

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION AVEC MÉMOIRE

PAR
LÉNA BERGERON

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 ORTHOPÉDAGOGUE-ENSEIGNANTE OEUVRANT EN
ÉCOLE ALTERNATIVE

AOÛT 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

« C'est cela l'éducation : à la fois donner au jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (*educere*) et lui apporter toute la nourriture intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse établir son projet (*educare*). Le rôle premier de tout groupe d'hommes, ethnie, nation, humanité dans son ensemble est de faire des hommes, ou, plutôt, de **créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes.** »

(Jacquard, 1987, p. 14)

SOMMAIRE

La conjoncture actuelle en ce qui a trait à la réussite révèle une crainte partagée autour de l'échec et de l'abandon scolaire. Le vécu quotidien et l'avenir des élèves se trouvant dans cette situation légitiment clairement ce souci. Viser le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage semble une option prometteuse pour la réussite éducative des élèves et leur persévérance. Cependant, cela nécessite un changement de paradigme important dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage alors que les interventions ont avantage à être teintées d'une pédagogie inclusive, différenciée et d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste. Un passage de l'élève passif et dépendant vers l'élève actif et autonome s'avère nécessaire dans le développement de l'autodétermination. Or, peu d'exemples permettent aux intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage de transformer ces visées en gestes concrets sur le plan de l'enseignement et sur le plan de la réadaptation.

Cette problématique incite à vouloir décrire les interventions qui visent à soutenir le développement de l'autodétermination issues d'une proposition conjointe d'intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et à comparer la proposition conjointe aux éléments théoriques sur l'autodétermination qui concernent plus fréquemment les élèves ayant des troubles développementaux ou intellectuels graves. Ainsi, cette recherche à visée compréhensive et s'inscrivant dans un paradigme interprétatif s'actualise dans une étude de cas. Ce cas se compose d'une dyade orthopédagogue-enseignante travaillant en contexte

scolaire alternatif, et ce, afin de se pencher sur un milieu scolaire reconnaissant explicitement l'autodétermination comme un besoin de formation et afin de s'intéresser à des participants dont la pratique est reconnue quant au soutien offert aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Le devis méthodologique prévoit trois phases visant respectivement à s'assurer de la disposition à produire une proposition du soutien au développement de l'autodétermination, à s'intéresser aux propositions individuelles, et finalement à décrire et analyser une proposition conjointe de ce soutien. Plusieurs outils de collecte et d'analyse des données soutiennent ce devis de recherche, dont un contact avec les directions d'école, une discussion téléphonique avec les orthopédagogues, deux entretiens individuels semi-dirigés, deux observations, un entretien d'explicitation supporté par la captation vidéo, et finalement un entretien non dirigé collectif. L'ensemble des données colligées sont soumises à une analyse qualitative par catégories conceptualisantes.

Les résultats révèlent des pistes d'actions prometteuses en encourageant les intervenants scolaires soucieux du développement de l'autodétermination de leurs élèves à : planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencierées; adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève; contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risques; créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant; et finalement à mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination. De grandes tendances se dégagent aussi de ces pistes d'actions, ce qui permet de formuler des constats pour une compréhension revisitée du phénomène et de proposer quelques

légères adaptations au modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer et Lachapelle, 2006).

En somme, cette étude de cas met en lumière plusieurs interventions susceptibles de soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Or, plusieurs de ces interventions ne sont pas nouvelles même si elles ne sont pas des pratiques communes. Le changement de paradigme qu'elles nécessitent amène un regard intéressant sur les explications possibles et permet de penser qu'une étude dans un processus d'accompagnement gagnerait à s'y intéresser plus en profondeur.

Mots clés : autodétermination, élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, innovation pédagogique, renouveau pédagogique, paradigmes, école alternative

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	3
REMERCIEMENTS	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	5
SITUATION DU PROBLÈME :	5
SOUTENIR LA RÉUSSITE PAR LA PROMOTION DE L'AUTODÉTERMINATION : UN CHANGEMENT DE PARADIGME	5
1.1 DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	6
1.2 L'AUTODÉTERMINATION : UNE OPTION À CONSIDÉRER	8
1.3 UNE OPTION QUI IMPLIQUE L'ADOPTION D'UN NOUVEAU PARADIGME	8
1.3.1 <i>Les paradigmes à travers trois mouvements sociaux</i>	10
1.3.2 <i>Le passage de l'élève passif vers l'élève actif</i>	14
1.3.3 <i>Le passage de l'élève dépendant vers l'élève autonome</i>	16
1.4 UNE PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE ET UNE QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	19
CHAPITRE 2	21
CADRE DE RÉFÉRENCE :	21
UNE CLARIFICATION CONCEPTUELLE AUTOUR DES COMPOSANTES MOBILISÉES DANS CETTE ÉTUDE	21
2.1 LE CONCEPT D'AUTODÉTERMINATION ET SA PROMOTION	21
2.2 LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE	29
2.3 D'UNE QUESTION GÉNÉRALE VERS DES OBJECTIFS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES	30
CHAPITRE 3	32
MÉTHODOLOGIE :	32
UNE ÉTUDE DE CAS INTERPRÉTATIVE	32
3.1 UNE ÉTUDE DE CAS AVEC UNE DIMENSION PARTICIPATIVE	32
3.2 LES PARTICIPANTS	34
3.2.1 <i>Le contexte des écoles alternatives</i>	34
3.2.2 <i>Des intervenants reconnus pour leur soutien au développement de l'autodétermination</i>	35
3.2.3 <i>Une dyade orthopédagogique-enseignante</i>	36
3.2.4 <i>Des référents et des facteurs d'influence propres aux participantes</i>	37
3.3 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	41
3.3.1 <i>La première phase : la disposition à produire une proposition du soutien au développement de l'autodétermination</i>	42
3.3.2 <i>Deuxième phase : une proposition individuelle du soutien au développement de l'autodétermination</i>	42
3.3.3 <i>Troisième phase : une proposition conjointe du soutien au développement de l'autodétermination</i>	43
3.4 LES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES	44

3.4.1 Contact avec les directions d'école	45
3.4.2 Discussion téléphonique avec les orthopédagogues	45
3.4.3 Entretiens individuels semi-dirigés	46
3.4.4 Observations	47
3.4.5 Entretien d'explication soutenu par la captation vidéo	48
3.4.6 Entretien non dirigé	49
CHAPITRE 4	53
RÉSULTATS DES ANALYSES :	53
LA COMPRÉHENSION DE L'AUTODÉTERMINATION ET DU SOUTIEN À SON DÉVELOPPEMENT	53
4.1 UNE COMPRÉHENSION NÉGOCIÉE DU CONCEPT D'AUTODÉTERMINATION	53
4.2 UNE COMPRÉHENSION NÉGOCIÉE DU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	55
4.2.1 Planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencier	56
4.2.2 Adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève	65
4.2.3 Contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risques	70
4.2.4 Créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant	76
4.2.5 Mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination	81
CHAPITRE 5	85
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS :	85
DES CONSTATS À RETENIR DANS LE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	85
5.1 LES COMPORTEMENTS AUTODÉTERMINÉS NÉCESSITENT DE SE SENTIR CAPABLE DE RÉUSSIR ET DE SE SENTIR EN SÉCURITÉ	85
5.2 L'AUTODÉTERMINATION DES ÉLÈVES EST AUTANT RELATIVE AUX OCCASIONS QU'ILS ONT DE S'Y EXERCER QU'À L'ACCOMPAGNEMENT QUI LEUR EST OFFERT EN COHÉRENCE	90
5.3 L'AUTODÉTERMINATION RÉCLAME D'ÊTRE CONSIDÉRÉ DANS UNE PERSPECTIVE COLLECTIVE ET CITOYENNE PLUTÔT QUE DANS UNE PERSPECTIVE INDIVIDUALISTE	96
5.4 LA FORCE DES INTERVENTIONS SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION EST AMPLIFIÉE LORSQUE LES INTERVENANTS AGISSENT EN COHÉRENCE	101
CONCLUSION	105
RÉFÉRENCES	113
APPENDICES	118

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DE L'AUTODÉTERMINATION ET LES FACTEURS INHÉRENTS À L'ÉMERGENCE DE COMPORTEMENTS AUTODÉTERMINÉS	25
FIGURE 2: LE MODÈLE ÉDUCATIF FONCTIONNEL DE L'AUTODÉTERMINATION.....	27
FIGURE 3: LA PROPORTION D'UNITÉS DE SENS DU DISCOURS ACCORDÉE AUX CATÉGORIES D'INTERVENTION.....	55
FIGURE 4 : HIÉRARCHIE DES INTERVENTIONS DE LA CATÉGORIE PLANIFIER DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES ACTIVES, MOTIVANTES ET DIFFÉRENCIÉES.....	57
FIGURE 5 : HIÉRARCHIE DES INTERVENTIONS DE LA CATÉGORIE ADOPTER UNE POSTURE DE GUIDE OÙ L'APPRENTISSAGE APPARTIENT À L'ÉLÈVE.....	65
FIGURE 6 : HIÉRARCHIE DES INTERVENTIONS DE LA CATÉGORIE CONTRIBUER À UNE PERCEPTION DE SOI POSITIVE NÉCESSAIRE À LA PRISE DE RISQUES	70
FIGURE 7 : HIÉRARCHIE DES INTERVENTIONS DE LA CATÉGORIE CRÉER UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE DANS UN ENVIRONNEMENT RELATIONNEL SÉCURISANT.....	77
FIGURE 8 : HIÉRARCHIE DES INTERVENTIONS DE LA CATÉGORIE MOBILISER L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE AUTOUR DU PROJET DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	81
FIGURE 9: L'EMPOWERMENT PSYCHOLOGIQUE ET L'AUTORÉALISATION ÉMERGEANT DE LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION.....	88
FIGURE 10: L'INTERACTION ENTRE LES CAPACITÉS DE L'INDIVIDU ET SES CROYANCES ET PERCEPTIONS MISE EN ÉVIDENCE DANS LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION.....	89
FIGURE 11: LES COMPORTEMENTS AUTONOMES ET AUTORÉGULÉS ÉMERGEANT DE LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION	93
FIGURE 12 : UNE PREMIÈRE PROPOSITION D'ADAPTATION DU MODÈLE ÉDUCATIF FONCTIONNEL DE L'AUTODÉTERMINATION À PARTIR DE LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION.....	95
FIGURE 13 : UNE DEUXIÈME PROPOSITION D'ADAPTATION DU MODÈLE ÉDUCATIF FONCTIONNEL DE L'AUTODÉTERMINATION À PARTIR DE LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION.....	100
FIGURE 14 : UNE PROPOSITION D'ADAPTATION FINALE DU MODÈLE ÉDUCATIF FONCTIONNEL DE L'AUTODÉTERMINATION À PARTIR DE LA PROPOSITION DES PARTICIPANTES QUANT AU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION.....	103

REMERCIEMENTS

Comme nombre de créations, la réalisation d'un mémoire implique dans bien des cas plus de personnes qu'il n'y paraît. Dans mon cas, j'ai été choyée.

Parce que la recherche n'est pas qu'action mais beaucoup réflexion, je considère avoir eu la chance de côtoyer de « grands penseurs » avec lesquels pousser plus loin notre compréhension des choses était un plaisir. Merci pour ces moments de partage et d'entraide.

Je suis aussi particulièrement reconnaissante de l'accompagnement dont j'ai bénéficié. Chacun à votre façon, chacun à votre moment, vous avez été pour moi un modèle de chercheur accompagnateur. J'espère un jour redonner au suivant et jouer ce rôle de mentor aussi bien que vous le faites.

Sur une note plus personnelle, mes liens familiaux me donnent la chance d'avoir des modèles inspirants. Merci pour ce que vous représentez dans mon quotidien. À l'écriture de ces lignes, je ne peux m'imaginer ce processus sans votre présence. Merci aussi à mes parents qui m'encouragent et reconnaissent une persévérance chez moi qui, je le pense, les rend fiers. Et finalement, merci à mon amoureux. Nos moments de qualité sont chers à mes yeux, et inestimables pour mon équilibre de vie.

Une équipe de recherche comme celle dont j'ai la chance de faire partie depuis plusieurs années implique des avantages considérables. En plus d'y trouver des collègues de cœur, j'y trouve des professionnelles qui n'hésitent pas à me donner leur appui sous plusieurs formes. Merci!

Mon moteur demeure les élèves. Merci à ceux dont j'ai croisé le chemin et qui m'ont donné accès, un tant soit peu, à leur vécu de joie et de peine. Je compte bien continuer de faire tout mon possible pour qu'il y ait plus de joie que de peine sur le passage scolaire des jeunes pour qui l'école représente un défi quotidien.

Et finalement, merci aux professionnelles de l'éducation inspirantes qui ont accepté de s'investir avec moi dans ce projet. Dans ce que vous faites, il me semble y avoir beaucoup de passion. Merci du temps et de l'énergie que vous y avez mis!

INTRODUCTION

Force est de constater que la réussite et la persévérance scolaires des élèves suscitent énormément de réflexions et de questionnements, et ce, tant dans la communauté scientifique – voir par exemple différents regroupements tels que le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE); l'Observatoire international sur la réussite scolaire (OIRS); le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); le réseau des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec (IRC), que dans la population – voir par exemple différents éditoriaux parus dans le journal *La Presse* intitulés *Réussite et persévérance dans la mire* (2011), *Les Québécois préoccupés par le décrochage scolaire* (2011), *Se mobiliser pour la persévérance scolaire* (2012).

Il y a maintenant presque 50 ans, le Québec rendait l'école accessible à tous et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce qui est fréquemment appelée la démocratisation de l'éducation (Leroux, 2005). Depuis, une énergie considérable se déploie afin que ladite démocratisation se conjugue avec la réussite du plus grand nombre, indépendamment de la diversité des élèves qui s'y trouvent. Face à ce défi, de « nombreux services éducatifs destinés à des groupes d'élèves éprouvant des besoins ou des problèmes particuliers d'adaptation » ont été instaurés (Tardif et Lessard, 1999, p. 437). Or, malgré l'octroi de ces ressources de plus en plus spécialisées (par ex. : des services en psychoéducation, orthopédagogie, orthophonie, éducation spécialisée, travail social, psychologie) et les nombreux efforts investis, la réussite des élèves ayant

des besoins particuliers¹ demeure une question d'actualité au cœur des préoccupations des acteurs scolaires. Pour le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), « le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou dont le parcours scolaire est marqué d'interruptions ou de réorientations ainsi que le nombre d'adultes analphabètes fonctionnels, témoignent des limites du système actuel » (p. 2). De ce fait, il semble que l'école rejoigne difficilement l'entièreté des élèves et peine à soutenir la réussite pour tous.

Face à ce phénomène, certains sont portés à remettre en question les missions fondamentales de l'éducation, particulièrement pour les élèves pour qui l'école représente un défi quotidien. Albert Jacquard (1987) dira, quant à lui, que l'éducation c'est à la fois donner au jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (*educere*) et lui apporter toute la nourriture intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse établir son projet (*educare*). Le rôle premier de tout groupe d'hommes, ethnie, nation, humanité dans son ensemble est de faire des hommes, ou, plutôt, de créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes (p. 14).

Assurément, cet idéal est intimement lié au concept de l'autodétermination. Il est généralement présenté comme un nombre « d'habiletés et d'attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie et effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 69). Une action autodéterminée implique quatre caractéristiques essentielles, soit :

¹ Dans le cadre de cette recherche, l'expression « élèves ayant des besoins particuliers » réfère à l'ensemble des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves considérés à risque.

l'autonomie, l'autorégulation, l'appropriation ou l'*empowerment* psychologique² et l'autoréalisation. Considérant le sens attribué à l'autodétermination et considérant le rôle potentiel qu'elle peut jouer afin de donner au jeune le goût de se créer lui-même, il apparaît pertinent que les acteurs scolaires s'intéressent à ce concept, notamment ceux qui cherchent à soutenir la persévérance et la réussite des élèves fréquemment en situation de difficulté ou d'échec. C'est dans cet esprit que cette démarche de recherche a été entreprise.

Le premier chapitre traite de l'émergence de la situation considérée problématique. Un regard historique sur les différents paradigmes dans l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers est proposé.

Au second chapitre, le concept de l'autodétermination est présenté, en plus de quelques éléments de la littérature propre à sa promotion auprès des élèves. La description des élèves considérés comme ayant des besoins particuliers et ayant recours à un service de soutien en orthopédagogie est aussi explicitée.

Le troisième chapitre concerne les aspects méthodologiques. Les bases de l'étude de cas et la perspective avec laquelle elle est conduite sont d'abord étayées. Les caractéristiques du cas mis de l'avant dans cette recherche sont développées. Les différentes phases du déroulement de la recherche ainsi que des précisions relatives aux outils de collecte et d'analyse de données sont ensuite fournies.

² Bien que Legendre le traduise par « appropriation », « empowerment psychologique » sera utilisé afin de respecter la traduction que l'auteur propose dans un écrit de langue française (Wehmeyer et Lachapelle, 2006).

Au quatrième chapitre, les résultats de l'analyse des données sont présentés de manière à avoir un portrait clair et détaillé des interventions observées et déclarées dans cette étude de cas.

Finalement, au chapitre cinq, les constats émergeant de l'analyse des résultats permettent au lecteur de retenir l'essentiel de ce que l'intervenant soucieux de développer l'autodétermination de ses élèves peut exploiter. L'alternance entre les résultats de recherche et un éclairage théorique y est constante.

Enfin, la conclusion traite de la portée des résultats de cette étude, de ses limites ainsi que de nouveaux questionnements qui sont mis en évidence.

CHAPITRE 1

SITUATION DU PROBLÈME :

Soutenir la réussite par la promotion de l'autodétermination : un changement de paradigme

La conjoncture actuelle autour de la réussite et de la persévérance scolaires n'est pas sans révéler une crainte, celle de l'échec et de l'abandon scolaire. Il convient de se demander si cette inquiétude est justifiée. Au moins deux explications logiques et documentées viennent légitimer ce souci pour la réussite et la persévérance scolaires. D'abord ancrée dans le présent, l'une de ces explications concerne le vécu scolaire difficile occasionné par un parcours jonché d'échecs. Sans surprendre, les élèves se trouvant fréquemment en situation de difficulté viennent à douter de leurs capacités à répondre aux exigences de l'environnement. Par ricochet, ils en viennent à moins s'impliquer et ont plus de chance d'abandonner, alors que leur attention est souvent portée sur ce qu'ils ne sont pas en mesure de faire, et ruinent par le fait même leur chance de réussir (Bandura et Lecomte, 2007). Viau (1994) présentait déjà des constats semblables il y a plus de quinze ans en expliquant que les élèves ayant des besoins particuliers ont tendance à abandonner, à croire que l'effort est inutile, et ce, parce qu'ils sont certains d'échouer. Il arrive parfois même qu'ils trouvent menaçant de fournir des efforts puisqu'un nouvel échec pourrait confirmer qu'ils n'arrivent pas à réussir. Ce cycle ou cette dynamique de l'échec occasionne un rapport à l'école plus tumultueux. Effectivement, le sentiment de compétence scolaire se construit sur des sentiments de réussite et sur le sentiment d'efficacité (Duclos, 2010). De plus, à une période où la vie de l'enfant tourne autour de sa vie d'apprenant, ne pas réussir à

l'école peut s'apparenter, pour certains, à ne pas réussir sa vie d'enfant. Certains vont même jusqu'à intégrer qu'ils sont stupides (Fisher et Woods, 2002). L'autre explication permettant de légitimer ce souci pour la réussite scolaire est ancrée dans l'avenir des élèves. En plus de vivre des échecs répétés, une grande majorité de jeunes ayant des besoins particuliers accèdent plus difficilement à un diplôme (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). Parallèlement à ce constat, Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004) expliquent que l'abandon scolaire avant l'obtention d'un diplôme est associé à des conséquences fâcheuses sur les plans psychologiques (comportement de délinquance et de rébellion, baisse de l'estime de soi, niveau plus élevé de dépression) et économiques (taux de chômage important). Dans la poursuite de cette diplomation, la scolarisation constitue le principal chemin et s'avère plus ardue pour les élèves ayant des besoins particuliers. Certains élèves affirment d'ailleurs avoir peur pour leur avenir et ne pas savoir s'ils pourront avoir un travail qui leur plaira (Fisher et Woods, 2002). Les répercussions des échecs et de l'abandon scolaire, tant dans le cheminement quotidien des élèves que pour ce qui est de leur avenir, apparaissent suffisamment importantes pour qu'un souci pour la réussite des élèves, dont ceux ayant des besoins particuliers, soit partagé par la collectivité.

1.1 De la réussite scolaire à la réussite éducative

Sachant que l'échec et l'abandon scolaire ont des conséquences fâcheuses sur plusieurs plans, la nécessité de repenser la notion de réussite des élèves se fait sentir, tout comme les interventions susceptibles d'être cohérentes dans cette visée.

La notion de réussite scolaire à proprement dit correspond à la compréhension traditionnelle de la performance scolaire. Elle renvoie aux résultats, aux diplômes obtenus, au niveau d'acquisition des compétences (Barbeau, 2007). En raison du caractère disciplinaire de cette compréhension, un rapprochement semble évident avec l'un des trois volets de la mission de l'école, soit l'instruction (MEQ, 2001). Or, plusieurs écrits se réfèrent plutôt à la réussite éducative, notion qui dépasse les frontières du plan strictement disciplinaire et qui peut être perçue « comme la capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage » (Barbeau, 2007, p. 6). Notamment, Bouchard, Coulombe et St-Amant (1994) écrivaient avec finesse que la réussite éducative correspond « au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire » (p. 64). Par ailleurs, il est possible de lire dans le Cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'école, que « la vision de la réussite éducative découle directement des trois volets de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Elle ne repose plus uniquement sur la capacité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles » (MEQ, 2003a, p. 8). Il y a plus d'une décennie, la Politique de l'adaptation scolaire et sociale (MEQ, 1999) précisait : « à cette fin, [il faut] accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance » (p. 17).

1.2 L'autodétermination : une option à considérer

Dans l'idée d'intervenir pour une réussite éducative, il semble que le système et ses différents acteurs aient tout avantage à viser l'autodétermination des élèves ayant des besoins particuliers. Pour Vianin (2006), il apparaît que les environnements permettant aux individus de s'autodéterminer sont plus sujets à susciter une motivation intrinsèque. Aussi, Deci et Ryan (2002) expliquent qu'en amenant les élèves vers des formes de motivation plus autodéterminée, ils démontrent un plus grand intérêt vis-à-vis de l'école, ils seront plus enclins à s'identifier comme « élève » et à intégrer leur éducation comme partie prenante de soi. Il semble d'ailleurs que :

l'autodétermination tient un rôle de premier ordre dans la prédiction des comportements et des conditions associées à la persévérance scolaire. [...] Plus les élèves sont motivés de façon autodéterminée, moins ils s'absentent de l'école et moins ils ont l'intention de décrocher. (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004, p. 116)

Ainsi, soutenir le développement de l'autodétermination pourrait avoir une incidence importante sur la persévérance et sur le rapport qu'entretiennent les élèves à l'égard de l'école. Il s'agit de fait d'une option prometteuse pour la réussite éducative. Dans le dernier siècle, des changements d'envergure ont eu lieu tant sur le plan de l'enseignement que sur le plan de l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Dans la foulée de ces changements, l'autodétermination est apparue comme une résultante logique, en plus d'être en cohérence avec la conception de la réussite éducative.

1.3 Une option qui implique l'adoption d'un nouveau paradigme

Globalement, un paradigme correspond à une façon de percevoir les choses, une conception partagée sur un objet dans un domaine. Il s'associe largement aux

croyances, aux théories personnelles, aux conceptions et aux représentations de la personne. Dans le domaine de l'intervention auprès des personnes ayant des besoins particuliers, différents paradigmes ont coexisté et se sont succédé au cours du dernier siècle. Effectivement, la manière dont la société perçoit la notion d'incapacité influence directement les possibilités que ces personnes ont au sein de cette même société. Certes, ces perceptions affectent le regard que ces dernières portent sur elles-mêmes et ce qu'elles entrevoient pour leur avenir (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998). Une analyse des mouvements sociaux des dernières décennies permet de mettre en lumière trois paradigmes associés à différentes façons de percevoir les personnes ayant des besoins particuliers ainsi que leur éducation. Selon Lachapelle et Wehmeyer (2003), « pour que l'autodétermination devienne un paradigme d'intervention dominant, un changement doit s'opérer sur le plan des attitudes, des valeurs, des modes de pensée et des moyens de soutien offerts, de manière à mettre au premier plan la voix des personnes » (p. 214). Le passage d'un paradigme à un autre « constitue un changement profond dans notre vision » et par le fait même dans les interventions qui en découlent (Masciotra et Medzo, 2009, p. 15). Pour illustrer ce phénomène, ces auteurs rappellent l'époque où il y avait consensus sur la forme plate de la terre. Pour en venir à la considérer sphérique, un changement de paradigme dut s'opérer dans la société, par un passage obligé de la coexistence de ces deux façons de voir les choses, toutes deux à l'opposé l'une de l'autre et donc en tension. Un changement de paradigme s'inspire du précédent et en conserve quelques éléments, mais implique aussi des ruptures (Soler, 2009). Dans le cas de l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers, cette succession de paradigmes mène à l'explicitation de l'un d'eux plus à même d'encourager le développement de l'autodétermination.

1.3.1 Les paradigmes à travers trois mouvements sociaux

Wehmeyer (2010) s'est investi dans cet exercice d'analyse et présente ces mouvements en utilisant l'analogie de vagues³. Une première vague dans la conception des troubles et de la notion d'incapacité date du début du 20^{ème} siècle et est particulièrement axée sur les déficiences biologiques des personnes. Ces déficiences sont considérées responsables des diverses difficultés rencontrées. Un paradigme relativement fort à cette époque est empreint du modèle médical (Beauregard et Trépanier, 2010). Les interventions sont curatives et visent une certaine guérison; c'est à l'élève, par exemple, que revient la responsabilité de changer pour s'adapter à l'environnement scolaire. La prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers est donc, en toute logique, assurée par des professionnels dans des systèmes d'éducation spécialisés et autonomes, parallèles au système régulier (Thomazet, 2008). Cette période est caractérisée par son aspect ségrégatif et le recours aux classes spéciales. Ces choix émanent de bonnes intentions, soit celles d'offrir des soins appropriés à des besoins réels, spécifiques et traitables. Les interventions sont centrées sur la rééducation et la remédiation. Assurément, ce paradigme attribue davantage le pouvoir décisionnel aux intervenants qu'aux élèves ayant des besoins particuliers.

