



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

J'ai MON plan! : une approche inclusive pour soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés d'adaptation¹

Auteurs

Nancy Gaudreau, professeure titulaire, Université Laval, Canada,
nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca

Jean-Yves Bégin, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, jean-yves.begin@uqtr.ca

Line Massé, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, line.masse@uqtr.ca

Vincent Bernier, professeur, Université du Québec à Montréal, Canada, bernier.vincent@uqam.ca

Claudia Verret, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada, verret.claudia@uqam.ca

Marie-France Nadeau, professeure titulaire, Université du Sherbrooke, Canada, m-f.nadeau@usherbrooke.ca

Marie-Pier Duchaine, doctorante en psychopédagogie, Université Laval, Canada, marie-pier.duchaine.2@ulaval.ca

¹ Ce projet est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente le processus de création et d'implantation de l'approche « J'ai MON plan! » visant à soutenir la participation active des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'établissement de leur plan d'intervention. Réalisés à partir d'un devis de recherche qualitatif interprétatif au sein de 14 écoles primaires et secondaires, 46 entretiens individuels avec des élèves et des parents ont été menés ainsi que 15 entretiens de groupe avec le personnel scolaire et les personnes formatrices des milieux scolaires. Les résultats permettent de dégager les facteurs d'influence de la mise en œuvre de l'approche et de formuler certaines recommandations à cet égard.

Mots-clés : plan d'intervention, autodétermination, difficultés d'adaptation, pratiques inclusives, implantation de programmes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1. Problématique

Le plan d'intervention (PI) constitue l'outil de planification et de concertation préconisé par l'école pour organiser les services et les interventions visant à soutenir la réussite des élèves qui présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004). La politique de l'adaptation scolaire du Québec (MEQ, 1999) et le cadre de référence sur l'établissement des PI (MEQ, 2004) précisent qu'il représente le moyen à privilégier pour répondre aux besoins de l'élève et qu'il doit être réalisé en concertation avec tous les acteurs concernés par son cheminement. Malgré la présence de données relatives à ses bienfaits, rares sont les milieux scolaires qui impliquent activement les élèves à chaque phase de l'établissement et de la mise en œuvre de leur PI (Gaudreau et al., 2022). Force est de constater que les pratiques effectives dans ce domaine s'avèrent peu inclusives compte tenu du peu, voire de l'absence, de considération du point de vue de l'élève pour effectuer le portrait de ses forces et de ses besoins ainsi que pour formuler les objectifs à atteindre et identifier les moyens privilégiés pour y parvenir.

Selon Cavendish et Connor (2018), pour bien répondre aux besoins des élèves, le PI doit être le fruit d'une coconstruction avec l'élève lui-même, ses parents et le personnel scolaire impliqué. Il doit aussi permettre de soutenir l'apprentissage de comportements autodéterminés chez l'élève, tels qu'être en mesure de faire des choix, de résoudre des problèmes, d'établir des buts ou encore de défendre ses droits. À cet égard, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation démontrent habituellement moins de comportements autodéterminés et présentent un sentiment d'efficacité personnelle à l'école plus faible que les autres élèves (Cheney et al., 2004). De plus, ils sont aussi plus souvent susceptibles de subir des interventions punitives de la part du personnel scolaire en réponse à leurs comportements jugés inappropriés (Cefai et Cooper, 2010). Ces dernières ont pour effet de limiter leurs opportunités de développer leur autodétermination, notamment en faisant entrave à la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Ahmadi et al. 2022 ; Carter et al., 2010). Par conséquent, il s'avère essentiel d'outiller et de former le personnel scolaire afin de favoriser la pleine participation de ces élèves à l'établissement de leur PI (Boavida et al., 2014).

Pour répondre à ce besoin et favoriser la mobilisation de toutes les personnes concernées par la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation, des outils inspirés des connaissances issues de la recherche dans le domaine ont été créés afin de soutenir la mise en œuvre de PI autodéterminés. Ancré dans une culture collaborative, où l'expertise des contextes concernés est impliquée (milieux scolaires publics, privés et autochtones; service régional de soutien et d'expertise en trouble du comportement et milieu de la recherche en éducation), ce projet a permis



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de coconstruire les orientations de l'approche « J'ai MON plan! » (JMP) et les outils qui y sont associés. Il visait ainsi à accroître l'impact de la recherche en renforçant les liens entre les praticiens, les décideurs et les chercheurs par un processus de création et de production conjointes par les chercheurs et les utilisateurs des connaissances.

Cet article présente le processus de création et d'implantation de l'approche JMP (Gaudreau et al., 2021a) au sein de 14 écoles primaires et secondaires du Québec. Il vise plus spécifiquement à 1) documenter le processus de création de la trousse JMP à partir des connaissances issues de la recherche et selon l'application du cycle d'action de Graham et al. (2006) et Curran et al. (2011) et 2) à identifier les facteurs qui facilitent et ceux qui entravent la mise en œuvre de l'approche JMP.

2. Cadres théoriques et conceptuels

Cette recherche fait référence à plusieurs concepts et cadres de référence. Le concept d'élève en difficulté d'adaptation et celui de l'autodétermination sur lequel s'appuie l'approche JMP seront abordés, ainsi que l'approche JMP et le cadre de référence *Knowledge-to-Action* (Graham et al., 2006) sur lequel s'appuie son implantation.

2.1 Élève en difficulté d'adaptation

Bien qu'elle puisse être utilisée auprès de tous les élèves pour qui un PI est établi, l'approche JMP s'adresse plus particulièrement aux élèves qui manifestent des difficultés d'adaptation. Conformément avec l'approche non catégorielle préconisée dans le milieu de l'éducation, l'appellation « difficultés d'adaptation » inclut ici toutes les difficultés de nature sociale, émotionnelle et comportementale qu'un élève peut présenter, que celui-ci ait reçu ou non un diagnostic médical.

