

PERCEPTIONS ET PRATIQUES DES INTERVENANTS EN SOUTIEN À L'AUTODÉTERMINATION DES PERSONNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE^{**}

MARTIN CAOUCETTE YVES LACHAPELLE³

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

RÉSUMÉ

Depuis une trentaine d'années, l'autodétermination occupe un espace croissant dans les différentes recherches réalisées en déficience intellectuelle (DI). Ce concept qui concerne le fait de gouverner sa vie sans influence externe induit amène les différents intervenants œuvrant auprès des personnes présentant une DI à adopter de nouvelles pratiques professionnelles favorables à l'autodétermination. Il devient donc indispensable de connaître les perceptions et les pratiques des intervenants en regard de l'autodétermination des personnes présentant une DI. Cette recension d'écrits présente les principales études qui ont traité de cette question. Au total, 10 études sont identifiées et présentées en fonction des 4 principaux thèmes abordés. Les résultats de ces études sont discutés et des implications pour la pratique et la recherche sont dégagées en conclusion.

Mots-clés : Déficience intellectuelle, autodétermination, intervenants, pratiques professionnelles et changement de pratiques.

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, le concept d'autodétermination occupe un espace croissant dans les écrits scientifiques portant sur la déficience intellectuelle. Nirje (1972) est le premier à utiliser ce terme pour

³Adresse de contact : martin.caouette1@uqtr.ca - yves.lachapelle@uqtr.ca

^{**} Pour citer cet article :

Caouette, M et Lachapelle, Y. (2014). Perceptions et pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle, *Revue Internationale de Communication et de socialisation*, 1(1), 23-49.

désigner le droit des personnes présentant des incapacités à gouverner leur propre vie. Dans un texte intitulé *The right to self-determination*, Nirje précise que :

Tout être humain a droit au même respect. Ainsi, les choix, les souhaits, les désirs et les aspirations d'une personne handicapée doivent être pris en compte autant que possible en regard des actions qui la concernent (...) Même une personne handicapée a une identité propre, distincte, définie à travers ses interactions avec son entourage et les circonstances de la vie (traduction libre, p. 177).

Il se développe par la suite dans différents domaines, dont ceux de la sociologie (McDermott, 1975; Mercure et Vultur, 2010) et de la psychologie de la motivation (Deci et Ryan, 1985). Ces différents domaines contribuent à faire de ce concept un construit personnel traduisant le besoin et la capacité d'une personne à être maître d'œuvre de sa vie (Wehmeyer, 1992). C'est dans cette perspective que l'autodétermination devient un objet d'étude en déficience intellectuelle DI⁴ au cours des années 90. Le présent texte comprend quatre parties, le contexte et la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Différents auteurs, dont Wehmeyer (2003a; 2003 b) et Abery et Stancliffe (2003a; 2003 b) proposent des modèles théoriques permettant de comprendre en quoi consiste l'autodétermination et comment elle se développe. Ainsi, Wehmeyer, Kelchner et Richards (1996) en arrivent à la conclusion que les personnes qui agissent de manière autonome et autoréglée, qui font preuve d'empowerment psychologique et d'autoréalisation sont autodéterminées. Pour leur part, Abery et Stancliffe (2003a; 2003b) décrivent l'influence de l'écosystème d'une personne sur ses propres capacités. D'autres auteurs établissent des liens avec la qualité de vie (Lachapelle *et al.*, 2005; Nota, Ferrari, Soresi et Wehmeyer, 2007; Schalock et Verdugo, 2002). De plus, certaines études rapportent des corrélations positives entre l'autodétermination des personnes présentant une DI et des caractéristiques personnelles ou environnementales, telles que les habiletés sociales (Carter, Owens, Trainor, Sun et Swedeen, 2009), les habiletés de communication (Brown, Gothelf, Guess et Lehr, 1998), les comportements adaptatifs (Stancliffe, Abery et Smith, 2000), les habiletés cognitives à la résolution de problèmes (Wehmeyer et Kelchner, 1994), le type d'hébergement (Wehmeyer et Bolding, 1999) et le type de classe en milieu scolaire (Zhang, 2001).