Une deuxième vague, en concordance avec le mouvement pour la défense des droits des personnes ayant des incapacités, souhaite humaniser la conception de l'époque plutôt médicale tout en revendiquant certaines formes de conscientisation au regard des effets qu'engendrent les stéréotypes. Ce mouvement est porté par plusieurs

³ Le terme original *wave* est ainsi repris.

parents d'enfants ayant des troubles développementaux ou intellectuels qui se regroupent de plus en plus dans des associations visant à promouvoir le développement et l'insertion sociale de ces jeunes. Alors qu'un regard de compassion est fréquemment porté à leur égard, ils sont parfois déresponsabilisés de leurs actions. Par le fait même, ils ne sont pas toujours perçus comme étant en mesure de prendre des décisions, devenir indépendants et autonomes (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998). C'est aussi à cette période que le principe de normalisation est venu s'ancrer dans les conceptions et les représentations du rôle devant être accordé aux personnes ayant des besoins particuliers dans la société et à l'école. Ce principe sous-entend qu'il est essentiel de créer des conditions afin qu'ils vivent des expériences les plus normalisantes possibles, leur permettant ainsi de rejoindre ce qui est habituellement considéré convenable dans un groupe de jeunes de leur âge (Wehmeyer, 2003; AuCoin et Vienneau, 2010). Par le fait même, la classe spéciale ne constitue pas l'environnement éducatif adéquat puisqu'il met l'accent sur les différences individuelles (AuCoin et Vienneau, 2010); un milieu normalisant suppose davantage un placement dans une salle de classe ordinaire. Plusieurs sont donc d'avis que les élèves peuvent et doivent tenter de se conformer au cadre social et aux mêmes normes que tous. En cohérence avec ce paradigme, les élèves ayant des besoins particuliers de cette époque sont plus souvent intégrés ou partiellement intégrés selon l'approche *mainstreaming*, qui accorde tout de même beaucoup d'importance aux déficiences biologiques, s'inspirant encore du modèle médical (Beauregard et Trépanier, 2010). Cette deuxième période est caractérisée par un souci d'intégration, bien que les élèves ne soient réellement intégrés que s'ils peuvent suivre le même rythme que les autres élèves (Thomazet, 2008).

La troisième vague dans la conception de la notion d'incapacité se distingue par un désir que les difficultés ne caractérisent plus entièrement les personnes. C'est dans ce mouvement que le paradigme environnemental apparaît et est de plus en plus partagé par les acteurs œuvrant auprès des personnes ayant des besoins particuliers. Il ne s'agit plus de considérer uniquement les difficultés d'adaptation de la personne, mais aussi ce qui semble moins adapté dans l'environnement. Ainsi, la capacité et le potentiel de l'élève, par exemple, peuvent être compromis par les aspects inadaptés de l'environnement éducatif. Par conséquent, cela nécessite autant d'agir sur des aspects de l'environnement éducatif qu'auprès de l'élève. Fougeyrollas est un auteur incontournable de ce mouvement et propose un modèle explicatif de ce phénomène qu'il nomme Processus de production du handicap (PPH). En somme, « c'est la rencontre de l'élève vivant des difficultés avec son environnement de vie qui détermine sa participation sociale » (Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010, p. 275). Même si le principe de normalisation associé à la deuxième vague a apporté un regard plus humain envers les élèves manifestant des incapacités, il met aussi beaucoup de pression sur eux, qui doivent sans cesse tenter de fournir des efforts afin de rejoindre la norme (AuCoin et Vienneau, 2010). Le principe de dénormalisation, quant à lui, implique dans les représentations qu'être accepté socialement suppose de vivre pleinement ses différences sans avoir à les cacher ou à les modifier pour rejoindre une norme. C'est aussi face au constat qu'il ne s'agit pas de placer un élève physiquement dans une classe régulière pour qu'il y trouve un environnement propice à sa progression, que ce mouvement s'intéresse à des avenues plus inclusives. Effectivement, la deuxième vague conduit, lorsque les besoins éducatifs sont trop grands, au simple placement physique dans une classe régulière (Thomazet, 2008) sans qu'il n'y ait de réelle intégration sur le plan des

apprentissages. Or, le troisième paradigme suppose une perspective davantage inclusive des élèves ayant des besoins particuliers, ce qui implique que l'environnement est conçu pour accueillir l'ensemble des élèves et les faire progresser sur les plans social et pédagogique, en tenant compte des différences naturelles et originelles. Cette nouvelle conception implique un système ordinaire pour tous, caractérisé par une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste (Thomazet, 2008). Dans ce paradigme, la place des élèves est donc nécessairement centrale, active et caractérisée par le développement d'une certaine autonomie, largement associée à la capacité d'une personne de s'autodéterminer.

Cependant, un changement de paradigme ne se fait pas du jour au lendemain (Masciotra et Medzo, 2009). Même si « au cours des deux dernières décennies, la promotion et le renforcement de l'autodétermination chez les jeunes et les adultes ayant des incapacités sont devenus partie intégrante des pratiques exemplaires en éducation et en réadaptation » (Wehmeyer, 2012, p. 1), cela ne peut assurer que l'ensemble des intervenants scolaires travaillant auprès de ces élèves s'inscrivent dans ce paradigme et interviennent en ce sens. Effectivement, le modèle biomédical et l'approche *mainstreaming*, caractéristiques des deux premières vagues, sont encore relativement présents dans les conceptions en regard des élèves ayant des besoins particuliers. Deux chercheurs se sont donnés comme mandat de comparer le mouvement intégratif *mainstreaming* et le mouvement inclusif de manière à cerner les défis et limites du passage de l'un vers l'autre. Il y est question d'un

débat très vif qui perdure entre les tenants de l'intégration scolaire et ceux qui préconisent une inclusion totale des élèves en difficulté [qui retiennent] l'attention de tous ceux que préoccupe la situation de la personne en difficulté dans le système éducatif et dans la société en général (Boutin et Bessette, 2009).

La coexistence des divers paradigmes, tant dans la conception de la notion d'incapacité que dans celle de l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers, engendre des dilemmes et des défis importants dans cette transition. Or, ce troisième mouvement plus inclusif et autodéterminant oblige ou encourage certaines perspectives plus que d'autres sur le plan de l'enseignement comme sur le plan de la réadaptation⁴. Notamment, il implique une attention particulière à l'autonomie des élèves, tout comme à leur participation active.

1.3.2 *Le passage de l'élève passif vers l'élève actif*

Cette troisième vague et le travail associé au développement de l'autodétermination supposent le passage d'une perception de l'apprentissage en tant que processus plutôt passif vers une perception associant le concept à un processus actif. Par le fait même, il réclame un passage obligé d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie active (Masciotta et Medzo, 2009). Ces auteurs ajoutent qu'une perception du rôle de l'enseignant comme transmetteur de connaissances et de l'élève comme récepteur relève d'une compréhension du processus d'apprentissage en tant que phénomène passif; ils suggèrent que le rapport entre enseignant et apprenant gagne plutôt à être analogue à celui d'un metteur en scène et d'un acteur. Le renouveau pédagogique au Québec est empreint de ce changement de paradigme au regard de la conception de l'apprentissage et des rôles de chacun des protagonistes (Cerqua et Gauthier, 2010). Selon Vienneau (2011), l'élève doit, pour s'investir activement dans un

⁴ L'expression « réadaptation » doit être comprise comme l'ensemble des interventions visant la rééducation, la remédiation et le soutien plus accru offert aux élèves ayant des besoins particuliers, par exemple par un orthopédagogue.

apprentissage, s'engager entièrement, cognitivement et affectivement, et ce, de manière consciente. Il s'appuie sur Dalceggio (cité dans Vienneau, 2011) pour résumer le sens de ce principe qui stipule que « l'apprentissage est quelque chose que l'on construit, et non quelque chose qui nous arrive » (p. 11). Pour Landry (2002),

un système éducatif ne peut espérer développer des personnes autonomes, responsables et engagées en cultivant une pédagogie de la transmission et de la passivité. Pour former des sujets engagés dans un projet de société et responsables de l'actualisation de leur potentiel humain, l'éducation doit elle-même devenir un processus qui favorise la responsabilité et l'autodétermination (p. 18).

Or, il s'agit d'une démarche qui fait contraste avec le rôle historique de l'élève, un rôle beaucoup plus associé à la passivité et à l'inactivité (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998; Bell et Kozlowski, 2008). Traditionnellement, la transmission des connaissances est valorisée et l'enseignant est perçu comme un expert de contenus. Cette vision, ancrée dans nos mœurs d'enseignement, complexifie les changements qu'implique une approche plus active et fait appel à des valeurs et à des fondements centrés sur le développement de l'élève plutôt que sur les contenus. Les approches dites plus passives s'insèrent dans un système d'enseignement laissant peu d'espace à l'élève vis-à-vis des responsabilités et des prises de décisions. En toute logique, s'éloigner de la posture de transmission des savoirs semble nécessaire pour effectuer un passage favorisant l'activité de l'élève et pour soutenir le développement de l'autodétermination. De par cette posture plus traditionnelle, nombre d'élèves ayant des besoins particuliers ne bénéficient pas de suffisamment d'occasions d'explorer et de manifester des comportements autodéterminés (Husen et Postlethwaite, 1994; Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998; Wehmeyer et Agran, 2007). Bender (2004), pour sa part, stipule que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont tendance à être

des apprenants inactifs, c'est-à-dire qu'ils ne participent pas, qu'ils sont défaitistes et qu'ils sont peu intéressés. Tomlinson (2004) explique que

les écoles fonctionnent comme si tous les élèves devaient terminer leurs travaux au même moment ou presque [...] les écoles adoptent généralement un seul manuel scolaire, font passer les mêmes tests à la fin d'une étape et un autre à la fin de l'année pour donner des notes. (p. 33)

Bien que plutôt répandue, cette structure traditionnelle moins favorable aux apprentissages liés à la prise de décisions, à l'autonomie et à l'autodétermination, n'est pas l'affaire de toutes les classes ni de tous les milieux scolaires. Plusieurs initiatives sont déployées depuis la mise en place du renouveau pédagogique, tout comme avant ce changement d'envergure instauré en 2001. Des enseignants interrogés sur le sujet abondent d'ailleurs en ce sens (Sarrasin, 2007). Ainsi, au sein du système scolaire québécois, certains établissements innovateurs – ou à plus petite échelle, certains intervenants scolaires – s'inscrivent dans une pédagogie qui concrétise ce passage de l'élève passif à l'élève actif, et se rapproche de la troisième vague dans l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Or, ce changement de paradigme implique une certaine rupture avec le rôle habituel des élèves, en particulier ceux ayant des besoins particuliers.

1.3.3 Le passage de l'élève dépendant vers l'élève autonome

Cette troisième vague et le travail associé au développement de l'autodétermination suppose aussi le passage d'une perception de l'élève dépendant à celle d'un élève capable d'autonomie. Il oblige de plus le passage d'un soutien offert uniquement dans une perspective de rééducation et de remédiation face aux difficultés spécifiques, à celui aussi offert dans une perspective de soutien au développement de

l'autodétermination. Divers chercheurs, parents et intervenants scolaires choisissent de ne pas miser sur l'autodétermination pour les élèves ayant des besoins particuliers parce qu'ils considèrent qu'ils ont besoin d'un plus haut niveau de soutien (Farenga et Ness, 2005). Ce constat émerge aussi de diverses recherches répertoriées par Field, Sarver et Shaw (2003) indiquant que pour les élèves ayant des besoins particuliers, il y a plus de pratiques éducatives qui favorisent la dépendance que l'indépendance et l'autodétermination. Plus encore, ces auteurs relèvent que ces jeunes ont trop souvent bénéficié d'un soutien et d'une réadaptation les incitant à la dépendance, ce qui semble permettre d'accomplir certaines tâches scolaires, mais pas nécessairement d'apprendre et de comprendre. Lorsque les décisions sont prises pour eux, ces élèves n'en viennent pas à se considérer eux-mêmes acteurs de leur propre vie et de leur parcours scolaire. Selon Wehmeyer et Field (2007), le processus d'éducation ne prépare pas adéquatement les élèves ayant des besoins particuliers à devenir des citoyens autosuffisants. Par analogie, si un élève flotte toute sa vie à l'aide d'un gilet de sauvetage, il est peu probable qu'il puisse se mettre à nager si ce gilet lui est soudainement enlevé (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998). Tomlinson (2004) ajoute avec un brin d'ironie que « les écoles préparent encore les élèves pour réussir des tests plutôt que pour affronter la vie » (p. 34). Ceci est d'autant plus paradoxal que les élèves ayant des besoins particuliers peinent à réussir les tests qu'ils sont entraînés à réussir.

Tout comme l'enseignant titulaire, l'orthopédagogue occupe une place centrale dans le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers. Son expertise sur le plan de la réadaptation et dans l'intervention directe auprès de ces élèves l'amène à jouer un rôle important dans ce contexte où son travail est largement reconnu « indispensable

en regard de l'aide à apporter aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage » (MEQ, 2003b, p. 21). Ce professionnel est donc particulièrement concerné par les dilemmes et les tensions des divers paradigmes dans la perception des élèves ayant des besoins particuliers et dans l'intervention que cette perception suppose. Dans un texte se donnant comme mandat de retracer l'historique de l'orthopédagogie au Québec, Laplante (2011), une chercheure dont l'expertise est particulièrement associée au domaine de l'intervention orthopédagogique, met en lumière ces dilemmes. D'emblée, elle précise qu'il existe de multiples questionnements identitaires chez les orthopédagogues, intimement liés aux nombreux changements dans les pratiques qui ont « contribué à altérer l'identité professionnelle de l'orthopédagogue, en entretenant une confusion quant aux rôles respectifs et aux compétences de celui-ci et de l'enseignant » (p. 11). Elle ajoute que jusqu'aux années 2000, le paradigme médical est encore relativement présent dans le rôle de l'orthopédagogue où la pratique, qualifiée de « clinique », considère la difficulté d'apprentissage principalement attribuable à un déficit instrumental. Le rôle des facteurs de risque et de résilience de nature environnementale, tels que la famille ou les approches pédagogiques, est peu pris en considération. Laplante (2011) met finalement en évidence que l'orthopédagogue actuelle se trouve « à la frontière des services à l'enseignement et des services complémentaires » (p. 13). L'Association des orthopédagogues du Québec (2003) abonde en ce sens en soulignant que l'orthopédagogue « intervient dorénavant dans le cadre des services complémentaires, dispensant un soutien aux enseignants, aux élèves et aux parents, en collaboration avec toute la communauté éducative » (p. 7).

Les intervenants scolaires semblent à la merci de ces paradigmes qui influencent l'enseignement qu'ils dispensent, tout comme la réadaptation qu'ils offrent aux élèves ayant des besoins particuliers. En outre, il semble que même ceux qui partagent la vision propre à la troisième vague n'arrivent pas nécessairement à articuler les conceptions qui en découlent dans l'action. Bien que les enseignants soient conscients de l'importance de la construction de l'autodétermination pour produire des résultats positifs auprès des élèves ayant des besoins particuliers, dans de trop nombreux cas, ils ne mettent pas en œuvre les stratégies ciblées pour la développer (Zhang, Wehmeyer et Chen, 2005). Il convient de se demander s'ils savent comment soutenir le développement de l'autodétermination de leurs élèves, s'ils ont des représentations concrètes de ce qu'ils peuvent mettre en œuvre en ce sens.

1.4 Une problématique spécifique et une question générale de recherche

D'une part, les élèves ayant des besoins particuliers ont avantage, pour leur réussite éducative, à développer leur autodétermination. Or, trop souvent, ils n'ont pas suffisamment d'occasions de le faire dans leur cheminement scolaire. Le changement de paradigme que nécessite chez les intervenants scolaires le passage de l'élève passif et dépendant à l'élève actif et autonome, semble complexifier la situation lorsqu'il s'agit de penser et d'articuler les interventions soutenant le développement de l'autodétermination. Au terme de cette problématique spécifique, un premier questionnement général se pose :

Comment des intervenants scolaires peuvent-ils soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des besoins particuliers, notamment ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage?

Certes, un besoin impératif de connaissances nous permettant de comprendre la mise en œuvre d'actions favorisant ce développement se fait sentir. Les intervenants scolaires ont besoin d'exemples pour construire du sens autour de la promotion de l'autodétermination. Il convient d'enrichir le répertoire d'interventions de ceux qui sont soucieux de favoriser le développement de l'autodétermination des élèves ayant des besoins particuliers et qui s'inscrivent dans cette troisième vague. Actuellement, le concept d'autodétermination est peu documenté en contexte scolaire québécois, ce qui soutient difficilement les intervenants qui cherchent à poser des gestes pédagogiques et orthopédagogiques en ce sens. De plus, les recherches qui traitent du sujet le font principalement en ce qui a trait aux élèves ayant des troubles graves, développementaux et intellectuels. Il serait fort à propos d'apporter un éclairage nouveau en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers sur le plan des apprentissages et qui ont recours à un soutien orthopédagogique, notamment les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Cette étude vient combler un vide dans la littérature scientifique du contexte québécois, en plus d'offrir des modèles judicieux aux intervenants.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE :

Une clarification conceptuelle autour des composantes mobilisées dans cette étude

La visée compréhensive de la recherche porte sur les interventions mises en œuvre pour favoriser le développement de l'autodétermination chez des élèves ayant des besoins particuliers et ayant recours à un soutien orthopédagogique: les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Dans cette perspective, il devient impératif d'apporter un éclairage sur le plan conceptuel qui précise le sens de l'objet central, l'autodétermination, mais aussi d'apporter des clarifications conceptuelles autour des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

2.1 Le concept d'autodétermination et sa promotion⁵

À la base, le concept d'autodétermination émerge du domaine de la philosophie et de la psychologie en réaction au déterminisme et dans la visée de promouvoir le libre arbitre; ce qui le transportera par la suite dans le domaine géopolitique en référant à l'autogouvernance, par exemple, d'une nation. L'autodétermination, en tant que construct psychologique, s'attarde davantage aux comportements *agentiques* d'une personne, comme celui d'avoir de grands buts et de perséverer malgré les obstacles, d'apprendre de ses erreurs, de percevoir un ensemble de possibilités pour passer de

⁵ L'expression « promotion de l'autodétermination » signifie l'ensemble des interventions visant à soutenir son développement et est issue de l'expression anglaise originale *promoting self-determination*.

son propre chef à l'action, en référence à l'agent central et causal que la personne est alors. Ces théories psychologiques

perçoivent les personnes comme des participants actifs à leurs propres actions ou comme les auteurs de celles-ci, actions qui sont autodirigées et orientées vers un objectif. Ces actions sont conditionnées par des besoins biologiques et psychologiques, dirigées vers des objectifs autodirigés liés à ces besoins, favorisent l'auto-gouvernance du comportement et nécessitent que l'on mette un accent explicite sur l'interface entre le soi et le contexte (Wehmeyer, 2012, p. 1).

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) est une conceptualisation concrète du domaine de la psychologie de la motivation. Elle suggère que les individus manifestent trois besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance. Le contexte social des individus peut supporter la satisfaction de ces besoins, ce qui optimise le cas échéant le sentiment d'autodétermination et, subséquemment, une motivation plus ou moins intrinsèque. Ainsi, l'autodétermination est un besoin qui détermine la motivation des individus à poser des gestes et des actions. Pour les auteurs et les tenants de cette théorie, l'autodétermination est synonyme de liberté et de choix.

Comprise plus globalement au regard du développement de la personne, un autre mouvement considère davantage l'autodétermination comme un objectif éducatif en mettant l'accent sur les actions autodéterminées et leur promotion, plutôt que sur la résultante motivationnelle (Wehmeyer, Field, Lachapelle, Boisvert, Leclerc et Morrissette, 2001). Il s'agit de la représentation théorique de l'autodétermination qui est priorisée dans cette étude. À cela s'ajoute la forte origine de ce mouvement dans l'intervention auprès des individus ayant diverses incapacités. Tout comme la théorie proposée par Deci et Ryan (2002), cette deuxième conceptualisation considère

l'autodétermination dans une perspective *agentique*, en lien à l'agent causal. Toutefois, les partisans de cette dernière considèrent qu'un comportement autodéterminé se rapporte aux « actions volontaires qui permettent à quelqu'un d'agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie ou de maintenir sa qualité de vie » [traduction libre] (Wehmeyer, 2005, p. 117). L'agent causal, au centre de cette représentation, signifie que l'individu agit de son propre chef et provoque ce qui se produit dans sa vie : il détermine son avenir. L'autodétermination est alors généralement présentée comme un nombre « d'habiletés et d'attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie et effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 69).

Selon cette théorie, pour être autodéterminées, les actions doivent refléter, à différents degrés, quatre caractéristiques essentielles⁶ : 1) la personne agit de manière autonome; 2) la personne s'autorégule; 3) la personne initie et réagit aux évènements avec *empowerment* psychologique; et 4) la personne agit d'une manière autoréalisée, autoactualisée. Premièrement, l'autonomie comportementale réfère à l'individuation qui elle, consiste en une « évolution de l'état où l'on dépend des autres pour les soins à l'orientation vers l'autonomie en matière de soins et à l'autogérance, dont le résultat est le fonctionnement autonome ou l'autonomie comportementale » (Wehmeyer, 2012, p. 3). Dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), l'autonomie dans le contexte scolaire réfère à « la liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de

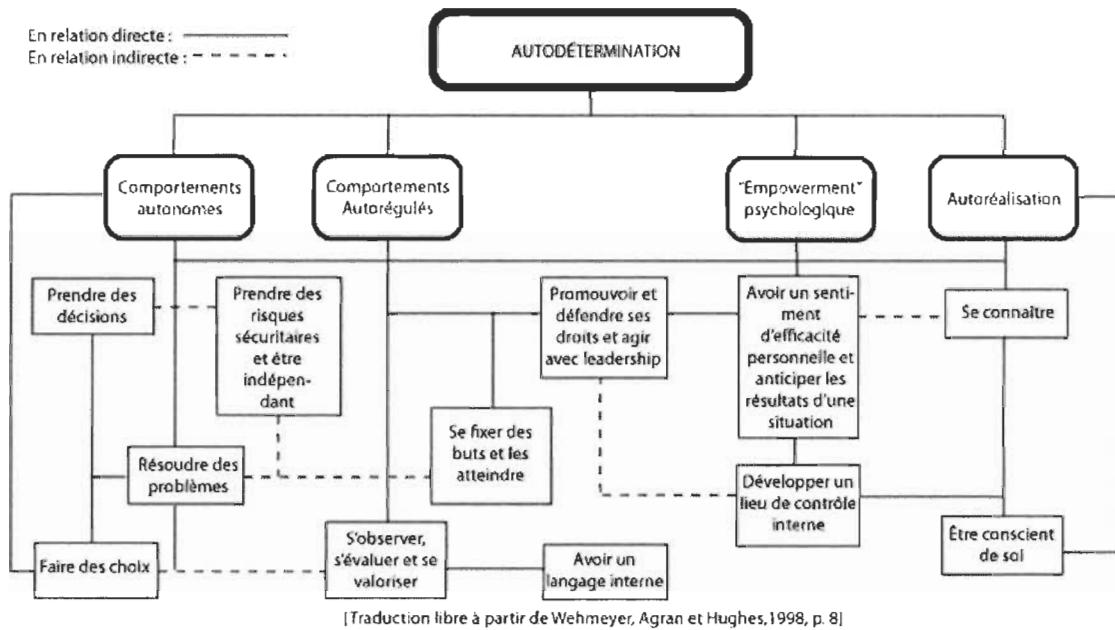
⁶ Le sens que prennent ces caractéristiques est propre au champ de l'autodétermination, alors que l'autodétermination ne se résume pas à la somme de ces quatre concepts pris isolément. Leur interprétation dans un autre champ ne permettrait pas nécessairement d'apporter un éclairage théorique juste. C'est pourquoi ils sont à nouveau approfondis à partir des mêmes auteurs clés.

choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages tout en faisant montre que cette prise en charge personnelle favorise sa réussite scolaire » (p. 145). Ainsi, un comportement autodéterminé se manifeste dans la prise en charge autonome et personnelle de ses apprentissages. Deuxièmement, l'autorégulation réfère à la capacité de l'individu à analyser son environnement et ses possibilités face à une tâche dans l'éventualité de prendre ses décisions, tout en évaluant les conséquences. Un comportement autodéterminé et autorégulé nécessite 1) le recours à des stratégies d'autogestion (autoinstruction, autoévaluation et autorenforcement), 2) la capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, et 3) l'observation de soi (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). Troisièmement, l'*empowerment* psychologique est un processus par lequel des gens, des organisations et des communautés acquièrent de l'emprise sur ce qui les concerne, sur leur destinée. Les personnes agissant avec *empowerment* psychologique « le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle » (Wehmeyer, Field, Lachapelle, Boisvert, Leclerc et Morissette, 2001, p. 5). Finalement, la réalisation de soi implique que l'individu connaisse ses capacités et ses limites, et qu'il agisse en conséquence (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). De fait, un comportement autodéterminé se manifeste dans l'autoréalisation des individus qui

utilisent une connaissance complète et raisonnablement exacte d'elles-mêmes – leurs forces et leurs limites – afin d'agir de manière à profiter de cette connaissance. Cette connaissance et cette compréhension de soi se forment par l'entremise de l'expérience acquise dans son environnement et de l'interprétation que l'on en fait, et elle est influencée par les évaluations des proches, le renforcement et l'identification à son propre comportement (Wehmeyer, 2012, p. 3).

De ces quatre caractéristiques découlent des attitudes et capacités considérées comme des facteurs inhérents à l'émergence de comportements autodéterminés (Sands et Wehmeyer, 1996; Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998; Wehmeyer et Lachapelle, 2006; Wehmeyer et Agran, 2007). La figure suivante met en évidence ces éléments, tout en représentant les relations directes ou indirectes qui les unissent.

