UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION CHEZ LES ÉLÈVES AUTISTES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
ÉMY LAFLAMME

AVRIL 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Martin Caouette
Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Martin Caouette
Prénom et nom — Directeur ou codirecteur de recherche

Martin Caouette
Prénom et nom — Évaluateur

Julie Marcotte
Prénom et nom — Évaluateur

Résumé

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une condition neurodéveloppementale caractérisée par des altérations de la communication et des interactions sociales, ainsi que par la présence de comportements et intérêts restreints et répétitifs (APA, 2022). Au Québec, cette condition touche 2,3% des jeunes âgés de 1 à 24 ans (Institut national de santé publique du Québec, 2024), lesquels sont scolarisés à près de 92% (Agence de la santé publique, 2022). Dans ce contexte, le milieu scolaire occupe une place centrale dans le soutien au développement de ces élèves, ce qui nécessite l'adaptation des pratiques éducatives afin de favoriser leur intégration et leur adaptation scolaire. Parmi les compétences à soutenir, l'autodétermination apparaît comme une composante essentielle de développement global et de la participation sociale des élèves autistes.

Le présent essai vise à explorer et à documenter les modèles et approches éducatives favorisant le développement des compétences en autodétermination chez les enfants autistes fréquentant l'école primaire. Plus précisément, cette recension des écrits cherche à identifier les pratiques éducatives reconnues dans la littérature scientifique, afin d'outiller les acteurs du milieu scolaire dans leur compréhension et leur accompagnement de cette population. Une recension des écrits a été réalisée, permettant de retenir neuf articles répondant aux critères d'inclusion établis. L'analyse de ces études a mis en évidence l'existence de deux modèles théoriques principaux, de diverses pratiques pédagogiques ainsi que de plusieurs facteurs personnels et environnementaux influençant directement le développement des compétences d'autodétermination chez les personnes autistes.

Table des matières

Introduction **1**
Le trouble du spectre de l'autisme 2
Le milieu scolaire québécois 3
L'autodétermination 4
Pratiques en soutien à l'autodétermination 9
L'objectif de recherche 10

Méthode **11**
Stratégie de repérage des écrits 11

Résultats **14**
Modèles et cadres théoriques 18
L'Early Childhood Foundations Model for Self-Determination 18
Le Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) 19
Interventions et pratiques pédagogiques 21
Facteurs influençant l'autodétermination 23

Discussion **24**
Modèles et cadres théoriques 24
Interventions et pratiques pédagogiques 25
Facteurs influençant l'autodétermination 27
Implications pour la pratique psychoéducative 28
Limites 29
Recommandations pour la recherche 30
Conclusion **31**
Références **32**

Table des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1. Concepts et mots-clés utilisés en anglais et en français dans les bases de données . 11

Tableau 2. Description des études retenues par ordre alphabétique 15

Figures

Figure 1. La théorie de l'autodétermination 5

Figure 2. Le modèle fonctionnel d'autodétermination 7

Figure 3. Le modèle tripartite écologique 8

Figure 4. La théorie de l'agentivité causale 9

Figure 5. Organigramme du processus de recension des écrits 13

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué indirectement à la réalisation de cet essai. Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, Martin Caouette, pour sa disponibilité et son accompagnement patient, toujours adapté à mon rythme. Son soutien et ses conseils ont grandement enrichi mon cheminement académique.

J'aimerais également remercier ma famille et mon conjoint, sans lesquels rien de tout cela n'aurait été possible. À travers les hauts et les bas de la rédaction (et même avant), ils ont toujours été à mes côtés, m'encourageant et me supportant à chaque étape. C'est grâce à eux que je peux aujourd'hui remettre cet essai, qui marque l'aboutissement de mon parcours vers l'obtention de ma maîtrise en psychoéducation.

Un remerciement tout particulier va à mon grand-père, mon papy, dont les encouragements et la bienveillance ont été inestimables. Toujours présent au fil des années pour me motiver et me faire croire en moi, il a su me rappeler, avec humour et douceur, que j'étais capable de réussir toutes les situations avec détermination. Je lui dois non seulement un immense merci, mais aussi une profonde reconnaissance pour son soutien constant, qui m'a permis de traverser les moments les plus difficiles de cette recherche.

Introduction

L'école primaire joue un rôle essentiel dans le développement global des enfants âgés de 6 à 12 ans. Elle ne se limite pas seulement à l'enseignement de connaissances scolaires, mais elle favorise également le développement social, affectif et comportemental des élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MEESQ], 2018). Son mandat est de veiller à ce que les jeunes participent à la société, en approfondissant les savoirs et les valeurs qui en font partie (MEESQ, 2018). Toutefois, pour les élèves atypiques, l'atteinte de ces objectifs peut s'avérer plus complexe. C'est notamment le cas des jeunes autistes, qui en raison de particularités sur le plan de la communication et des interactions sociales, ainsi que de la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2015), peuvent rencontrer des obstacles supplémentaires dans leur parcours scolaire. Sans environnement adapté, ces jeunes sont à risque de vivre des situations d'échecs, d'exclusion et de désengagement. Considérant ces enjeux et afin de favoriser une réelle inclusion scolaire, le système éducatif québécois s'appuie sur des lois visant à garantir l'équité et la participation de tous les élèves.

Au Québec, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1) s'assure que les élèves handicapés participent aux décisions qui les concernent et développent leur autonomie (LégisQuébec, 2025). Cette législation encourage la mise en œuvre de pratiques éducatives adaptées et inclusives, favorisant notamment le développement des compétences d'autodétermination.

Dans ce contexte, le soutien au développement de l'autodétermination s'avère essentiel pour favoriser la réussite scolaire et le bien-être des élèves autistes. Dans le domaine de l'éducation spécialisée, la promotion de l'autodétermination chez les élèves en situation de handicap est reconnue comme une pratique exemplaire (Wehmeyer et Shrogen, 2016). Une intervention précoce au primaire permet de développer les compétences de base en autodétermination, d'en favoriser la généralisation à divers contextes et d'en assurer le maintien au fil du temps (Côté, 2011).

Cependant, les pratiques éducatives visant à soutenir l'autodétermination des élèves autistes demeurent souvent hétérogènes et peu explicites. Les équipes scolaires doivent trouver un équilibre

entre un environnement structuré, et la possibilité pour les élèves de faire des choix et de prendre des initiatives. Cette situation soulève des interrogations quant aux pratiques éducatives à privilégier pour soutenir efficacement l'autodétermination des enfants autistes dans le contexte scolaire primaire québécois, une orientation qui a gagné en importance au cours des dernières années.

Le trouble du spectre de l'autisme

Selon la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une condition développementale caractérisée par des déficits persistants dans deux domaines spécifiques: 1) des difficultés persistantes au niveau de la communication et des interactions sociales ; 2) des comportements, intérêts ou activités restreints et répétitifs (APA, 2022).

Le premier domaine diagnostique, observé dans différents contextes, se caractérise par des difficultés au niveau de la réciprocité sociale ou émotionnelle, du partage des intérêts, des émotions et des affects avec les autres, pouvant aller jusqu'à une incapacité à initier des interactions sociales ou à y répondre (APA, 2022). Il y a également des altérations des comportements de communication non verbale, notamment du contact visuel, des expressions faciales et de la posture corporelle (APA, 2022).

Le second domaine, quant à lui, peut englober des mouvements, une utilisation d'objets ou un langage stéréotypé ou répétitif. Une adhésion rigide à des routines et à des comportements ritualisés, associée à une intolérance aux changements et aux transitions, est fréquemment observée. Des intérêts restreints et fixes, qui peuvent être anormaux dans leur intensité ou leur but, ainsi qu'une hyposensibilité ou une hypersensibilité aux stimuli sensoriels sont également courants (APA, 2022).

Selon l'importance et l'intensité des déficits, le DSM-5 (APA, 2022) identifie trois niveaux de sévérité du trouble : nécessitant de l'aide, nécessitant une aide importante et nécessitant une aide très importante. Le niveau de sévérité peut varier d'un domaine à l'autre, en fonction du contexte et de l'évolution au fil du temps. (APA, 2022)

Avant d'obtenir un diagnostic de TSA, il est également important de s'assurer que les symptômes sont présents dès les étapes précoces du développement et qu'ils affectent le fonctionnement au quotidien. Les manifestations ne doivent également pas être expliquées par une déficience intellectuelle ou un retard global du développement (APA, 2015).

Souvent observable dès la petite enfance, le TSA est généralement diagnostiqué à un jeune âge. Au Canada, l'âge médian au moment du diagnostic est de 3,7 ans, et un peu plus de la moitié des enfants et des jeunes (53,7 %) reçoivent un diagnostic avant l'âge de cinq ans (Agence de la santé publique du Canada, 2022).

Au Québec, la prévalence du TSA a augmenté de manière significative au cours des dernières décennies. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2024), la prévalence chez les personnes âgées de 1 à 24 ans était de 2,3 % en 2022-2023, comparativement à 0,8 % en 2012-2013 et 0,1 % en 2000-2001. Les données montrent également que le diagnostic de TSA concerne trois à quatre fois plus de garçons que de filles.