Par ailleurs, un nombre important d'études porte spécifiquement sur l'évaluation et le développement du niveau d'autodétermination des personnes présentant une DI. Sur le plan de l'évaluation, un consensus émerge quant au fait que les personnes vivant avec une DI en présentent un plus faible niveau par rapport à la population générale (Carter, Trainor, Owens, Sweden et Sun, 2010; Chou *et al.*, 2007; Gomez-Vela, Verdugo Aolon, Gil, Corbella et Wehmeyer, 2012; Wehmeyer et Bolding, 1999; 2001). Sur le plan du développement de ce construit, Malian et Nevin (2002) en arrivent à la conclusion qu'à partir d'un curriculum précis, les personnes présentant une DI peuvent développer les habiletés de base nécessaires. Algozzine, Browder, Karvonen, Test et Wood (2001) effectuent une méta-analyse et constatent que les programmes visant le développement de l'autodétermination produisent un effet élevé chez les participants. De plus, la participation à certaines activités (Ezell, Klein et Ezell-Powell, 1999; Schaffer et Marks, 2008) et l'utilisation de technologies (Lachapelle, Lussier-Desrochers, Caouette et Therrien-Bélec, 2011; Richter et Test, 2011; Stock, Davies, Secor et Wehmeyer, 2003) exercent également une influence positive sur ce processus.

⁴ L'expression « déficience intellectuelle » sera écrite « DI » dans la suite du texte.

Enfin, d'autres études considèrent ce dernier comme un principe pouvant guider l'intervention auprès des personnes présentant une DI dans différents domaines et à différents stades de la vie. C'est notamment le cas pour l'éducation (Wehmeyer, Field, Doren, Jones et Mason, 2004), les choix en milieu résidentiel (Wiltz et Kalnins, 2008; Wiltz et Reiss, 2003), le milieu de travail (Agran et Krupp, 2011) et la santé (Bosner et Belfiore, 2001; Shogren, Wehmeyer, Reese et O'Hara, 2006). Certains auteurs suggèrent également que les politiques publiques en DI devraient s'appuyer ce principe (Breihan, 2007; Simon-Rusinowitz *et al.*, 2001).

Bien que les personnes présentant une DI aient un niveau d'autodétermination plus faible que la population générale, différentes études démontrent qu'il est possible de l'accroître. Ce constat interpelle directement les différents intervenants qui soutiennent les personnes présentant une DI, puisqu'ils jouent un rôle crucial qui aura pour effet de soutenir ou freiner l'émergence de comportements autodéterminés (Abery et Stancliffe, 2003a; 2003 b). En effet, comme le soulignent Lachapelle et Wehmeyer (2003), plusieurs intervenants ont appris à prendre des décisions à la place de la personne et à parler pour elle. Ainsi, le développement d'une pratique différente implique un changement important dans les façons de faire. Il apparaît donc essentiel de bien comprendre les perceptions et les pratiques des intervenants de façon à favoriser ce changement.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette recension d'écrits scientifiques a pour objectif de présenter l'état des connaissances concernant les perceptions et les pratiques des intervenants en regard de l'autodétermination des personnes présentant une DI. Afin d'identifier les écrits pertinents, quatre bases de données sont consultées : ERIC, Francis, PsycINFO et Repères. La base de données Repères propose des articles exclusivement en français. Afin de couvrir l'ensemble de la littérature pertinente, les termes de recherche proposés par les thesaurus sont retenus, à l'exception de la base de données Repères qui ne propose pas de thesaurus. Le Tableau 1 présente les différents termes de recherche utilisés pour chacune des bases de données consultées, en anglais et en français. Un total de 438 articles est identifié. La prise en compte des critères d'exclusion (doublons, triplets, articles en langue étrangère, articles ne traitant pas de la déficience intellectuelle ou de l'autodétermination, articles ne constituant pas une étude) permet de réduire ce nombre à 206 articles.

Tableau 1 : Stratégie de repérage des articles

Base de données	Commandes	Nombre d'articles identifiés
ERIC	(«Mental Retardation» or «Down Syndrome» or »Milds Mental Retardation» or «Moderate Mental Retardation» or «Severe Mental Retardation» or «Developmental Disabilities») and («Self Determination» or «Empowerment» or «Individual Power») Limite : revu par les pairs	208
	(déficience intellectuelle ou retard mental) et (autodétermination ou empowerment) Limite : revu par les pairs	0
PsycInfo	«Intellectual Development Disorder» and «Self Determination» or «Empowerment» or «Individual Power» Limite : revu par les pairs	101
	(déficience intellectuelle ou retard mental) et (autodétermination ou empowerment)	1
Francis	(«Mental Retardation» or «Down Syndrome» or «Mild Mental Retardation» or «Moderate Mental Retardation» or «Severe Mental Retardation» or «Developmental Disabiliti*» or «Intellectual disabilit*») AND («Self Determination» or «Empowerment» or «Individual Power») Limite : revu par	123

Base de données	Commandes	Nombre d'articles identifiés
	les pairs	
	(autodétermination ou empowerment) AND (déficience intellectuelle ou retard mental) Limite : revu par les pairs	2
Repère	(déficience intellectuelle ou retard mental) AND (autodétermination ou empowerment) revu par les pairs	3

Après lecture des 206 résumés, seules les études dont les participants sont des intervenants offrant des services directs aux personnes présentant une DI et portant sur les perceptions et les pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination sont retenues pour un total de 10 études.

