- Cudré-Mauroux, A., Piérart, G., et Vaucher, C. (2020). *Co-construire l'autodétermination au quotidien. Vers un partenariat entre professionnel-le-s et personnes avec une déficience intellectuelle*. IES/HETS.
- Eisenman, L. T., & Chamberlin, M. (2001). Implementing Self-Determination Activities: Lessons From Schools. *Remedial and Special Education*, 22(3), 138-147. <<https://doi.org/10.1177/074193250102200302>>
- Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gallina, J.-M. (2006). *Les Représentations mentales*. Paris : Dunod.
- Gómez-Vela, M., Verdugo Alonso, M. A., González Gil, F., & 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.
- Horn, E., & 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.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2019). *L'autonomie des jeunes âgés de 6 à 21 ans qui présente une déficience intellectuelle*. Gouvernement du Québec.
- Jodelet, D. (2003). *Représentations sociales : un domaine en expansion. Les représentations sociales*. Paris Cedex 14 : Presses universitaires de France.
- Julien-Gauthier, F. (2021). L'élaboration d'une grille d'observation des comportements de communication non-verbale d'enfants ayant une déficience intellectuelle et formation des intervenants. *Pratiques inclusives et déficience intellectuelle* (pp. 49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Kemb, P. B. (2017). *Fostering self-determination in students with intellectual disabilities: secondary special education teachers' self-reported approaches, barriers, and support needs*. (Publication n° 10288255) [Thèse de doctorat, North Central University]. ProQuest Dissertation and Theses.
- Lachapelle, Y., et Wehmeyer, M.L. (2003). L'autodétermination. In M.-J. Tassé et D. Morin, *La déficience intellectuelle* (pp. 203-214). 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.
- Lafortune, L., Lachapelle, Bélanger, K., Milot, G. (2006). La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement. Un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. In J. Loiselle, L. Lafortune, N. Rousseau, *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (pp. 23-37). Presses de l'Université du Québec.
- Lavigne, A., Odier-Guedj, D., et Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : Quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ? *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-24. <https://doi.org/10.7202/1088545ar>
- Leclerc, M., et 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.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: The impact of self-determination curricula. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74. <<https://doi.org/10.1177/074193250202300202>>
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451. <https://doi.org/10.1177/001440290407000404>
- Mesibov, G.B., Shea, V., & McCaskill, S., Structured teaching and the TEACCH Program. (2012). In D. Zager, M. L. Wehmeyer and R. L. Simpson, *Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Research-Based Principles and Practices* (pp. 99-112). Routledge.
- 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*. 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*. Gouvernement du Québec.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Simó-Pinatella, D., & 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.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 51(Pt11),850-865. <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>>
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2003). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- 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.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Éditions Nouvelles.
- Schaffert, J., & Marks, S.U. (2008). Promoting self-determination through a movie projet. *Teaching Exceptionnal Children Plus*, 4(6), 1-12.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Plotner, A. J., & 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., Rifensbark, G. G., & 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., & 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.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Thoma, C. A., Nathanson, R. Baker, S.R., & Tamura, R. (2002). Self-determination. What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23(4), 242-247.
- Vicente, E., Mumbardò-Adam, C., M. Guillén, V., & Coma-Rosellò, T. (2020). Self-determination in people with intellectual disability: The mediating role of opportunities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-14.
- 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. (2003a). A functional theory of self-determination: definition and categorization. *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 174-181). Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Wehmeyer, M.L. (2003b). A functional theory of self-determination: model overview. *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 182-201). Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & 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., & Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37, 353-363.

- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 371-383.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & 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.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Traduit et adapté de l'anglais par Fernand Gervais. Presses de l'Université de Laval.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods*. Sage Publications.