2.2 L'autodétermination

La théorie de l'autodétermination accorde une importance particulière à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la connexité (Ryan et Deci, 2017). Le besoin d'autonomie se traduit par la capacité à faire des choix en congruence avec ses valeurs et ses intérêts. Le besoin de compétence réfère à la capacité perçue de réaliser les actions nécessaires à l'atteinte de ses objectifs dans un contexte donné. Pour sa part, le besoin de connexité réfère au sentiment d'appartenance, au fait de se sentir partie prenante d'un groupe. Pour Field et al. (1998), l'autodétermination est constituée de plusieurs compétences,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

connaissances et croyances qui poussent une personne à s'engager, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes.

2.3 *L'approche « J'ai MON plan! »*

Ayant une visée inclusive, l'approche JMP vise à favoriser la participation pleine et entière des élèves dans le processus d'établissement de leur PI. Lorsque les élèves participent aux décisions qui les concernent à l'école, cela renforce leur sentiment d'appartenance, leur estime de soi et favorise leur engagement dans le processus d'apprentissage. Elle reconnaît aussi la place de tous les acteurs impliqués dans le développement de l'élève et soutient, par le fait même, la création d'une équipe éducative qui travaille en concertation. Elle soutient que l'autodétermination favorise la participation de l'élève à son PI et, du même coup, la participation de l'élève à sa démarche de PI soutient son autodétermination. Pour ce faire, les outils développés afin de soutenir sa mise en œuvre (outils de la trousse JMP) s'appuient sur les cibles de développement de l'autodétermination suggérées par Field et Hoffman (2012) et le *Virginia Department of Education* (2019). Celles-ci sont présentées dans le Tableau 1 qui suit.

Tableau 1

Cibles de développement de l'autodétermination visées par les outils JMP

Cibles de développement
<ul style="list-style-type: none">• Connaitre ses besoins et ses défis.• Connaitre ses forces et ses préférences.• Utiliser ses forces pour relever des défis.• Effectuer des choix.• S'accepter et se valoriser.• Établir ses priorités.• Formuler des objectifs.• Identifier les comportements à adopter.• Cibler des moyens pour atteindre ses objectifs.• Croire en sa capacité d'apprendre et de s'améliorer.• Communiquer son opinion.• Visualiser les actions à poser.• Résoudre des problèmes.• Connaitre ses droits et assumer ses responsabilités.• Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles.• Négocier, défendre son point de vue.• S'observer, s'évaluer et se gratifier.• Anticiper les résultats et les bénéfices pour soi et pour autrui.• Comparer les résultats obtenus avec ceux anticipés.• Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.• Faire les ajustements nécessaires à l'atteinte de ses objectifs.• Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Puisque l'approche JMP vise à soutenir la participation de toutes les personnes visées par l'établissement du PI, sa trousse propose des outils pour chacune d'elles : l'élève, le parent, le personnel enseignant, le personnel des services complémentaires (professionnels et personnel de soutien spécialisé), la direction d'école et les autres intervenants et intervenantes qui gravitent autour de l'élève dans son quotidien (p. ex. les spécialistes ou le personnel du service de garde scolaire). Certains outils ont été développés pour un usage général (p. ex. cadre de référence, rôles et responsabilités des acteurs et actrices du PI), tandis que d'autres sont en soutien à la réalisation d'une phase précise de la démarche d'établissement du PI. Celles-ci sont illustrées à l'aide de la Figure 1.

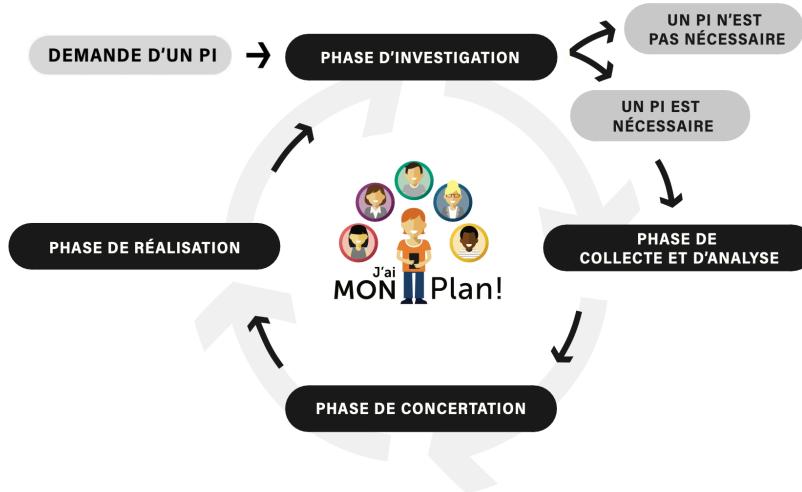


Figure 1
Phases de la démarche d'établissement du PI selon l'approche JMP

Il y a donc des outils pour chacune de ces phases. Afin de guider les utilisateurs de la trousse, une feuille de route a été élaborée pour chacun des groupes d'acteurs du PI. Celle-ci rappelle les actions à réaliser à chacune des phases et suggère des outils pour soutenir leur réalisation.

2.4 Cadre de référence *Knowledge-to-Action*

Les outils de la trousse *J'ai MON plan!* ont été développés en cohérence avec le cadre de référence *Knowledge-to-Action* de Graham et al. (2006) adapté par Curran et al. (2011). Ce cadre de référence comprend deux composantes : le processus de création de connaissances et le cycle d'action. La première composante est illustrée dans la Figure 2 par la section centrale qui représente un entonnoir. Ce processus comprend trois phases : la recherche de connaissances, la synthèse de celles-ci et la création d'outils ou de produits issus de ces connaissances. La deuxième



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

composante, le cycle d'action, comprend sept phases non séquentielles qui représentent les différentes activités et interventions nécessaires à la mobilisation des connaissances. Le processus vise à susciter des changements d'attitudes, de croyances et de pratiques dans le milieu d'intervention. Par conséquent, il se veut itératif afin d'assurer la meilleure prise en compte possible des besoins du milieu de la pratique. Comme l'illustre la Figure 2, pour résoudre un problème, certains va-et-vient entre le processus de création de connaissances et le cycle d'action peuvent ainsi s'avérer nécessaires.