Figure 1: Les caractéristiques essentielles de l'autodétermination et les facteurs inhérents à l'émergence de comportements autodéterminés



Selon Wehmeyer, Agran et Hughes (1998), ces composantes constituent, en soi, un cadre de référence intéressant au regard de l'intervention visant la promotion de l'autodétermination. De surcroît, ces auteurs proposent dans cet ouvrage la formulation de thèmes à exploiter en classe en cohérence avec cette représentation de l'autodétermination et des composantes qu'elle implique. Ils précisent que bien que ces stratégies aient été développées pour les élèves ayant des troubles graves de

développement, il n'y a aucune raison théorique pour qu'elles ne le soient pas auprès, par exemple, d'élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers (p. xiv).

Toute la complexité de l'intervention sur le plan de la promotion de l'autodétermination est mise en évidence en examinant une liste des caractéristiques des personnes autodéterminées. Effectivement, il semble qu'elles :

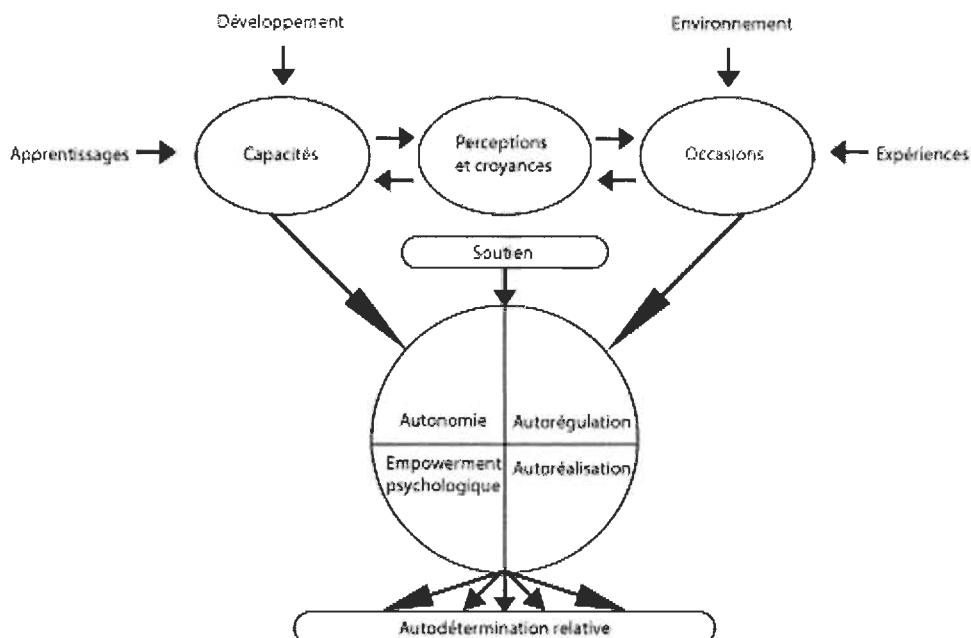
- provoquent des évènements dans leur vie et agissent en fonction des besoins qui émergent;
- sont conscientes qu'il existe des préférences et des intérêts personnels;
- sont conscientes et savent différencier leurs désirs de leurs besoins;
- font des choix basés sur leurs préférences, intérêts, désirs et besoins
- considèrent plusieurs options ainsi que les conséquences inhérentes pour prendre une décision;
- prennent des décisions en s'appuyant sur les considérations précédentes;
- évaluent l'efficacité de leurs décisions en s'appuyant sur les résultats de décisions antérieures et envisagent les prochaines en concordance;
- se fixent des buts personnels et s'efforcent de les atteindre;
- définissent et considèrent les problèmes de manière systématique, même si ce n'est pas toujours fructueux;
- visent l'indépendance tout en reconnaissent une interdépendance inévitable avec l'autre;
- sont d'ardentes défenderesses de soi lorsqu'approprié;
- ont une connaissance et une compréhension de leurs propres forces et faiblesses;
- exploite cette connaissance de soi et cette compréhension pour optimiser leur qualité de leur vie;
- autorégulent leurs comportements;
- sont persévérandes en regard de leurs buts, de leur performance, de leurs objectifs et peuvent utiliser la négociation, les compromis et la persuasion dans la recherche de ces buts;
- maintiennent des croyances positives en regard de leurs habiletés à agir dans une situation et croient que si elles agissent, les résultats souhaités auront lieu;
- ont confiance en elles et sont fières de leurs accomplissements;
- peuvent exprimer leurs désirs et leurs besoins aux autres;
- sont créatives dans leurs réactions aux situations.

[traduction libre] (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998, p. xiv).

Pour soutenir la promotion de l'autodétermination, Wehmeyer propose également un modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer et Agran, 2007, p. 6).

Ce dernier a été validé auprès de 400 adultes présentant des incapacités intellectuelles ou développementales et démontre que chacune des caractéristiques essentielles est prédictive du degré d'autodétermination. La figure suivante illustre ce modèle.

Figure 2: Le modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination



[Tiré de Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 70]

Ce modèle cherche à illustrer que l'autodétermination relative d'un individu est tributaire de l'autonomie, de l'autorégulation, de l'*empowerment* psychologique dont il fait preuve et de son autoréalisation. Ces quatre caractéristiques peuvent et doivent être soutenues, mais sont directement liées aux capacités des élèves à les développer et aux occasions qu'ils ont de les exercer.

Pour conclure sur les éléments favorisant la promotion de l'autodétermination, Field et Hoffman (2002) identifient neuf indicateurs de la qualité d'un environnement

éducatif qui en soutient le développement : 1) les connaissances, habiletés et attitudes liées à l'autodétermination sont inscrites dans le curriculum, dans le programme de soutien aux familles et dans la formation continue du personnel scolaire; 2) les élèves, les parents et le personnel scolaire s'engagent dans la prise de décisions relative à l'éducation et dans la planification de l'éducation individuelle; 3) les élèves, la famille, les universitaires et le personnel scolaire ont l'occasion de faire des choix; 4) les élèves, la famille, les universitaires, le personnel scolaire sont encouragés à prendre des risques appropriés; 5) les relations de soutien sont encouragées; 6) les accommodations et le soutien pour les besoins individuels sont apportés; 7) les élèves, la famille, le personnel scolaire ont l'occasion de s'exprimer et d'être pris en compte; 8) les conséquences de leurs actions sont prévisibles; 9) l'autodétermination est modélisée dans tout l'environnement scolaire. [traduction libre]

En somme, le soutien au développement de l'autodétermination gagne à s'articuler dans la promotion de l'autonomie, de l'autorégulation, de l'*empowerment* psychologique et de l'autoréalisation. Il importe aussi, rappelons-le, de considérer que ces caractéristiques sont directement liées aux capacités des élèves à les développer, et aux occasions qu'ils ont de s'y exercer. Soutenir le développement de l'autodétermination s'avère encore plus déterminant pour les élèves ayant des besoins particuliers, considérant, d'une part, le rôle qu'elle peut jouer sur le plan de la persévérance scolaire, et d'autre part, le peu d'occasions qu'ils ont de l'être, compte tenu de leur besoin d'aide plus criant et d'une tendance naturelle à les prendre en charge. Cette étude s'intéresse particulièrement aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

2.2 Les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage

Généralement, les jeunes qui bénéficient d'un soutien orthopédagogique sont identifiés élèves à risque, ou encore élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Afin de distinguer les particularités de ce vocable, le document relatif à l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2006) précise que l'appellation élève à risque fait référence aux jeunes

du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et [qui] peuvent ainsi être à risque, notamment en regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. (p. 24)

Pour ce qui est de l'élève en difficulté d'apprentissage, le MELS précise qu'il s'agit de celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (p. 24)

Certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage peuvent aussi être atteints d'un trouble d'apprentissage. Alors que les difficultés d'apprentissage sont temporaires lorsqu'un soutien adéquat est offert, les troubles d'apprentissages s'avèrent permanents, persistants et intrinsèques à l'élève sans être liés à son intelligence (INSERM, 2007). Le trouble d'apprentissage peut être spécifique (associé à un domaine en particuliers), non verbal (se manifestant dans les habiletés et perceptions sociales), perceptuel (se manifestant dans la compréhension de l'information reçue par les sens) ou encore général (associé à plusieurs domaines) (Turkington et Harris, 2006). Selon la définition de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage

(TAAC) chapeautant l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), l'expression « trouble d'apprentissage » fait référence à

un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez les personnes qui, par ailleurs, possèdent les capacités intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. Ils découlent du fait que sont altérés un ou plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent, entre autres, le traitement phonologique, visuo-spatial et langagier, ainsi que la vitesse de traitement de l'information, de la mémoire, de l'attention et des fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision. Les troubles d'apprentissage sont de gravité variable et ils peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Les troubles d'apprentissage peuvent aussi être accompagnés de déficits sur le plan organisationnel et social, ainsi que d'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui.

Bien qu'il y ait des différences importantes entre une difficulté et un trouble d'apprentissage, des manifestations de difficultés sur le plan des apprentissages sont apparentes pour l'ensemble de ces élèves. Une compréhension plus courante de ces difficultés suppose un écart entre le potentiel attendu de l'élève et la performance scolaire qu'il démontre, alors que l'échec qui persiste demeure une des principales manifestations qui font foi des besoins particuliers (Goupil, 2007; Saint-Laurent, 2002). Toujours selon ces auteurs, ces élèves bénéficient fréquemment de l'aide d'orthopédagogues dans le milieu scolaire, considérés comme des spécialistes des difficultés et des troubles d'apprentissage.

2.3 D'une question générale vers des objectifs de recherche spécifiques

À l'instar du sens attribué à l'autodétermination, à sa promotion, ainsi que des caractéristiques des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, cette étude s'engage plus spécifiquement vers deux objectifs :

- 1) Décrire les interventions qui visent à soutenir le développement de l'autodétermination issues d'une proposition conjointe d'intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.
- 2) Comparer la proposition conjointe aux éléments théoriques sur l'autodétermination.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE :

Une étude de cas interprétative

Cette recherche s'inscrit d'abord dans un paradigme interprétatif qui s'actualise dans un devis d'étude de cas. Cependant, elle emprunte aussi quelques caractéristiques propres à la grande famille des recherches dites participatives du fait de l'implication indéniable sollicitée auprès des participants. Ce chapitre présente les divers éléments méthodologiques, dont la description des participants, du déroulement du devis de la recherche, des outils de cueillette de données ainsi que du processus d'analyse préconisé. Un tableau synthèse offre une représentation de l'ensemble des aspects méthodologiques propres à cette recherche.

3.1 Une étude de cas avec une dimension participative

La problématique incite à vouloir décrire les interventions qui visent à soutenir le développement de l'autodétermination issues d'une proposition conjointe d'intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et à comparer la proposition conjointe aux éléments théoriques sur l'autodétermination. Ainsi, une recherche s'inscrivant dans un paradigme interprétatif permettra de mieux saisir la réalité quotidienne des intervenants pour ensuite intervenir sur cette réalité. L'étude de cas est une approche de recherche des plus anciennes (Roy, 2009) qui est de plus en plus utilisée en sciences de l'éducation (Karsenti et Demers, 2004). Cette approche méthodologique semble pouvoir se poursuivre selon deux perspectives distinctes, toutes deux influencées par un paradigme de recherche

différent (L'Hostie, 2002; Karsenti et Demers, 2011). D'une part, une étude de cas peut être menée dans une démarche hypothético-déductive, où l'on tente de mettre la théorie à l'épreuve du terrain. D'autre part, ce devis peut être conduit dans une démarche inductive, où l'on tente de comprendre et d'interpréter une réalité de manière exploratoire. Comme mentionné précédemment, cette recherche s'inscrit davantage dans ce deuxième paradigme. Ainsi, l'étude de quelques situations permettra de documenter des cas « exemplaires ou même exagérés » issus d'un contexte scolaire qui se distingue par une volonté affirmée d'agir sur le développement de l'autodétermination, de manière à étudier ou illustrer ce phénomène. En éducation, l'étude de cas peut se concentrer, comme dans la présente étude, sur une « nouvelle approche [...] peu répandue, dite d'avant-garde, qui deviendra peut-être une pratique généralisée » (Roy, 2009, p. 206).

Quant à la dimension participative, elle s'actualise dans l'implication des participants. Dans le cadre de cette étude, l'objectif de recherche est remis entre leurs mains puisqu'il est question pour eux de comprendre d'abord, de manière individuelle, leur proposition du soutien au développement de l'autodétermination, et ensuite, de manière collective, de négocier une proposition commune. Tout comme dans les recherches participatives, cette approche s'inscrit dans un esprit socioconstructiviste et invite l'ensemble des acteurs impliqués à coconstruire le savoir par un partage de réflexions et de sens attribué aux actes (Bourassa, Bélar et Chevalier, 2007). Les recherches dites participatives ont en commun qu'elles émergent d'un problème de la pratique à partir duquel le chercheur tente de faire ressortir des savoirs théoriques et pratiques, non plus seulement sur les praticiens, mais également avec eux et pour eux. Souli-

gnons ici que les participants sont sélectionnés de par leur souci pour le développement de l'autodétermination et peuvent bénéficier de la participation à ce projet pour questionner et améliorer leur pratique.

3.2 Les participants

Puisque l'étude de cas ne vise pas la représentativité, c'est plutôt sur la base de la qualité du cas que ce dernier est choisi par le chercheur (L'Hostie, 2002). Ainsi, il devient essentiel de porter une attention particulière à la sélection des cas, ces derniers devenant garants de la qualité des données à traiter dans la recherche. Afin de s'assurer du caractère exemplaire du cas, il apparaît important de trouver un milieu scolaire reconnaissant explicitement l'autodétermination comme un besoin de formation ainsi que des participants dont la pratique est reconnue quant au soutien offert pour le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

3.2.1 Le contexte des écoles alternatives

Dans l'idée de s'intéresser à un milieu scolaire reconnaissant explicitement l'autodétermination comme un besoin de formation, le contexte des écoles alternatives se présente de circonstance. Dès 1974, le Québec assiste à la fondation d'écoles dites « alternatives ». Le Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec (2008) présente sa mission comme étant

d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts, [dans lequel il est accompagné] pour un développement global et dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage afin de lui permettre de réussir sa vie et de contribuer à la collectivité élargie. (p. 2)

Les valeurs nommées et présentées comme partie prenante de la pédagogie alternative sont liées de très près à l'autodétermination : la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie, l'innovation. Mentionnée de manière encore plus explicite, l'autodétermination est présentée comme l'une des cinq balises pour le choix des stratégies pédagogiques. Dans le souci de trouver un contexte (de recherche) où il existe une préoccupation par rapport à l'autodétermination des élèves, les écoles publiques alternatives apparaissent pertinentes puisqu'il s'agit du seul milieu scolaire québécois où ces considérations sont nommées explicitement. Il est donc plausible de penser pouvoir observer diverses interventions faites au regard de l'autodétermination, et ce, auprès également des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Pour participer à cette étude, les intervenants doivent donc travailler dans une école publique alternative du Québec. Seuls les contextes scolaires alternatifs ne refusant pas à des élèves la fréquentation de leur établissement pour des conditions liées aux apprentissages sont considérés.

3.2.2 Des intervenants reconnus pour leur soutien au développement de l'autodétermination

Dans le contexte de cette étude de cas, le soutien au développement de l'autodétermination doit singulariser la pratique des participants. Les participants sollicitées doivent de fait être reconnus par la direction de leur école comme intervenant au regard du développement de l'autodétermination présenté comme une balise pour le choix des stratégies pédagogiques dans le Référentiel des écoles publiques alternatives (2008). Un contact avec les directions des écoles publiques alternatives primaire et secondaire lors d'une réunion du RÉPAQ (Réseau des écoles publiques alternatives

du Québec) permet de procéder à la sélection d'un premier ensemble d'orthopédagogues remplissant ces deux conditions initiales. Aussi, une entrevue téléphonique avec trois de ces orthopédagogues permet de vérifier s'il y a correspondance entre leurs visées pour leurs élèves, le rôle qu'elles considèrent prendre auprès d'eux et le concept d'autodétermination. Finalement, l'aspect volontaire de la participation est primordial. Au terme de cette démarche de recrutement, une seule orthopédagogue manifeste explicitement son intérêt à participer.

3.2.3 Une dyade orthopédagogue-enseignante

Le choix de s'intéresser de prime abord à l'orthopédagogue s'explique par son rôle reconnu comme indispensable auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Cependant, c'est en cherchant à comprendre les interventions de celui-ci qu'est apparu que son travail au développement de l'autodétermination ne pouvait pas se traiter en profondeur sans porter attention au travail effectué auprès du titulaire, et par ce titulaire auprès des élèves ciblés. L'étude de cas comme méthode de recherche encourage à « apprêhender le site dans son ensemble, en faisant apparaître les actions réciproques des uns et des autres, leurs interdépendances [...] » (Albarello, 2011, p. 34). C'est dans cet esprit que dès le début des activités de cueillette de données, l'étude de cas initialement centrée sur le travail de l'orthopédagogue québécois au regard du développement de l'autodétermination s'est précisé comme une étude portant sur le travail d'une dyade orthopédagogue-enseignante visant à favoriser le développement de l'autodétermination des élèves, y compris ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

3.2.4 Des référents et des facteurs d'influence propres aux participantes

Dans le but d'identifier des éléments particuliers à ce cas, susceptibles d'influencer la proposition qu'elles font du soutien au développement de l'autodétermination, le contexte particulier d'enseignement qu'offre la pédagogie d'inspiration Freinet ainsi que les croyances personnelles et professionnelles des participantes sont mises en lumière.

3.2.4.1 Une pédagogie alternative d'inspiration Freinet

Un souhait nommé de réaliser l'étude dans un environnement scolaire qui reconnaît explicitement l'autodétermination comme besoin de formation était partie prenante de l'objectif spécifique de la recherche. Par cette sélection raisonnée du cas, repérer un cas riche en interventions visant à soutenir son développement est plus probable. De fait, cet environnement scolaire devient un contexte particulier ne pouvant être mis à part dans la compréhension des interventions réalisées et déclarées par les participantes.

L'école alternative où pratiquent les participantes se considère d'inspiration Freinet. La pédagogie Freinet est née au début du siècle par le travail de Célestin Freinet, un pédagogue engagé pour sa cause et luttant pour la propagation de ses idées. Largement inspiré des penseurs de *l'école nouvelle* et de *l'école active*, il cherchait à « trouver le moyen de repousser le pouvoir qu'exerçait l'école magistrale traditionnelle sur les enfants au profit d'une approche participative, coopérative, qui utilise les champs d'intérêt de ceux qui apprennent et les savoirs et savoir-faire qu'ils ont déjà comme point de départ » (Audet, 2005, p. 196). Toujours selon cet auteur, la

pédagogie Freinet s'inscrit dans une perception de la société qui tire sa richesse des individus qui la composent et de leur diversité, la collectivité et l'individualité étant donc étroitement solidaires et interdépendantes. Cette pédagogie se fonde sur des besoins fondamentaux tels que s'exprimer et communiquer, coopérer, apprendre en toute individualité, s'organiser, s'autoréguler et s'autoévaluer. Bien que la pédagogie Freinet d'aujourd'hui ait évolué, les grands axes et les valeurs se maintiennent, tout comme certains outils développés à l'époque et qui perdurent. Il est question notamment de correspondance scolaire, de texte libre, du journal de classe, du conseil de classe, etc.

Plus spécifiquement au sein de l'école impliquée dans cette étude, il est possible de lire dans le projet pédagogique de l'école⁷ (projet éducatif), que la pédagogie Freinet concrétise et traduit en principes et pratiques pédagogiques des valeurs partagées dans l'école. Ces valeurs ont comme mandat de guider la recherche de cohérence qui, selon le projet éducatif, « a pour objectif de réduire l'écart entre les discours éducatifs (ce à quoi on croit au niveau pédagogique) et les pratiques quotidiennes (ce que l'on vit réellement en classe) ». Intimement liées au concept d'autodétermination, ces valeurs « traduisent [leur] conception de ce que devrait être la mission véritable de l'école ». Il s'agit d'aider l'élève à : 1) devenir autonome et responsable, 2) participer, coopérer, s'engager, 3) être respecté dans son individualité, respecter les autres, s'épanouir. Sans étonner, plusieurs « techniques Freinet » ressortent donc dans les interventions réalisées et déclarées par les participantes comme contribuant au développement de l'autodétermination. L'orthopédagogue explique être consciente de cette influence :

⁷ Ce document est disponible en ligne sur la page web de l'école des participantes.

« Si j'étais dans une école régulière, peut-être aussi... Mais je le ferais probablement aussi dans une école régulière, mais c'est sûr que d'être ici, ça... Ça influence peut-être plus. Mais remarque que je le fais peut-être ailleurs. Mais là, j'ai une confiance qu'il y a quelque chose d'autre. Il y a un suivi. Il y a une... Avec la classe, il y a... on est dans la même ligne de pensée. J'ai des enseignantes qui sont dans la même ligne de pensée que moi. On fait pas tous pareil... Mais on a la même... Pis ça, je pense que c'est un succès de notre école, de d'autres écoles qui ont un projet pédagogique commun à toute l'école. » (7 : 104)

En identifiant ce projet pédagogique commun comme un succès, la participante laisse entrevoir une croyance susceptible d'influencer sa perception de l'importance de la collaboration et de la cohérence dans les interventions soutenant le développement de l'autodétermination des élèves.

3.2.4.2 Des croyances personnelles et professionnelles

À divers moments provoqués ou non par l'étudiante-chercheure, les participantes ont fait état de croyances et de perceptions sur des aspects personnels et professionnels. Sachant que nos croyances se traduisent dans nos attitudes (Shapiro, 1999), il convient de mettre en évidence ces dernières lorsqu'elles pourraient devenir un facteur d'influence dans la proposition conjointe des participantes.

D'abord, c'est en prenant conscience d'une croyance dominante de l'orthopédagogue que le potentiel et la portée d'ouvrir l'étude de cas à une deuxième participante responsable de la classe de certains élèves suivis en orthopédagogie est apparue. Effectivement, comme mentionné précédemment, la cohérence dans la collaboration et le travail en dyade en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés ou

des troubles d'apprentissage ont semblé cruciaux et méritaient que l'on s'y attarde.

L'enseignante corrobore et explique à cet effet :

« Je pense qu'on veut toutes les deux le bien des enfants. On veut les faire avancer, les faire cheminer. On croit au travail d'équipe. Donc elle ne peut pas travailler de son bord, moi, de mon bord. Sinon, c'est pas cohérent. Donc si on veut que ça prenne cohésion, il faut que les deux, on travaille dans le même sens. » (10 : 59)

Sur une note plus personnelle, l'orthopédagogue fait régulièrement référence à un ouvrage du domaine de la psychologie considéré comme une révélation pour elle, il y a de cela un peu plus d'une dizaine d'années. La guidant depuis ce temps, elle explique d'ailleurs avoir déjà illustré les mots-clés dans son local, à l'intention des élèves : recevoir, choisir, agir. Il s'agit d'une conception du processus d'actualisation de soi permettant de penser qu'il est possible de faciliter cette dernière chez une personne en :

l'aidant à devenir 1) plus disponible à l'égard de l'information qui circule dans son organisme et de celle qui provient de son environnement, 2) plus autonome dans ses choix et 3) plus efficace par une action qui répond à ses besoins fondamentaux (St-Arnaud, 1996, p. 5).

Un des principes exposés concerne d'ailleurs l'autodétermination :

L'espèce humaine ne dispose d'aucun environnement socioculturel pouvant assurer automatiquement le plein épanouissement de l'individu et de la collectivité; dans ce contexte, l'actualisation de la personne est en grande partie reliée aux choix que fait celle-ci au cours de sa vie (autodétermination) (St-Arnaud, 1996, p. 6).

Quant à l'interprétation qu'elle en a, elle explique que pour elle :

« La vie, c'est de faire des choix. Tu reçois de l'information, c'est ta perception. Puis là, tu fais des choix. Puis là, t'agis de cette façon-là. [...] Regarde, moi, je vois que la vie, c'est de faire des choix. [...] On parlait de construction de la personne. [...] On est construit sur nos choix de vie. [...] tout est comme une question d'action... Action-réaction. Je choisis de m'en aller à gauche. Ben je vais vivre ce qui vient à gauche. [...] Tout est une question de choix. Je décide de rester couchée chez nous ce matin ou je décide de me lever pour aller travailler ou je décide de faire un texte ou je décide de pas le faire. Je décide de travailler pour arriver à mes échéances ou de travailler moins puis d'avoir un

retard. [...] Mais dans le soutien en situation d'apprentissage, il faut permettre aux enfants de faire des choix, exemple : dans le plan de travail, ben permettre aux enfants de leur dire ok, ça, ça vous convient pas. Qu'est-ce qu'on va faire à la place? » (14 : 35).

L'enseignante titulaire de classe, pour sa part, démontre une grande capacité à se remettre en question et à faire preuve de pratique réflexive. Par exemple, elle affirme demander fréquemment aux élèves ce qu'elle pourrait changer dans son enseignement pour s'améliorer. Selon elle, cela l'aide à se réajuster. Elle déclare aussi être très prudente dans l'évaluation d'une situation qui concerne un élève ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage :

« Pis quand ça marche pas avec un élève, toujours commencer par... Pas voir qu'est-ce qui marche pas chez l'élève. Toujours commencer par se dire : « Qu'est-ce qui marche pas au niveau de l'environnement de cet élève-là? ». « Qu'est-ce qui marche pas au niveau de la part du prof? ». Pis ensuite, « Qu'est-ce qui marche pas au niveau de l'élève? ». Tout le temps. [...] Quelles sont les interventions non pertinentes du prof? Ça, c'est questionnant hein? Il y en n'a pas beaucoup qui font ça. Généralement, un élève fonctionne pas. Ben c'est lui qui a le problème. » (10 : 50)

Cette dernière est aussi explicite quant à sa perception de ce qui est prioritaire dans son rôle auprès des élèves en précisant que « les évaluations du MELS, c'est tellement secondaire comparativement à être responsable et autonome pis organisé dans la vie » (10 : 58). Ces croyances permettent de mieux cerner dans quelles perspectives les participantes envisagent le soutien au développement de l'autodétermination.