3. RÉSULTATS

Le corpus de connaissances sur les perceptions et pratiques des intervenants se construit à partir de 1999. Le Tableau 2 (en annexe) présente les résultats des différentes études retenues. Ce sont essentiellement des intervenants du milieu scolaire qui font l'objet de ces études. L'analyse du contenu des articles permet d'identifier quatre thèmes majeurs : (a) la connaissance et l'importance de l'autodétermination, (b) l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination (c) l'autodétermination et le plan d'intervention et (d) les barrières pour soutenir l'autodétermination.

3.1 La connaissance et l'importance de l'autodétermination

À cet égard, le niveau de familiarité avec l'autodétermination oscille entre 60 % et 78 % (Cho, Wehmeyer et Kingston, 2011; Grigal, Neubert, Moon et Graham, 2003; Thoma, Nathanson, Baker et Tamura, 2002; Wehmeyer, Agran et Hughes, 2000). Différentes sources permettent aux intervenants de développer leurs connaissances, dont les articles de revues professionnelles, les conférences, les formations et les échanges entre collègues (Wehmeyer *et al.*, 2000). Les intervenants associent principalement ce construit au fait de faire des choix, se fixer des buts et de les atteindre, ainsi que résoudre des problèmes (Agran, Snow et Swaner, 1999). L'importance accordée à ce domaine dans le curriculum d'enseignement est toutefois variable. Ainsi, 42 % des répondants de l'étude Agran *et al.* (1999) y accordent une importance élevée tandis que ce résultat atteint 100 % dans l'étude de Mason, Field et Sawilowsky (2004). Les répondants de l'étude de Wehmeyer *et al.* (2000) lui accordent, quant à eux, une importance élevée, tant pour la réussite scolaire que pour la vie adulte.

Certaines études s'intéressent à l'importance accordée aux différentes habiletés requises. Parmi celles-ci, prendre des décisions, résoudre des problèmes et faire des choix sont celles qui sont considérées comme étant les plus importantes (Wehmeyer *et al.*, 2000). Globalement, les répondants accordent un niveau d'importance se situant entre moyen et élevé pour l'ensemble des habiletés de base à l'autodétermination (Carter, Lane, Pierson et Stang, 2008; Stang, Carter, Lane et Pierson, 2009).

L'importance accordée découle notamment des bénéfices qui sont anticipés par l'intervenant. Les répondants de l'étude de Agran *et al.*, (1999) considèrent qu'un niveau élevé accroît la confiance en soi, la conscience de soi et les compétences scolaires.

3.2 L'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination

Cet enseignement constitue un thème récurrent des différentes études. Ainsi, 84 % des répondants de l'étude de Grigal, Neubert, Moon et Graham (2003) considère que les adolescents doivent apprendre et exercer ces habiletés de base. Plus spécifiquement, une importance élevée est accordée à l'enseignement d'habiletés telles que faire des choix, prendre des décisions, résoudre des problèmes et se connaître (Carter *et al.*, 2008; Lane *et al.*, 2012). L'importance d'une habileté est d'ailleurs associée au temps d'enseignement qui lui est consacré (Cho *et al.*, 2011). L'enseignement de la capacité à faire des choix, à exprimer des préférences, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions, est parmi les stratégies les plus utilisées (Agran *et al.*, 1999; Thoma *et al.*, 2002).

Malgré l'importance qui y est accordée, une faible proportion d'intervenants affirme avoir une formation suffisante pour enseigner les habiletés de base à l'autodétermination (Thoma *et al.*, 2002). Ainsi, aucun des répondants de l'étude de Thoma *et al.* (2002) ne considère que sa formation lui a permis d'apprendre à implanter des stratégies favorables. D'ailleurs, 70 % des répondants de l'étude de Mason *et al.* (2004) affirment qu'ils enseignent les habiletés de base de façon informelle. Ceux-ci considèrent donc qu'ils pourraient être davantage formés pour cet enseignement. Ainsi, seulement 8 % des répondants se disent satisfaits de leur approche d'enseignement (Mason *et al.*, 2004).