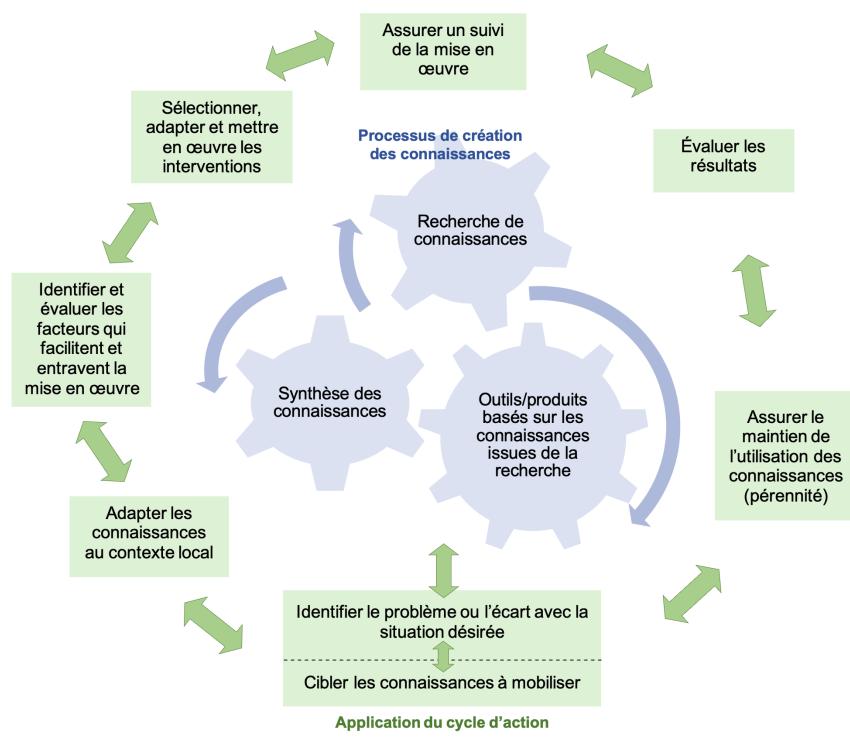


Figure 2

La section résultats de cet article présentera les résultats de l'implantation de l'approche JMP à l'aide de ce cadre d'analyse.

3 Méthodologie

Afin de documenter le processus de création de la trousse JMP et de présenter les conditions favorables ainsi que les contraintes influençant la mise en œuvre de l'approche JMP, plusieurs méthodes de recherche ont été mises à contribution. Pour la réalisation des premières phases du cadre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de référence *Knowledge-to-Action*, les principes de base de la recherche-développement ont été appliqués afin de trouver des solutions à un problème pratique (l'établissement des PI) par le codéveloppement de produits (les outils de la trousse JMP) avec les partenaires du terrain pour ainsi contribuer au développement des connaissances dans le domaine (Bergeron et al., 2021). Par la suite, une méthodologie de recherche qualitative interprétative a été retenue afin de comprendre et d'approfondir un phénomène à partir de la perspective et de l'expérience des acteurs du PI dans leur contexte respectif (Creswell et Poth, 2018). Les méthodes de collecte et d'analyse des contenus ont permis de recueillir les témoignages de toutes les personnes concernées par la mise en œuvre des PI dans les écoles. Des entretiens individuels semi-dirigés auprès d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (10 à 15 minutes) et de leurs parents (15 à 20 minutes) ont été réalisés. Du côté du personnel scolaire, des entretiens de groupe (environ 60 minutes) ont été conduits. Au total, 24 entretiens individuels avec les élèves, 22 entretiens individuels avec les parents et 14 entretiens de groupe avec le personnel scolaire ont été menés (un par école). Un entretien de groupe a aussi été réalisé avec sept formatrices à l'emploi des milieux scolaires participants afin de dégager les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour faciliter la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires (environ 60 minutes).

3.1 Participants et participantes.

Au total, 126 personnes ont participé aux entretiens individuels ou de groupe. Le Tableau 2 présente le profil de ces personnes.

Tableau 2
Caractéristiques des participants et des participantes

Type d'acteur	Formatrices (n = 7)	Personnel enseignant (n = 29)	Directions d'école (n = 16)	Personnel des services complémentaires ² (n = 28)	Parents (n = 22)	Élèves (n = 24)
Écoles publiques francophones (n = 8)	4	14	9	15	13	13
Écoles publiques anglophones (n = 2)	1	5	3	3	2	4
Écoles de communautés autochtones (n = 3)	2	8	4	8	3	4
Écoles privées spécialisées (n = 1)	-	2	-	2	4	3

² Le personnel des services complémentaires comprend le personnel de soutien (p. ex. techniciens en éducation spécialisée) et le personnel professionnel (p. ex., psychologues scolaires).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Femme (<i>n</i> =92)	7	27	9	24	19	6
Homme (<i>n</i> =34)	0	2	7	4	3	18
Primaire (<i>n</i> =61)	1	14	6	11	15	14
Secondaire (<i>n</i> =58)	1	15	9	16	7	10
Primaire et secondaire (<i>n</i> =7)	5	0	1	1	0	0

Parmi les parents participant à la recherche, 91 % d'entre eux avaient déjà participé à au moins une rencontre de PI avant l'expérimentation de l'approche JMP. Toutefois, leur degré d'implication dans ces rencontres de PI n'a pas été documenté de manière systématique. Concernant l'accès aux outils de la trousse des parents, 63 % affirment avoir eu accès à l'ensemble des outils, 23 % ont accédé à certains outils seulement (ciblés par le personnel scolaire) et 14 % déclarent n'avoir eu accès à aucun outil de la trousse. Du côté de l'accompagnement, 68 % des parents soutiennent avoir été accompagnés par le personnel scolaire pour l'expérimentation de l'approche JMP et l'élaboration du PI de leur enfant. L'échantillon des élèves est majoritairement constitué de garçons (75 %). Pour 38 % des élèves, il s'agissait d'une première expérience de PI.