Le milieu scolaire québécois

Avec la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1) ainsi que la Loi sur l'instruction publique (I-13.3) (LégisQuébec, 2025), les personnes ayant reçu un diagnostic de TSA ont accès à une scolarisation au secteur jeune jusqu'à l'âge de 21 ans.

La grande majorité des enfants autistes au Canada, soit 91,7 %, est scolarisée (Agence de la santé publique, 2022). Au Québec, pour l'année scolaire 2019-2020, on recensait un peu plus de 11 700 jeunes autistes inscrits au préscolaire et au primaire. Répartis en différents regroupements, environ 49% se retrouvent en classe ordinaire, 41% en classe spéciale et 9% en école spéciale (Direction de l'accès à l'information et des plaintes, MEQ, 2021). Parmi ces élèves, un peu plus de 78 % présentent des besoins d'apprentissage particuliers et bénéficient de mesures de soutien éducatif (Agence de la santé publique du Canada, 2022). Parmi les mesures mises en place, on retrouve entre autres le plan d'inclusion et d'intervention, le programme d'enseignement

individualisé et le programme d'éducation spécialisée. Malgré les mesures de soutien en place, le taux de diplomation et de qualification de ces jeunes s'élevait à 45,6 % (cohorte de l'année scolaire 2011-2012 suivie jusqu'en 2017-2018) (Direction de l'accès à l'information et des plaintes, MEQ, 2021). Ce sont donc plus de la moitié des jeunes autistes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires dans le réseau public. Ces données soulignent un enjeu important chez les élèves autistes, qui représentent le groupe le plus important au sein des écoles québécoises parmi les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (ÉHDAA) (Office des personnes handicapées, 2024). Considérant que l'autodétermination est reconnue comme un indicateur clé du succès scolaire et des trajectoires de vie des personnes autistes (White et al., 2018 ; Shrogen et al., 2015), il paraît pertinent d'en soutenir le développement pour favoriser la réussite scolaire et la transition vers la vie adulte.

L'autodétermination

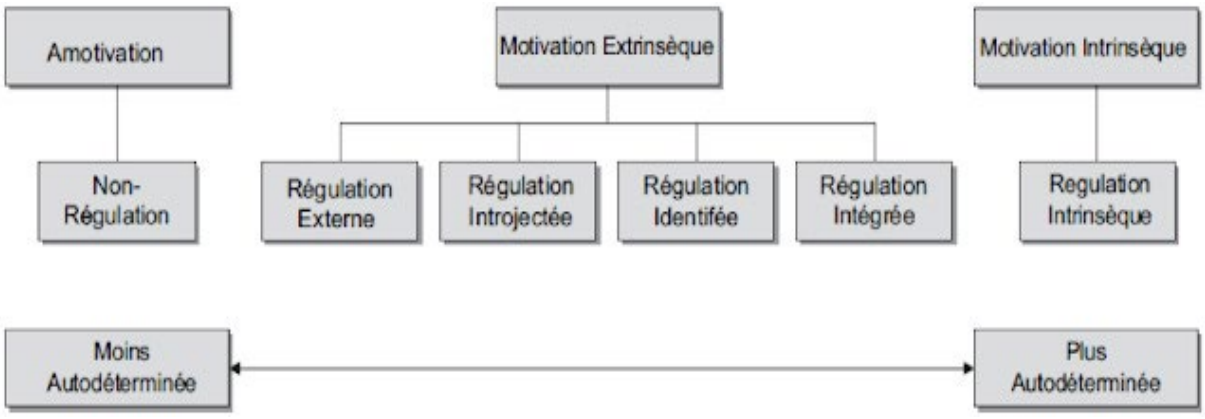
L'autodétermination est un concept relativement nouveau dans la recherche des disciplines psychosociales. Reconnu comme un droit humain fondamental (Wehmeyer, 1999), on retrouve différentes définitions dans la recherche. À la base de l'autodétermination, on retrouve la récurrence des éléments suivants : le besoin d'exercer un contrôle sur sa vie dans différents domaines, d'exercer une liberté face aux diverses influences de l'environnement et de mener des actions qu'on a décidées pour façonner sa trajectoire de vie (Caouette, 2024).

D'abord développée en 1985 par deux psychologues américains (Deci et Ryan), la théorie de l'autodétermination découle des conditions sociales qui promeuvent et favorisent l'épanouissement humain (Deci et Ryan, 2017). Prenant racine dans les besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et de relation à autrui, ce modèle établit un lien direct avec la motivation intrinsèque ainsi qu'avec les processus d'internalisation et d'intégration actifs (Deci et Ryan, 1985). Les auteurs présentent un continuum de l'autodétermination (voir figure 1), qui illustre comment les actions peuvent être plus ou moins autodéterminées, selon le type de motivation et la régulation qui s'en suit. La motivation intrinsèque, qui provient directement de l'individu par satisfaction personnelle ou par plaisir, se distingue de la motivation extrinsèque qui,

selon Deci et Ryan (1985), se décline en quatre types selon le niveau d'autodétermination. La régulation externe correspond à une action entreprise pour satisfaire une demande externe ou obtenir une récompense. La régulation introjectée, quant à elle, correspond à un comportement motivé par l'évitement d'un sentiment de culpabilité ou de honte, ou par un besoin de reconnaissance (Ryan et Deci, 2000). Ensuite, la régulation identifiée correspond à une situation où la personne considère une action comme importante pour atteindre des objectifs valorisés (Ryan et Deci, 2000). Le dernier type de motivation extrinsèque relève de la régulation intégrée, où les comportements sont directement alignés sur les valeurs et l'identité personnelle de l'individu (Ryan et Deci, 2000).

Figure 1

La théorie de l'autodétermination



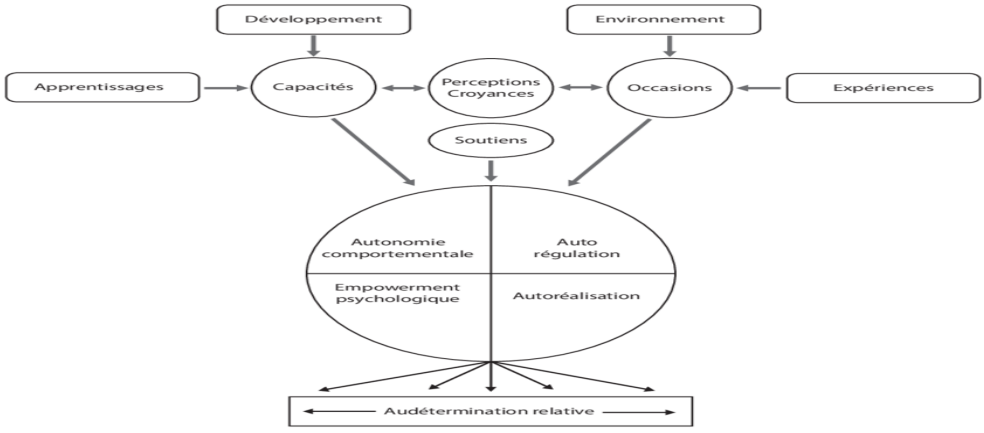
Deci & Ryan, 2008

Quelques années plus tard, Wehmeyer propose une conceptualisation sous le nom de modèle fonctionnel d'autodétermination, selon laquelle l'autodétermination serait plutôt le résultat de l'éducation (1999). Selon cet auteur, l'environnement jouerait un rôle crucial en offrant à la personne des occasions d'apprentissage et de développement de ses capacités. Les acteurs qui gravitent autour de l'individu jouent donc un rôle clé dans son développement en offrant un soutien

et en présentant des occasions concrètes. L'objectif du développement de l'autodétermination est atteint en laissant à l'individu l'occasion d'agir avec autonomie comportementale, autorégulation, autoréalisation et empowerment psychologique (voir figure 2) (Wehmeyer, 1999). L'autonomie comportementale correspond à la capacité de choisir et de contrôler ses actions, en fonction de ses intérêts personnels et sans l'influence des facteurs externes. L'autorégulation désigne le processus par lequel un individu est en mesure de surveiller, d'ajuster et de persévérer dans ses comportements pour atteindre ses objectifs. Ensuite, l'autoréalisation correspond à une compréhension de ses besoins, de ses intérêts et de ses valeurs. En toute connaissance de cause, la personne peut alors tirer parti de ses forces et s'orienter vers des objectifs significatifs pour elle. Et puis, l'empowerment psychologique est associé à un sentiment de contrôle et de responsabilité sur sa propre vie (Wehmeyer, 1999). Pour permettre à un individu d'agir de façon autodéterminée, Wehmeyer (1999) identifie différentes compétences concrètes à mettre en place dans les divers milieux de vie : (1) faire des choix, (2) prendre des décisions, (3) résoudre des problèmes, (4) se fixer des buts à atteindre, (5) s'observer, s'évaluer et se renforcer, (6) avoir un locus de contrôle interne, (7) être capable d'anticiper des résultats à ses actions, (8) avoir confiance en soi et (9) se connaître. Ces compétences s'appliquent et s'ajustent en fonction de l'âge et des capacités de la personne. Ce modèle est très populaire dans la recherche et sert de base à plusieurs programmes