Par ailleurs, selon Zhang, Wehmeyer et Chen (2005), les pratiques des enseignants américains et taïwanais sont similaires. Toutefois, dans les deux pays, les enseignants au secondaire rapportent une fréquence d'engagement dans des pratiques favorisant l'autodétermination supérieure à ceux du primaire. Enfin, les enseignants ayant le moins d'expérience rapportent s'engager dans des pratiques adéquates plus fréquemment que ceux ayant davantage d'années d'expérience.

3.3 L'autodétermination et le plan d'intervention

Selon Mason *et al.* (2004), un niveau élevé d'importance est accordé à la participation des élèves au plan d'intervention. D'ailleurs, les auteurs concluent à un lien positif de corrélation entre l'importance accordée à l'autodétermination et le niveau de participation de l'élève à son plan d'intervention. La présence d'objectifs au plan d'intervention est cependant généralement faible. Par exemple, dans l'étude de Wehmeyer *et al.* (2000), 31 % des enseignants indiquent qu'aucun de leurs élèves n'a d'objectif y rattaché lors du plan d'intervention. De même, selon Agran *et al.* (1999), 61 % des répondants ne l'incluent pas au plan d'intervention de leurs élèves ou ne le font que pour quelques-uns d'entre eux. Ces résultats corroborent ceux de Thoma *et al.* (2002). Ces auteurs ajoutent que 52 % des enseignants ayant participé à leur étude n'ont jamais favorisé l'autodétermination de leurs élèves lors de la rencontre de plan d'intervention et 14,4 % ne croient pas que cela soit possible.

3.4 Les barrières perçues pour soutenir l'autodétermination

Parmi ces barrières celles qui sont évoquées le plus fréquemment sont le manque de bénéfices escomptés pour l'élève, le manque de formation de l'enseignant, le fait de ne pas avoir l'autorité nécessaire pour choisir les objectifs pédagogiques et enfin, le fait que les élèves aient des besoins plus urgents dans d'autres domaines (Wehmeyer, Agran et Hughes, 2000).

De même, selon Cho *et al.* (2011), le fait d'avoir des besoins plus urgents dans d'autres domaines constitue la principale barrière à l'enseignement des habiletés de base. Suivent dans l'ordre le manque de temps, le manque de connaissances et de formation, le fait de considérer que ses élèves sont trop jeunes, le manque de matériel, les difficultés de communication et le fait que ses élèves ont déjà les habiletés adéquates.

4. DISCUSSION

Les études recensées soulèvent différentes préoccupations complémentaires concernant les conceptions de l'autodétermination et les pratiques d'intervention. Certaines limites de ces études sont également discutées.

Globalement, les études permettent de dégager une conception positive, puisque les différents intervenants lui accordent un niveau d'importance élevé ou très élevé (Carter *et al.*, 2008; Lane *et al.*, 2012; Mason *et al.*, 2004; Stang *et al.*, 2009), considérant même qu'il s'agit d'une priorité du curriculum scolaire (Agran *et al.*, 1999). De même, une importance élevée est accordée aux différentes habiletés nécessaires pour exprimer son autodétermination. À l'opposé, le manque de bénéfices escomptés pour les personnes est la barrière la plus importante soulevée par l'étude de Wehmeyer *et al.* (2000). Ces résultats semblent pointer un certain paradoxe chez les intervenants. Ils ont un a priori positif, mais le développement de celui-ci ne semble pas être une priorité. Dans une perspective de changement de pratiques, il semble donc que les intervenants reconnaissent son importance, mais qu'ils n'y voient pas suffisamment d'avantages pour changer leurs façons de faire. Il est également possible que des barrières structurelles empêchent les intervenants de réaliser les changements souhaités. À cet égard, les différentes études ne nous permettent pas de bien comprendre les origines de ce paradoxe.