3.3 Le déroulement de la recherche

Cette étude se déroule autour de trois grandes phases. Chacune d'elles a pour but d'investiguer différents aspects permettant d'analyser en profondeur l'objet d'étude, soit le soutien au développement de l'autodétermination.

3.3.1 La première phase : la disposition à produire une proposition du soutien au développement de l'autodétermination

Une sélection rigoureuse des cas les plus susceptibles de fournir de l'information est réalisée. Cette phase vise à s'assurer, d'abord auprès des directions d'écoles alternatives, du respect de la balise propre à ce milieu scolaire par leur orthopédagogue. Cette phase débute aussi la collecte de données puisque dès ce moment, les thèmes abordés lors de la première discussion avec l'orthopédagogue permettent de commencer à cerner sa conception de l'autodétermination.

Deuxième phase : une proposition individuelle du soutien au développement de l'autodétermination

Cette étape du processus de recherche souhaite placer l'orthopédagogue participante en situation de verbalisation et d'analyse de sa pratique afin de permettre, de manière individuelle, d'expliciter sa vision de l'articulation du soutien au développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en école alternative. Cette phase permet de documenter la conception de l'autodétermination ainsi que la perception qu'elle a de sa pratique. Elle sert aussi à élaborer autour de l'intervention orthopédagogique par : 1) les intentions avant l'action observée, 2) la mise en œuvre des intentions, et 3) l'objectivation en regard des intentions.

C'est aussi à ce moment dans la recherche qu'est apparue la nécessité d'élargir le cadre d'intervention analysé dans cette étude à la classe et la collaboration de

l'orthopédagogue avec une enseignante titulaire, compte tenu de l'importance accordée à cet aspect dans sa proposition individuelle du soutien au développement de l'autodétermination des élèves. Un ajout méthodologique implique donc une observation du travail de l'orthopédagogue et de l'enseignante en situation de classe, ainsi qu'une discussion informelle avec l'orthopédagogue après ce moment d'observation. Afin d'enrichir les données relatives à cette collaboration, la conception de l'autodétermination de l'enseignante titulaire ainsi que la perception qu'elle a de sa pratique dans la promotion de l'autodétermination sont investiguées.

Notons ici que l'objectif général de recherche demande aux participantes de concevoir l'autodétermination au sens large et que ce concept pourrait n'être conçu que partiellement par celles-ci. L'étudiante-chercheure veille à enrichir leur compréhension en orientant leur regard sur leur pratique par rapport au cadre de référence de cette recherche (le modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination).

3.3.3 Troisième phase : une proposition conjointe du soutien au développement de l'autodétermination

Cette dernière étape dans le déroulement de la recherche vise à extraire l'essentiel du soutien au développement de l'autodétermination. Pour ce faire, les participantes sont placées en situation de négociation dans l'idée d'obtenir un certain consensus à partir de leurs propositions individuelles respectives. En ce sens, Barth (1993) explique que la compréhension d'un concept demande une négociation. Plus précisément, cette phase souhaite documenter le regard collectif des participantes sur la perception de leur pratique individuelle et collective quant au développement de

l'autodétermination. De cette négociation, l'émergence d'une proposition commune est visée de manière à mettre en lumière le travail de cette dyade orthopédagogue-enseignante dans le soutien au développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en école alternative. La confirmation et l'objectivation des données ainsi produites ajoutent à la rigueur de la recherche en répondant aux critères relationnels de l'authenticité ontologique et éducative (Savoie-Zajc, 2004). Cet entretien peut également permettre aux participantes d'améliorer et d'enrichir leur répertoire d'interventions et de progresser d'une perspective individuelle vers une perspective plus partagée.

3.4 Les outils de collecte et d'analyse des données

Pour L'Hostie (2002), il semble que la crédibilité et la fiabilité soient assurées par la qualité et la quantité des observations effectuées, la multiplicité de sources de données et la variété de types de données. Dans le cadre de cette étude, une variété d'outils de cueillette de données ont été sélectionnés afin de recueillir le plus d'information possible sur l'objet de recherche (le soutien au développement de l'autodétermination). Il est ainsi possible d'en faire une analyse exhaustive et en profondeur. En ce sens, bien que l'étude de cas s'intéresse à de petites unités, à peu de sujets ou d'objets, elle s'efforce en revanche d'aller en profondeur dans la compréhension de ces derniers (Roy, 2009). La triangulation des méthodes assure la rigueur et la validité des résultats de la recherche. Globalement, l'analyse de ces données souhaite passer de la description du cas vers « l'explication » pour une connaissance de la connaissance (Hamel, 1997). Tout comme L'Hostie (2002) l'explique, un effort est déployé afin de substituer le langage naturel, les catégories de sens commun et le point

de vue pratique (caractérisant les données de terrain) par un langage propre à la discipline du chercheur, en l'occurrence le cadre de référence sur l'autodétermination. Les outils de collecte et d'analyse des données sont diversifiés et sont de l'ordre d'un contact avec les directions d'école, d'une discussion téléphonique avec les orthopédagogues, de deux entretiens individuels semi-dirigés, de deux observations, d'un entretien d'explicitation soutenu par la captation vidéo, et finalement d'un entretien non dirigé.

3.4.1 Contact avec les directions d'école

Comme mentionné précédemment, un contact avec des directions d'écoles publiques alternatives primaire et secondaire a lieu lors d'une réunion du RÉPAQ de manière à repérer des participants intervenant au regard du développement de l'autodétermination. Après une courte présentation du projet de recherche, les directions d'école ont été invitées à se manifester, à savoir si l'orthopédagogue en poste dans leur école était susceptible de correspondre au profil recherché pour cette étude. C'est suite à ce premier contact qu'une discussion téléphonique a eu lieu avec les orthopédagogues identifiés.

3.4.2 Discussion téléphonique avec les orthopédagogues

Les renseignements colligés lors d'une discussion avec les orthopédagogues intéressés servent à sélectionner les participants les plus susceptibles d'offrir une proposition de l'articulation dans l'action en fonction de la correspondance entre leurs visées pour leurs élèves et le concept d'autodétermination. Pour effectuer ce travail de sélection, des aspects sont abordés de manière informelle afin de repérer la percep-

tion : de leur rôle professionnel et de l'enseignement, des jeunes en difficulté, de l'apprentissage et de la réussite. Ces informations sont colligées de manière informatique afin de faciliter la prise de note par l'étudiante-chercheure pendant et après la discussion téléphonique. En plus de faciliter le travail de sélection, ces données enrichissent l'ensemble de l'analyse qualitative. Elles servent ultimement à formuler de nouvelles questions personnalisées qui s'ajoutent au protocole d'entretiens semi-dirigés.

3.4.3 Entretiens individuels semi-dirigés

Les informations relevées lors de ces entretiens réalisés servent à mettre en lumière les fondements conceptuels des participantes (l'orthopédagogue et l'enseignante) quant au concept de l'autodétermination, ce qu'ils croient faire dans leur pratique et au sein de l'école, ainsi que ce que l'orthopédagogue prévoit faire lors de l'observation en contexte de soutien orthopédagogique. Tout comme Merriam (1988) le propose, l'analyse des données de cet entretien suit un raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés. Cette logique d'appariement est aussi conseillée par Stake (1995) et Yin (1994). Ainsi, une procédure d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, tel que compris par Paillé et Mucchielli (2008), est utilisée dans le but de réaliser l'analyse des données à l'aide du logiciel Atlas Ti. Comme ces auteurs le précisent, la catégorie « va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification » (p. 236). La catégorie désigne le phénomène et l'analyse de l'acte en soi, ce qui permet d'accéder immédiatement au sens perçu par le chercheur. Les protocoles d'entretiens se trouvent

en appendice. Afin de permettre un entretien respectant le naturel d'une conversation, les questions sont formulées à la troisième personne (Boutin, 2008).

3.4.4 Observations

L'observation en contexte orthopédagogique souhaite mettre en lumière les interventions soutenant le développement de l'autodétermination réalisées par l'orthopédagogue lors d'une heure de rencontre. Pour des raisons reliées au contexte d'intervention orthopédagogique (en groupe restreint), l'observation en situation ne se réalise pas en présence du chercheur; elle est plutôt enregistrée sur vidéo. Selon Martineau (2005) il s'agit d'ailleurs d'un avantage indéniable : « Une fois filmé, l'événement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite, ce qui peut en permettre une analyse très fine. » (p. 7). Cette captation vidéo fait également l'objet d'une analyse en catégories conceptualisantes à l'aide du logiciel Altlas Ti, dans la même base de données que les entretiens semi-dirigés. Toujours selon Martineau, « il est possible de visionner les scènes avec le(s) sujet(s) observé(s) afin de recueillir ses (leurs) commentaires comme cela se fait abondamment en sciences de l'éducation (pratique de la vidéoscopie) » (p. 12). Il ajoute que « si le chercheur se réfère à une position plutôt interprétative (inspirée de la phénoménologie), l'objectif consistera avant tout à comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques » (p. 7). Dans ce cas-ci, la captation vidéo est aussi utilisée pour soutenir la réflexion et la verbalisation de l'action dans un entretien subséquent avec la participante.

L'observation en situation de classe, quant à elle, en est une où l'étudiante-chercheure prend le rôle d'observateur complet (Martineau, 2005). Ainsi, il « ne fait

qu'observer et ne prend aucunement part à l'action; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait » (p. 9). Une grille est également utilisée afin de s'assurer, comme Martineau le précise, « de centrer le regard du chercheur et d'éviter ainsi de se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer » (p. 11). Une grille systématique identifie les liens susceptibles d'être faits en regard du cadre d'analyse préconisé dans cette recherche suite à la recension des écrits. Comme décrit dans Martineau (2005), la grille comprend aussi des notes de terrain. En ce sens, des notes de nature pragmatique liées à l'environnement et aux personnes impliquées sont d'abord prises. Ensuite, des notes descriptives simultanées décrivent les événements et ce que font les participantes. Lorsque possible, des liens sont faits avec les éléments de nature plus théorique de manière à interpréter et amorcer une certaine analyse dès la cueillette de données. Le canevas se trouve en appendice.

3.4.5 Entretien d'explicitation soutenu par la captation vidéo

Cet entretien sert à rendre explicite ce que l'orthopédagogue considère avoir fait lors de l'observation et ce qu'elle se voit faire. La réflexion est soutenue par la visualisation d'extraits de la captation vidéo. Le type d'entrevue préconisé dans le cadre de cette étude est l'entretien d'explicitation puisqu'il vise « la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2003, p. 17). Toujours selon cet auteur, il s'agit d'un entretien qui se heurte à quelques difficultés, dont le fait que « toute action comporte une part implicite dans sa réalisation (précisément pour celui qui l'effectue) », et que « verbaliser l'action n'est pas habituel », alors que « spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description de circonstances » (p. 18) qui émergent. Ainsi, une bonne médiation et un guidage adéquat deviennent gages de la

qualité de la verbalisation de l'action. Par exemple, il est conseillé de respecter différents repères techniques comme : 1) questionner en fonction du caractère préréfléchi de l'action, 2) questionner en fonction des propriétés de l'action, 3) guider l'évocation, 4) questionner l'implicite linguistique. Il est aussi recommandé de suivre différents principes de régulation comme : 1) proposer un contrat de communication, 2) se synchroniser, 3) canaliser, 4) démarrer, poursuivre et aboutir l'entretien selon le déroulement préétabli, 5) s'assurer que les propos répondent aux trois critères de validation (vérité, précision, complétude), et finalement 6) respecter les principes éthiques. Toujours, selon Vermesch (2003), les « observables » ne sont jamais donnés parce qu'ils doivent avant tout faire du sens pour celui qui a fait l'action; c'est pourquoi les extraits commentés sont sélectionnés en temps réel avec la participante (la rencontre se déroule sur une demi-journée). La même procédure d'analyse par catégories conceptualisantes est préconisée. Le protocole d'entretien se trouve en appendice.

3.4.6 Entretien non dirigé

Ce dernier entretien sert à soutenir les participantes dans l'identification de ce qu'elles se voient faire individuellement et collectivement, dans le passage d'une vision individuelle vers une autre plus collective. Bien qu'un entretien se déroule habituellement entre deux personnes, il arrive qu'il en regroupe davantage (Bogdan et Biklen, 2007). Dans ce cas-ci, il s'agit d'une triade, incluant l'étudiant-chercheur. Ce regard collectif sur le soutien au développement de l'autodétermination proposé par les deux participantes est soutenu par une représentation des catégories issues de l'analyse des données et sous forme de schémas, ainsi que par une illustration des cadres de références théoriques. Comme c'est le cas pour les *focus group*, cet entretien a pour

objectif de parvenir à une conclusion concertée par l'intermédiaire d'une dynamique semi-directive. Pour les modérateurs qui animent les discussions de groupe, il faut mettre en balance les opinions des participants du débat, répertorier les thèmes qui ont été discutés, et chercher à obtenir le consensus. (Davila et Domínguez, 2010, p. 57)

C'est dans ce consensus que l'étudiante-rechercheure entrevoit la proposition conjointe de l'articulation dans l'action du soutien au développement de l'autodétermination. Cet entretien fait aussi l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel Atlas Ti afin de raffiner les catégories conceptualisantes réalisées précédemment. Le caractère non dirigé de cet entretien souhaite permettre aux participantes de « parler librement des sujets proposés », alors que « la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminés d'avance » (Fortin, Côté et Filion, 2006, p. 304).

Le tableau suivant fait état de divers aspects impliqués dans ce devis méthodologique. Ce dernier, qui s'actualise dans une étude de cas avec une dimension participative, cherche à décrire les interventions qui visent à soutenir le développement de l'autodétermination issues d'une proposition conjointe d'intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, et à comparer la proposition conjointe aux éléments théoriques sur l'autodétermination. Pour ce faire, le devis méthodologique prévoit trois phases visant respectivement à s'assurer de la disposition à produire une proposition du soutien au développement de l'autodétermination, à s'intéresser aux propositions individuelles et finalement à décrire et analyser une proposition conjointe de ce soutien. Plusieurs outils de collecte et d'analyse des données soutiennent ce devis de recherche, dont un contact avec les directions d'école, une discussion téléphonique avec l'orthopédagogue, deux entretiens individuels semi-dirigés, deux observations, un entretien d'explicitation supporté par la

captation vidéo, et finalement un entretien non dirigé. L'ensemble des données colligées est soumis à une analyse qualitative par catégories conceptualisantes.

Tableau 1 : Vue d'ensemble sur les aspects méthodologiques

Phases	Objet d'étude	Aspects à documenter	Sources d'information et instrumentation	Analyse
Phase 1 ⁸ Disposition à produire une proposition	Le soutien au développement de l'autodétermination	Respect de la balise (Correspondance entre leurs actions et la balise concernant l'autodétermination)	1) Contact avec la direction	Sélection des cas et en enrichissement de l'ensemble de l'analyse subséquente
		Rôles de l'orthopédagogue (Correspondance entre les visées pour les élèves et l'autodétermination)	2) Contact téléphonique avec l'orthopédagogue (Notes informatisées)	
		Conception de l'autodétermination (Fondements conceptuels)	3) Entretien individuel semi-dirigé avec l'orthopédagogue [appendice 1] (Enregistrement audio)	
		Perception de leur pratique (Ce que les participantes croient faire dans leur pratique et au sein de l'école)	4) Entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante [appendice 2] (Enregistrement audio)	
		Intentions avant l'action observée (Ce que la participante prévoit faire lors de la période d'observation)	5) Entretien individuel semi-dirigé avec l'orthopédagogue [appendice 1] (Enregistrement audio)	
		Mise en œuvre des intentions (Les diverses interventions)	6) Observation en situation de soutien orthopédagogique (Caption vidéo)	
		Objectivation de l'action (Ce que la participante considère avoir fait lors de la période d'observation)	7) Observation en situation de classe en collaboration avec l'enseignante [appendice 3] (Notes de terrain)	
		Regard collectif sur leur pratique soutenu par l'analyse des propositions individuelles (Ce qu'elles se voient faire individuellement et collectivement)	8) Entretien d'explicitation avec l'orthopédagogue soutenu par la captation vidéo [appendice 4] (Enregistrement audio)	
			9) Discussion informelle après l'observation en situation de classe avec l'orthopédagogue (Notes)	
Phase 2 Proposition individuelle			10) Entretien non dirigé avec l'orthopédagogue et l'enseignante (Enregistrement audio)	Analyse qualitative par catégories conceptualisantes
Phase 3 Proposition conjointe				Retour sur l'analyse par catégories conceptualisantes

⁸ Cette phase fait à la fois partie du processus de recrutement et de collecte de données.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DES ANALYSES :

La compréhension de l'autodétermination et du soutien à son développement

Les analyses abordent d'abord la perception des participantes quant à l'autodétermination. Cette compréhension est issue du processus de construction de sens proposé dans cette recherche. Les analyses présentent ensuite les interventions mises en évidence par les participantes comme soutenant le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Cinq grandes catégories d'interventions émergent des données. En plus d'être fréquemment appuyées par différents exemples concrets, elles sont décrites tour à tour. Ce chapitre vise donc à répondre plus spécifiquement au premier objectif qui est de décrire les interventions qui visent à soutenir le développement de l'autodétermination issues d'une proposition conjointe d'intervenants scolaires travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

4.1 Une compréhension négociée du concept d'autodétermination

Afin d'éviter de circonscrire le terrain des interventions trop rapidement et afin de demeurer ouvert à des interventions insoupçonnées au départ, une construction collective et progressive de compréhension des participantes de l'autodétermination a été guidée et négociée. Le guidage s'est effectué à la fois sur le plan conceptuel et à la fois à partir de leur perception de l'autodétermination des élèves ciblés par le projet. L'accès à cette représentation permet aussi, évidemment, de mieux comprendre et contextualiser les interventions réalisées et déclarées par les participantes. Donc, après

négociation et à la fin du projet, les participantes s'entendent pour dire que s'autodéterminer, c'est :

- avoir la volonté et le besoin interne d'apprendre, de s'accomplir, de progresser, de s'améliorer;
- prendre conscience de soi et des autres dans son environnement;
- faire des choix conscients et réfléchis;
- se mettre en action en poursuivant des buts individuels ou collectifs avec autonomie et responsabilité individuelle et collective.

Sur le plan des attributs et caractéristiques, les participantes considèrent que les personnes autodéterminées :

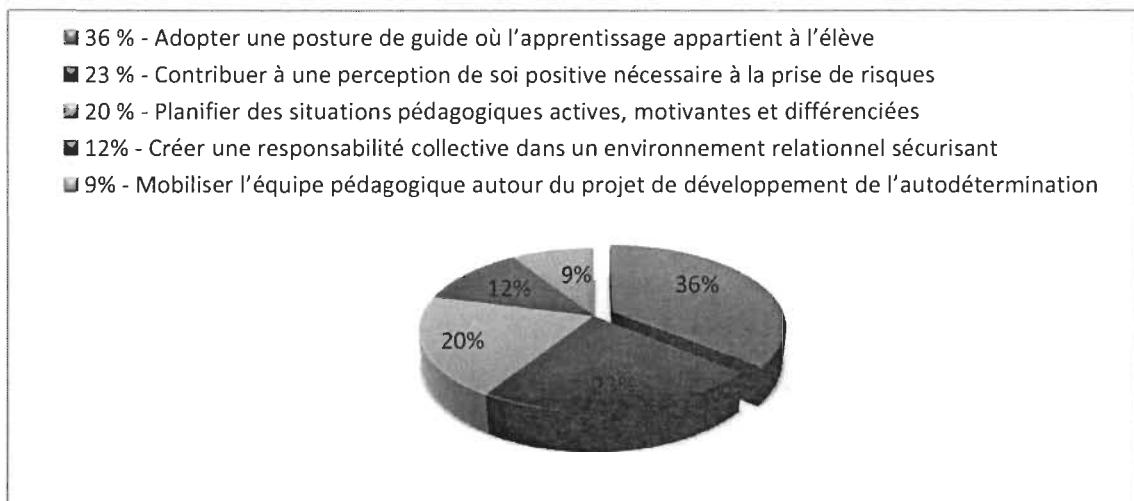
- ont une position corporelle qui démontre de l'assurance, de la confiance en soi, croient en elles et en leurs capacités;
- sont centrées sur leurs buts de progression individuelle;
- démontrent de l'investissement, de l'implication, de la volonté, de la motivation;
- sont positives, constructives, proactives et dynamiques;
- agissent par elles-mêmes et de manière autonome mais sont aidantes et coopérantes.

Les participantes précisent aussi que « ça veut pas dire que tout est beau, tout est rose » (14 : 61), signifiant ainsi que pour elles, le processus vers l'autodétermination ne s'effectue pas sans rencontrer de difficultés.

4.2 Une compréhension négociée du soutien au développement de l'autodétermination

Afin de présenter les résultats de l'analyse et donc de la proposition conjointe qui en a émergé, cinq grandes catégories d'interventions réalisées par les participantes sont décrites. La figure suivante présente la proportion⁹ d'unités de sens du discours accordée à chacune d'elles.

Figure 3: La proportion d'unités de sens du discours accordée aux catégories d'intervention



La posture d'accompagnement des participantes occupe la plus grande place tant dans ce qui émerge de leur discours que dans ce qui a été possible d'observer en contexte de soutien orthopédagogique et en contexte de classe. Presqu'à égalité, la contribution quant à la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et la planification de situations pédagogiques offrant des occasions de s'autodéterminer prennent place dans la proposition conjointe. Évidemment, la proportion du discours associée aux catégories

⁹ Le pourcentage traduit la proportion d'unités de sens pour chacun des thèmes et ne représente pas un traitement quantitatif des données qualitatives.

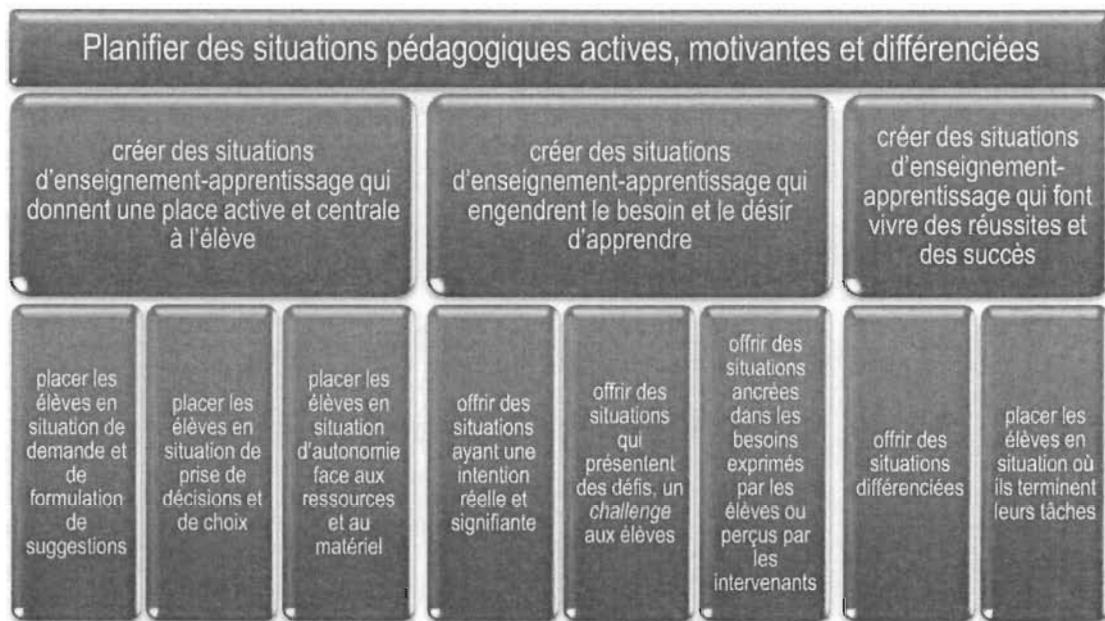
d'interventions n'est pas nécessairement le reflet de l'importance que les participantes leur accordent. Ainsi, cette figure vise davantage à présenter une vue d'ensemble des résultats de l'analyse avant d'aborder plus en détails chacune des catégories. D'ailleurs, l'ordre de présentation de ces dernières n'est pas relatif à leur proportion, mais débute plutôt par les aspects plus pédagogiques de planification et de pilotage des situations d'enseignement apprentissage (planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencier et adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève). Les aspects de l'ordre plus affectif et social suivent ensuite (contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risques et créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant). Finalement, il est question d'aspect de collaboration (mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination). De plus, à la lecture des résultats, force est de constater que les interventions rapportées par les participantes ne semblent pas toujours explicitement dirigées vers les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Elles semblent plutôt intervenir dans l'idée de soutenir le développement de l'autodétermination d'un maximum d'élèves avec lesquels elles travaillent.

4.2.1 Planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencier

Les participantes mettent en évidence que la manière dont les situations d'enseignement-apprentissage sont réfléchies, planifiées et créées peut générer des occasions de développer l'autodétermination des élèves. À leur avis, ces situations ont effectivement avantage à donner une place active et centrale à l'élève, à engendrer le

désir et le besoin d'apprendre, et à faire vivre des réussites et des succès. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 4 : Hiérarchie des interventions de la catégorie Planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencierées



4.2.1.1 La création de *situations d'enseignement-apprentissage qui donnent une place active et centrale à l'élève* est, selon les participantes, déterminante dans le développement de l'autodétermination des élèves, dont ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Leur implication active permet, selon elles, une appropriation qu'elles jugent essentielle pour réaliser des apprentissages :

« Il n'est pas spectateur. Il n'est vraiment pas spectateur. Il est acteur! Parce que c'est ses apprentissages à lui. Il ne peut pas ne pas faire partie de ça. Il ne peut pas être pas actif. Il ne peut pas être assis puis être comme un vase qu'on remplit. Tu comprends? Parce que... Il ne s'approprie pas. Il ne s'approprie rien. » (14: 14)

Selon elle, une façon concluante d'y arriver est de placer les élèves en situation de demande et de formulation de suggestions des uns, par rapport aux tâches et aux

stratégies des autres élèves de la classe. Effectivement, elles se servent constamment des élèves pour qu'ils s'aident entre eux et redonnent au groupe, ce qui les place nécessairement en position active de partage. Ainsi, ils sont amenés à nommer ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font ainsi. Évidemment, les élèves se trouvent aussi parallèlement en situation active de demande d'aide et de suggestion, dans le but de réinvestir ces informations partagées :

« C'est vraiment l'entraide, la collaboration entre les enfants. Ça les aide à ensuite prendre ça pis le faire par eux-mêmes. T'sais « ah moi, je n'arrive pas à faire ça ». Alors c'est quoi le truc? [...] Comment tu t'y prends pour y parvenir? » Donc le modelage par les pairs dans le fond. » (10 : 27)

Les participantes complètent parfois en amenant aussi leurs propres suggestions ou façons de faire. Par exemple, en situation concrète d'écriture, certains élèves lisent volontairement leur texte et demandent des suggestions à leurs pairs; ces derniers cherchent des solutions et formulent des propositions, qui seront réinvesties ou non par l'auteur, selon son jugement et parfois après négociation.