3.2 *Déroulement*

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'université de la personne chercheuse responsable du projet, les directions d'établissements scolaires des organisations partenaires ont toutes reçu l'invitation à participer à la recherche. Par la suite, une sélection aléatoire a été effectuée de manière à constituer un échantillon plus représentatif et diversifié (14 écoles au total). Le personnel scolaire, les élèves et leurs parents ont été invités à participer à la recherche par l'entremise d'une lettre d'information et d'un formulaire de consentement. L'implantation de l'approche JMP s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2021-2022. La collecte de données s'est réalisée en présentiel (élèves et personnel scolaire) et par téléphone (parents) au printemps 2022. Un guide d'entretien avait préalablement été élaboré pour chacun des groupes de participants (élèves, parents et personnel scolaire). Les thèmes abordés étaient : les facteurs qui facilitent et qui entravent la mise en œuvre de l'approche JMP, l'expérimentation des outils de la trousse JMP, les effets perçus de l'approche JMP et l'appréciation des mesures d'accompagnement et de suivi déployées.

3.3 *Démarche d'analyse*

Tous les entretiens ont été animés par une équipe de recherche expérimentée à l'aide d'un canevas d'entretien semi-dirigé. Ceux-ci ont été



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enregistrés, puis transcrits et anonymisés dans un logiciel de traitement de texte pour ensuite être analysés dans le logiciel *NVivo 12* (QSR International, 2022) à l'aide d'une catégorisation thématique adaptée aux objectifs de la recherche ainsi qu'au cadre théorique. La technique de triangulation des chercheurs a été employée afin d'assurer une analyse rigoureuse des contenus selon une approche inductive (Paillé et Mucchielli, 2012). Les analyses ont toutes été effectuées en équipe de deux à trois chercheurs afin d'obtenir un consensus lors des séances d'analyse des contenus. Une fois celle-ci complétée, les résultats ont été dégagés par catégorie de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence dans les témoignages. Les citations qui représentent le mieux en termes de fréquence et de pertinence la perception des participants et des participantes dans chacun des corpus ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chaque extrait, un code³ est utilisé afin d'identifier les personnes tout en préservant la confidentialité.

4. Résultats

Comme mentionné précédemment, les résultats de l'implantation de l'approche JMP seront présentés à l'aide du cadre de référence *Knowledge-to-action*. Au cours de la première année du projet, l'équipe de recherche a procédé à une recension des écrits pour ensuite être en mesure de réaliser une synthèse des connaissances relatives à l'établissement des PI destinés aux élèves présentant des difficultés d'adaptation. Une fois fait, un article scientifique a été publié à cet effet dans lequel la démarche utilisée est explicitée (Gaudreau et al., 2022). La phase de création de la trousse JMP a ensuite été réalisée selon un processus itératif avec certaines phases du cycle d'action (revoir Figure 2).

4.1 Phase « identifier le problème »

Les milieux scolaires partenaires ont dégagé des professionnels responsables du dossier des PI au sein de leur organisation afin de participer au projet de recherche et de développement. Au total, quinze personnes ont participé à la réalisation des phases du processus de création des connaissances et d'application du cycle d'action au sein des établissements scolaires volontaires. Ces experts des milieux scolaires ont témoigné, dès le début du projet, de leur insatisfaction générale relative à l'établissement des PI au sein de leur organisation. Leur volonté à

³ EL = élève, P = parent, EN = personnel enseignant, SC = personnel des services complémentaires, D = direction d'école

1 = femme, 2 = homme;

1 = primaire, 2 = secondaire, 3 = primaire-secondaire;

de l'école (1, 2, [...] 14);

du participant ou de la participante dans l'école (si plusieurs personnes ont la même fonction dans une même école).

Les formatrices sont identifiées avec la lettre F + # dans la liste des formatrices.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

améliorer la situation a favorisé leur engagement dans ce projet de recherche en partenariat. Rapidement, un écart entre les pratiques recommandées pour soutenir l'autodétermination des élèves dans le cadre de la démarche d'établissement des PI et celles effectives dans la majorité de leurs écoles a été constaté. Le manque d'outils pour soutenir la participation des élèves et de leurs parents a alors été identifié comme étant en cause par les partenaires praticiens et l'équipe de recherche (phase « cibler les connaissances à mobiliser »).

4.2 Phase « adapter les connaissances au contexte local »

Afin de respecter les conditions relatives à cette phase, six comités de codéveloppement formés de personnes du milieu de la recherche et des experts des milieux scolaires ont été formés (incluant du personnel auxiliaire de recherche). Chacun de ceux-ci avait la responsabilité de créer des outils pour soutenir la participation active d'un groupe d'acteurs à la démarche du PI (les élèves, les parents, le personnel de direction, le personnel enseignant, le personnel des services complémentaires et les autres membres du personnel scolaire qui ne participent pas à la phase de concertation du PI, comme le personnel des services de garde par exemple). Ces équipes devaient s'assurer de produire des outils adaptés à la réalité de tous les milieux scolaires du Québec (écoles primaires et secondaires, publiques et privées, francophones et anglophones, ainsi que de communautés autochtones). Un comité consultatif composé de représentants de la diversité des milieux scolaires a également procédé à la révision de tous les outils de la trousse et à leur adaptation le cas échéant. Au terme d'une année de travail, la trousse JMP comprend 178 outils : 139 documents destinés aux différents acteurs du PI à utiliser en version imprimée ou numérique, 15 outils pour les personnes formatrices à l'approche JMP et 24 capsules vidéo (voir Gaudreau et al., 2021b).