Sur le plan des pratiques d'intervention, différentes études relèvent que certaines habiletés de base sont fréquemment enseignées (Agran *et al.*, 1999; Thoma, 2002; Wehmeyer, Agran *et al.*, 2000). Pourtant, plusieurs intervenants affirment être insuffisamment formés et insatisfaits de leur approche pour l'enseigner (Lane *et al.*, 2012; Mason *et al.*, 2004; Thoma *et al.*, 2002). Un nombre important d'intervenants affirme même enseigner les habiletés de base de façon informelle (Mason *et al.*, 2004). Il semble donc que les intervenants agissent pour favoriser l'autodétermination des personnes présentant une DI, mais le font de façon plus ou moins consciente et organisée. Cette hypothèse semble appuyée par le fait que peu d'élèves ont un objectif au plan d'intervention (Agran *et al.*, 1999; Thoma *et al.*, 2002; Wehmeyer *et al.*, 2000; Agran *et al.*, 2000). Il se pourrait donc que les intervenants reconnaissent dans leurs pratiques des interventions qui la favorisent, mais que celle-ci n'ait pas un effet structurant sur l'ensemble de leur pratique. Ces études semblent donc nous confirmer qu'elle ne constitue toujours pas un paradigme dominant en intervention en DI, comme le remarquent également Lachapelle et Wehmeyer (2003).

Bien que pertinentes, ces études présentent différentes limites. D'abord, les interventions pour développer l'autodétermination sont centrées sur la personne présentant une DI. Pourtant, comme l'ont démontré d'autres auteurs (Abery et Stancliffe, 2003), elle résulte d'un ensemble d'influences provenant des différents niveaux écologiques. À cet égard, des interventions sont parfois nécessaires auprès des différents systèmes dans lesquels évolue la personne. Les différentes études recensées n'ont pas exploré cette dimension. Une autre limite importante est le fait que ces études n'ont pas exploré l'utilisation de programmes ou d'outils d'intervention spécifiques pour la développer. Comme souligné précédemment, plusieurs de ces programmes ont démontré leur efficacité. Des connaissances sur leur utilisation seraient pertinentes pour bien comprendre la pratique des intervenants. Enfin, une dernière limite concerne le type d'intervenants sollicités. Essentiellement, il s'agit d'enseignants américains. Ainsi, peu de connaissances sont produites au sujet d'intervenants en DI d'autres nationalités ou œuvrant ailleurs qu'en milieu scolaire.

CONCLUSION

Sur le plan de la pratique, cette recension questionne d'abord la connaissance chez les intervenants. En effet, il semble qu'il y a peu de formations; lorsqu'il y en a, leur efficacité paraît limitée. À cet égard, d'autres modes d'accompagnement professionnel pourraient être envisagés de façon à permettre aux intervenants d'analyser leurs pratiques et d'envisager des changements pour y être plus favorables.

Différentes barrières sont identifiées et constituent des freins au développement d'une pratique appropriée. À cet égard, une analyse des modes de dispensation des services et de leur cohérence avec ce concept apparaît une avenue à envisager. Cette analyse pourrait se réaliser dans une perspective écosystémique de façon à identifier les barrières rencontrées aux différents niveaux écologiques.

En ce qui concerne les implications pour la recherche, les études recensées portent sur des intervenants du milieu scolaire. Pourtant, l'âge adulte constitue une période où une personne exerce son autodétermination à travers différents choix de vie. Des études supplémentaires apparaissent donc nécessaires pour mieux comprendre les perceptions et les pratiques des intervenants travaillant auprès d'adultes.

Sur le plan des méthodes, ces études sont réalisées à partir de devis quantitatifs utilisant des sondages et des questionnaires. Toutefois, des études qualitatives pourraient permettre un raffinement dans la compréhension des enjeux vécus par les intervenants. Ainsi, des études qualitatives reposant sur une implication à long terme auprès d'intervenants pourraient permettre une analyse plus en profondeur des enjeux rencontrés par les intervenants pour favoriser l'autodétermination des personnes.

Cette recension met également en évidence l'écart entre la perception généralement positive chez les intervenants et les pratiques développées. Sur le plan de la recherche, il apparaît essentiel de mieux comprendre ce qui entrave le développement de pratiques adaptées. Des barrières spécifiques à la personne, à l'intervenant et aux systèmes dans lesquels ils évoluent semblent à dégager.

Enfin, la prise en compte du contexte culturel apparaît une avenue à envisager sur le plan de la recherche pour mieux comprendre les enjeux des intervenants. En effet, une seule étude a comparé les pratiques d'intervenants provenant de pays différents (Zhang *et al.*, 2005). Des différences culturelles dans la conception de l'autodétermination (Shogren, 2011) de même que des modes variés de dispensation de services aux personnes présentant une déficience intellectuelle pourraient moduler les enjeux rencontrés par les intervenants.

RÉFÉRENCES

- Abery, B. H., et Stancliffe, R. J. (2003a). An ecological theory of self-determination: theoretical foundations. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, et R. J. Stancliffe (Éds), *Theory in self-determination : Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- 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 (Éds), *Theory in self-determination : Foundations for educational practice* (pp. 43-78). Springfield, IL : Charles C. Thomas.