Figure 2

Le modèle fonctionnel d'autodétermination

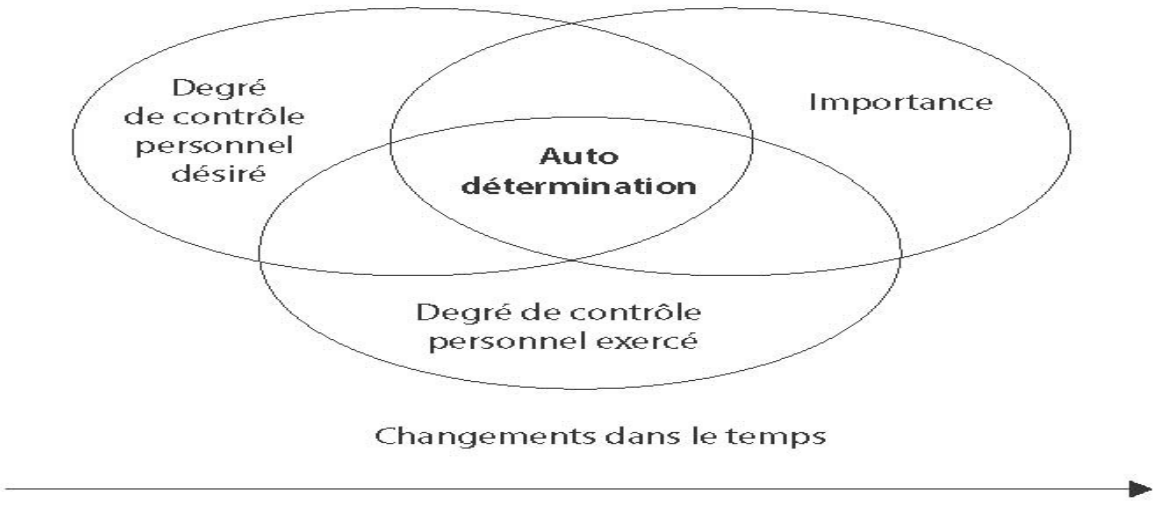


Wehmeyer, 1999

En plus de ces modèles, il existe également celui d'Abery et Stancliffe (2003). Nommé le modèle tripartite écologique (voir figure 3), il met en lumière une définition nuancée de l'autodétermination, intéressante pour les jeunes présentant des difficultés particulières. Celle-ci est décrite comme un processus complexe visant, dans les domaines que l'individu perçoit comme importants, à atteindre un niveau de contrôle personnel sur sa propre vie (Abery et Stancliffe, 2003). Dans cette conception, le processus d'autodétermination impliquerait (1) le degré de contrôle exercé par une personne dans les différents domaines de sa vie, (2) le niveau de contrôle souhaité par l'individu, et (3) le degré d'importance accordé au domaine en question (Lachapelle et al., 2022). L'autodétermination résulte des interactions constantes entre un individu et son environnement. Elle ne dépend pas seulement des capacités personnelles, mais aussi des occasions offertes, du soutien disponible et des contraintes propres à divers milieux.

Figure 3

Le modèle tripartite écologique



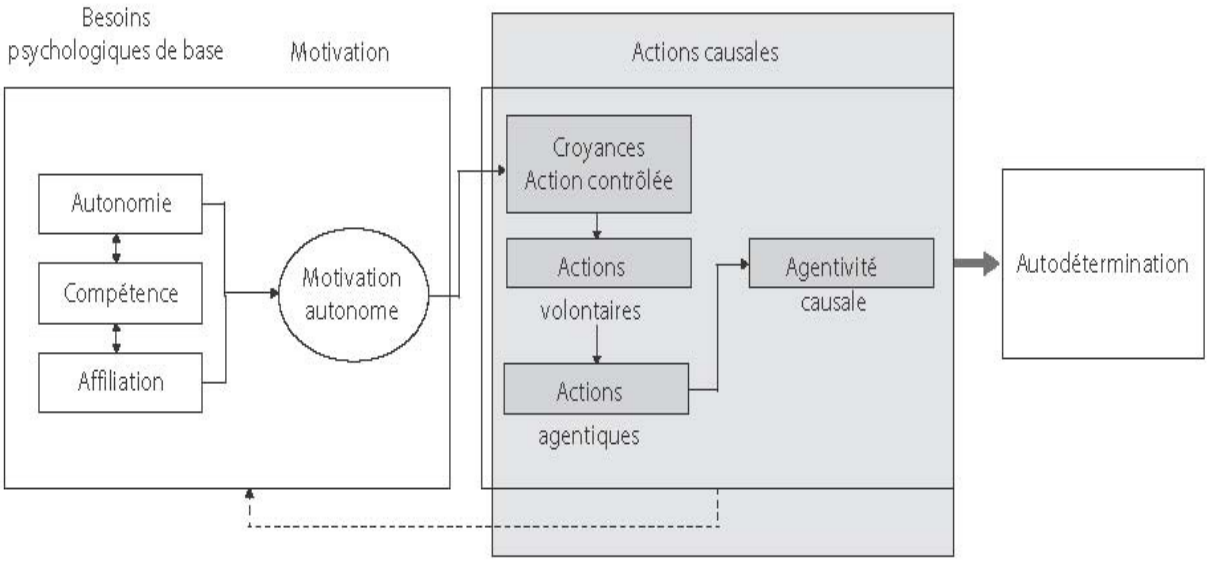
Abery et Stancliffe, 2003

Plus récemment, la théorie de l'agentivité causale (Shrogen et al., 2017) a été proposée. Elle s'inscrit dans la continuité du modèle fonctionnel du comportement et s'appuie également sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, tout en intégrant une perspective issue de la

psychologie positive (voir figure 4). Ces auteurs définissent l'autodétermination comme une disposition personnelle qui se manifeste lorsque l'individu agit en tant qu'agent causal dans sa propre vie. Les personnes autodéterminées, c'est-à-dire celles qui exercent un rôle actif dans leurs choix, choisissent leurs actions en fonction d'objectifs identifiés librement (Shrogen et al., 2017). On cherche à comprendre comment les gens deviennent autodéterminés et développent les actions et les croyances nécessaires pour mener à une action autonome conduisant à l'agentivité causale (Lachapelle et al., 2022).

Figure 4

La théorie de l'agentivité causale



Shrogen et al., 2017

Pratiques en soutien à l'autodétermination

Eisenman et Chamberlin (2001) rappellent l'importance de mettre en place un soutien et des ressources adaptées pour accompagner les élèves ayant des besoins particuliers si l'on souhaite qu'ils vivent une transition positive vers la vie adulte. L'objectif est de leur offrir les conditions nécessaires au développement des compétences essentielles à l'autodétermination, un enjeu central pour leur épanouissement. Plusieurs modèles et approches éducatives ont ainsi vu le jour. Les acteurs, qu'il s'agisse d'enseignants, d'intervenants ou de parents, jouent tous un rôle central dans ce processus. Dans cette perspective, ce texte met l'accent sur les pratiques applicables en milieu scolaire primaire, étape déterminante du développement de l'enfant.

Le *Self-Determined Learning Model of Instruction* (SDLMI) (Wehmeyer et al., 2000), initialement conçu pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, se distingue par sa flexibilité. Il peut être adapté en fonction de l'âge, du niveau du handicap et de l'origine ethnique de la personne. Un autre modèle, le *Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* (Palmer et al., 2013), s'intéresse aux compétences fondamentales à cultiver dès l'enfance pour favoriser des actions autodéterminées à l'adolescence (Palmer et Wehmeyer, 2002). Il s'agit notamment d'apprendre à faire des choix, à prendre des décisions, à exercer un contrôle sur ses actions, à se sentir compétent et à agir en conséquence, ainsi qu'à comprendre les effets de ses actions. D'autres programmes se concentrent sur des composantes spécifiques de l'autodétermination, comme la résolution de problèmes. À ce sujet, certains chercheurs proposent aux enseignants des guides quotidiens pour enseigner la résolution de problèmes aux élèves autistes (Cote et al., 2014). De manière générale, il est essentiel d'offrir aux jeunes un environnement propice à l'expression de leur autonomie. Cela implique de leur permettre de faire des choix, de prendre des décisions, d'exercer un contrôle sur leurs actions, de développer un sentiment de compétence et de comprendre les conséquences de leurs actes (Palmer et al., 2013). Un tel environnement favorise directement l'émergence et la consolidation de comportements autodéterminés.

Objectif de la recherche

Dans l'optique d'offrir un accompagnement optimal aux jeunes autistes dans le développement de compétences essentielles à l'autodétermination à l'école primaire, cet essai vise à explorer et à documenter les différents modèles ainsi que les approches éducatives favorisant l'émergence de telles compétences. Cette recension des écrits fournit aux différents acteurs du milieu scolaire des données pour mieux soutenir et répondre aux besoins spécifiques de cette population.

Méthode

Cette section présente les différents éléments de la méthode.