4.3 Phase « Identifier et évaluer les facteurs qui facilitent et entravent la mise en œuvre »

La mise à l'essai de la trousse JMP au sein des écoles participantes a permis d'identifier plusieurs facteurs organisationnels, personnels et contextuels qui facilitent ou qui entravent la mise en œuvre de l'approche JMP du point de vue de tous les acteurs. Les facteurs ayant été le plus souvent mentionnés, qui rejoignent la perception de la majorité des participants et participantes sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

Les facteurs organisationnels sont ceux qui sont le plus souvent mentionnés (plus de la moitié des témoignages en font partie). Parmi ceux-ci le temps s'avère un enjeu majeur. Ceux qui ont planifié des moments pour mettre en œuvre le projet mentionnent que cela a eu un effet positif sur le processus :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Oui, parce qu'on avait du temps pour se rencontrer, tu sais, on avait du temps pour faire chacune des formations, les phases... (SC.1.1.11.1).

Mais c'est ça que je dis, il faut le geler dans l'horaire, parce que l'horaire il se remplit tout le temps (D.1.1.3).

Bien, tu sais, elle me faisait remplir les formulaires, puis on a eu plusieurs fois des petites rencontres, genre d'aller dans une autre salle pour se parler du plan d'intervention, de ce que je faisais, si j'avais des questions [...] elle m'a rencontré peut-être quatre ou cinq fois, ça fait que j'ai été un peu comme suivi tout le long (EL.1.14.12).

À l'inverse, lorsqu'on ne prévoit pas suffisamment de temps pour assurer la mise en œuvre de l'approche, cela s'avère un facteur entravant :

Je pense que le problème du milieu scolaire, c'est qu'on est surchargé, et qu'on manque beaucoup de temps, je pense qu'il est vraiment là le défi (SC.1.2.5.2).

Je m'installais avec lui, mais c'est sûr que pour des élèves qui ont plus besoin de se faire expliquer, pour choisir, bien j'ai l'impression qu'on a manqué de temps (EN.1.2.13.3).

Le manque de ressources humaines ou de disponibilité s'est aussi avéré un facteur entravant mentionné par plusieurs personnes :

Pour les rencontres avec les élèves, c'était rapide parce qu'on n'avait pas de suppléant, personne qui ne pouvait pas nous remplacer pour aller travailler avec l'élève (EN.1.2.13.3).

L'ouverture et la disponibilité dans le sens que tu te sens débordé juste avec ta planification, tu n'auras pas de temps pour ça, encore moins les non qualifiés qui sont déjà en mode survie, ils ne seraient pas disponibles à s'engager dans cette démarche-là (SC.1.2.8.2).

La présence d'une personne qui maîtrise davantage l'approche au sein de l'équipe s'avère un facteur facilitant selon plusieurs personnes :

Y'avait toujours deux ou trois intervenants qui y croyaient plus que les autres, qui faisaient des rappels. Cette personne-là, ça la prend dans l'école, mais je ne pense pas que c'est le rôle de la direction de faire ça (F3).

Effectivement, d'avoir une coordonnatrice, ici à l'école, en éducation spéciale, je trouve que ça l'a été vraiment quelque chose de facilitant à l'école. Tout seul de même je n'aurais jamais été capable de faire tout ça (SC.1.2.8.2).

Sur le plan des facteurs personnels, une attitude d'ouverture et la motivation de l'élève, du personnel scolaire et des parents sont mentionnées



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comme ayant le potentiel de faciliter le processus de mise en œuvre de l'approche JMP :

Ça prend un élève qui veut [...], qui n'est pas découragé de l'ampleur de la charge de travail que ça l'amène, qui réalise que c'est pour son bien et que c'est utile après (D.1.2.2).

L'un des facteurs facilitants, je pense, c'est l'ouverture, de vouloir faire, puis de faire en sorte que ça fonctionne, je pense que c'est important (EN.1.1.6.1).

C'est moi qui dois le faire, parce que c'est mon plan d'intervention et pas le sien (EL.2.1.4).

Moi je ne suis pas quelqu'un qui n'aime pas parler, je parle tellement que mon père me le dit des fois, ça fait que j'aime ça parler. Et puis là on m'a retiré de la classe pour parler alors... (EL.1.1.9.2).

Comment je pourrais dire, le fait de vouloir que mon garçon réussisse là, ça été une bonne motivation pour utiliser ce plan-là (P.21.1.1).

Les connaissances et les expériences antérieures du personnel et des élèves semblent aussi influencer la mise en œuvre de l'approche :

C'est comme s'il était habitué de ne pas se faire consulter pour les interventions [...] [Pour lui, le PI] c'est un papier qu'on lui présente et qu'on oublie rapidement parce qu'on a de la difficulté à l'actualiser pour plein de raisons. Ça fait que les élèves étaient peu engagés et ils ne voulaient pas nécessairement faire partie de la réflexion. Je ne m'attendais pas qu'il y ait autant de résistance de la part des élèves (F4).

Moi j'avais quand même des connaissances, puis une petite longueur d'avance sur d'autres profs qui n'ont jamais touché à ça [un PI]. Ça prend une bonne connaissance au départ pour essayer de mettre tout ça en place (SC.1.2.12.1).

On a été chanceux parce que l'élève qui a été choisi, ça fait deux ans qu'on le connaît [...]. Donc c'est sûr que moi ça m'a aidé en partant, on aurait dit que j'avais déjà une longueur d'avance quand j'ai travaillé avec lui (D.1.2.7).