- Agran, M., et Krupp, M. (2011). Providing choice making in employment programs: The beginning or end of self-determination? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 565-575.
- 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.
- Bosner, S. M., et Belfiore, P. J. (2001). Strategies and considerations for teaching an adolescent with Down syndrome and type 1 diabetes to self-administer insulin. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 94-102.
- Breihan, A. W. (2007). Who chooses service providers? The spread of consumer choice, 1992-2004. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(6), 365-372.
- Brown, F., Gothelf, C. R., Guess, D., et Lehr, D. H. (1998). Self-determination for individuals with the most severe disabilities: Moving beyond chimera. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 17-26.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., et Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55-70.
- Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., et Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(3), 179-192.
- 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.
- 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., Schalock, R. L., Tzou, P. Y., Lin, L. C., Chang, A. L., Lee, W. P., et Chang, S. C. (2007). Quality of life of adults with intellectual disabilities who live with families in Taiwan. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 875-883.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Ezell, D., Klein, C. E., et Ezell-Powell, S. (1999). Empowering students with mental retardation through portfolio assessment: A tool for fostering self-determination skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4) 453-463.
- Gómez-Vela, M., Verdugo Alonso, M. A., Gil, F. G., Corbella, M. B., et Wehmeyer, M., L. (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.

- Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., et Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M., et Therrien-Bélec, M. (2011). Using a visual assistant to travel alone within the city. Dans C. Stephanidis (Éd.), *Universal Access in Human – Computer Interaction. Context Diversity* (pp. 372-377). Crète, Grèce : Springer.
- Lachapelle, Y., et Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé et D. Morin (Éds), *La déficience intellectuelle* (pp. 204-214). Montréal, QC : 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.
- Lane, K. L., Carter, E. W., et Sisco, L. (2012). Paraprofessional involvement in self-determination instruction for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 78(2), 237-251.
- Malian, I., et Nevin, A. (2002). A Review of Self-Determination Literature: Implications for Practitioners. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- Mason, C., Field, S., et Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451.
- McDermott, F. E. (1975). Self-determination in social work: A collection of essays on self-determination and related concepts by philosophers and social work theorists. London, United Kingdom: Routledge et Kegan Paul.
- Mercure, D., et Vultur, M. (2010). La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. Dans W. Wolfensberger (Éd.), *Normalization : The principle of normalization* (pp. 176-200). Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. et Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(II), 850-865.
- Richter, S., et Test, D. (2011). Effects of multimedia social stories on knowledge of adult outcomes and opportunities among transition-aged youth with significant cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 410-424.
- Schaffer, J., et Marks, S. U. (2008). Promoting self-determination through a movie project. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(6), 1-12.
- Schalock, R. L., et Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Reese, R. M., et O'Hara, D. (2006). Promoting self-determination in health and medical care: a critical component of addressing health disparities in people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(2), 105-113.

- Simon-Rusinowitz, L., Mahoney, K. J., Shoop, D. M., Desmond, S. M., Squillace, M. R., et Sowers, J. A. (2001). Consumer and surrogate preferences for a cash option versus traditional services: Florida adults with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 39(2), 87-103.
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H., et Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation*, 105(6), 431-454.
- 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.
- Stock, S. E., Davies, D. K., Secor, R. R., et Wehmeyer, M. L. (2003). Self-directed career preference selection for individuals with intellectual disabilities: Using computer technology to enhance self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(2), 95-103.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (2003a). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, et R. J. Stancliffe (Éds), *Theory in self-determination : Foundations for educational practice* (pp. 174-181). Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L. (2003b). A functional theory of self-determination: Model overview. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, et R. J. Stancliffe (Éds), *Theory in self-determination : Foundations for educational practice* (pp. 182-201). Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- 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., et Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363.
- Wehmeyer, M. L., et Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work of living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- 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., et Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 265-278.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., et Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632-642.
- Wiltz, J., et Kalnins, T. (2008). Aggression, sociability, and roommate friendship: New findings translated into a resource for self-determined choices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(3), 159-166.

-
- Wiltz, J., et Reiss, S. (2003). Compatibility of housemates with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 108(3), 173-180.
- Zhang, D. (2001). Self-determination and inclusion: Are students with mild mental retardation more self-determined in regular classrooms? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 357-362.
- Zhang, D., Wehmeyer, M. L., et Chen, L.-J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the united states and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26(1), 55-64.