Stratégie de repérage des écrits

Une recension des écrits a été effectuée entre janvier et février 2026 afin de répondre à la question suivante : « Quelles approches éducatives favorisent l'autodétermination des enfants autistes dans le milieu scolaire primaire ? ». Pour ce faire, les bases de données Érudit, PsycInfo, ERIC et Academic Search Complete ont été consultées. La recherche a été effectuée en français et en anglais, en recensant des articles scientifiques publiés entre 2000 et 2026. Les critères d'inclusion exigeaient que les recherches soient évaluées par les pairs, ainsi donc les thèses, mémoires et livres ont été exclus de cette recherche. De plus, les articles devaient inclure un échantillon composé exclusivement ou en partie d'élèves autistes de moins de 12 ans. Les articles portant sur l'école secondaire, le collège ou l'université ont donc été exclus. Le tableau 1 ci-dessous présente les mots-clés utilisés pour cette recherche.

Tableau 1

Concepts et mots-clés utilisés en anglais et en français dans les bases de données

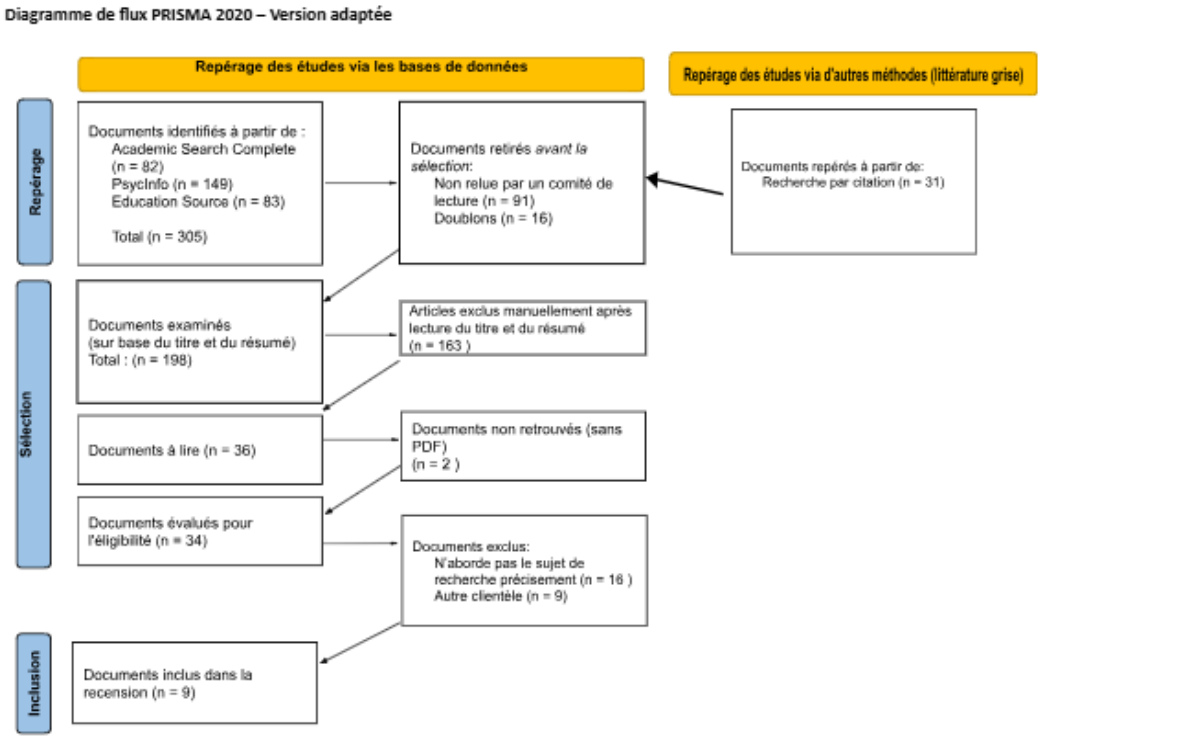
	Concept 1 : Approches éducatives	**Concept 2 : Autodétermination**	**Concept 3 : Autisme**	**Concept 4 : École primaire**
Mots-clés en anglais	"educational practice*" OR "pedagogical strateg*" OR "educational intervention*" OR "inclusive practice*" OR model*	self-determination OR empowerment OR autonomy OR "decision-making" OR "choice-making"	ASD OR "Autism spectrum disorder" OR asperger OR autism* OR autistic OR neurodivergent OR	school OR education* OR classroom OR "elementary school"

			“developmental disabilit*”	
Mots-clés en français	“Pratiques éducative*” OR “approches éducative*” OR intervention* OR stratégie* OR pratique* OR approche*	Autodéterminati on OR empowerment OR autonomie OR autorégulation OR autoréalisation	TSA OR “trouble du spectre de l’autisme” OR neurogivergent OR asperger OR autis*	“École primaire” OR scolaire OR éducat* OR école

Un organigramme illustrant le processus de recension des écrits a été élaboré conformément aux recommandations des Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021). Au total, 305 articles ont été initialement repérés dans les bases de données. Parmi ceux-ci, 91 ont été exclus, car ils n’avaient pas été évalués par un comité de lecture, tandis que 16 articles ont été retirés manuellement, car ils correspondaient à des doublons entre les différentes bases de données. Ainsi, 198 articles ont été retenus sur la base du titre et du résumé pour une lecture approfondie. À la suite de cette étape, 163 articles ont été éliminés soit parce qu’ils ne correspondaient pas au sujet de la recherche, soit parce qu’ils présentaient des critères d’exclusion. Au total, 36 articles ont été sélectionnés pour une lecture complète, mais 2 d’entre eux n’ont pas pu être retrouvés dans les bases de données. Parmi ces articles, 16 n’ont pas été jugés pertinents pour le sujet de la recherche et 9 ne portaient pas sur la population cible. Finalement, neuf articles scientifiques ont été conservés pour une analyse approfondie dans le cadre de cette recension des écrits. Un tableau de synthèse réalisé dans Excel a permis de regrouper l’ensemble des informations et de faciliter la description et la présentation des données recueillies dans les études.

Figure 5

Organigramme du processus de recension des écrits



Tiré de: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. Traduction française par Marjorie Bilodeau, Université du Québec à Trois-Rivières
Pour plus d'information, visiter: https://www.prisma-statement.org/

Résultats

La présente recension des écrits s'est penchée sur les pratiques favorisant le développement des compétences en autodétermination à l'école primaire. L'analyse porte sur neuf articles publiés entre 2001 et 2022. Parmi ceux-ci, 7 proviennent des États-Unis (Burke et al., 2020 ; Cote et al., 2014 ; Hagiwara et al., 2017 ; Kleinert et al., 2014 ; Moran et al., 2020 ; Palmer et al., 2013), un de l'Irlande (Elliott et Dillenburger, 2016) et un de l'Espagne (Escolano-Pérez et al., 2019).

Cinq articles utilisent une méthode quantitative (Cote et al., ; Elliott et Dillenburger, 2016 ; Escolano-Pérez et al., 2019 ; Kleinert et al., 2014 ; Palmer et al., 2019), trois sont une recension d'écrits (Burke et al., 2020 ; Hagiwara et al., 2017 ; Moran et al., 2020) et un correspond à un article conceptuel (Palmer et al., 2013). Quatre études ont un échantillon composé d'enfants d'âge primaire, âgés entre 5 et 12 ans (Cote et al., 2014 ; Escolano-Pérez et al., 2019 ; Hagiwara et al., 2017 ; Kleinert et al., 2014) et deux études portent sur des enfants d'âge préscolaire (Elliott et Dillenburger, 2016 ; Palmer et al., 2019). L'article de Palmer et al. (2013) présente une analyse descriptive, tandis que les autres études portent sur des analyses de contenus existants en ligne (Burke et al., 2020 ; Moran et al., 2020). Le tableau 2 ci-dessous regroupe les principales caractéristiques des articles retenus.

Tableau 2

Description des études retenues par ordre alphabétique

Référence	Pays	Objectif	Devis	Échantillon	Résultats pertinents
(Burke et al., 2020)	États-Unis	Regrouper et analyser la littérature portant sur les interventions visant à favoriser l'autodétermination et les compétences connexes chez les élèves en situation de handicap en milieu scolaire.	Méta-analyse	À partir des études existantes en ligne Un total de 34 articles portant sur l'autodétermination a été analysé.	Les interventions visant à promouvoir l'autodétermination se révèlent efficaces auprès des élèves, quel que soit leur niveau scolaire, leur capacité ou le contexte d'application.
(Cote et al., 2014)	États-Unis	Examiner la relation entre l'enseignement des compétences de résolution de problèmes et leur acquisition chez les élèves autistes.	Quantitatif	3 élèves âgés de 9 à 11 ans, ayant un diagnostic de TSA.	Les élèves ayant reçu les interventions de résolution de problèmes et le Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) ont appris à résoudre des problèmes, à se fixer des buts, à les atteindre et à les maintenir dans le temps.
(Elliott et Dillenburger, 2016)	Irlande	Cette étude vise à analyser l'influence du libre choix sur l'efficacité d'une procédure	Quantitatif	3 garçons autistes de 4 ans.	Les résultats confirment l'importance de procéder à des évaluations des préférences avant l'intervention et indiquent qu'offrir un choix supplémentaire de stimuli, contingent à la réponse cible, peut accroître la