Enfin, en ce qui concerne les facteurs contextuels, ceux associés à la collaboration et à la communication entre les parents et l'école sont les plus souvent mentionnés d'une part et d'autre comme étant des facteurs qui facilitent ou qui entravent la mise en œuvre de l'approche JMP :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

C'est des parents avec qui c'est facile de communiquer. On les appelle, il y a un retour, ils sont toujours présents et ça l'a beaucoup aidé (D.1.2.13.2).

Les parents étaient toujours réceptifs, on lui demandait de signer des choses, ils signaient, on leur demandait de remplir des documents et il le remplissait la même semaine. Durant la rencontre du plan d'intervention aussi, ils étaient participatifs, et ils l'encourageaient (SC.2.2.2.1).

Les parents qu'on avait c'était de bons parents, outillés, mais épuisés, fatigués, c'est des parents qui sont souvent en pleurs, donc ce n'était pas facile (D.2.2.5).

Je reste encore avec des interrogations, parce que je dirais qu'on a fait la phase de concertation et la phase de réalisation, mais on n'a pas eu de *feedback*. Ça fait que c'est pour ça, on est encore un peu dans le néant, il n'a pas eu de suite à ça finalement avec l'école (P.26.1.2).

La communication est excellente avec l'équipe école, dans le fond ça fait longtemps. Il a fréquenté la même école depuis son primaire, pis on connaît bien les intervenants qui sont la plupart les mêmes depuis le début, ils sont pas mal au courant du dossier donc ça va bien, on est bien encadré (P.19.1.1).

Du point de vue des élèves, le moment où se déroule la rencontre de concertation du PI peut entraver leur participation si celle-ci a pour effet de les priver d'une activité qu'ils apprécient :

J'avais juste hâte en fait à mon activité parce que pendant qu'on avait la rencontre du plan d'intervention, j'étais en journée pédago (EL.2.1.1.10).

Je ne me sentais pas bien [pendant la rencontre de mon PI], parce que je voulais faire mon cours d'éduc [éducation physique], je voulais tellement m'en aller. EL.2.1.11.8).

Finalement, la manière dont la rencontre du PI est animée peut aussi favoriser une plus grande implication de l'élève :

Bien je sentais que je pouvais tout dire dans le fond. Je n'étais pas gêné, je trouvais que c'était bien dans le fond, ça m'a aidait (EL.2.2.13.2).

Moi et [mon enseignante], on présentait un peu, ce n'était pas juste eux qui présentaient le plan, comme moi aussi je le présentais, j'en parlais de mon plan aussi genre (EL.1.1.14.12).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4.4 Phase « sélectionner, adapter et mettre en œuvre les interventions »

Tout au long de l'année scolaire d'expérimentation, le personnel des écoles participantes, les élèves et les parents ont eu l'occasion de s'approprier l'approche JMP et d'utiliser les outils de la trousse. Comme mentionné précédemment, la trousse JMP est constituée d'un très grand nombre d'outils afin de répondre à une diversité de besoins. Les participants et les participantes ont donc été invités à choisir les outils qui répondaient le mieux à leur situation. Au besoin, ils et elles étaient aussi libres d'effectuer les adaptations jugées nécessaires. Globalement, les outils de la trousse JMP ont été fort appréciés. Toutefois, devant la grande quantité d'outils disponibles, certains membres du personnel scolaire ainsi que les parents qui n'ont pas reçu d'accompagnement ont éprouvé de la difficulté à effectuer une sélection d'outils, ayant pour effet de percevoir l'approche JMP comme étant plus lourde ou difficile à mettre en œuvre :

Moi, à un moment donné, effectivement je me suis perdu.
Trop de documents (EN.1.2.14).

Au départ, pour commencer, j'aimerais juste dire que je pense que les outils ils étaient importants dans le processus. Je dirais aussi qu'il y en avait quand même beaucoup, c'était quand même volumineux. Je pense que ça l'a fait peur à certaines personnes de mon équipe (D.1.2.13.2).

Sur le plan de l'adaptation, certains participants et participantes ont adapté les outils en fonction de leurs besoins, tandis que d'autres n'ont pas osé le faire, croyant que cela pourrait entraver la mise en œuvre de l'approche JMP:

Les questionnaires, ils nous demandaient beaucoup trop d'attention, ils sont trop longs. Je pense à un en particulier qu'il a fallu que je fasse en deux rencontres parce que justement c'était trop long, il [l'élève] était parti (SC.1.1.2).

Avec les élèves qu'on a [élèves du primaire], l'outil était beaucoup trop complexe. Je l'ai adapté à deux reprises pour le simplifier et réduire le nombre de questions (SC.1.1.14).

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'intervention, celle-ci a été inégale selon les phases d'établissement du PI. De ce fait, les outils de la phase de collecte et d'analyse et ceux de la phase de concertation ont été largement plus utilisés et appréciés par le personnel scolaire. Du côté des parents, ceux-ci semblent avoir apprécié l'ensemble des outils mis à leur disposition.

La richesse, c'est dans la phase de collecte de données, ça nous permet vraiment d'aller plus loin et de nous donner plein d'idées d'approche (D.2.1.1).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les outils de la collecte de données permettent de poser des questions vraiment précises puis, des fois, il y avait même des choix de réponses. Pour un élève qui a de la difficulté à lire, ça a vraiment aidé aussi (SC.1.2.2.2).

Le guide d'animation de la rencontre nous a guidés pendant la rencontre. Ça nous a aidés à donner plus de responsabilités à l'enfant et aux parents. Je l'ai bien aimé (SC.2.1.11).

Je pense que toute la documentation que j'ai reçue ça m'a aidé, moi, à préciser ma pensée, puis à ma participation aussi (P.1.2.14.21).

Il y avait toujours quelque chose qui était utile (P.1.2.12.8).