ANNEXE

Tableau 2 :
Études portant sur les perceptions et les pratiques des intervenants en regard de l'autodétermination

Études	Objectifs	Échantillons	Méthodes	Principales conclusions
Agran, Snow, & Swaner (1999)	Explorer les connaissances et perceptions d'enseignants spécialisés au niveau primaire sur l'autodétermination, les stratégies employées pour l'enseigner, ses bénéfices et les caractéristiques associées.	69 enseignants américains au primaire en classe spéciale	Sondage en quatre sections : 1) leur connaissance de l'autodétermination; 2) les stratégies employées pour l'enseigner; 3) les caractéristiques associées à l'autodétermination ; 4) les bénéfices tirés de l'autodétermination.	1) 55 % des répondants ont reçu une formation à l'autodétermination; 42 % considèrent qu'il s'agit d'une priorité élevée du curriculum de formation; 2) Les répondants enseignent à faire des choix (84 %), exprimer des préférences (80 %), résoudre des problèmes (67 %), se valoriser (65 %), s'évaluer (59 %) et promouvoir et défendre ses droits (58 %); 3) Les répondants définissent principalement l'autodétermination comme le fait de faire des choix (91 %); 4) Les principaux bénéfices tirés de l'autodétermination qui sont identifiés sont la confiance en soi (83 %), la conscience de soi (78 %) et les compétences scolaires (77 %).
Carter, Lane, Pierson, & Stang (2008)	Évaluer l'importance accordée à chacune des habiletés impliquées dans l'autodétermination et la fréquence à laquelle ces habiletés sont enseignées	255 enseignants en classe régulière et 55 enseignants en classe spécialisée provenant d'un état de l'ouest des États-Unis	Sondage permettant d'évaluer, sur une échelle Likert, l'importance accordée à chacune des habiletés impliquées dans l'autodétermination et la fréquence à laquelle elles sont enseignées.	1) Plus de 90 % des enseignants accordent une importance moyenne ou élevée à chacune des habiletés de base à l'autodétermination; 2) 85 % des répondants enseignent parfois ou souvent les habiletés de base à l'autodétermination; 3) Plus un enseignant considère comme importante l'une des habiletés de base à l'autodétermination, plus il lui consacre de temps d'enseignement en classe.
Cho, Wehmeyer, & Kingston (2011)	Explorer, chez des enseignants du primaire, l'importance accordée à l'autodétermination et les barrières rencontrées pour la développer	407 enseignants américains au primaire (223 en classe spéciale, 125 en classe régulière, 59 non spécifiés)	Sondage en quatre sections : 1) l'importance accordée au développement de l'autodétermination; 2) la fréquence d'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination; 3) le type d'incapacité de leurs étudiants; 4) les barrières rencontrées dans leur effort pour soutenir l'autodétermination.	1) Une importance élevée est accordée à l'autodétermination; 2) La fréquence d'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination est liée à l'importance que l'enseignant lui accorde, sauf pour l'habileté à se fixer des buts et les atteindre; 3) Plusieurs barrières sont identifiées dont le fait d'avoir des besoins plus urgents dans d'autres domaines, le manque de formation et de temps.