		éducative auprès de trois enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme.			motivation et les résultats chez certains enfants.
(Escolano-Pérez et al., 2019)	Espagne	L'étude évalue les effets de l'intervention auprès d'élèves autistes à savoir s'il y a une amélioration des habiletés de planification.	Quantitatif	8 jeunes autistes âgés de 5 à 12 ans. Les jeunes ont été répartis en deux groupes de quatre, selon le degré de sévérité de leur TSA.	Les résultats indiquent que les deux groupes ont vu une progression des habiletés de planification. Le groupe avec un niveau de sévérité plus faible adoptent une meilleure capacité à mobiliser, de manière autonome, des habiletés de planification complexes.
(Hagiwara et al., 2017)	États-Unis	Examiner comment le Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) a été mis en œuvre pour promouvoir les résultats scolaires et non scolaires, afin d'orienter les pratiques futures et de favoriser une adoption plus large du SDLMI.	Recension d'écrits	1054 participants au travers 21 études.	Le SDLMI offre une méthode efficace pour enseigner l'autodétermination, ce qui peut favoriser la réussite scolaire, la réussite dans la vie postsecondaire et l'atteinte d'objectifs choisis par l'élève.
(Kleinert et al., 2014)	États-Unis	Analyser une vaste base de données d'objectifs autodéterminés ou auto-sélectionnés, élaborés par des élèves âgés de 7 à	Quantitatif	205 participants, 101 au secondaire, 63 middle school et 30 au primaire	71,2 % des objectifs ont été atteints. Ces résultats soutiennent l'efficacité du SDLMI, ainsi que le besoin d'accroître la sensibilisation des adultes à l'importance des

		21 ans présentant des déficiences développementales.			objectifs socialement valides pour les élèves présentant des incapacités plus importantes.
(Moran et al., 2021)	États-Unis	Analyser les études existantes ayant examiné les facteurs influençant le développement de l'autodétermination chez les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, ainsi que celles ayant mis en œuvre des interventions visant à la promouvoir dans cette population.	Recension d'écrits	À partir des études existantes en ligne. Un total de 18 articles a été inclus dans la revue systématique.	Il existe des facteurs personnels et environnementaux qui sont importants à prendre en compte dans le soutien à l'autodétermination de ces élèves.
(Palmer et al., 2013)	États-Unis	L'étude décrit l'*Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* et souligne l'importance de prendre en compte les bases des comportements d'autodétermination qui émergent dès le plus jeune âge.	Article conceptuel	Ne s'applique pas	Proposition d'un modèle identifiant les habiletés essentielles en matière de prise de décision, d'autorégulation et d'engagement.
(Palmer et al., 2019)	États-Unis	Cette étude vise à décrire le développement et les résultats préliminaires d'un	Quantitatif	48 enfants âgés de 31 à 69 mois, répartis en 11 filles et 37 garçons. 28	La faisabilité de l'intervention a été établie et des effets positifs ont été constatés chez les enfants, notamment en

		modèle d'intervention favorisant les pratiques collaboratives entre parents et enseignants, centré sur l'établissement d'objectifs à court terme afin d'ajuster les environnements des jeunes enfants ayant des besoins particuliers ou présentant un risque de retard de développement.		d'entre eux sont inscrits dans un parcours d'éducation spécialisée, et 20 ont des difficultés à répondre aux demandes du préscolaire 48 parents 34 enseignants	matière d'atteinte des objectifs, d'autorégulation et d'engagement. Le renforcement des relations entre les parents et les enseignants a également favorisé un engagement accru et une meilleure autorégulation des enfants dans leurs activités quotidiennes.

Modèles et cadres théoriques

Deux modèles principaux ont été identifiés parmi les approches visant à favoriser le développement des compétences en autodétermination chez les enfants autistes. Avec leurs différences d'échantillons, d'objectifs, de contenus et d'applications, ces deux modèles permettent de s'adapter aux différentes étapes du développement de l'enfant.

L'*Early Childhood Foundations Model for Self-Determination*

Élaboré par une équipe de chercheurs américains (Palmer et al., 2013), ce modèle stipule que les élèves du préscolaire présentant des incapacités ou un handicap ont besoin d'un soutien systématique pour développer les habiletés précurseurs de l'autodétermination (Wehmeyer, 2002). En identifiant les habiletés liées au choix, à l'autorégulation et à l'engagement, ce modèle explore les stratégies favorisant le développement optimal de ces trois compétences dans le cadre d'un partenariat famille-école (Wehmeyer et al., 2017).

La procédure était divisée en quatre étapes distinctes. Premièrement, les parents et les

enseignants choisissaient conjointement un objectif basé sur une problématique identifiée dans la routine de l'enfant. Deuxièmement, les adultes sélectionnés identifiaient les stratégies à mettre en œuvre pour répondre aux besoins de l'enfant au cours des six à huit prochaines semaines. Des facilitateurs, soit des chercheurs, des travailleurs sociaux ou des psychologues scolaires, accompagnaient les participants lors de cette étape pour les aider à sélectionner de bonnes stratégies. Troisièmement, les stratégies étaient appliquées à l'école comme à la maison, tandis que les facilitateurs assuraient le suivi des résultats. Quatrièmement, après six à huit semaines, une entrevue avec l'ensemble des partenaires a été menée pour évaluer l'atteinte des objectifs. Les parents et les enseignants décidaient alors s'ils souhaitaient poursuivre, ajuster les stratégies pour atteindre l'objectif ou sélectionner un nouvel objectif pour leur enfant (Palmer et al., 2013).

À la suite de l'utilisation de ce modèle, l'étude de Palmer (2019) met en évidence une efficacité significative dans l'atteinte des objectifs liés à l'engagement des enfants et à l'autorégulation. Les résultats démontrent que les objectifs ont été atteints au niveau attendu, voire dépassés. Lorsque les parents et les enseignants adoptaient une orientation des objectifs cohérente entre les deux milieux, les enfants présentaient des gains supérieurs en matière d'engagement et d'autorégulation par rapport aux situations caractérisées par une incohérence entre les milieux (Palmer et al., 2019). Les scores obtenus au *Children's Engagement Questionnaire* (CEQ) révèlent une augmentation significative de l'engagement des enfants après l'intervention. De plus, la sous-échelle de l'autocontrôle du DECA indique une amélioration de l'autorégulation selon les parents et une amélioration encore plus marquée selon les enseignants. Il est essentiel que le processus soit bien équilibré afin de garantir la faisabilité des interventions, ce qui semble être le cas avec l'utilisation de l'*Early Childhood Foundations Model for Self-Determination*, qui favorise l'intervention (Wehmeyer et al., 2017).

Le *Self-Determined Learning Model of Instruction* (SDLMI)

Parmi les études analysées, ce modèle est le plus fréquemment utilisé pour développer les compétences liées à l'autodétermination. Se distinguant par sa flexibilité d'adaptation aux différents contextes, il peut être appliqué auprès d'élèves de tous âges et présentant diverses

limitations (Hagiwara et al., 2017). Chez les jeunes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du développement, le SDLMI mène à des améliorations significatives dans plusieurs domaines d'apprentissage (Hagiwara et al., 2017). L'objectif principal de ce modèle est d'enseigner aux élèves des stratégies de résolution de problèmes autorégulées, afin qu'ils puissent se fixer des objectifs d'apprentissage, élaborer des plans d'action pour les atteindre et évaluer leurs progrès (Lee et al., 2015). Selon la recension d'écrits de Hagiwara et al. (2017), portant sur le SDLMI, cinq études ont montré une augmentation significative de l'autodétermination chez les élèves après l'utilisation du SDLMI. Huit autres études portaient sur le développement des connaissances et des habiletés liées à l'autodétermination : trois étaient axées sur la résolution de problèmes et cinq sur la sélection d'objectifs conformément au plan éducatif individualisé de l'élève. Enfin, trois études ont évalué l'impact de l'implantation du SDLMI sur des enjeux comportementaux, avec des résultats positifs.

Deux de ces études se distinguent par leur pertinence au regard des concepts abordés dans la présente recension d'écrits. D'abord, Cote et al. (2014) proposent un enseignement des stratégies de résolution de problèmes, suivi de l'établissement d'un objectif autodéterminé basé sur le programme éducatif individualisé de l'élève. En utilisant le SDLMI pour identifier les objectifs chez une population autiste au primaire, les résultats montrent une relation fonctionnelle entre les interventions et l'enseignement systématique de la résolution de problèmes et le développement des compétences des élèves à se fixer des objectifs, à résoudre des problèmes et à atteindre leurs objectifs autodéterminés.