4.5 Phase « assurer un suivi de la mise en œuvre »

Un accompagnement et un soutien personnalisé ont été offerts par les personnes responsables de la formation du personnel scolaire afin de favoriser une bonne appropriation de l'approche JMP et une bonne utilisation des outils de la trousse. Le nombre de rencontres de suivi a été variable en fonction des disponibilités des personnes concernées et des besoins exprimés par le personnel scolaire. Aussi, huit rencontres mensuelles de suivi ont été animées par la personne responsable de l'équipe de recherche auxquelles ont participé les personnes responsables de la formation et de l'accompagnement ainsi que les directions des écoles participantes. Ces mesures de suivi ont permis de répondre aux questions des participants et des participantes et de recueillir leurs besoins en termes d'ajustements à effectuer sur certains outils et de nouveaux produits à développer.

4.6 Phase « évaluer les résultats »

Les objectifs de la recherche visaient également à évaluer les effets perçus de l'approche JMP sur les croyances, les attitudes, les comportements des acteurs et des actrices du PI et plus globalement sur la participation des élèves et des parents à la démarche d'établissement du PI. Considérant l'ampleur du corpus analysé, la présentation des résultats associés à cette phase du cadre de référence *Knowledge-to-action* (Curran et al., 2011) a fait l'objet d'un autre article scientifique (Gaudreau et al., en préparation). En résumé, les résultats démontrent que les participants et les participantes n'ont observé aucun effet négatif. Ceux qui ont observé des effets positifs (la majorité) affirment que l'approche JMP a favorisé une meilleure connaissance de soi chez les élèves, une plus grande implication de ces derniers dans la démarche du PI et une plus grande motivation à utiliser les moyens prévus au PI. Chez le personnel scolaire, les changements de croyances et de pratiques observés laissent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

plus de place aux élèves et aux parents dans le processus d'élaboration du PI.

4.7 Phase « assurer le maintien de l'utilisation des connaissances (pérennité) »

Afin d'assurer une utilisation durable des connaissances et de soutenir le déploiement de l'approche JMP dans un maximum de milieux scolaires, l'équipe de recherche en collaboration avec les partenaires du terrain a développé une formation en ligne gratuite ouverte à tous (MOOC) d'une durée de trente heures. Cette formation s'adresse à tout le personnel scolaire et permet, à l'aide de ses six modules de formation asynchrone, de former les personnes intéressées et de leur donner accès à la trousse JMP. Ce faisant, les connaissances et les outils développés dans le cadre de ce projet continuent d'être diffusés sans limites de participants. La première édition de cette formation a été offerte à l'automne 2022 à plus de 3 000 personnes. Celle-ci sera offerte annuellement jusqu'à ce que la demande diminue de manière significative.

5. Discussion

À partir d'un devis de recherche qualitatif interprétatif, cet article a exposé le processus de création de la trousse JMP à partir des connaissances issues de la recherche et selon l'application du cycle d'action de Graham et al. (2006) et Curran et al. (2011). Les conditions favorables ainsi que les contraintes influençant la mise en œuvre de l'approche JMP découlant de l'étude d'implantation initiale dans divers milieux scolaires québécois ont aussi été présentées.

Un des premiers constats touche la démarche de création qui fut fidèlement appuyée à l'aide du modèle *Knowledge-to-action* de Graham et al. (2006) adapté par Curran et al. (2011). La force de cette démarche réside dans la constitution de groupes de travail et d'un comité consultatif alliant l'expertise de personnes issues de la recherche et du terrain afin de répondre à un besoin bien identifié et exprimé par les milieux scolaires. Le développement des connaissances issues d'une recension systématique d'écrits scientifiques dans le domaine (Gaudreau et al., 2022) et l'adaptation de ces connaissances au contexte d'implantation furent des phases très importantes qui se sont étendues sur deux années, mobilisant ainsi plusieurs ressources pour une multiplication des consultations. Le fruit de ces deux années de consultations est la Trousse JMP (Gaudreau et al., 2021b) comprenant, pour tous les acteurs, 178 outils multimédias, desquels une grande proportion est destinée à l'élève et ses parents qui sont au cœur de la démarche d'établissement du PI.

Dans l'ensemble, les participants et les participantes ont apprécié les outils, entre autres ceux mis à la disposition des parents, selon leur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

point de vue, ainsi que ceux élaborés pour faciliter la collecte de données et la phase de concertation selon le point de vue du personnel scolaire. Cependant, pour certains, leur grand nombre amenait une appréhension d'alourdissement de tâche. Dans cette perspective, il importe de souligner l'importance du choix des outils selon les besoins des acteurs, dont l'élève et ses parents. D'ailleurs, il est recommandé de bien s'approprier l'approche tout en procédant à des adaptations pour favoriser cette appropriation (Rogers, 2003). Ce type d'innovation devrait offrir la possibilité d'être réinventée, raffinée ou adaptée aux besoins particuliers des adoptants ou à des contextes spécifiques. Il faut considérer l'imprévisibilité des situations ou des contraintes qui peuvent survenir en cours d'utilisation. Cet aspect de malléabilité est très important, surtout lorsque l'innovation vise l'amélioration des pratiques (Greenhalg et al., 2005).