Études	Objectifs	Échantillons	Méthodes	Principales conclusions
Grigal, Neubert, Moon, & Graham (2003)	Comparer les points de vue d'enseignants américains et de parents d'adolescents entre 16 et 21 ans sur l'autodétermination	234 parents et 248 enseignants (131 enseignants en classe régulière, 90 enseignants en classe spéciale et 27 enseignants dans les deux types de classe ou dans d'autres fonctions).	Sondage traitant des croyances rattachées à l'autodétermination	63 % des enseignants sont familiers avec l'autodétermination; 84 % considèrent que les adolescents devraient apprendre et exercer les habiletés de base à l'autodétermination à l'école;
Lane, Carter, & Sisco (2012)	Explorer le point de de paraprofessionnels en milieu scolaire concernant l'autodétermination	223 paraprofessionnels provenant d'écoles publiques américaines	Questionnaire portant sur l'importance accordée à l'autodétermination et le temps d'enseignement qui lui est consacré	<ol style="list-style-type: none"> 1) Une importance élevée est accordée à l'autodétermination. 2) Le niveau de familiarité avec l'autodétermination est toutefois faible et est lié aux possibilités de formations sur le concept. 3) Faire des choix et résoudre des problèmes sont les habiletés les plus fréquemment enseignées.
Mason, Field, & Sawilowsky (2004)	Identifier les attitudes et les pratiques des enseignants en regard de l'autodétermination et de la participation au plan d'intervention d'élèves présentant une déficience intellectuelle	523 répondants (77 % enseignants spécialisé, 12 % enseignants réguliers, 8 % administrateurs scolaires, 3 % autres professionnels du milieu scolaire, 1 % stagiaires en enseignements et 1 % autres employés du milieu scolaire) 97,3 % des répondants étaient Américains	Sondage en quatre sections : <ol style="list-style-type: none"> 1) la perception de l'importance de l'autodétermination et de la participation de l'élève à son plan d'intervention; 2) le niveau de satisfaction quant au processus du plan d'intervention et l'autodétermination; 3) la participation de l'élève lors des rencontres de plan d'intervention; 4) l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Une importance élevée accordée à l'autodétermination et à la participation des élèves à leur plan d'intervention; 2) Les enseignants de niveau secondaire développent davantage l'autodétermination que ceux des niveaux préscolaires et primaires; 3) Les enseignants dont les élèves sont les plus impliqués dans leur plan d'intervention sont davantage satisfaits; 4) Les enseignants expriment avoir besoin de formation en regard de l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination et de la participation des élèves au processus de plan d'intervention.
Stang, Carter, Lane, Pierson (2009)	Évaluer les possibilités pour les élèves de la première à la huitième année d'acquérir les compétences de base à l'autodétermination.	563 enseignants américains au primaire (elementary teachers) et 328 enseignants américains du premier cycle du secondaire (middle school teachers)	Questionnaire permettant d'évaluer la fréquence d'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination et l'importance accordée par l'enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les enseignants considèrent que l'autodétermination est une priorité dans le curriculum d'enseignement; 2) La majorité des enseignants rapportent enseigner les habiletés de base à l'autodétermination; 3) Les enseignants en classe spéciale accordent davantage d'importance à l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination que les éducateurs en classe régulière; 4) Les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire enseignent les habiletés de base à l'autodétermination plus fréquemment que ceux du primaire.

Études	Objectifs	Échantillons	Méthodes	Principales conclusions
Thoma, Nathanson, Baker, & Tamura (2002)	Explorer les perceptions et les capacités à enseigner les habiletés de base à l'autodétermination d'enseignants en classe spécialisée	43 enseignants en classe spéciale provenant de 5 états du sud-ouest des États-Unis	Sondage en deux sections : 1) perception de l'importance de l'autodétermination; 2) la capacité d'enseigner les différentes habiletés de base à l'autodétermination	1) 75 % des répondants sont familiers avec l'autodétermination; 2) 33 % des répondants considèrent avoir une formation suffisante pour enseigner les habiletés de base à l'autodétermination.
Wehmeyer, Agran, Hughes (2000)	Évaluer la fréquence d'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination chez des enseignants du secondaire (high school)	1219 enseignants américains du secondaire (high school)	Questionnaire permettant d'évaluer les connaissances relatives à l'autodétermination, l'importance accordée à l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination, l'importance accordée à l'autodétermination pour la vie adulte, le nombre d'élèves ayant des objectifs relatifs à l'autodétermination dans leur plan d'intervention et les barrières rencontrées dans le développement de l'autodétermination	1) Les enseignants sont familiers avec l'autodétermination; 2) Les enseignants considèrent que l'enseignement des habiletés de base à l'autodétermination est important; 3) Les enseignants considèrent que le développement de l'autodétermination est aidant pour la vie adulte; 4) Les enseignants utilisent une diversité de moyens pour développer l'autodétermination; 5) Différentes barrières expliquent que les enseignants ne développent pas l'autodétermination de leurs étudiants.
Zhang, Wehmeyer, & Chen (2005)	Comparer les points de vue d'enseignants et de parents américains et taiwanais d'adolescents présentant une déficience intellectuelle, des troubles d'apprentissage ou des troubles émotifs ou du comportement sur l'autodétermination.	203 enseignants et 203 parents américains et 90 enseignants et 90 parents taiwanais	Un questionnaire pour les parents et les enseignants d'enfants de niveau primaire et un questionnaire pour les parents et les enseignants de niveau secondaire. Chaque questionnaire permet d'évaluer la fréquence de pratiques favorisant l'autodétermination.	1) Les pratiques des parents et des enseignants américains de même que celles des enseignants taiwanais en regard de l'autodétermination sont similaires; 2) Les parents d'enfants taiwanais s'engagent moins fréquemment dans des comportements favorisant l'autodétermination.