Ensuite, Kleinert et al. (2014) ont examiné les effets du SDLMI sur l'atteinte des objectifs autosélectionnés chez des jeunes âgés de 7 à 21 ans présentant des troubles du développement. À partir d'un échantillonnage de 288 objectifs, ceux-ci ont été regroupés par catégories (1), puis analysés en fonction de leur taux d'atteinte (2). Les auteurs ont également exploré les relations entre les objectifs choisis et le niveau scolaire (3), ainsi qu'entre les objectifs choisis et la catégorie de handicap (4). Premièrement, les objectifs associés à un loisir ou à un intérêt personnel représentaient la catégorie la plus fréquente (36,1 %), suivis des objectifs académiques (18,4 %), des objectifs liés aux habiletés de vie (17,7 %), des objectifs postsecondaires (16,3 %), des objectifs sociaux (6,6 %), des objectifs de communication (2,8 %) et des objectifs de communication sociale

(1,7 %). Deuxièmement, 71,2 % des 288 objectifs ont été atteints. Parmi ceux qui n'ont pas été atteints, des progrès ont été constatés pour tous, à l'exception de 36 (12,5 %). Troisièmement, une relation significative positive a été établie entre les jeunes âgés de 11 à 14 ans (middle school) et le choix d'un objectif lié à un loisir ou à un intérêt personnel. Cela signifie qu'il y a une plus grande probabilité d'occurrence pour ces deux variables. À l'inverse, une relation significative négative a été établie entre les jeunes d'âge primaire et la sélection d'objectifs postsecondaires et sociaux. Pour les enfants de 11 à 14 ans, une relation significative négative a également été établie avec la sélection d'objectifs postsecondaires liés aux habiletés de vie. Quatrièmement, une relation significative positive a été établie entre l'autisme et la sélection d'objectifs sociaux. Ces résultats démontrent l'efficacité du SDLMI ainsi que les capacités des élèves à atteindre des objectifs autodéterminés.

Interventions et pratiques pédagogiques

Les autres études recensées présentent diverses pratiques et interventions visant à soutenir le développement des composantes de l'autodétermination. Burke et al. (2020) ont réalisé une méta-analyse de la littérature portant sur les interventions visant à promouvoir l'autodétermination et les compétences associées chez les élèves en situation de handicap dans le contexte scolaire. Sur les 34 articles retenus, 27 études portaient sur des interventions à composantes multiples de l'autodétermination, tandis que sept se concentraient sur une composante unique, telle que la résolution de problèmes (deux études), la capacité à se défendre et à s'exprimer (deux études), l'établissement et l'atteinte des objectifs (une étude), la planification (une étude) et la conscience de soi (une étude). La majorité des populations étudiées était composée d'étudiants de l'école secondaire et des niveaux supérieurs. Concernant les catégories de handicap, seuls 3,4 % des articles incluaient des jeunes autistes. L'ensemble des études incluses dans la méta-analyse suggère des effets positifs des interventions favorisant l'autodétermination globale ou le développement d'une ou plusieurs compétences associées aux actions autodéterminées.

Dans le cadre de cette recension des écrits, deux articles répondant aux critères d'inclusion et d'exclusion ont examiné des pratiques efficaces visant à favoriser différentes composantes de

l'autodétermination. Escolano-Perez et al. (2019) portent sur les habiletés de planification et Elliott et Dillenburger (2016) sur la motivation.

L'étude d'Escolano-Perez et al. (2019) a examiné deux groupes expérimentaux ayant reçu des interventions composées de six tâches mobilisant des habiletés de planification. Les deux groupes ont été composés en fonction du degré de sévérité de l'autisme des enfants : le groupe A nécessitant de l'aide et le groupe B nécessitant une aide importante. Après trois mois d'interventions, comprenant 24 sessions de trente minutes, les deux groupes ont présenté des améliorations de leurs habiletés de planification initiales. Tous les participants ont réduit le nombre d'erreurs, réalisé davantage d'exécutions correctes et gagné en autonomie dans leurs actions. De plus, le groupe A a démontré la capacité à autodétecter ses erreurs et à évaluer ses actions, parfois de manière autonome. Ces résultats illustrent que le groupe A est venu à utiliser de manière autonome des compétences de planification complexes, tandis que le groupe B n'a pas utilisé ce type d'habiletés, ce qui a eu des effets négatifs sur la résolution des tâches.

Dans l'étude d'Elliott et de Dillenburger (2016), trois jeunes garçons autistes âgés de quatre ans ont participé à une expérimentation visant à observer l'effet du choix sur l'efficacité d'un renforçateur et sur la motivation. Avant les interventions, trois renforçateurs potentiels préférés ont été identifiés pour chacun des jeunes à l'aide d'une évaluation des préférences par choix de stimuli appariés (on présente au jeune deux stimuli pour voir lequel il préfère, puis on répète avec différents choix pour voir lesquels sont le plus souvent choisis). Dans l'expérimentation n'offrant pas de choix à l'enfant, le thérapeute donnait l'un des trois renforçateurs lors d'une réponse correcte. Dans l'expérimentation offrant un choix, l'enfant pouvait choisir lui-même l'un des trois renforçateurs après une réponse correcte. Les résultats montrent que, pour deux des trois enfants, le choix n'a pas eu d'effet sur l'efficacité du renforçateur ni sur la motivation. En revanche, pour l'un des garçons, il y a eu une augmentation des réponses correctes et de la motivation lors de l'expérimentation offrant un choix. Ces résultats permettent d'affirmer que, bien que l'effet du choix n'ait pas d'impact universel, il améliore la motivation et les résultats chez certains enfants autistes.

Facteurs influençant l'autodétermination

Pour maximiser le développement de l'autodétermination, plusieurs facteurs clés doivent être pris en compte. Moran et al. (2020) examinent, dans leur revue de la littérature, ces facteurs influençant le développement. Parmi les critères d'inclusion, les articles devaient se concentrer sur l'autodétermination globale des enfants autistes, l'échantillon devait inclure au moins un élève autiste âgé de 5 à 21 ans fréquentant le système scolaire, les articles devaient être évalués par les pairs, empiriques et rédigés en anglais. Neuf articles ont été recensés et examinent les facteurs influençant l'autodétermination. Parmi ceux-ci, les facteurs personnels semblent davantage étudiés que les facteurs environnementaux. Un jeune âge (Wehmeyer et al. 2011b), le sexe masculin (Carter et al. 2013), le niveau de communication, les habiletés sociales et l'autisme (Chou et al. 2017) étaient associés à une autodétermination plus faible. Au niveau de l'environnement, le nombre d'heures passées en présence de pairs (Wehmeyer et al. 2011a), un parcours d'éducation générale (Carter et al. 2013) et l'enseignement de la planification dirigée par l'élève (Lee et al. 2012) ont été identifiés comme des prédicteurs de l'autodétermination.

Discussion

À titre de rappel, cet essai avait pour visée de faire état des connaissances relatives aux différentes pratiques favorisant l'autodétermination chez les élèves autistes à l'école primaire. Permettant de mieux accompagner ces jeunes, cette recherche a mis en lumière neuf articles qui favorisent le développement de l'autodétermination de ceux-ci. Cette section propose une analyse des différents constats, portant sur les modèles théoriques utilisés, les pratiques pédagogiques mises en place et les facteurs influençant le développement de l'autodétermination. Les implications pour la pratique psychoéducative, les limites identifiées et des recommandations pour les recherches futures sont également abordées.

Les modèles théoriques

La majorité des articles sélectionnées pour cet essai portent sur deux modèles théoriques principaux : le *Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* examiné dans deux articles (Palmer et al., 2013 et Palmer et al., 2019), et le *Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI),* analysé dans trois études (Cote et al., 2014 ; Hagiwara et al., 2017 et Kleinert et al.,2014). Bien que leurs applications, modalités et contenus diffèrent, ces modèles démontrent des bénéfices notables en matière d'amélioration des compétences d'autodétermination, ce qui en fait des pratiques prometteuses. Le *Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* met en avant des éléments essentiels à l'émergence de l'autodétermination, notamment les habiletés liées à la prise de décision, à l'autorégulation et à l'engagement. Ce modèle souligne que le développement de l'autodétermination est progressif et nécessite une adaptation à l'âge de l'enfant pour optimiser un bon développement. Selon Palmer et al (2019), l'application de ce modèle permet d'améliorer chacune de ces compétences grâce à une collaboration étroite entre l'école et la famille. L'établissement d'objectifs, d'un langage et d'une compréhension commune parmi les acteurs de l'environnement de l'enfant constitue un facteur clé de réussite. Les participants ont également noté que les interventions à court terme du programme favorisent sa faisabilité et sa mise en œuvre dans divers contextes. Ce modèle met en évidence l'importance

d'une approche systémique pour soutenir le développement optimal de l'autodétermination, comme le confirme les travaux de Wehmeyer (1999) et d'Abery et Stancliffe (2003). En ce qui concerne le *SDLMI*, ce modèle met l'accent sur l'autodétermination dans son ensemble, en encourageant les élèves à se fixer des objectifs, à résoudre des problèmes de façon autorégulé et à atteindre leur objectifs autodéterminés (Cote et al., 2014 et Hagiwara et al., 2017). L'autodétermination y est enseignée et non considérée comme innée auprès des jeunes. Ce modèle se distingue par sa flexibilité d'adaptation à différents contextes, qu'il s'agisse de l'âge, du diagnostic, ou de la structure du milieu scolaire. Il s'avère également efficace pour habiliter les enseignants à mieux soutenir les élèves vers une pleine autodétermination, soulignant ainsi l'importance de l'enseignement structuré dans ce domaine.