L'évaluation de l'implantation initiale d'un programme doit nécessairement viser à faire ressortir les facteurs qui entravent ou qui favorisent sa mise en œuvre (Chen, 2015; Curran et al., 2011). Des facteurs organisationnels, personnels et contextuels ont émergé du discours des participants. Le manque de temps, comme facteur organisationnel, est l'enjeu le plus important. De plus, le manque de ressources humaines, souligné par les participants, est aussi un enjeu qui ne favorise pas l'adoption de l'approche JMP. Ces types de contraintes ne sont pas singulières dans le monde scolaire et peuvent découler en partie des décisions des gestionnaires. Par ailleurs, celles-ci peuvent être prises en fonction du degré d'adhésion à l'approche préconisée d'un programme. Favoriser l'autodétermination par le développement de compétences, de connaissances et de croyances pour s'engager dans un processus de changement pour l'élève exige du temps et des ressources (Ryan et Deci, 2017). À cet égard, rappelons que le soutien au développement de l'autodétermination nécessite un changement de paradigme et de posture chez le personnel scolaire : le passage de l'élève dépendant à l'élève autonome et le passage de l'élève passif à l'élève actif (Bergeron, 2012). Ce passage d'un paradigme à un autre constitue un changement profond sur le plan des attitudes, des valeurs et, par le fait même, des interventions qui en découlent. Dans cette lignée, il s'avère essentiel que le personnel scolaire soit sensibilisé au fait que les outils de la trousse « J'ai MON plan ! » sont en appui à l'approche préconisée. En fait, l'utilisation des outils n'aura définitivement pas les résultats escomptés si les membres du personnel scolaire n'appuient pas le développement de l'autodétermination des élèves dans leurs interventions quotidiennes. Ce changement de paradigme et de posture à opérer peut, entre autres, passer par le leadership des gestionnaires. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on considère que l'un des facteurs scolaires qui a le plus d'impact sur le succès de l'implantation d'une pratique novatrice est le soutien des unités administratives dans les écoles (Elliott et Mihalic, 2004; Payne et al., 2006). Par ailleurs, l'adhésion à l'approche JMP pour une utilisation optimale de la trousse doit nécessairement être favorisée par la formation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et l'accompagnement du personnel scolaire effectués par des formateurs qui maîtrisent bien l'approche et ses outils. D'ailleurs, les conseillers pédagogiques en adaptation scolaire peuvent notamment jouer ce rôle au sein des centres de services scolaires. Cela dit, la présence d'un acteur scolaire pivot qui maîtrise l'approche JMP au sein de l'équipe devrait être assurée (Greenhalg et al., 2005) (p. ex., un professionnel de l'école). Ces acteurs, communément appelés *champions*, sont des personnes clés dont le rôle consiste essentiellement à soutenir et à promouvoir l'approche en vue d'obtenir son acceptabilité et ultimement son appropriation. Selon Roure (2000), deux caractéristiques clés des champions doivent ressortir du lot, soit leur capacité de pouvoir décisionnel (leadership) et leur connaissance de la culture et des rouages de leur milieu. Devant une résistance face à la nouveauté d'un projet novateur, ces caractéristiques du champion sont favorables à sa diffusion dans l'organisation.

6. Conclusion

Le processus d'implantation initiale du programme concourt à la qualité des outils développés et à leur adéquation pour leurs utilisateurs potentiels. En effet, dans chacune des équipes de travail, en plus des personnes chercheuses et des personnes auxiliaires de recherche, des partenaires qui provenaient de différents milieux scolaires du Québec et qui occupaient des fonctions différentes (personnel enseignant, personnel professionnel, personne-ressource, direction d'école, etc.) étaient impliqués. Le processus de création impliquait également un processus de révision par d'autres membres des milieux scolaires et de la recherche. L'évaluation de l'implantation de l'approche JMP révèle que ce dernier est prometteur. Les résultats justifient une évaluation plus approfondie du programme en utilisant, par exemple, un devis quasi expérimental avec groupe témoin et des mesures objectives des impacts qui ressortent, dont l'autodétermination des élèves et leur adaptation socioaffective, et la collaboration des acteurs et des actrices impliqués. Des initiatives, comme celle de l'approche JMP, sont nécessaires pour soutenir la mise en œuvre d'une école inclusive. En favorisant la participation des élèves aux décisions qui les concernent à l'école, nous pouvons ainsi contribuer à promouvoir une culture inclusive, où chacun est reconnu et respecté pour sa diversité et ses singularités.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: le cas d'une dyade orthopédagogique-enseignante oeuvrant en école alternative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/1/030354411.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Boavida, T., Aguiar, C. et McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121413494416>
- Cavendish, W., et Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2^e éd.). Sage.
- Cheney, D., Blum, C., et Walker, B. (2004). An analysis of leadership teams' perceptions of positive behavior support and the outcomes of typically developing and at-risk students in their schools. *Assessment for Effective Intervention*, 30(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/073724770403000102>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Creswell, J. W., et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4^e éd.). Sage.
- Curran, J. A., Grimshaw, J. M., Hayden, J. A., et Campbell, B. (2011). Knowledge translation research: The science of moving research into policy and practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 31(3), 174-180. <https://doi.org/10.1002/chp.20124>
- Elliott, D. S. et Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013981.28071.52>
- Field, S. L., et Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>
- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M. F., Verret, C., Bernier, V., Bégin, J. Y. et Duchaine M. P. (en préparation). *Establishing self-determined intervention plans using the I have MY IEP approach: Study of the first perceived effects*
- Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021a). Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention - Cadre de référence. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.Y. Bégin, M.F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan!* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.Y., Nadeau, M.F., Bernier, V. et Verret, C. (dir.) (2021b). *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.Y., Nadeau, M.F. et Verret, C. (2022). La participation à l'établissement de son plan d'intervention : un levier à l'autodétermination et à la persévérance des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 73-91. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443>
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24. <https://doi.org/10.1002/chp.47>
- Greenhalg, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F. et Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of innovations in health services organizations: A systematic literature review*. Blackwell Publishing.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement de plan d'intervention*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Paillé, P. et Mucchiellini, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0029-2>

Qualitative Solution and Research (QSR International). (2022). *NVivo (version 12.0)*.

Rogers, M. E. (2003). *Diffusion of innovations* (5^e éd.). Free Press.

Roure, L. (2000). Les caractéristiques des champions : déterminants et incidence sur le succès des innovations. *Recherche et application en marketing*, 15(2), 3-19.
<https://doi.org/10.1177/076737010001500201>

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Virginia Department of Education. (2019). *I'm Determinated*.
<https://www.imdetermined.org/resources/documents/>