Toujours dans l'idée de planifier des situations pédagogiques susceptibles de permettre aux élèves d'être actifs, les participantes soutiennent que le contexte d'apprentissage a avantage à réclamer des *prises de décisions et des choix* de la part des élèves :

« Offrir des options, ça, c'est sûr que oui, parce que ça permet aux enfants de se questionner, de faire des choix, parce que... Puis c'est comme ça aussi qu'il s'autodétermine, en faisant des choix. Puis parfois, on pourrait aussi amener des choix. T'sais selon notre intention, on propose différentes choses selon différents degrés de difficulté [...] Différents intérêts. » (14: 22)

Selon elles, les élèves se trouvent ainsi à avoir un certain contrôle et du pouvoir sur les tâches et sur leurs apprentissages. Apprendre à faire des choix s'inscrit, pour l'une d'elle, « dans une démarche à devenir de plus en plus autonome, de plus en plus

responsable » (10 : 5). Pour l'autre, cela influence la posture d'enseignante qu'elle adopte :

« C'est super important aussi je crois dans l'autodétermination, que l'enfant ait des espaces pour faire des choix que.... Que l'enseignant ne décide pas tout. T'sais je suis pas celle qui est en haut pis.... T'sais dans le fond, je suis capitaine à bord d'un navire, mais les matelots, j'ai besoin de tout le monde pour faire avancer le navire. Alors c'est pas moi qui fais avancer ça toute seule là. Donc tout le monde ensemble. C'est juste que moi ben étant donné que je suis l'adulte, ben quand il y a des droits de veto [...] J'amène ma sécurité. L'encadrement. Les contenants. Pis les enfants, eux, ils versent les contenus. » (10 : 44)

Les contenants dont il est ici question réfèrent aux situations pédagogiques mobilisées.

Par exemple, les participantes affirment donner la possibilité aux élèves de planifier leur agenda et leur horaire de la semaine en fonction de ce qui leur apparaît prioritaire et de réaliser plusieurs choix tels que : le sujet sur lequel ils écriront, le type de liste de stratégies en fonction de ce qui les aide, de s'inscrire ou non à un atelier clinique s'ils jugent en avoir besoin, les mots de vocabulaire qu'ils souhaitent apprendre pendant la semaine puisqu'ils les considèrent difficiles pour eux, les travaux individualisés à mettre dans leur plan de travail de la semaine en fonction de ce qui leur servirait ou en fonction de ce qui les intéresse.

Afin que les élèves soient au centre de leurs apprentissages et en action, les participantes considèrent les placer en *situation d'autonomie face aux ressources et au matériel* pouvant les aider. En disposant les outils de référence dans un endroit accessible en tout temps ou en donnant accès de manière autonome aux outils de recherche tels que les ordinateurs, elles créent un environnement où les élèves peuvent résoudre d'eux-mêmes divers problèmes qu'ils rencontrent. Selon l'une d'elles, lorsque :

« [...] le matériel est accessible, ils peuvent prendre l'initiative d'aller chercher des outils par eux-mêmes. S'il n'y a pas d'outils accessibles, il ne peut pas

prendre l'initiative d'aller le chercher par lui-même. Il a besoin de l'adulte constamment. Autodétermination, selon moi, il y a beaucoup d'autonomie dans ça. Puis l'adulte n'est pas là pour le... Nécessairement le pousser. Il le fait par lui-même. Donc c'est d'en venir à l'autonomie dans l'apprentissage. Être responsable de ses apprentissages. » (14 : 22)

4.2.1.2 Selon les participantes, il semble aussi crucial de créer des *situations d'enseignement-apprentissage qui engendrent le besoin et le désir d'apprendre* dans le développement de l'autodétermination des élèves, dont ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Ainsi, il ne s'agit pas « d'apprendre pour apprendre. On apprend, parce qu'on en a besoin. Parce qu'il y a un déficit. Parce qu'il y a une lacune. Parce qu'on ne réussit pas à accomplir quelque chose » (14 : 5). Pour que les élèves s'investissent de manière autodéterminée dans leurs apprentissages, ils doivent en avoir envie, ou encore en ressentir le besoin. Pour les participantes, le plaisir dans l'apprentissage est aidant pour que les élèves s'investissent dans les tâches qu'ils réalisent. Toutefois, elles précisent qu'il s'agit d'un :

« sentiment de satisfaction, d'accomplissement plutôt. Donc favoriser un sentiment d'accomplissement plutôt que de favoriser le plaisir. Le sentiment d'accomplissement va venir plutôt avec l'intention réelle. Dans le sens qu'on n'apprend pas pour apprendre. On apprend pour se construire puis, parce que c'est nécessaire de le faire. Parce que j'en ai besoin. Parce que ça fait un sens. Donner du sens aux apprentissages. » (14 : 12)

Dans la même optique, les participantes considèrent que les systèmes d'émulation et les récompenses matérielles ne soutiennent pas le développement de l'autodétermination. Selon elles, ces modes de valorisation et de renforcement sont artificiels, alors que la satisfaction personnelle face au travail accompli et aux comportements adoptés a avantage à être encouragée et stimulée.

Afin de planifier des formules pédagogiques qui engendrent le besoin et le désir d'apprendre, les participantes mettent en évidence l'importance d'offrir des *situations ayant une intention réelle et signifiante* pour les élèves. Elles précisent qu'il s'agit de :

« Faire pour vrai. Oui. C'est ça. C'est pas faire pour faire. Donc on essaie autant que possible de toujours connecter à une réalité réelle. Exemple : si j'écris, c'est parce que j'ai un correspondant. Parce que j'ai un journal de classe. C'est parce que j'ai une revue à faire. C'est parce que... C'est parce que j'ai un album à monter. Ça prend un but réel. En mathématique, ben c'est ça. On a fait une résolution de problèmes pis j'arrive pas à la résoudre, parce qu'il me manque cette information-là. Ça devient pertinent de l'apprendre. T'sais... Donc de connecter à la réalité, de faire pour vrai, ça rend les choses significatives. [...] Avec les intentions réelles. Avec des contextes signifiants aussi. » (10 : 49)

Par exemple, en situation d'écriture, les participantes mettent en évidence auprès des élèves qu'ils sont de réels auteurs, en train d'apprendre à écrire, à se relire, à se réajuster : « T'sais moi, j'ai un frère qui écrit des livres. Ben il envoie son script. Il revient. [...] Il se relit à voix haute. Il se corrige. C'est ça le gros du travail. » (6 : 10). Aussi, travailler diverses compétences du lecteur à partir de textes réels qu'ils ont eux-mêmes conçus plutôt qu'à partir de textes proposés dans les manuels ou les fiches pédagogiques correspond, pour les participantes, à une façon de donner du sens aux tâches suggérées. Proposer des mots de vocabulaire aux élèves en fonction des erreurs récurrentes de leurs textes ou des mots qu'ils souhaitent apprendre cette semaine puisqu'ils les considèrent difficiles permet aussi de créer le besoin d'apprendre à partir d'une situation plus signifiante.

Ensuite, les participantes mettent en évidence l'importance d'offrir des *situations qui présentent des défis, un « challenge » aux élèves*. Diverses situations pédagogiques sont, selon les participantes, tout à propos à ce sujet. Placer les élèves en situation de découverte ou de tâtonnement, dans une perspective plus inductive,

diffère, par exemple, de « l'enseignement que tu explicites, l'enfant, il est passif. Il regarde. Il voit comment ça se fait. Il n'est pas en train de le découvrir par lui-même » (14 :19). C'est plutôt en réponse aux défis rencontrés par les élèves que l'enseignement explicite prend du sens, selon les participantes :

« Et là, les enfants vont se buter, peut-être, à des difficultés ou des choses comme ça. Maintenant, voici une méthode que je vais vous montrer pour simplifier la leçon, le travail pour que ça soit plus simple, plus facile, pour vous aider, vous donner une autre méthode. » (14 : 21)

Toujours selon les participantes, c'est à partir de ce qu'ils connaissent déjà, en questionnant par exemple sur ce qu'ils pensent pouvoir faire et ce qu'ils peuvent expliquer, que de nouveaux apprentissages doivent s'ancrer. L'une des participantes présente d'ailleurs en exemple la situation pédagogique suivante :

« On va faire bientôt une grosse sauce à spaghetti pour un souper-spaghetti. On a besoin de transformer des mesures et il faut comprendre comment fonctionnent les fractions. Et là, les enfants, moi, je leur ai dit : "maintenant, vous allez trouver, dans votre agenda, dictionnaire, sur internet, toutes les informations pour vous expliquer comment on fait pour transformer des fractions, avoir des fractions équivalentes". Et là, les enfants sont venus en avant nous présenter. Les autres ont réagi. Ils sont venus compléter. Moi, j'ai réajusté selon les informations qui étaient fausses. Et on s'est construit comme ça. On a construit notre compréhension. » (14 : 24)

Soumettre un problème aux élèves semble donc offrir un défi susceptible de créer le désir d'apprendre, de comprendre et de s'investir.

Toujours dans l'idée de stimuler le besoin et le désir d'apprendre, offrir des *situations ancrées dans les besoins exprimés par les élèves ou perçus par les intervenants* permet de s'assurer de répondre à un besoin réel des élèves en fonction de leur progression. Par exemple, une participante explique faire à cette fin des bilans avec les élèves, en fin de situation d'enseignement-apprentissage ou à la fin de la semaine. Lors de ce retour réflexif, elle les questionne afin de savoir où ils ont l'impression de se

situer et quels sont leurs besoins actuels. Se servir des travaux corrigés permet de plus de cibler divers besoins à partir des difficultés individuelles ou de groupe. C'est ce qui permet, selon elle, de planifier l'horaire de la semaine suivante. L'autre participante précise ainsi devoir attendre la fin d'une période d'apprentissage et de soutien orthopédagogique avant de planifier la prochaine, nonobstant la clarté des intentions qu'elle poursuit avec eux.

4.2.1.3 Créer des *situations d'enseignement-apprentissage qui font vivre des réussites et des succès* apparaît finalement incontournable en regard du développement de l'autodétermination des élèves, dont ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Les participantes expliquent à cet effet que lorsque les élèves sont face à des situations qu'ils ne peuvent réussir et qui sont inaccessibles en fonction de leur capacité, ils n'ont plus de pouvoir sur la tâche ni de pouvoir d'agir et ne peuvent donc s'y investir, encore moins avec autodétermination. Selon les participantes, pour se prendre en charge, il faut nécessairement avoir confiance que l'on puisse réussir la tâche que l'on tente de réaliser :

« Parce que des objectifs irréalistes quand justement... Quand tu ne différencies pas, c'est ça qui arrive, les enfants se plantent tout le temps, tout le temps, tout le temps. Alors les enfants en difficulté, il faut adapter pour leur permettre de vivre des succès, pour qu'ils puissent aussi se construire et avoir un sentiment de compétence donc d'estime, donc de confiance. [...] Quand je vis un succès, je prends un peu plus de confiance. Je vis un autre succès, je me considère comme un petit peu plus. Je me sens compétent et ainsi de suite. » (14 : 28)

Ainsi, selon les participantes, faire vivre des réussites aux élèves à travers des tâches accessibles leur donne la confiance nécessaire pour qu'ils se prennent en charge. À cela, les participantes ajoutent relativiser l'erreur de manière à ce qu'elle ne soit pas perçue comme un échec :

« Malgré les difficultés, on leur fait.... On leur fait vivre des succès aussi. [...] ils ne sont pas toujours en échec ou en... Pis on valorise l'erreur aussi dans le sens que c'est [...] À travers l'erreur qu'on fait des meilleurs apprentissages dans le fond. Quand on se trompe jamais, on dirait qu'on n'apprend pas. » (10 : 33).

Ce qui « peut avoir un effet dévastateur chez les enfants, c'est quand ils réussissent jamais pis quand les tâches qu'ils ont à faire ne sont jamais à leur portée » (10 : 33). S'assurer d'offrir des *situations différenciées* ressort, chez les participantes, comme essentiel pour permettre aux élèves de vivre des réussites et des succès. En allégeant la tâche, en misant sur la qualité plutôt que sur la quantité, ces élèves arrivent à réussir et à respecter les échéanciers. D'autres exemples de différenciation pédagogique sont mis de l'avant par les participantes tels que la réalisation de tables d'apprentis avec des élèves regroupés en fonction de leur niveau de besoin (fort, moyen, faible) en variant la profondeur et le niveau de soutien. Diverses adaptations sont aussi données en exemple, dont l'étude d'un vocabulaire individualisé en fonction des besoins des élèves, la possibilité d'avoir plus de temps, un plan de travail individualisé avec des tâches à niveau de difficulté variable et l'accès à un lexique personnel de notes ou à des aide-mémoire (comme pour les tables de multiplication). Différencier les objectifs des élèves semble d'ailleurs cohérent puisque : « Si c'est autodétermination, c'est mon... ma détermination ou mon atteinte de mon objectif... Mon objectif n'est pas nécessairement le même que le tien » (14 : 9). Par ces gestes de différenciation pédagogique, les participantes visent le succès des élèves, particulièrement de ceux pour qui l'école représente un défi quotidien.

Afin de placer les élèves en situation de réussite, les participantes mettent aussi en évidence la nécessité d'offrir des *situations dans lesquelles les élèves terminent*

leurs tâches, mènent jusqu'au bout leurs différents projets. Effectivement, il est question d'un nécessaire « sentiment d'avoir terminé. Ça, c'était d'avoir tout fait la démarche comme les autres, comme tout le monde. Et il va y avoir un produit fini. » (14 : 30). Concernant les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, le fait qu'ils ne terminent pas ce qu'ils entreprennent ne permet pas, selon les participantes, de voir leur progrès et de constater qu'ils sont en mesure d'accomplir quelque chose. Selon les participantes, le sentiment de fierté d'avoir accompli et terminé une tâche, ou plusieurs tâches dans la semaine ou même un projet de longue haleine semble donc intimement lié à la perception de réussite et de succès des élèves, et ce, même si l'ampleur de la tâche diffère ou qu'il y a eu adaptation.

4.2.2 Adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève

Il semble que le type de soutien et d'accompagnement directs offert par les intervenants à même une situation d'apprentissage puisse offrir des occasions de développer l'autodétermination des élèves. Pour les participantes, l'accompagnement a avantage à s'offrir dans une posture de guide, tout en suscitant l'appropriation de l'acte d'apprentissage par les élèves. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 5 : Hiérarchie des interventions de la catégorie Adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève



4.2.2.1 Offrir un **soutien en prenant le rôle de guide dans l'apprentissage** semble omniprésent et d'une grande importance pour les participantes. Ce rôle exerce une influence sur la posture de l'intervenant, comme mentionné précédemment par l'une d'elles : « T'sais je suis pas celle qui est en haut pis... T'sais dans le fond, je suis capitaine à bord d'un navire, mais les matelots, j'ai besoin de tout le monde pour faire avancer le navire. Alors c'est pas moi qui fais avancer ça toute seule là. Donc tout le monde ensemble. » (10 : 44). Guider, orienter les élèves et tenter de les aider constamment s'inscrit, selon une participante, en cohérence avec la pédagogie Freinet.

Pour adopter le rôle de guide, les participantes ont à cœur de questionner les élèves afin de les faire s'exprimer. Le questionnement peut se faire en regroupement collectif afin d'amener les élèves à se conseiller les uns les autres :

« c'est le moyen le plus important que j'utilise; c'est ça. Comment... T'sais de les faire nommer. C'est quoi vos stratégies? Comment vous faites? Pis de redonner ça au groupe. De redonner ça au groupe. Parce qu'il y en a qui... T'sais... Toi, ta façon est super bonne! Est-ce qu'il y en a d'autres façons? T'sais de voir l'éventail de tout. » (10 : 42).

Les questions concernent, par exemple, des stratégies, des procédures, des outils susceptibles de les aider. Selon les participantes, le questionnement se réalise aussi en situation d'accompagnement individuel, alors qu'il sert fréquemment à activer les connaissances antérieures, autant pour avoir accès à des lacunes qui pourraient nécessiter une remédiation que pour amener l'élève vers d'autres apprentissages. Dans tous les cas, il s'agit encore s'appuyer sur ce que l'élève sait déjà à l'aide du questionnement :

« je pars toujours de "Toi, qu'est-ce que t'en penses? Comment tu fais?" Pis ensuite, moi [...] Je vais l'amener à nommer les choses. Je vais... Idéalement, je vais pas le faire pour lui. Je vais... Je vais faire en sorte que lui, il le nomme. » (10 : 43).

En soutien direct à l'élève, il arrive que le questionnement vise l'autorégulation de l'élève, afin qu'il identifie par lui-même ce qui ne fonctionne pas.

Il arrive aussi que les participantes choisissent de modéliser et de se montrer en exemple auprès des élèves. Elles précisent toutefois qu'il s'agit rarement de la première étape dans leur rôle de guide, mais plutôt lorsque ce que les élèves peuvent s'apporter entre eux ne suffit plus, ou en situation d'objectivation à la fin d'une séquence d'apprentissage. Effectivement, le soutien offert aux élèves se fait en cohérence avec la perspective plus inductive de découverte et de construction de sens présentée dans la planification des situations d'enseignement-apprentissage. Par exemple, en situation d'écriture, la modélisation concerne le questionnement interne.

4.2.2.2 Les participantes mettent en évidence l'importance d'offrir un **soutien qui incite l'appropriation de l'acte d'apprentissage par les élèves**. Cette appropriation se concrétise comme mentionné précédemment, soit dans les situations pédagogiques proposées, mais aussi dans la manière dont l'accompagnement est offert en classe. Selon les participantes, cette appropriation de l'apprentissage tient sa logique aussi loin que dans le fait que les élèves doivent s'approprier leur vie, et que cette démarche ne peut se réaliser lorsque « les autres te dictent quoi faire » (14: 3).

Dans l'idée d'inciter l'appropriation de l'acte d'apprentissage des élèves, les participantes s'efforcent de les responsabiliser face à leurs apprentissages. Pour ce faire, elles n'hésitent pas à valoriser le fait que les élèves peuvent utiliser leurs propres démarches et leurs propres stratégies. De plus, elles donnent un pouvoir décisionnel

aux élèves de sorte qu'ils doivent faire des choix consciencieux en fonction de ce qu'ils pensent être bon pour eux. L'une d'elles apporte l'exemple suivant :

« Voici ce que je vous propose. Est-ce que ça vous convient? Si ça ne vous convient pas, qu'est-ce que vous proposez de différent? Comment on peut faire les choses autrement? [...] Et puis les projets... C'est pas mon projet que j'impose. La thématique... Tout le monde, on travaille là-dessus. Les enfants choisissent leur projet. Et si on a, tout le monde, un projet ensemble, on choisit tout le monde ensemble de faire ça. Et ceux qui sont en désaccord choisissent de se rallier au groupe. » (14 : 36)

Dans le même ordre d'idées, les élèves ont aussi un pouvoir décisionnel en ce qui concerne leur plan d'intervention. Ils participent ainsi à cibler leurs besoins ou ce qu'ils pensent devoir améliorer et travailler :

« Est-ce que lui a envie de travailler là-dessus? Est-ce qu'il trouve que c'est important? Pis c'est très, très important que l'enfant soit d'accord avec ça, parce que dans le fond, c'est pas nous qui allons vivre ce défi-là. C'est lui. Faque il faut vraiment que lui soit en accord avec ça pis qu'il trouve que ça soit pertinent. Pis s'il a des suggestions à modifier, à apporter. Et puis là, ben on construit pis... avec lui la version définitive du plan d'intervention. » (10 : 23)

Avec les élèves plus jeunes, il s'agit de choisir la matière scolaire sur laquelle il a le désir de s'améliorer (l'écriture, la lecture ou les mathématiques). Et avec les élèves en mesure de le faire, une investigation plus spécifique est envisageable :

« Est-ce que c'est de se choisir des idées? Est-ce que....? Qu'est-ce que... Qu'est-ce qui est difficile pour toi? Est-ce que c'est de faire les accords? L'orthographe? Faire une phrase complète? T'sais... Faque là, ils vont des fois choisir ou on va les pister. Donc on part de ça. Donc ce que tu voudrais. Est-ce que toi, ça t'intéresse? Oui, j'aimerais être capable d'écrire un texte de... [...] Ensemble, on va proposer des moyens. » (6 : 49)

Les participantes affirment amener les élèves « dans une démarche à devenir de plus en plus autonomes, de plus en plus responsables » (10 : 7). Il semble que ce soit d'autant plus important pour les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage :

« Mais je les responsabilise beaucoup aussi dans mon discours. [...] Quand t'es responsable, quand t'es autonome, quand t'es organisé, quand tu sais commu-

niquer, quand t'as l'écoute et l'attention ben après ça, les difficultés d'apprentissage se règlent par elles-mêmes, parce que ça veut pas dire que t'as pu de misère, mais ça veut dire que si t'as une difficulté, t'es capable d'aller la chercher... De t'organiser pour aller chercher de l'aide. T'es jamais démunis. Tu ne restes jamais pris dans une difficulté. » (10 : 58)

D'ailleurs, toujours afin de favoriser l'appropriation de l'acte d'apprentissage, les participantes mettent aussi en évidence qu'être « responsable de ses apprentissages, c'est être capable de dire : "J'ai besoin d'aide. Je vais poser des questions. Je me mets en action. Je vais à la récup." » (14 : 39). Ainsi, accompagner les élèves afin d'apprendre à demander de l'aide est primordial. Les participantes offrent un accompagnement différencié où les élèves peuvent demander d'eux-mêmes un soutien de l'intervenant, comme l'exemple d'un élève s'exprimant au groupe le démontre :

« "Ah! La semaine passée, on a parlé du plan cartésien. Moi, j'ai rien compris. J'ai besoin d'un collectif." Ok. Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont besoin... ce besoin-là? S'il y en a plusieurs, on fait un collectif. Si c'est majoritaire. Pis si c'est des petits groupes ben là, moi, je vais organiser l'horaire pour permettre à ces enfants-là de recevoir l'information, mais pas que toute la classe... S'ils en n'ont pas besoin, ils en n'ont pas besoin là. » (10 : 12)

Une autre situation du genre est relatée, alors qu'un élève s'est exprimé au groupe pour parler de sa difficulté avec l'autocorrection. Face à cette demande d'aide, la participante explique avoir demandé aux élèves lesquels d'entre eux se considéraient habiles avec l'autocorrection, de manière à leur proposer de se réunir pour travailler ensemble; chose qu'ils ont fait après s'être concertés sur une période de disponibilité commune. Le fait de parler fréquemment en classe de l'importance de demander de l'aide semble aussi être essentiel selon une participante :

« Je vais motiver ça. Je vais renforcer beaucoup l'aspect d'aller par toi-même chercher de l'aide [...] d'être responsable. Je le motive beaucoup, beaucoup. À chaque jour, j'en parle. C'est vraiment dans mon discours quotidien. Donc de motiver ça pis de mettre de l'emphase, de l'importance sur ça. Pis les enfants ben à un moment donné, à force de se le faire... de l'entendre, ben ils prennent conscience pis ça l'a aussi un effet quand il y en a un qui le fait, tu le renforces.

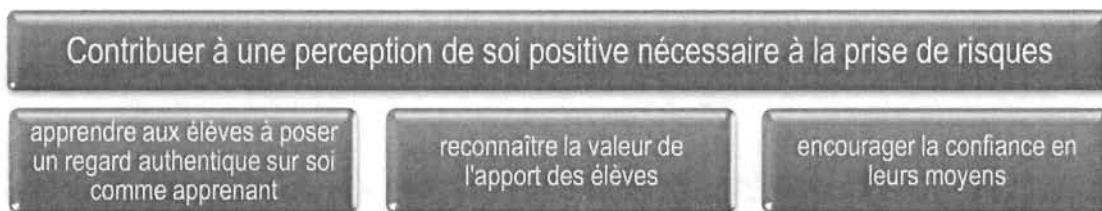
Ah! Quand tu félicites un, parce qu'il a fait ça. Pis à la fin de la journée aussi : Aïe bravo! Aujourd'hui, je félicite un tel, parce qu'il est venu chercher de l'aide. Parce qu'il a fait telle chose qui l'a aidé. » (10 : 21)

Malgré cela, lorsque certains élèves ont de la difficulté à être responsables de leurs apprentissages et à demander de l'aide, il est pertinent selon une participante de discuter avec eux en précisant le moment où la difficulté s'est manifestée, et de suggérer des moyens d'agir, comme par exemple la participation à une clinique sur le sujet.