Un autre constat concerne l'âge des populations étudiées. Alors que de nombreuses recherches examinent l'autodétermination des personnes autistes au secondaire ou en transition vers la vie adulte (Burke et al., 2020), peu d'études se concentrent sur l'autodétermination des enfants autistes âgés de cinq à douze ans. À ce stade, un soutien systématique est pourtant nécessaire pour développer des habiletés précurseurs à l'autodétermination (Palmer et al., 2019). À la lumière de cette recherche, seuls les deux modèles théoriques discutés ci-haut portent sur la clientèle autiste au préscolaire et primaire.

Les interventions et pratiques pédagogiques

L'examen de la méta-analyse de Burke et al. (2020), révèle que la majorité des articles portant sur les différentes interventions visant à promouvoir l'autodétermination chez les élèves en situation de handicap dans le contexte scolaire s'adresse principalement à une population adolescente, exclusivement au secondaire ou dans des programmes affiliés pour les 18-21 ans. Cette méta-analyse met également en évidence que l'autisme constitue une population sous-étudiée par rapport à d'autres conditions. Alors que la recherche stipule que les élèves autistes ont une autodétermination plus faible comparé aux élèves avec d'autres handicap (Shrogen et al., 2024), cette méta-analyse souligne que seulement 3,4% des participants des études analysées présentaient un trouble du spectre de l'autisme, 38,9% avaient un trouble des apprentissages et 23,5% une

déficience intellectuelle (Burke et al., 2020). Il serait pertinent d'évaluer si les programmes et pratiques issus de la littérature sur ces conditions pourraient être adaptés aux élèves du primaire présentant un trouble du spectre de l'autisme, compte tenu de la documentation plus abondante. Les résultats de cette méta-analyse montrent que la recherche sur les interventions promouvant l'autodétermination a pris plus d'ampleur depuis 2001, le nombre de participants ayant triplé depuis cette date, ce qui témoigne de l'intérêt croissant pour ce sujet. Par ailleurs, des effets positifs pour les élèves en situation de handicap ont été recensés dans l'ensemble des articles étudiés, qu'ils portent sur l'autodétermination de manière globale, ou sur une de ses composantes. Ces résultats soulignent l'importance de développer l'autodétermination dans les écoles et d'en structurer son apprentissage. Toutefois, la rigueur méthodologique des études varie considérablement et influence la qualité de la recherche. Dans de nombreux cas, les mesures étaient recueillies à l'aide d'outils créés par les chercheurs eux-mêmes, plutôt que par des instruments standardisés. Cette absence de validation externe complique la comparaison entre populations. Ce constat s'applique également au *Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* de Palmer et al. (2013), discuté précédemment.

Ensuite, l'étude d'Escalano-Perez et al. (2019) indique que le degré de sévérité de l'autisme influence directement le développement des composantes de l'autodétermination. Bien que des interventions axées sur les habiletés de planification aient été proposées à l'ensemble de l'échantillon, indépendamment du degré de sévérité, les résultats démontrent des différences notables. Les jeunes présentant un degré d'autisme nécessitant de l'aide en sont venus à utiliser de manière autonome des compétences de planification complexes, tandis que ceux nécessitant une aide importante n'ont pas atteint ce stade. Cependant, tous les jeunes autistes ont réduit le nombre d'erreurs, réalisé davantage d'exécutions correctes et gagné en autonomie dans leurs actions. Ces résultats suggèrent que, bien que le niveau de sévérité du trouble puisse influencer le développement de l'autodétermination, elle ne constitue pas un obstacle absolu. Il demeure donc essentiel de promouvoir l'autodétermination auprès de tous les élèves autistes, quel que soit leur positionnement sur le spectre.

L'étude d'Elliott et de Dillenburger (2016) indique que l'effet du choix peut être bénéfique sur plusieurs plans. Bien que la possibilité de faire des choix constitue un droit humain

fondamental, favorisant le développement de l'autonomie personnelle et l'amélioration de la qualité de vie (Cannella, O'Reilly et Lancioni, 2005), l'étude a également démontré que le choix peut servir de renforçateur de la motivation chez certains élèves autistes. Plus précisément, l'étude rapporte que, chez l'un des trois jeunes de l'échantillon, l'effet du choix a entraîné une augmentation des réponses correctes et de la motivation. Ainsi, bien que cette intervention ne soit pas universelle, elle présente néanmoins des résultats concluants pour certains jeunes autistes.

Les facteurs influençant l'autodétermination

La revue systématique de Moran et al. (2020) met en lumière plusieurs des constats discutés ci-haut. Soulignant également le manque d'études portant sur l'autodétermination des élèves autistes en comparaison à d'autres handicap, l'étude indique également l'absence marquée de recherches portant sur des jeunes de moins de 12 ans. Dans le développement de l'autodétermination, il y aurait également plusieurs facteurs à prendre en compte afin d'optimiser les retombées. Au niveau personnel, le sexe masculin (Carter et al., 2013), le niveau de communication et les habiletés sociales (Chou et al., 2017), sont associés à un niveau d'autodétermination plus faible. Le niveau de communication et les habiletés sociales étant à la base du diagnostic d'un TSA, cela fait un lien direct avec l'étude d'Escolano-Perez et al. (2019) qui indiquait que le degré de sévérité de l'autisme impactait directement le niveau de l'autodétermination. Au niveau de l'environnement, le nombre d'heures passées en présence de pairs (Wehmeyer et al., 2011a), un parcours d'éducation générale et l'enseignement de la planification dirigée par l'élève (Lee et al., 2012) sont identifiés comme des prédicteurs de l'autodétermination. Là toute l'importance de s'assurer le plus possible de la présence de ces aspects dans l'environnement scolaire de l'enfant. Ces résultats soutiennent que le développement des compétences de l'autodétermination repose à la fois sur les caractéristiques de l'enfant et sur les opportunités offertes par l'environnement.

Il convient de noter que sept des neuf articles sélectionnés proviennent des États-Unis. Seuls un article d'Espagne et un d'Irlande ont été identifiés, ce qui souligne la nécessité de mener des études évaluant les programmes et pratiques favorisant l'autodétermination chez les élèves autistes

dans d'autres contextes internationaux. Aucun article n'est issu du Québec ou du Canada, ce qui révèle une absence actuelle de recherches francophones sur ces concepts.

Implications pour la pratique psychoéducative

À la lumière de ces informations, des liens directs peuvent être établis avec la pratique psychoéducative en milieu scolaire primaire. Soulignant l'importance de ce contexte pour soutenir le développement de l'autodétermination chez les élèves autistes, cette recension des écrits met en évidence des pratiques et des interventions concrètes applicables dans ce cadre. Le psychoéducateur, en raison de la diversité de ses rôles au sein de l'école, intervient de multiples façons pour favoriser l'autodétermination des élèves autistes, notamment par l'évaluation des besoins, la planification d'interventions adaptées et la collaboration avec les différents acteurs du milieu. Toutes ces actions s'inscrivent dans le respect des compétences professionnelles et de la déontologie définie par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2026), fondée sur les données probantes, la formation continue et le jugement clinique.

Il apparaît essentiel que le psychoéducateur adopte une approche proactive pour soutenir le développement de l'autodétermination, notamment par l'enseignement explicite des habiletés associées, la structuration de l'environnement et la collaboration étroite avec l'équipe-école et la famille. Le soutien à l'enseignement explicite de l'autodétermination peut prendre diverses formes, allant du rôle-conseil auprès de l'équipe-école à l'animation directe d'ateliers en classe. Bien que le rôle-conseil constitue une intervention indirecte auprès du jeune, il permet de garantir que chaque acteur scolaire applique les meilleures pratiques pour favoriser le développement des compétences liées à l'autodétermination (Caouette, 2021). Conformément au *SDLMI (*Wehmeyer et al., 2000), il est essentiel que le psychoéducateur évalue précisément les besoins de l'enfant en tenant compte de son individualité. L'environnement scolaire doit également être réfléchi de façon stratégique pour optimiser l'autodétermination, ce qui relève d'un champ d'expertise du psychoéducateur. En encourageant la participation active des élèves dans la prise de décision, en favorisant les interactions entre pairs, en structurant la tâche et en offrant des choix, le psychoéducateur contribue directement au développement de l'autodétermination.

En plus de la collaboration avec l'équipe-école, le psychoéducateur doit également travailler en étroite collaboration avec les parents. Les résultats du modèle théorique de Palmer (2019) démontrent que cette collaboration constitue un facteur clé pour optimiser l'autodétermination des enfants autistes. En établissant une relation de collaboration positive, le professionnel doit veiller à être à l'écoute des parents, à les impliquer activement dans le processus et à les informer de manière appropriée (Dormoy, 2018).

Limites

Certaines limites doivent être soulignées dans le cadre de cet essai. Cette recension des écrits n'est pas exhaustive, car elle se limite à des articles scientifiques disponibles sur quatre bases de données. L'inclusion d'autres bases de données, de la littérature grise et d'ouvrages supplémentaires aurait nuancer les résultats obtenus. Par ailleurs, seules les études francophones et anglophones ont été analysées, et aucun article retenu ne provenait du Canada.