4.2.3 Contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risques

Afin de placer les élèves en situation de développement de l'autodétermination, il semble primordial, voire prioritaire, que les élèves aient une perception positive d'eux-mêmes. Effectivement, les participantes mettent en lumière que pour se prendre en charge et agir de manière autonome, les élèves doivent avoir une perception de soi pouvant amortir les risques associés à ce pouvoir d'action. En apprenant aux élèves à poser un regard authentique sur eux, en leur offrant une reconnaissance pour ce qu'ils sont et ce qu'ils font, ainsi qu'en suscitant la confiance en leurs moyens, les participantes considèrent contribuer à cette perception positive de soi. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 6 : Hiérarchie des interventions de la catégorie Contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risques



4.2.3.1 D'abord, pour que les élèves développent une perception de soi positive, ils doivent ***apprendre à poser un regard authentique sur soi comme apprenant*** :

« pour être capable de se construire, il faut se connaître. Il faut pouvoir faire des choix qui deviennent de plus en plus complexes, parce qu'ils sont en formation de... comme adultes. Plus t'apprends à te connaître comme apprenant, comme personne, c'est être capable de s'affirmer davantage dans tes choix [...] T'sais tu peux pas te formuler des objectifs... te formuler des objectifs personnels si tu te connais pas aussi. Si tu connais pas tes faiblesses, si tu fais... Oui. Inciter à l'affirmation de soi, c'est... l'affirmation de soi, c'est de dire : Je suis comme ça. Je possède telles forces. J'ai ce défi-là exemple. » (14 : 40)

Afin de stimuler les prises de conscience, les participantes font ressortir la possibilité de faire un retour avec les élèves afin de faire émerger leurs opinions sur les situations d'enseignement-apprentissage et les objets de savoirs, faire jaillir ce qu'ils considèrent avoir appris, ce dont ils pensent avoir besoin pour la suite. Ce questionnement suscite le regard sur soi et stimule le travail métacognitif des élèves. Selon les participantes, ceci est d'autant plus incontournable pour les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : « parce qu'il y a rien de pire qu'un enfant qui ne veut pas voir non plus ses difficultés. [...] Puis à partir du moment où l'enfant accepte d'avoir ces défis-là, là, ça déboule » (14 : 40). Dans la même lignée, une participante normalise le doute et le questionnement en situation de travail de manière à valoriser une régulation consciente, une autorégulation; ce qu'elle appelle le « doute orthographique » en écriture. Ainsi, elle souhaite que les élèves portent un regard sur eux et sur ce qu'ils font, en situation de travail.

4.2.3.2 Pour contribuer à une perception de soi positive, les participantes jugent important de ***reconnaitre la valeur de l'apport des élèves***. Ainsi, elles souhaitent que les élèves aient un reflet positif d'eux même alors que :

« si l'enfant se sent pas reconnu par lui, ben il ne sera pas poussé à vouloir aller vers l'avant et à s'autodéterminer. Il va plutôt vouloir rester dans sa coquille, rester assis puis attendre que le temps passe. Puis finalement, ne plus vouloir être dans la classe. » (14 : 51)

Ce comportement décrit n'est pas sans rappeler la passivité. Selon les participantes, les adultes ont une responsabilité en ce sens puisque :

« Pour qu'un enfant puisse s'affirmer, il faut que ça soit confirmé par plusieurs adultes. Si c'est juste ses parents, c'est pas suffisant. Le prof, ça t'aide, parce qu'il n'a pas la même relation. Si d'autres adultes viennent confirmer qui il est avec un regard positif, mon Dieu qu'il est ... Puis ça, on le voit. » (14 : 41)

Cette reconnaissance peut prendre diverses formes. Par exemple, la reconnaissance peut concerner leur idées, ce qu'ils disent : « Pis ce que t'as à dire. Parce que ce que vous avez à dire, c'est important. C'est aussi bon. C'est aussi intéressant. » (6 : 34) La reconnaissance peut aussi être relative aux forces de l'élève, comme par exemple dans le plan d'intervention, lorsque parents et intervenants se concertent : « On mise beaucoup sur les forces de l'enfant aussi pour pas qu'il se dévalorise et dire ben là, moi, dans la vie, j'ai juste des difficultés. » (10 : 23) La reconnaissance peut aussi concerner des caractéristiques individuelles d'un élève, alors qu'une participante explique avoir reconnu un élève en spécifiant qu'il aimait bouger et en lui demandant d'écrire des textes remplis d'action; intervention qui a joué à ses yeux un grand rôle sur l'investissement de ce dernier. La reconnaissance peut aussi prendre la forme d'attention individuelle, par exemple lorsqu'un élève présente des comportements qui semblent réclamer l'intérêt de l'enseignant, ou lorsqu'un élève est plus silencieux et reculé. Il peut s'agir d'un regard ou d'un toucher, qui symbolise, selon une participante, « je t'ai vu » ou « je t'ai entendu ». La reconnaissance concerne aussi l'apport que les élèves ont au travail collectif et les suggestions qu'ils se font entre eux. Selon les parti-

cipantes, foncer nécessite cette reconnaissance qui aide à diminuer la peur de s'investir :

« Tu te sens assez bien, assez que tu veux faire... [...] Comment tu te sens endedans de toi? Donc tu vas être prêt à foncer, à essayer d'autre chose. T'auras pas peur, parce que t'as été reconnu quelque part. T'as ta place quelque part. » (7 : 4)

Il semble que ce soit d'ailleurs d'autant plus important pour les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, alors qu'elle leur dit qu'ils ne sont pas en difficulté dans tout et qu'elle sait qu'ils fournissent beaucoup d'efforts. En situation d'orthopédagogie, la reconnaissance de leur apport aux discussions de groupe occupe une place de choix par un mot fréquemment utilisé : merci. Elle tente aussi de « démystifier le fait que [...] tu peux avoir des difficultés en lecture, mais ça fait pas de toi un... une moins bonne, moins intelligente personne » (7 : 35). Effectivement, elle constate que le fait de travailler en orthopédagogie et l'étiquette d'un diagnostic créent parfois des tensions en classe. Il semble pertinent, par le fait même, de démystifier ces éléments, soit 1) en expliquant les diagnostics, en impliquant lorsque possible les élèves concernés, soit 2) en misant sur la diversité des styles d'apprentissage, à l'aide par exemple des intelligences multiples, ou soit 3) en offrant comme orthopédagogue un soutien à tous les élèves, indépendamment de leurs besoins, pour transformer cette aide ciblée en aide disponible à tous.

La reconnaissance se concrétise aussi par la prise en compte de l'avis des élèves. Une participante explique construire du matériel de soutien aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en fonction des demandes et suggestions des élèves : « J'essaie de partir de ce qu'ils me disent. Ils me donnent des recommandations. "Moi, j'aurais aimé ça", "Ça, ça m'a beaucoup aidé". [...] Faque je le

garde. » (7 : 65). Pour elle, il s'agit de les reconnaître suffisamment pour utiliser ce qu'ils proposent avec d'autres élèves, de se servir d'eux pour aider les autres. Elle ajoute que cette intervention lance le message aux élèves : « Moi, je t'apprends. Je suis ton guide et je reconnais que tu peux m'apporter quelque chose. » (14 : 50) En le proposant à d'autres élèves, elle ajoute leur laisser à nouveau la possibilité de s'exprimer sur ce qui leur convient ou non :

« quand j'ai commencé ça, je leur ai dit que ça venait de d'autres élèves qui m'ont dit qu'ils préféraient ça. Pis là, je leur demande toi, est-ce que tu préfères...? T'es pas obligé de prendre ça. Je peux te donner d'autre chose. » (7 : 74)

Finalement, laisser une place de choix au vécu personnel des élèves et à leurs intérêts est aussi un moyen utilisé par les participantes afin de reconnaître la valeur de l'apport de l'élève.

4.2.3.3 Toujours dans l'idée de contribuer à une perception de soi positive, les participantes mettent en évidence l'importance d'**encourager la confiance en leurs moyens**. Cette confiance est intimement liée au sentiment de compétence. En plus de leur faire vivre des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils vivent des réussites, diverses interventions directes sont mises en lumière par les participantes afin de provoquer chez les élèves la confiance en leurs moyens. D'ailleurs, dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, il est essentiel de ne pas oublier que ces élèves ont un bagage d'échecs à leur actif. C'est d'ailleurs ce que la participante met en évidence dans les propos suivants :

« Mon intention première... Pis c'est ça que j'essaie de garder en tête. C'est que quand ils écrivent un texte, avant même d'écrire un texte, ils se sentent compétents en écriture. [...] Donc de pas avoir peur de... parce que certains n'écrivaient pas. » (6 : 30)

Ce travail se traduit par des encouragements ciblés et des félicitations. Les compliments, selon une participante, ont toutefois avantage à être réels et précis : « "Ah il est beau ton dessin!", "Ah! J'aime ça!" versus "Ah! Je trouve que ton personnage est coloré. [...]", t'sais d'être plus précis. » (14 : 49) Elle explique aussi prendre parfois le temps de lire des parties de texte aux élèves qu'elle juge intéressantes, tout en spécifiant les forces qu'elle y trouve. De surcroît, susciter la prise de conscience de leur progression ressort aussi comme une intervention valorisée par les participantes : « Une p'tite pause pour voir le progrès, t'sais voir l'avancement, parce que des fois, on voit pas. On dit : Ah! Je suis pas bon! » (7 : 98) Elle ajoute que la comparaison naturelle des élèves dans la classe crée parfois chez ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage une nécessité encore plus grande de prendre conscience de leur progression individuelle.

« Bon ben j'ai vu pendant des années des enfants qui voyaient pas leur progression, parce que par rapport aux autres de la classe, c'est sûr qu'ils étaient moins habiles. Ok? Mais je voyais la progression. [...] Donc c'est pour ça que c'est important que tu la vois ta progression. T'sais pas juste ton prof là! Pis pas juste.... Faque à quelque part pour que tu crois en toi; que oui, t'es pas le plus habile en écriture, mais t'as fait un bon chemin. Pis quand tu persévères, tu peux aller plus loin, à ta mesure. » (7 : 111)

Plus globalement, stimuler un sentiment de fierté général est mis en évidence par les participantes comme tout aussi important dans la visée d'encourager la confiance en leurs moyens. D'ailleurs, il est aussi précisé qu'être exigeant envers les élèves leur permet d'être fiers lorsqu'ils atteignent le but poursuivi.

4.2.4 Créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant

Les participantes mettent en évidence qu'intuitivement, le concept d'autodétermination peut s'inscrire dans une perspective plus individualiste. Elles précisent toutefois que ce n'est pas ce qui est souhaité, ou du moins ce qu'elles poursuivent comme objectif. Elles précisent que l'autonomie et la liberté qu'elle confère doivent nécessairement s'accompagner de responsabilités; tout comme les droits et libertés devraient se doubler de devoirs et d'obligations. Effectivement, le développement de l'individu dans son autodétermination, en l'occurrence l'élève, ne doit pas se faire sans considération à l'environnement dans lequel il se trouve. Pour expliquer cette position, les participantes résituent l'intention première qu'elles poursuivent en travaillant autour du développement de l'autodétermination :

« Pourquoi on veut que les enfants s'autodéterminent? L'objectif, est-ce que c'est exemple qu'un jour, ils deviennent les citoyens responsables, respectables dans une société, qui vont être proactifs, qui vont... contribuer à... Parce qu'ils vont être accomplis. [...] Parce que si l'objectif c'est un peu ça, de t'autodéterminer dans le but de t'accomplir, dans le but de devenir un citoyen qui est fonctionnel dans une société puis qui est proactif, alors, là, ça, ça prend tout son sens. » (14 : 57)

Ultimement, il est donc question pour ces actrices scolaires de devenir un citoyen responsable contribuant à la société de manière à soutenir une émancipation individuelle et collective, en cohérence avec les valeurs prisées dans un environnement donné. Les participantes précisent d'ailleurs que les cadres de vie en société, et donc les normes en terme d'autodétermination, ne sont pas les mêmes partout et ne signifient donc pas les mêmes choses. Parallèlement, il est question de devenir un apprenant responsable contribuant à la classe afin d'apprendre dès maintenant à être un citoyen responsable. C'est en responsabilisant les élèves par rapport au groupe, en

procurant des moments de collaboration, en leur apprenant à entrer en relation avec les autres, et enfin en installant une confiance réciproque adulte-enfant, que les participantes visent une responsabilité collective favorable au développement de l'autodétermination dans un climat relationnel sécurisant. La figure suivante illustre ce volet.

Figure 7 : Hiérarchie des interventions de la catégorie Créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant



4.2.4.1 Ainsi, ***créer une classe unie par la responsabilité collective des uns et des autres*** est mis en évidence par les participantes comme crucial dans le soutien au développement de l'autodétermination qui considèrent l'importance et l'apport du contexte social de cheminement des élèves. Pour elles, le sentiment d'appartenance engendre une responsabilité au sein du groupe. Le conseil de coopération est ainsi envisagé comme une structure de classe intéressante pour créer une collectivité et travailler le sens des responsabilités. Un autre moyen mis en place à l'échelle de l'école prend la forme de brevets et permet d'obtenir des libertés lorsqu'un élève arrive à démontrer qu'il est en mesure de prendre certaines responsabilités. Pour faire l'acquisition de ces brevets, les élèves doivent soumettre leur demande aux membres du groupe lors du conseil de coopération, qui eux se positionnent ou formulent des recommandations au requérant.

« c'est une liste de critères qui démontrent qu'une personne est responsable ou autonome ou organisée. On a établi une liste de critères. Pis il y a des avantages qui viennent avec ça. Les avantages réels. C'est pas genre t'as une récompense à la fin du mois, mais c'est exemple : quand t'es responsable et autonome, t'as... t'as le sentiment de... de... de... voyons... de confiance avec la personne. Donc t'as plus de liberté. T'es pu obligé de faire signer ton agenda pour faire le suivi des travaux. T'es pu obligé de passer au suivi des travaux. T'as démontré que t'étais responsable. Que quand t'es en situation de problème, t'es capable par toi-même de prendre des initiatives. Aller chercher des ressources qui vont t'aider, poser des questions. T'as besoin de récup, tu y vas. Donc t'sais il y a toutes sortes de choses comme ça qui sont... Et le brevet, en fait, c'est que les enfants partent à travers toute une démarche. Ça dure 7 semaines au moins. Ils s'autoévaluent sur tous les critères et à la fin, ils vont chercher l'approbation de plusieurs personnes. C'est des pairs, les adultes, les parents, des spécialistes, le prof. Pis ensuite, ils font la demande au groupe. Une reconnaissance du groupe en fait. Alors quand ils obtiennent le brevet, ben... Quand ils obtiennent le brevet, ben là, c'est l'ensemble du groupe qui le voit, qui donne les commentaires sur ça pis [...] C'est une décision démocratique. » (10 : 6)

La responsabilité collective n'est pas qu'une simple affaire de classe, mais bien d'un environnement de vie qui comprend l'école et la maison; cette recherche d'approbation impliquant différentes personnes du quotidien de l'apprenant en est une démonstration intéressante.

4.2.4.2 Pour travailler le sens des responsabilités collectives, il est évident que de **créer des échanges et des moments de coopération** devient essentiel. Déjà omniprésent dans la manière dont les situations d'enseignement-apprentissage sont planifiées, les participantes réitèrent la nécessité de créer des situations favorisant les interactions, les échanges et les travaux d'équipe. Une gestion des échanges verbaux est parfois nécessaire par l'adulte qui donne un droit de parole aux élèves, alors que parfois, l'aspect convivial de la discussion est maintenu dans les sujets plus émotifs. En situation de rencontre orthopédagogique, une participante explique :

« Je veux m'assurer le plus possible que tout le monde qui a le goût de parler, même si c'est moins, c'est correct. Pas besoin de t'exprimer tout le temps non plus là. Ok? Qui a une place. Pis laisser la spontanéité. » (7 : 19)

Une autre structure intéressante permettant aux élèves d'échanger est nommée le « Quoi de neuf » par les participantes et est utilisée en situation de classe. Divers thèmes y sont abordés, comme par exemple une chose qu'ils auraient apprise et aimeraient partager, ou encore, un évènement survenu lors de la fin de semaine et qui pourrait permettre à la classe d'apprendre quelque chose. La participante explique utiliser ces situations pour impliquer les autres en demandant par exemple : « Est-ce qu'il y en a d'autres que ça leur ai déjà arrivé? T'sais puis comment on réagit quand on arrive face à telle situation-là? » (14 : 52).

4.2.4.3 En plaçant les élèves en situation de coopération, vient la nécessité ***d'éduquer à la relation et au respect de l'autre***. De plus, un environnement relationnel sécurisant réclame un grand respect entre les élèves. Démontrer de l'autodétermination, c'est aussi s'exposer. Selon les participantes, cette exposition demande un lien de confiance :

« Il y a le lien de confiance en? Qui doit... Pis de s'exposer, de pas avoir peur de ce que... Tu t'exposes là. [...] Faque pour amener à ce que... Avoir cette confiance pis pas avoir peur pis même écrire des choses loufoques... Ça demande un lien de confiance. Faque c'est de continuer à développer ce lien de confiance là. » (7 : 84)

Pour y veiller, les participantes mettent en lumière la nécessité d'être impliquées dans la gestion des conflits à titre de médiatrices. Il s'agit notamment d'enseigner à décoder le non verbal, éduquer à départager la plaisanterie amicale de l'insulte, enseigner à faire preuve de civisme, entre autres dans les corridors, travailler le respect en

demandant aux élèves de définir le concept même de respect. Une participante met en exergue que c'est d'autant plus important dans l'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage puisque ce sont « des enfants qui, des fois, aussi à l'extérieur, peuvent être pointés ou dénigrés ou t'sais... Alors c'est important! » (7 : 93).

4.2.4.3 En plus de la relation entre élèves, *installer une confiance mutuelle adulte-enfant* semble crucial pour les participantes dans le soutien au développement de l'autodétermination. La relation de confiance ainsi construite légitime le droit à l'erreur qui est nécessaire pour que les élèves n'aient pas peur de prendre des risques. Une participante explique d'ailleurs que : « dans l'autodétermination, je pense, une partie... Je veux m'essayer. J'ai le droit de me risquer. Dans l'autodétermination, j'ai le droit au risque donc à l'erreur. » (14 : 23) Ces initiatives dépendent donc en partie, selon les participantes, de la relation qu'elles entretiennent avec les élèves. L'une d'elles réfère à :

« une relation personnelle. T'sais je m'intéresse à eux. Qu'est-ce que t'as fait en fin de semaine? Je m'intéresse à leur quotidien, à leur vie. Quand ils me racontent quelque chose, ah!... Pis t'sais je vais faire un suivi le lendemain. Alors... On fait parfois des rencontres. Sur la récréation, je peux m'amuser avec eux. À une période de jeux, je peux prendre du temps pis jouer avec eux aussi. T'sais je suis en relation avec eux. Une relation positive. On fait des *jokes*. Des fois, ça peut être aussi juste un petit coup sur l'épaule : "Bravo! C'est bien qu'est-ce que t'as fait!" » (10 : 34)

Pour l'autre participante, cela se traduit aussi en une grande écoute à l'égard des élèves, de leur vécu, de ce qui les intéresse, en une attitude chaleureuse avec beaucoup de sourires et de touchers, et à la fréquente utilisation de l'humour.

4.2.5 Mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination

Selon les participantes, il est apparu qu'une cohésion au sein de l'équipe-école et qu'une collaboration importante entre enseignants et orthopédagogues favorisent le soutien au développement de l'autodétermination. Effectivement, les élèves peuvent se permettre de prendre des initiatives et d'être autonomes puisqu'ils savent quelles initiatives ils peuvent prendre et jusqu'où ils peuvent être autonomes, le cadre étant le même :

« Ben parce qu'on parle le même langage. Faque l'enfant qui se construit, qu'il aille voir [telle enseignante], moi ou la directrice [...] on a le même... la même façon de... d'intervenir. Faque il n'est pas perdu. Il peut dire ok, faque moi, je sais comment agir. Je sais comment je peux agir, mes choix. [...] Les interventions sont cohérentes d'une place à l'autre et de la même façon. » (14 : 60)

Cette mobilisation prend la forme d'une recherche de continuité dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Elle favorise les échanges, le partage pédagogique et la présence de l'orthopédagogue en salle de classe. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 8 : Hiérarchie des interventions de la catégorie Mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination



4.2.5.1 Dans la **recherche de continuité**, il s'agit de s'assurer que le travail en orthopédagogie ne soit pas déconnecté de la vie de classe, et vice-versa. Pour elles, « il faut qu'il y ait un arrimage entre les deux. Il faut qu'il y ait un soutien, une continuité » (14 : 60)

60). Derrière ce désir d'arrimage se trouve un souci de transfert et le développement des compétences qui sont réellement réinvesties en situation de classe, ce qui est un défi considérable selon une participante. Cette continuité peut être facilitée en utilisant en contexte orthopédagogique les textes qu'ils travaillent en classe. Un effort est aussi déployé afin que les mêmes outils soient utilisés dans le contexte de classe comme dans le contexte orthopédagogique, comme l'illustrent les propos suivants :

« Elle avec les enfants en difficulté, elle a établi une démarche puis moi, je la trouvais pertinente alors j'ai réinvesti cette démarche-là pour que... pour que dans la classe, on la reprenne pis que les enfants qui ont pas de difficultés aillent un peu plus loin. Mais on partait de cette démarche-là de base. » (10 : 28)

Lorsque certaines activités en orthopédagogie demandent un retour sur des connaissances, elles sont alors moins liées à la vie de classe. Toutefois les participantes ajoutent que : « C'est déconnecté de la vie de classe, mais pas tant que ça, parce que c'est pas déconnecté des besoins des enfants. [...] Elle les prend là où ils sont. Puis ce besoin-là, on l'a trouvé ensemble. » (14 : 60)

4.2.5.2 Pour s'assurer d'un arrimage, les participantes disent provoquer *le partage et l'échange* sur ce qu'elles travaillent sur le plan pédagogique, sur comment elles le font, et sur les élèves. Ces échanges prennent parfois une forme plus formelle lors de journée pédagogique, mais plus régulièrement une forme informelle à différents moments de la journée. Une participante fait référence à une situation dans laquelle un élève avait trouvé un excellent truc pour l'aider à se concentrer et où la communication de l'information est devenue la responsabilité de l'élève autant que de l'intervenant :

« Je l'ai amenée... J'en ai parlé à ses parents, à son prof. Là, j'ai dit : "Regarde, tu me permets tu d'en parler? D'utiliser ça avec les autres?" "Ah oui!" [...] Pis c'est vrai que je trouve ça génial! Il en a parlé à son médecin aussi. La mère,

elle dit : "Il était tellement drôle! Il est arrivé... Écoute, je sais... Tu veux-tu savoir c'est quoi faire la souris¹⁰?" » (7 : 71)

Il est ainsi possible de responsabiliser les élèves dans le partage d'information. Une participante explique aussi échanger avec une collègue ayant la responsabilité de travailler auprès des mêmes élèves dans une formule de soutien individualisé un peu différente de l'orthopédagogie :

« Alors elle, elle sait qu'il y a des enfants que je vois là-dedans... Faque on en parle. Pis oups! Moi, je vais en parler aux profs. Pis des fois oups! ça amène qu'on a rencontré le parent pis là oups! il s'est passé quelque chose d'autre. Ok. Faque moi, je retransmets... Ça, c'est vraiment tout le temps informel. Comme elle, il y en a des échanges. On veut que ça marche. Pis là, quand il y a un bon coup, Édith, elle me le dit. Pis je vais voir la p'tite. Ah oui! Pis je retourne dans la classe pis je dis au prof : "Aïe à matin, là..." » (8 : 28)

Comme mis en évidence dans l'extrait précédent, le partage peut aussi concerner de belles réussites d'élèves. Une participante met également en évidence que l'orthopédagogie joue aussi un rôle dans l'arrimage au sein de l'école de certaines approches spécifiques, comme par exemple la grammaire nouvelle :

« Faque j'aimerais ça que ça, ça soit arrimé! Le fait aussi que en orthopédagogie, on voit toutes les classes. [...] Moi, en tout cas, je vais aussi un peu aider à l'arrimage de tout ça là. Pis dans... Avec ce qu'on apprend... Je dis *on* parce que eux autres aussi. [...] L'année passée, c'était d'autres choses t'sais que j'ai amenées. Mais là, l'année prochaine, c'est ça. L'orthographe, je veux... [...] J'ai ma vision, mais c'est eux autres qui ont le dernier mot. » (8 : 27)

Elle semble aussi jouer un rôle-conseil sur le plan des interventions gagnantes pour les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage :

« Pis parfois, aussi, elle me dit : "Ah j'ai vu ça! Telle stratégie." Faque moi, quand on va faire des amorces ou des retours ben je reprends ça aussi pour les réinvestir. Mais même à tout le groupe, parce que souvent ça peut être des stratégies qui peuvent être aidantes pour tout le monde. » (10 : 26)

¹⁰ Faire la souris est une stratégie de concentration que l'élève s'est donné lui-même lors d'une discussion avec l'orthopédagogue.

4.2.5.3 Finalement, outre l'accompagnement spécifique qu'elle offre, *la présence de l'orthopédagogue en salle de classe* est aussi considérée aidante par les participantes pour agir en cohérence autour du projet de développer l'autodétermination des élèves. Cette présence peut prendre diverses formes et les avantages de ce contact sont tout aussi diversifiés. L'orthopédagogue en profite pour raffiner sa connaissance des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en les observant, en validant ou non certaines hypothèses qu'elle entretient à leur égard et en identifiant des difficultés spécifiques. Son apport auprès d'eux en situation de travail se concrétise dans l'accompagnement qu'elle leur offre, dans l'animation occasionnelle de tables d'apprentis et dans l'accompagnement de sous-groupe sur l'utilisation efficace des outils de référence. Il lui arrive aussi de modéliser le questionnement ou de questionner les élèves en grand groupe. Finalement, cette présence lui permet aussi d'offrir un soutien à tous les élèves et non uniquement à ceux à qui elle offre un soutien orthopédagogique, ce qui normalise son aide. Elle profite aussi parfois de ce moment pour souligner les bons coups de certains devant le groupe.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS :

Des constats à retenir dans le soutien au développement de l'autodétermination

De grandes tendances se dégagent de ces analyses et c'est sous forme de constats qu'une compréhension revisitée sur le phénomène est proposée. Ces constats sont, tour à tour, exposés à une comparaison avec les éléments de compréhension de la littérature existante sur l'autodétermination, dont le modèle éducatif fonctionnel. Les implications pratiques et les implications théoriques des résultats sont donc mises en évidence dans ce chapitre. Ce dernier vise plus spécifiquement à répondre au deuxième objectif qui est de comparer la proposition conjointe aux éléments théoriques sur l'autodétermination.

5.1 Les comportements autodéterminés nécessitent de se sentir capable de réussir et de se sentir en sécurité

Les résultats des analyses mettent en lumière que ces deux sentiments, de compétence et de sécurité, apparaissent nécessaires pour adopter des comportements autodéterminés tels qu'avoir une emprise sur ses apprentissages, prendre des risques et des initiatives, s'investir de manière autonome et s'exposer.

Bien que les considérations affectives liées à l'apprentissage des élèves étaient déjà omniprésentes dans l'ensemble des données, c'est lors de la dernière rencontre qu'est apparu l'aspect *sine qua non* de ces conditions. Ainsi, dans la proposition conjointe finale, les participantes démontrent l'importance qu'elles accordent, entre

autres choses, à la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de vivre des réussites et des succès. Il est alors question de recourir à la différenciation pédagogique et de s'assurer que les élèves terminent les tâches et les projets qu'ils entreprennent. Le rôle du sentiment de compétence et de sécurité est réitéré lorsqu'il est question de contribuer à une perception de soi positive nécessaire à la prise de risque, ce qu'elles tentent d'actualiser en apprenant aux élèves à poser un regard authentique sur eux, en leur offrant une reconnaissance pour ce qu'ils sont et ce qu'ils font, ainsi qu'en suscitant la confiance en leurs moyens. La création d'un climat relationnel sécurisant et empreint de confiance en apprenant aux élèves à entrer en relation les uns avec les autres ainsi qu'en installant une confiance réciproque adulte-enfant, est aussi mis de l'avant par les participantes.

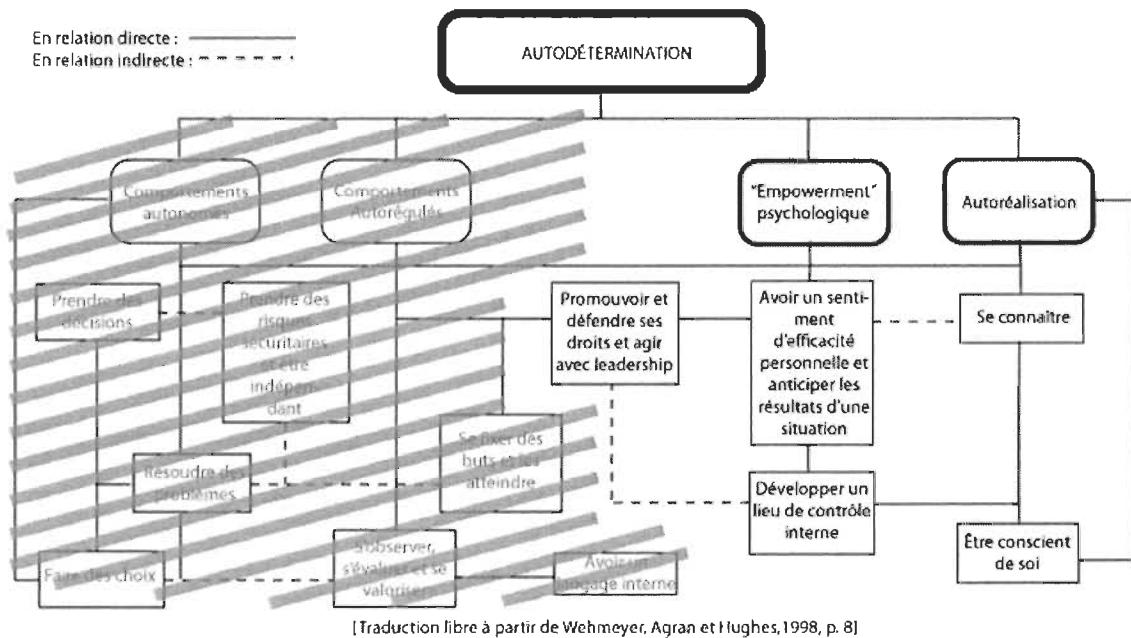
Les résultats des analyses permettent également de préciser que puisqu'ils sont plus régulièrement en situation de difficulté et de besoin, le sentiment de compétence et de sécurité affective peut être plus fréquemment ébranlé chez les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Lorsque ces derniers sont face à des situations qu'ils ne peuvent réussir, qui sont inaccessibles en fonction de leurs difficultés et qu'ils n'ont plus de pouvoir et de contrôle sur la tâche, il est peu probable qu'ils sentent une quelconque emprise sur leurs apprentissages. Ils sont certainement moins sujets à s'y investir, encore moins avec autodétermination. De plus, les résultats de cette étude mettent en évidence que si les élèves ont peur de la réaction de leurs pairs lorsqu'ils demandent de l'aide et s'ils ont peur de faire des erreurs devant les adultes qui interviennent auprès d'eux, il est peu probable qu'ils s'exposent et prennent les risques et les initiatives nécessaires à un agir autodéterminé. Ceci confère à ce

premier constat un caractère relativement important dans cette étude de cas qui s'intéresse justement à l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

Ce constat est confirmé par la littérature relative au concept d'autodétermination. Effectivement, agir avec *empowerment* psychologique, l'une des quatre caractéristiques d'un comportement autodéterminé, nécessite un sentiment d'efficacité personnelle. Bandura, un chercheur incontournable dans le domaine, fait ressortir que « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce que l'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Bandura et Lecomte, 2007, p. 63). Ils ajoutent qu'un « fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (p. 63). Les auteurs corroborent que les individus ayant un doute sur leurs capacités, comme c'est souvent le cas des élèves ayant vécu plusieurs échecs, s'impliquent moins et abandonnent davantage tout en se centrant sur leurs insuffisances, ce qui ruine leurs efforts en distrayant leur attention de la poursuite des objectifs. Toujours dans l'idée d'agir avec *empowerment* psychologique, le lieu de contrôle interne ressort comme essentiel. Ceci implique que les individus considèrent que leurs performances ou ce qui leur arrive dépendent d'eux-mêmes et qu'ils ont une influence et un pouvoir sur le cours de leur vie, dont leur vie scolaire et leurs apprentissages. Ce facteur est directement lié à la connaissance et à la conscience que les individus ont d'eux-mêmes et de ce qu'ils peuvent accomplir. Il s'agit là de deux facteurs inhérents à l'autoréalisation, une autre des quatre caractéristiques d'un comportement autodéterminé. De plus, lorsque les élèves agissent de leur propre chef

grâce à l'exploration de leurs forces et leurs faiblesses, ils montrent en général des signes d'une haute estime de soi et d'un concept de soi positif (Campbell-Whatley, 2008). En reprenant la figure 1 sur les caractéristiques essentielles de l'autodétermination et les facteurs inhérents à l'émergence de comportements autodéterminés, une partie de la figure semble plus directement liée à ce premier constat.

Figure 9: L'*empowerment* psychologique et l'autoréalisation émergeant de la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination¹¹

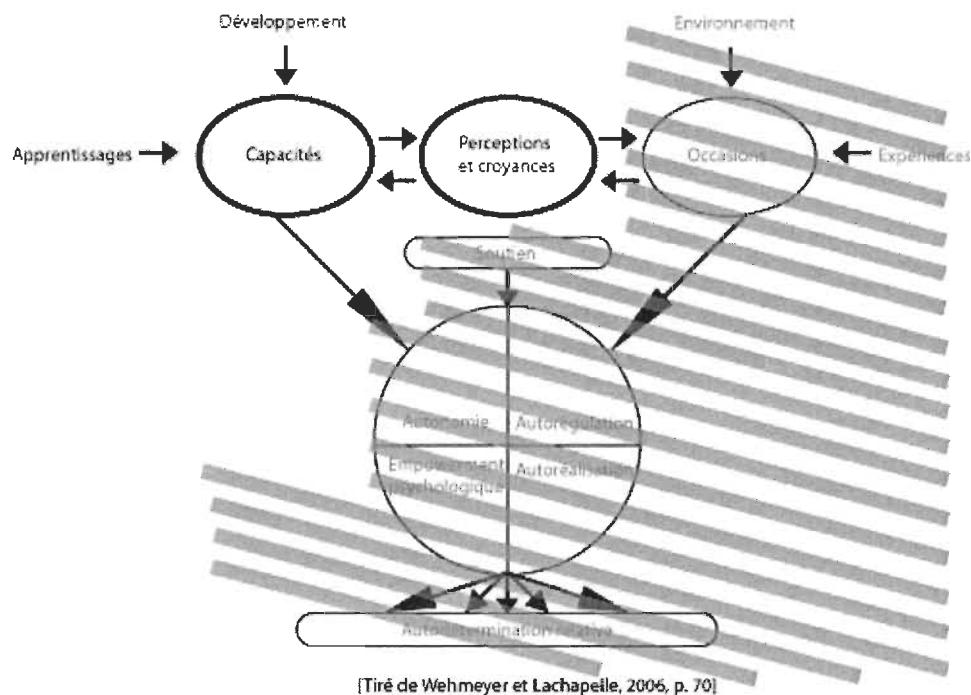


Selon le modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer (1998), la perception et les croyances relatives aux capacités que l'on a peuvent favoriser un agir autodéterminé. Ces perceptions et croyances que les jeunes ont de

¹¹ L'utilisation du hachuré vise à conserver la vue d'ensemble de la figure initiale tout en mettant en exergue les éléments sur lesquels le lecteur est invité à porter son attention. Aucune autre modification n'est apportée à la figure.

leurs capacités s'apparentent au sentiment d'être capable présenté par les participantes comme une condition sine qua non aux comportements autodéterminés. Dans la figure 2 qui présente le modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination, une partie illustre davantage ce constat des participantes, plus près d'une perspective psychopédagogique. La figure suivante en fait état.

Figure 10: L'interaction entre les capacités de l'individu et ses croyances et perceptions mise en évidence dans la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination



L'intervenant soucieux du développement de l'autodétermination a donc avantage à se questionner sur le sentiment de compétence de ses élèves, sur le sentiment de sécurité que l'environnement de la classe ou d'intervention orthopédagogique leur procure et à agir consciemment sur ces plans.

5.2 L'autodétermination des élèves est autant relative aux occasions qu'ils ont de s'y exercer qu'à l'accompagnement qui leur est offert en cohérence

Les résultats des analyses mettent en lumière qu'offrir des situations d'enseignement-apprentissage qui procurent des occasions de développer l'autodétermination et soutenir les élèves dans cette optique apparaît complémentaire dans le travail au développement de l'autodétermination. C'est donc dans la recherche de cohérence entre ces deux aspects du travail enseignant que semblent se trouver les meilleures conditions pour viser le développement de l'autodétermination des élèves.

Dès le départ, les participantes ont mis en évidence des considérations pédagogiques de l'ordre du fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage et de l'ordre du soutien offert dans le cadre de ces situations. Dans la proposition conjointe finale, les participantes mettent en lumière l'importance de créer des situations d'enseignement-apprentissage qui donnent une place active et centrale à l'élève. Elles s'assurent ainsi qu'ils aient l'occasion de prendre des décisions et de faire des choix, et qu'ils soient autonomes face aux ressources qu'ils peuvent mobiliser en cours d'apprentissage. La participation active face aux prises de décisions est présentée, dans la littérature, comme ayant des avantages pour susciter des attitudes positives face à la citoyenneté, des attitudes respectueuses à l'égard de la diversité, des attitudes de coopération et d'entraide, un sentiment d'appartenance et de l'engagement dans les apprentissages (Archambault et Chouinard, 2009). Dans le même sens, les participantes tentent aussi de provoquer des situations pédagogiques où les élèves ont la possibilité de se prononcer sur les tâches et stratégies des autres, tout comme ils ont l'occasion de demander aux autres de porter un regard sur leurs

tâches et stratégies afin de recueillir leurs suggestions. Dans ce contexte d'apprentissage, une posture de soutien est évidemment celle de guide à travers laquelle les participantes se servent fréquemment du questionnement afin de faire verbaliser les élèves, et lorsque nécessaire elles modélisent et se montrent en exemple. Cette posture de soutien est déterminante pour les élèves. Toujours selon Archambault et Chouinard (2009), la dimension de soutien peut avoir « des conséquences considérables sur les perceptions de soi des élèves, sur la valeur qu'ils accordent aux apprentissages, et aux buts d'accomplissement qu'ils poursuivent » (p. 212). Globalement, dans la proposition des participantes, les élèves ont la possibilité d'être au centre de leurs apprentissages et l'intervenant les guide. Cette place active et centrale considérée nécessaire à un apprentissage en profondeur fait partie de quelques principes de base de la conception actuelle de l'apprentissage scolaire que Vienneau (2011) tente de mettre en lumière. Il y précise notamment que l'apprentissage est constructif et qu'il s'agit d'un processus actif dans lequel l'apprenant s'engage tout entier.

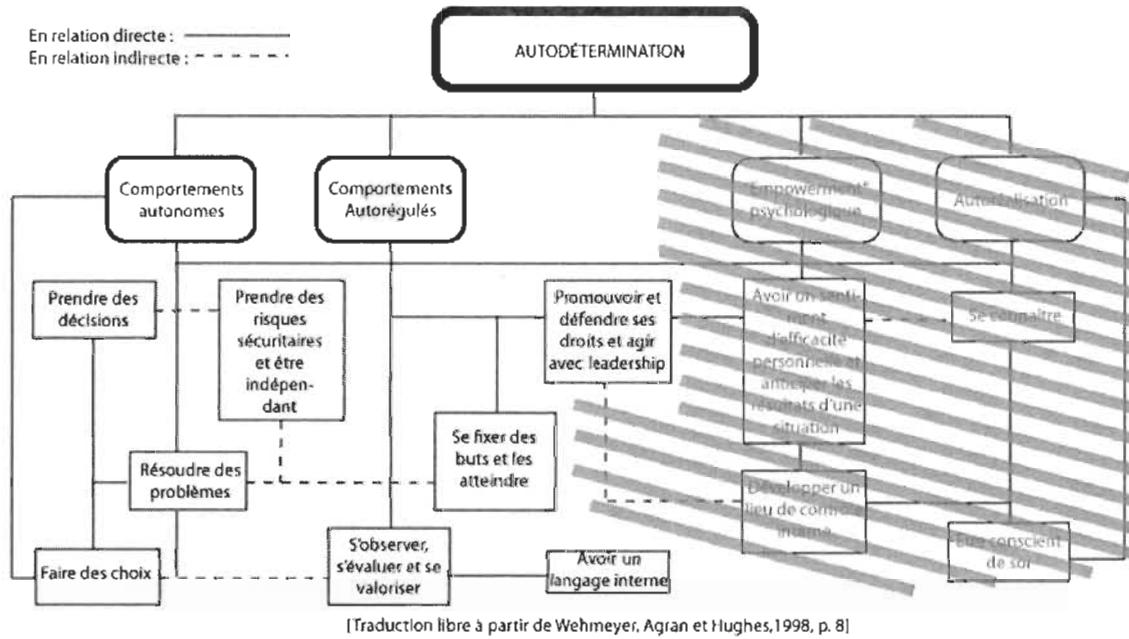
Les participantes mettent aussi en lumière l'importance de créer des situations d'enseignement-apprentissage qui engendrent le besoin et le désir d'apprendre. Elles s'efforcent donc d'offrir aux élèves l'occasion de s'engager dans des situations ayant une intention réelle et signifiante, des situations qui présentent des défis, un *challenge* aux élèves, et des situations ancrées dans les besoins exprimés par les élèves ou perçus par les intervenants. Ces situations sont donc susceptibles de créer une motivation à apprendre. Dans la littérature, la motivation est considérée comme une composante-clé de l'apprentissage, de l'engagement et de la réussite (Archambault et

Chouinard, 2009). Ayant l'occasion de s'engager dans de telles situations, les participantes proposent d'offrir aux élèves un accompagnement qui soutient une appropriation de l'apprentissage souhaité, notamment en les responsabilisant face à l'apprentissage et en leur apprenant à demander de l'aide.

En résumé, les élèves ont l'occasion de s'engager dans leurs apprentissages avec intérêt et l'intervenant les accompagne dans l'appropriation et la responsabilisation qui s'y associent. Le caractère interne du processus d'apprentissage émerge aussi des principes de base de la conception actuelle de l'apprentissage scolaire que Vienneau (2011) tente de mettre en évidence.

La littérature relative au concept d'autodétermination, quant à elle, confirme ce souci des participantes plus près des considérations pédagogiques. Effectivement, démontrer un comportement autonome et autorégulé, deux autres caractéristiques essentielles de l'autodétermination des élèves, implique de poursuivre des buts préalablement fixés, de prendre des décisions, de faire des choix ainsi que de résoudre des problèmes. Dans ce processus, il importe de porter un regard sur soi et de s'autoévaluer de manière à se réajuster en cours de route si nécessaire. La figure suivante reprend donc la figure 1 et met en lumière ces deux autres caractéristiques essentielles de l'autodétermination et certains facteurs inhérents qui s'apparentent aux interventions suggérées par les participantes dans un volet de l'autodétermination qui se mobilise à travers des choix plus pédagogiques.

Figure 11: Les comportements autonomes et autorégulés émergeant de la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination

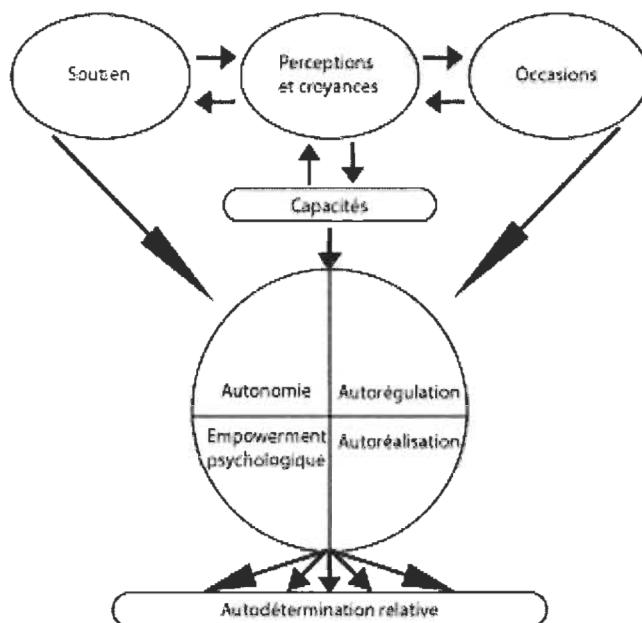


De plus, ces aspects de la proposition du travail susceptibles de soutenir le développement de l'autodétermination accentuent certains éléments du modèle fonctionnel de l'autodétermination (figure 2). Effectivement, un rapprochement est évident entre la manière dont les participantes proposent de planifier les situations d'enseignement-apprentissage et les occasions qu'elles donnent aux élèves d'agir avec autodétermination. Enfin, la manière dont les participantes décrivent l'accompagnement qu'elles offrent aux élèves s'apparente au soutien initialement représenté en lien aux caractéristiques essentielles de l'autodétermination. Les résultats de cette étude de cas amènent à reconsiderer cette place pour plutôt positionner ce soutien sur le même niveau que les occasions, et à ajouter la même interaction avec les perceptions et croyances relativement à ce soutien. Dans la foulée de ces changements, les capacités

des élèves se situent alors directement au-dessus des caractéristiques que l'on reconnaît aux comportements autodéterminés.

En résumé, dans le cas de cette étude, il semble que les occasions et le soutien visant à améliorer les capacités des individus à agir de manière autonome, à s'autoréguler, à initier, à réagir aux évènements avec *empowerment* psychologique et à agir d'une manière autoréalisée, permettent de développer une autodétermination relative. Le soutien offert lors des occasions de développer l'autodétermination constitue en soi une forme d'enseignement plus direct aux habiletés et aux capacités que cela implique. Tout comme on ne s'attendrait pas à ce qu'un élève sache lire sans qu'on le lui ait enseigné, on ne peut s'attendre à ce que les élèves soient, par exemple, autonomes, sans qu'on leur ait enseigné comment ils peuvent l'être. La figure suivante met en évidence, à partir du modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination (figure 2), ce qui est accentué dans la proposition des participantes relativement au modèle de départ.

Figure 12 : Une première proposition d'adaptation du modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination à partir de la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination¹²



[Adapté de Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 70]

L'intervenant soucieux du développement de l'autodétermination a donc avantage à réfléchir les situations d'enseignement-apprentissage qu'il propose de manière à ce qu'elles procurent aux élèves des occasions ainsi qu'un soutien favorable au développement des capacités propres aux comportements autodéterminés.

¹² Le mot soutien et le mot capacité sont intervertis alors que des flèches sont ajoutées entre le mot capacités et les mots perceptions et croyances.

5.3 L'autodétermination réclame d'être considéré dans une perspective collective et citoyenne plutôt que dans une perspective individualiste

Pouvant donner l'impression d'un concept individualiste, l'autodétermination gagne plutôt à être considérée dans une perspective collective et citoyenne. Effectivement, les résultats des analyses mettent en évidence que le processus d'autodétermination ne peut se faire sans considération aux normes et aux exigences de l'environnement dans lequel les personnes se trouvent.

C'est à la toute dernière rencontre qu'a émergé cette nuance d'envergure. Dans la proposition finale des participantes, elles suggèrent que la poursuite de l'autodétermination des élèves se fasse en toute conscience de l'environnement social et contextuel. Ceci transparaît dans leur représentation du concept d'autodétermination alors qu'elles considèrent, rappelons-le, que s'autodéterminer c'est aussi prendre conscience de soi et des autres dans son environnement et se mettre en action en poursuivant des buts individuels ou collectifs avec autonomie et responsabilité individuelle et collective. C'est en responsabilisant les élèves par rapport au groupe, en procurant des moments de collaboration, en leur apprenant à entrer en relation avec les autres que les participantes souhaitent créer une responsabilité collective favorable au développement de l'autodétermination.

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, la traduction proposée des travaux de Wehmeyer décrit l'autodétermination comme un nombre « d'attitudes et d'habiletés requises pour qu'un individu agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix quant à sa qualité de vie, libre de toute influence ou d'interférence » (Legendre,

2005, p. 142). Toutefois, il s'agit plutôt d'être libre d'un contrôle excessif d'une personne extérieure. En ce sens, Lachapelle¹³ propose plutôt que l'autodétermination fait référence à un nombre « d'habiletés et d'attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie et effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 69). L'expression « non influencés par des agents externes indus » s'avère plus nuancée et permet de mieux cerner le sens de l'expression « libre de toute influence ou d'interférence », qui n'exclut aucunement la participation d'autrui dans la construction du soi. En traitant du déterminisme et de l'exercice de l'influence sur soi-même, Bandura (2007) précise que « la liberté n'est pas perçue négativement comme l'affranchissement des influences sociales ou des contraintes situationnelles. Elle est plutôt définie positivement comme l'exercice de l'influence sur soi-même dans le but d'obtenir les résultats souhaités » (p. 18). Il ajoute que l'efficacité personnelle a de la :

valeur non à cause d'une vénération pour l'individualisme, mais en raison du sentiment profond qu'elle est nécessaire à l'adaptation et au changement, que ceux-ci soient réalisés individuellement ou par des membres du groupe mettant leurs aptitudes personnelles au service de la collectivité. La loyauté de groupe crée de fortes obligations personnelles pour que l'individu assume sa part le plus efficacement possible à la poursuite des objectifs du groupe. (p. 54)

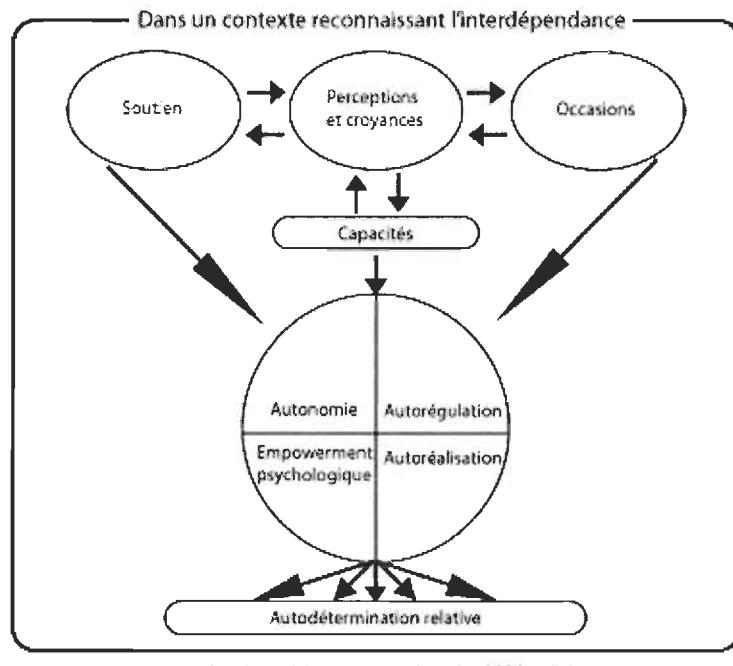
Ainsi, ce n'est pas dégagé de toute influence ou interférence qu'un individu agit de manière autodéterminée. Toutefois, cette influence ne prendra pas la forme d'un contrôle excessif d'une personne externe mais plutôt la forme, par exemple, de considérations aux pairs, aux valeurs collectives de l'environnement dans lequel il évolue, etc.

¹³ Lachapelle a traduit certains écrits de Wehmeyer et a collaboré avec lui dans divers articles.

Également, plusieurs mauvaises compréhensions ou interprétations de l'autodétermination sont mises en évidence par Wehmeyer (1998, 2006). Certaines apportent un éclairage intéressant sur cette nuance qui précise le concept d'autodétermination. L'une d'elles est de s'arrêter à la compréhension qu'être autodéterminé, c'est faire par soi-même, seul et sans aide. Effectivement, dans le cas de personnes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage ou diverses incapacités, cette compréhension reviendrait à dire qu'il est impossible pour eux de s'autodéterminer. L'auteur lève le voile à ce sujet et explique qu'il est possible d'agir de manière autodéterminée en ayant recours à diverses aides, humaines ou matérielles. Pour illustrer son propos, il relate l'exemple d'un sculpteur physiquement handicapé ayant recours à un assistant pour exécuter certaines coupes sous sa commande. Dans ce cas, l'artiste n'est pas l'assistant, mais bien le sculpteur. Il convient de se demander, dans l'analyse de situation semblable, qui est l'instigateur. Une autre mauvaise interprétation mise en évidence est relative au contrôle devant être exercé dans sa vie. Cette conception erronée est intimement liée à la compréhension du concept de contrôle, qui réfère davantage au contrôle absolu. Wehmeyer (1998) précise que dans notre société, les humains dépendent des autres, et c'est encore plus le cas des personnes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage ou des incapacités. Toutefois, en avançant vers la vie adulte, cette dépendance prend des formes différentes et est d'une autre nature. Cette interdépendance gagne à être reconnue. C'est dans le but d'atténuer cette mauvaise interprétation que l'auteur utilise davantage la notion d'agent causal. Il est donc question de tendre à se présenter comme premier agent qui cause et provoque les situations de sa vie, même s'il s'agit de demander de l'aide.