De plus, une majorité des articles retenus proviennent des États-Unis, ce qui amène à se questionner sur les différentes variations terminologiques selon les pays. Par exemple, le terme « pratique éducative » peut différer dans sa définition d'un pays à l'autre, ce qui pourrait avoir mené à l'exclusion de certains articles correspondant à ce concept, malgré l'utilisation de synonymes lors des recherches.

Également, certaines études incluses portaient sur différents handicaps, et non exclusivement sur le trouble du spectre de l'autisme. Ainsi, les populations étudiées pouvaient inclure d'autres troubles neurodéveloppementaux, la déficience intellectuelle ou des troubles d'apprentissage. Toutefois chaque étude comportait la présence d'élèves autistes, bien qu'ils ne fussent pas toujours majoritaires, conformément aux critères d'inclusion.

Enfin, le processus de sélection et d'analyse des articles scientifiques a été mené par une seule personne, à savoir l'auteure de cet essai.

Recommandations pour la recherche

Cet essai met en lumière le peu de littérature portant sur l'autodétermination des élèves autistes, particulièrement chez les enfants âgés de 5 à 12 ans. Ces aspects demeurant à explorer, il serait pertinent que de futures recherches approfondissent ces concepts afin de fournir un portrait plus précis, ce qui favoriserait un meilleur accompagnement du milieu scolaire. Il est également recommandé que les chercheurs appliquent une rigueur méthodologique accrue afin d'assurer une meilleure validation des résultats. Enfin, un plus grand nombre d'études canadiennes ou québécoises seraient nécessaire pour mieux cerner les besoins et les pratiques éducatives mises en œuvre auprès des élèves autistes au Québec.

Conclusion

Cet essai avait pour objectif de dresser un portrait des connaissances sur les différentes pratiques éducatives favorisant l'autodétermination chez les élèves autistes à l'école primaire. Dans une perspective d'amélioration de l'accompagnement à ces élèves, cette revue a permis de mettre en lumière neuf articles portant sur le développement de leurs compétences en autodétermination. Les résultats ont mis en évidence deux modèles théoriques principaux présentant des retombées prometteuses, soit le *Early Childhood Foundations Model for Self-Determination* (Palmer et al., 2013) et le le *Self-Determined Learning Model of Instruction* (Wehmeyer et al., 2000). Ces modèles servent à structurer l'enseignement explicite de l'autodétermination, reconnu comme un levier central dans son développement (Cote et al., 2014 ; Hagiwara et al., 2017 et Kleinert et al.,2014). Il ressort également que diverses pratiques doivent être privilégiées, notamment l'offre d'occasions de choix, le développement des habiletés de planification et la création d'environnements favorisant la participation des élèves (Burke et al., 2020 ; Escalano-Perez et al., 2019 ; Elliott et Dillenburger, 2016). Les résultats soulignent l'importance d'intervenir de façon précoce à l'école primaire afin de favoriser le développement optimal de l'autodétermination chez les élèves autistes. Dans ce contexte, le rôle du psychoéducateur apparaît central, puisqu'il accompagne, soutient et guide l'équipe-école dans ses pratiques relatives à l'autodétermination. Toutefois, certaines limites doivent être prises en considération. Peu d'études portent spécifiquement sur l'autodétermination des élèves autistes au primaire, et la qualité méthodologique varie considérablement. Ces éléments appellent à une interprétation nuancée des résultats. Il serait donc pertinent que de futures recherches examinent le développement de l'autodétermination chez les élèves autistes du primaire, notamment au Québec, afin d'identifier les pratiques réellement efficaces et de poursuivre l'amélioration de l'accompagnement offert à ces élèves.

Références

Agence de la santé publique du Canada. (2022). Trouble du spectre de l'autisme : faits saillants de l'enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019. https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-canadian-health-survey-children-youth-2019/trouble-spectre-autisme-enquete-sante-canadienne-enfants-jeunes-2019.pdf

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. Remedial and Special Education, 23(5), 279–288.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5e éd., texte révisé; DSM-5-TR).

Brock, M. E., Schaefer, J. M., & Seaman, R. L. (2020). Self-determination and agency for all: Supporting students with severe disabilities. Theory Into Practice, 59(2), 162–171. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702450

Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. Remedial and Special Education, 41(3), 176–188. https://doi.org/10.1177/0741932518802274

Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. Research in Developmental Disabilities, 26, 1–15.

Caouette, M. (2021). Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques. Béliveau Éditeur.

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118(1), 16–31. https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16

Caouette, M. (2024). L'autodétermination... de quoi s'agit-il ? https://autodetermination.ca/lautodetermination-de-quoi-sagit-il/

Chou, Y.-C., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Autism and self-determination: Factor analysis of two measures of self-determination. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(3), 163–175.

Cote, D. L., Jones, V. L., Barnett, C., Pavelek, K., Nguyen, H., & Sparks, S. L. (2014). Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49(2), 189–199.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.

Donaldson, A. L., Zisk, A. H., & Eddya, B. (2023). Promotion of communication access, choice, and agency for autistic students. Language, Speech & Hearing Services in Schools, 54(1), 140–155.

Dormoy, L. (2018). Le soutien aux parents d'enfants avec TSA. Le journal des psychologues, 1(353), 42-47. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/jdp.353.0042

Elliott, C., & Dillenburger, K. (2016). The effect of choice on motivation for young children on the autism spectrum during discrete trial teaching. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(3), 187–198. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/1471-3802.12073

Escolano-Pérez, E., Acero-Ferrero, M., & Herrero-Nivela, M. L. (2019). Improvement of planning skills in children with autism spectrum disorder after an educational intervention. Frontiers in Psychology, 10.

Glago, K., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. Remedial and Special Education, 30(6), 372–380.

Hagiwara, M., Shogren, K. & Leko, M. (2017). Reviewing Research on the Self-Determined Learning Model of Instruction: Mapping the Terrain and Charting a Course to Promote Adoption and Use. Adv Neurodev Disord 1, 3–13. https://doi.org/10.1007/s41252-017-0007-7

Kleinert, J. O., Harrison, E., Mills, K. R., Dueppen, B. M., & Trailor, A. M. (2014). Self-determined goal selection and planning by students with disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49(3), 464–477.

Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 94, 25–42.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2015). Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50, 237–247.

Lee, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Davies, D. K., & Stock, S. E. (2012). Examining predictors of self-determination. Remedial and Special Education, 33(3), 150–161.

LegisQuébec. (2025). Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). Programme de formation de l'école québécoise.

Morán, M. L., Hagiwara, M., Raley, S. K., Alsaeed, A. H., Shogren, K. A., Qian, X., Gómez, L. E., & Alcedo, M. Á. (2021). Self-Determination of Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. Journal of Developmental & Physical Disabilities, 33(6), 887–908. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1007/s10882-020-09779-1

Office des personnes handicapées du Québec. (2024). Portrait annuel des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (s. d.). Les psychoéducateurs en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. https://ordrepsed.qc.ca/publications/les-psychoeducateurs-en-deficience-intellectuelle-et-en-troubles-du-spectre-de-lautisme/

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2026). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement. BMJ, 372.

Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determined learning model for early elementary students: A parent's guide.

Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. Remedial and Special Education, 24, 115–126.

Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., et al. (2013). Foundations for self-determination in early childhood. Topics in Early Childhood Special Education, 33(1), 38–47.

Palmer, S. B., Fleming, K. K., Summers, J. A., Erwin, E. J., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Stroup-Rentier, V., Haines, S. J., Zheng, Y. Z., Peck, N. F., & Wu, H.-Y. (2019). Foundations for Self-Determination in Early Childhood: Preliminary Preschool Study. Advances in Neurodevelopmental Disorders : Multidisciplinary Research and Practice across the Lifespan, 3(2), 188–196. https://doi.org/10.1007/s41252-019-00106-0

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and intrinsic motivation. American Psychologist, 55, 68–78.

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

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., et al. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes. The Journal of Special Education, 48(4), 256–267.

Webster, A., Bruck, S., & Saggers, B. (2022). Supporting self-determination of autistic students in transitions. Research in Developmental Disabilities, 128. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/j.ridd.2022.104301

Wehmeyer, M. (1997). Self-determination as an educational outcome. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9(3), 175–209.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14(1), 53–61.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children, 66*(4), 439–453.

Wehmeyer, M. L. (2003). Theory in self-determination: Foundations for educational practice.

Wehmeyer, M. L. (2007). Overview of self-determination and self-determined learning.

Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., et al. (2011). Personal self-determination and moderating variables. Exceptionality, 19, 19–30.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., et al. (2011). A randomized-trial evaluation. Career Development for Exceptional Individuals.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1995). Factors related to the self-determination of adults. Journal of Vocational Rehabilitation, 4(5), 291–305.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., et al. (2000). Promoting causal agency. Exceptional Children, 66(4), 439–453.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. (2016). Self-determination and choice.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). Development of self-determination through the life-course.

White, K., Flanagan, T. D., & Nadig, A. (2018). Self-determination and quality of life. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 30(6), 735–754.