Ce constat concorde d'ailleurs avec les écrits les plus récents sur l'autodétermination qui mettent l'accent sur les facteurs environnementaux et présentent une approche socio-écologique dans la promotion de l'autodétermination (Walker, Calkins, Wehmeyer, Walker, Bacon, Palmer, Jesien, Nygren, Heller, Gotto, Abery et Jonhson, 2011). Cette approche, qui met l'emphase sur les compétences sociales, le capital social et l'inclusion sociale, rend explicite la nécessité de considérer, d'exploiter et d'intégrer le réseau relationnel, tout en réitérant que l'individu n'est jamais réellement isolé. Resituer le développement de l'autodétermination dans le contexte social où elle s'exprime reconnaît l'importance de l'interdépendance et de la communauté. La figure suivante met en évidence cet ajout à l'adaptation du modèle éducatif fonctionnel en regard de cette idée d'interdépendance devant être omniprésente dans le contexte du soutien au développement de l'autodétermination de manière à s'éloigner de la conception intuitivement individualiste du concept.

Figure 13 : Une deuxième proposition d'adaptation du modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination à partir de la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination¹⁴



L'intervenant soucieux du développement de l'autodétermination a donc avantage à contextualiser conscientement son travail autour du développement de l'autodétermination des élèves dans leur environnement social, et à le considérer dans une perspective de responsabilisation collective.

¹⁴ Le modèle se trouve maintenant encadré du contexte devant reconnaître l'interdépendance.

5.4 La force des interventions soutenant le développement de l'autodétermination est amplifiée lorsque les intervenants agissent en cohérence

Afin de maximiser l'impact et la portée d'interventions isolées visant le développement de l'autodétermination des élèves, il apparaît évident, à la suite de cette étude de cas, qu'une action concertée et qu'un travail de cohésion sont bénéfiques. Le travail à l'autodétermination semble s'apparenter à une manière de vivre l'école, une manière de vivre l'apprentissage. Ainsi, toutes personnes impliquées dans l'environnement éducatif et dans l'apprentissage des élèves contribuent à mettre en place ces balises indiquant à l'enfant dans quel cadre il peut prendre des décisions, s'affirmer, se débrouiller seul, etc. Les résultats des analyses mettent en lumière que dans une situation où les interventions ne seraient pas constantes, il est possible de soupçonner que les comportements autodéterminés seraient eux aussi moins constants et auraient moins de portée, ne devenant pas une façon pour les élèves de vivre l'école, de vivre l'apprentissage indépendamment de l'endroit où ils se trouvent, et d'avec qui ils se trouvent.

Dès le départ, les participantes à cette étude de cas ont mis en évidence ce constat. C'est d'ailleurs ce qui a guidé, rappelons-le, l'ajout d'une enseignante et la transformation de l'étude du cas d'une orthopédagogique vers celui d'une dyade intervenant sur le plan du développement de l'autodétermination. Rapidement, elles ont soulevé la force d'avoir une visée pédagogique nommée et commune, sans oublier de mentionner l'orientation de leur école, une pédagogie alternative d'inspiration Freinet. Cette mobilisation se concrétise dans leur quotidien en une recherche de continuité

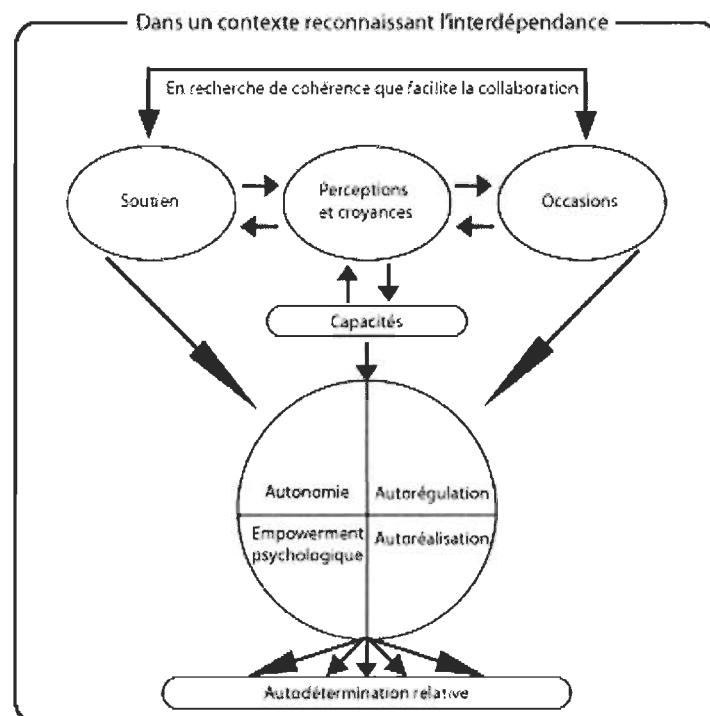
dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage qu'ils travaillent en salle de classe ou en sous-groupe en orthopédagogie, en la création de moments d'échanges et de partage pédagogique, en une présence active et impliquée de l'orthopédagogue en salle de classe.

De manière assez intéressante, dans les neuf indicateurs de la qualité d'un environnement qui supporte le développement de l'autodétermination (Field et Hoffman, 2002), six sont intimement liés à cet aspect de cohérence et de travail en collaboration : 1) les connaissances, habiletés et attitudes liées à l'autodétermination sont inscrites dans le curriculum, dans le programme de soutien aux familles et dans la formation continue du personnel scolaire; 2) les élèves, les parents et le personnel scolaire s'engagent dans la prise de décisions relatives à l'éducation et dans la planification de l'éducation individuelle; 3) les élèves, la famille, les universitaires et le personnel scolaire ont l'occasion de faire des choix; 4) les élèves, la famille, les universitaires et le personnel scolaire sont encouragés à prendre des risques appropriés; 5) les conséquences de leurs actions sont prévisibles; 6) l'autodétermination est modélisée dans tout l'environnement scolaire.

Ce n'est pas uniquement dans le soutien au développement de l'autodétermination que la cohésion des agents éducatifs porte fruit. Effectivement, certains auteurs abondent en ce sens et précisent que « la collaboration permet de créer des relations professionnelles plus efficaces pour résoudre des problèmes quotidiens et de mettre en place une forme de coordination plus souple qui tient compte des impératifs des équipes-écoles et des équipes-cycles » (Archambault et Chouinard,

2009, p. 26). C'est aussi dans l'idée qu'une culture scolaire gagne à être explicitée et qu'une force réside dans la cohérence des interventions que les écoles sont invitées à se doter d'un projet éducatif qui jette les bases sur la culture de leur environnement scolaire et leurs cibles d'interventions priorisées. La figure suivante met en évidence un ajout à l'adaptation du modèle éducatif fonctionnel en regard de l'importance de la collaboration et de la recherche de cohérence dans le soutien au développement de l'autodétermination.

Figure 14 : Une proposition d'adaptation finale du modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination à partir de la proposition des participantes quant au soutien au développement de l'autodétermination¹⁵



(Adapté de Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 70)

¹⁵ Le soutien et les occasions sont maintenant associés à une recherche de cohérence que facilite la collaboration.

L'intervenant soucieux du développement de l'autodétermination a donc avantage à s'arrimer avec les adultes intervenants auprès des élèves, ou encore à encourager les intervenants à agir dans l'idée de développer l'autodétermination des élèves, soit en les sensibilisant à cette visée, soit en les aidant à découvrir comment il est possible d'intervenir en ce sens.

Ces constats sont à considérer autant dans la compréhension du concept d'autodétermination que dans le soutien à son développement; il s'agit là d'implications théoriques et d'implications pratiques. Il semble donc que les comportements autodéterminés nécessitent de se sentir capable de réussir et de se sentir en sécurité; que l'autodétermination des élèves semble tout autant relative aux occasions qu'ils ont de s'y exercer qu'à l'accompagnement qui leur est offert en cohérence; que l'autodétermination réclame d'être considérée dans une perspective collective et citoyenne plutôt que dans une perspective individualiste; et finalement, que la force des interventions soutenant le développement de l'autodétermination est amplifiée lorsque les intervenants agissent en cohérence. De légères adaptations sont proposées au modèle éducatif fonctionnel de l'autodétermination pour chacun de ces constats.

CONCLUSION

La conjoncture actuelle en ce qui a trait à la réussite révèle une crainte partagée autour de l'échec et de l'abandon scolaires; à ce sujet, le vécu quotidien et l'avenir des élèves se trouvant dans cette situation légitiment clairement ce souci. Viser le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage semble une option prometteuse pour la réussite éducative des élèves et leur persévérance. Cependant, cela implique un paradigme particulier dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, alors que les interventions ont avantage à être teintées d'une pédagogie inclusive, différenciée et d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste. Un passage de l'élève passif et dépendant vers l'élève actif et autonome s'avère d'ailleurs nécessaire dans le développement de l'autodétermination. Or, peu d'exemples permettent aux intervenants scolaires de transformer ces visées en gestes concrets sur le plan de leur enseignement et sur le plan de la réadaptation qui est offert aux élèves. Cette étude de cas souhaitait donc mettre en évidence le soutien au développement de l'autodétermination par l'analyse et la description des interventions d'une dyade orthopédagogue-enseignante en contexte scolaire alternatif, compte tenu qu'il s'agit d'un environnement éducatif qui reconnaît explicitement ce besoin de formation.

Les résultats démontrent des pistes d'actions prometteuses en encourageant les intervenants scolaires soucieux du développement de l'autodétermination de leurs élèves : planifier des situations pédagogiques actives, motivantes et différencier; adopter une posture de guide où l'apprentissage appartient à l'élève; contribuer à une

perception de soi positive nécessaire à la prise de risques; créer une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant; et finalement mobiliser l'équipe pédagogique autour du projet de développement de l'autodétermination. De grands constats se dégagent aussi de ces pistes d'actions et permettent une compréhension revisitée du phénomène. Il semble donc que de se sentir capable de réussir et de se sentir en sécurité soient deux conditions sine qua non aux comportements autodéterminés. Il apparaît aussi que de soutenir le développement de l'autodétermination nécessite d'agir sur les occasions que les élèves ont de s'y exercer et sur l'accompagnement qui leur est offert en cohérence. Il ressort de plus que l'autodétermination gagne à être considérée dans une perspective collective et citoyenne plutôt que dans une perspective individualiste. Finalement, la cohérence des intervenants scolaires semble pouvoir amplifier la force des interventions soutenant le développement de l'autodétermination.

Il appert de souligner que ces résultats ne peuvent être généralisés; une autre dyade orthopédagogique-enseignante aurait pu réaliser une proposition du soutien au développement de l'autodétermination différente et tout de même pertinente. Il faut plutôt considérer ces résultats comme un exemple permettant d'illustrer le phénomène et de guider consciemment les choix d'intervenants scolaires soucieux de développer l'autodétermination des élèves auprès desquels ils interviennent. L'étude de cas comme méthode de recherche ne vise pas la représentativité, mais cherche plutôt à aller en profondeur dans le phénomène étudié. Il serait tout à propos de conduire d'autres études de cas dans d'autres contextes afin de comparer les résultats. Dans cette optique, il importe aussi de préciser que davantage de situations d'observation

auraient peut-être permis de mettre en évidence des aspects de l'intervention au développement de l'autodétermination n'ayant pas émergé dans ce cas-ci. Davantage de participants orthopédagogues et enseignants auraient peut-être, dans la même lignée, fait émerger d'autres perspectives.

Cette étude a été amorcée dans l'intention implicite de contribuer à bonifier et enrichir le répertoire d'interventions de pédagogues soucieux de favoriser le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Bien qu'originellement ces stratégies aient été développées pour des personnes ayant des troubles développementaux et intellectuels relativement graves, il s'avère que des rapprochements très importants entre ces interventions et la proposition conjointe des participantes sont indéniables. C'est d'ailleurs ce que les auteurs argumentent par logique en suggérant qu'il n'y a aucune raison théorique pour que ces stratégies ne soient pas aussi efficaces auprès, par exemple, d'élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers (Wehmeyer, Agran et Hughes, 1998). Comme démontré précédemment, plusieurs des facteurs inhérents à l'émergence de comportements autodéterminés suggérés comme cadre d'intervention à la promotion de l'autodétermination émergent naturellement de la proposition des participantes, et donc de ce qu'elles font et de ce qu'elles disent faire. En plus des différents facteurs, plusieurs pistes et stratégies pédagogiques rapportées par les participantes sont explicitées dans un ouvrage (Wehmeyer et Field, 2007) telles que l'importance d'utiliser l'apprentissage par les groupes coopératifs, l'importance de la médiation par les pairs, de prendre le rôle de *coach* dans l'accompagnement des élèves, de placer l'élève en situation où il dirige et est responsable de ses apprentissages, etc. Il ressort donc que

la littérature relative à la promotion de l'autodétermination des personnes ayant des troubles développementaux et intellectuels relativement graves peut constituer aussi un guide de choix pour soutenir l'intervenant soucieux du développement de l'autodétermination de ses élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage sur le plan des apprentissages scolaires, voire de l'ensemble de ses élèves. On retrouve souvent, cependant, ces ouvrages en anglais.

De plus, nombre d'interventions et de stratégies mises en évidence par les participantes comme aidantes à la promotion de l'autodétermination peuvent être associées à différents courants pédagogiques. Vienneau (2011) dresse un portrait de chacun des courants existants dans un ouvrage qui dépeint leurs particularités et leurs apports aux sciences de l'éducation. Par exemple, le courant cognitiviste amorce la reconnaissance que chaque élève n'apprend pas de la même manière; l'importance de l'autonomie cognitive en apprenant à apprendre; la place primordiale de l'engagement actif de l'élève dans ses apprentissages, desquels il est le seul responsable. Les courants constructivistes et socioconstructivistes mettent quant à eux en lumière la valeur du développement de la réflexion et de l'analyse, de la métacognition, de l'autorégulation de l'apprentissage, et ce, à partir de problèmes complexes et particulièrement significatifs pour les élèves. Ces courants placent l'enseignant en situation de médiation de l'apprentissage, et l'élève comme une composante importante d'une communauté d'apprenants dans laquelle il s'engage activement. Le courant humaniste est aussi très riche en liens possibles avec la promotion de l'autodétermination. Il soulève et met en évidence l'importance d'une pédagogie ouverte, d'une éducation centrée sur l'élève et d'un apprentissage autodirigé;

l'enseignant se trouve davantage comme un facilitateur d'apprentissage et l'élève « s'éduquant ». La dimension affective y est particulièrement importante, alors que ce courant implique que l'apprentissage soit considéré comme un processus de développement personnel dans lequel les élèves doivent apprendre à mieux se connaître et à s'actualiser. Les besoins fondamentaux comme ceux de sécurité, de pouvoir et de liberté sont réitérés et mis en lumière, tout en souhaitant responsabiliser les élèves par la prise de décisions. Le courant critique et citoyen apporte finalement avec lui l'importance de la responsabilité collective et considère qu'il est essentiel que l'élève apprenne à devenir un acteur du monde. Conséquemment, il est possible d'associer plusieurs interventions des participantes soutenant le développement de l'autodétermination des élèves et les courants pédagogiques dans lesquels elles s'inscrivent. Ces derniers sont décrits et traduits en interventions concrètes et quotidiennes depuis des décennies dans différents ouvrages.

Ces documents existent, alors que peu d'élèves ont l'occasion de développer leur autodétermination lors de leur parcours scolaire. Serait-ce à croire que des écrits ne puissent suffire? Il a été mis en lumière dans la problématique de cette étude que les paradigmes, la conception de l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et la conception de l'apprentissage peuvent pousser l'intervenant scolaire à travailler activement au développement de l'autodétermination, ou non. D'ailleurs, lorsqu'on porte attention aux croyances et valeurs des participantes, elles semblent associées à un nouveau paradigme alors qu'elles se traduisent dans plusieurs interventions soutenant le développement de l'autodétermination. Intervenir

en cohérence avec ce paradigme nécessite peut-être de partager ces croyances, ce que la consultation d'exemples écrits n'implique pas nécessairement.

De plus, la lecture sur la pédagogie alternative et la pédagogie Freinet n'est pas sans révéler nombre d'interventions également décrites dans les résultats de ce mémoire. Ces écoles semblent déjà relativement actives sur le plan du développement de l'autodétermination des élèves. Il convient de se demander si elles ont des caractéristiques qui leur sont propres et qui permettent un tel travail; et parallèlement si l'environnement scolaire régulier est un terreau prolifique pour de telles visées, de telles interventions. Pouvons-nous souhaiter voir le développement de l'autodétermination devenir une préoccupation partagée dans l'ensemble des écoles québécoises et voir s'opérer des interventions cohérentes?

Il est essentiel d'identifier ce qui pourrait s'avérer aidant. Certes, des exemples concrets peuvent aider, mais le constat selon lequel ces exemples (provenant autant de la littérature sur la promotion de l'autodétermination, de la littérature qui exemplifie en gestes concrets les courants pédagogiques et de la littérature sur la mise en œuvre pédagogie Freinet) sont déjà existants questionne.

Dans une visée de changement de paradigme que nécessite possiblement le soutien au développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, il semble que l'accompagnement dans une perspective réflexive et de modification de pratiques pourrait être envisagé ultérieurement. Des chercheurs abondent en ce sens et rapportent que les connaissances ne sont pas

l'unique facteur déterminant dans le fait qu'un enseignant implante ou non ces stratégies spécifiques (Thoma, Pannozzo, Fritton et Bartholomew, 2008). Pour certains chercheurs en éducation, il semble qu'un « moyen de mettre en œuvre un changement majeur consiste à accompagner les personnes qui ont à l'appliquer dans leur pratique quotidienne » (Lafortune, Lepage et Persechino, 2008, p. 1). Un processus d'accompagnement visant des tentatives pédagogiques cohérentes au sein d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école et susceptibles de promouvoir l'autodétermination des élèves, dont ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, serait donc à considérer sérieusement. Pour être en mesure d'utiliser des approches plus humanistes et moins contrôlantes, il semble que les intervenants scolaires aient besoin de se sentir efficaces (Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud, 2007). Wehmeyer et Field (2007) ajoutent que pour être plus efficace dans le soutien au développement de l'autodétermination malgré les conditions de travail difficiles, les enseignants ont besoin de connaissances, d'habiletés et de croire en l'autodétermination. Il serait donc fort à propos de s'intéresser plus spécifiquement aux représentations, valeurs et croyances des intervenants scolaires. Pour Bourassa, Serre et Ross (1999), les représentations, un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes et de croyances, sont le filtre à travers lequel les enseignants perçoivent leur situations travail, les comprennent et y agissent. Entrer dans un processus d'accompagnement du changement a donc avantage à impliquer un travail sur les représentations.

De plus, une autre piste intéressante concernant le soutien au développement de l'autodétermination s'intéresse aux intervenants eux-mêmes. Effectivement, les participantes ont souligné à plusieurs reprises de manière formelle et informelle lors du

processus de recherche l'importance de faire elles-mêmes preuve d'autodétermination. De cette manière, il semble qu'elle puisse être un modèle de comportements autodéterminés auprès des élèves. Elles ajoutent même que ce qui leur permet d'aller plus loin comme pédagogues et de pouvoir être un exemple dans leur pratique est d'être elles-mêmes autodéterminées et de se trouver dans un environnement scolaire qui encourage et soutient ces initiatives, tout en leur permettant de s'actualiser professionnellement. Selon Wehmeyer et Field (2007), l'autodétermination est aussi importante pour les intervenants scolaires puisque les habiletés liées aux comportements autodéterminés sont essentielles pour offrir un enseignement efficace et devenir un modèle pour les élèves. Cet aspect mériterait assurément une investigation plus approfondie.

En somme, cette étude de cas met en lumière plusieurs interventions susceptibles de soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage par la proposition conjointe d'une dyade composée d'une orthopédagogue et d'une enseignante du milieu scolaire alternatif. Plusieurs de ces interventions ne sont pas nouvelles, bien qu'il soit souhaitable de les voir devenir des pratiques communes. Le changement de paradigme qu'elles nécessitent possiblement permet de penser qu'une étude dans un processus d'accompagnement gagnerait à s'y intéresser plus en profondeur.

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, France: De Boeck.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Page consultée de <http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas.html>
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd. éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Document consulté le 8 décembre 2009 de <http://s254679505.onlinehome.us/images/stories/PDF/memoire.pdf>.
- AuCoin, A., et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénормalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (pp. 64-86). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Audet, M. (2005). La pédagogie Freinet. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Éds), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.) (pp. 195-235). Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Bandura, A., et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles, France: De Boeck.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France: Retz.
- Beauregard, F., et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (Éds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-51). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bell, B.S., et Kozlowski, S.W.J. (2008). Active Learning : Effects of Core Training Design Elements on Self-Regulatory Processes, Learning, and Adaptability. *Journal of applied psychology*, 93(2), 296-316.
- Bender, W.N. (2004). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification, and Teaching Strategies* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Bogdan, R., et Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods* (5th éd.). Boston, MA: Pearson A & B.
- Bouchard, P., Coulombe, L., et St-Amant, J.-C. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*. Québec, QC: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Bourassa, M., Bélar, L., et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? : élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal, QC: Éditions Nouvelles, Chronique sociale.
- Campbell-Whatley, G.D. (2008). Teaching Students about Their Disabilities: Increasing Self-Determination Skills and Self-Concept. *International Journal of Special Education*, 23(2), 137-144.
- Cerqua, A., et Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là? : une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Davila, A., et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages, *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3^e éd.). Montréal, QC: Éditions Hôpital Sainte-Justine.
- Farenga, S.J., et Ness, D. (2005). *Encyclopedia of education and human development*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Field, S., et Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination : quality indicator of school environment that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 13-118.
- Field, S., Sarver, M.D., et Shaw, S.F. (2003). Self-Determination: A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- Fisher, G.L., et Woods, R. (2002). *Le guide de survie des jeunes ayant des troubles d'apprentissage : primaire, secondaire*. Traduction et adaptation par N. Rousseau et S. Bélanger. Montréal, QC: éditions Guérin.
- Fortin, F., Côté, J., et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris, France : Montréal, QC: L'Harmattan.
- Husen, T., et Postlethwaite, T.N. (1994). *The International encyclopedia of education*. New York, NY: Pergamon Press.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris, France : Institut INSERM
- Jacquard, A. (1987). D'Homo à Sapiens - Préface. Dans H. Trocmé-Fabre (Éd.), *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie* (pp. 13-15). Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (2^e éd), (pp. 209-334). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

- Karsenti, T., et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.), (pp. 229-252). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- L'Hostie, M. (2002, Octobre). *L'étude de cas*. Communication présentée dans le cadre du cours DME 9005 Recherche en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M.L. (2003). L'autodétermination. Dans M.J. Tassé et D. Morin, (Éds.). *La déficience intellectuelle* (pp.204-214). Boucherville, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Lafortune, L., Lepage, C., et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 8-28.
- Laplante, L. (2011). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 9-14.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC: Guérin, c. Le défi éducatif.
- Leroux, G. (2005). *Instruire, enseigner, former : Le métier d'enseignant aujourd'hui*. Conférence prononcée au colloque 40 ans après le Rapport Parent. *Vie Pédagogique*, 137.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., et Trouilloud, D. (2007). Impact of Teachers' Implicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of an Autonomy Supportive Climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *L'instrumentation dans la collecte des données, Recherches qualitatives* (Hors Série - numéro 2), 5-17.
- Masciotta, D., et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie* (1^{re} éd.). Bruxelles, France: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès : politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise ressource électronique : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Abandon scolaire et décrochage: les concepts*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). Les difficultés d'apprentissage à l'école cadre de référence pour guider l'intervention. Page consultée de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs44918>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Page consultée de <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3255214.pdf>.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paillé, P., et Muccielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France: A. Colin.

- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B., et Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (pp. 307-328). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Page consultée de http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf
- Rousseau, N., Tétreault, K., et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou apprentissage (EHDA). Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (Éds), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorable* (pp. 9-37). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (pp. 199-226). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Sands, D.J., et Wehmeyer, M.L. (1996). *Self-determination across the life span : independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Sarrasin, L. (2007). Les enseignants, ces porteurs de changement. *Vie pédagogique*, 145, 6-10.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.), (pp. 123-150). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs*. London, GB: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie* (Nouv. éd. rev. et augm.). Paris, France: Ellipses.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.
- Thoma, C.A., Pannozzo, G.M., Fritton, S.C., et Bartholomew, C.C. (2008). A Qualitative Study of Preservice Teachers' Understanding of Self-Determination for Students with Significant Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 94-105.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC: Chenelière/McGraw-Hill.
- Turkington, C et Harris, J.R. (2006). *The encyclopedia of Learning Disabilities* (2^e éd.). États-Unis, New-York : Facts on File.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explication* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles, France: De Boeck Université.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Walker, H.M., Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S.B., Jesien, G.S., Nygren, M.A., Heller, T., Gotto, G.S., Abery, B.H., Johnson, D.R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination, *Exceptionality : A Special Education Journal*, 19(1), 6-18
- Wehmeyer, M.L. (1998). Self-Determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23, 5-16.
- Wehmeyer, M.L. (2003). *Theory in self-determination : foundations for educational practice*. Springfield, IL: C.C. Thomas.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2006). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2010, Avril). *Self-Determination: What is it? What do we know? Where do we go from here?* Communication présentée dans le cadre de la Journée scientifique de la Chaire sur les technologies de soutien à l'autodétermination, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Wehmeyer, M.L. (2012). L'autodétermination. Dans JH Stone et M Blouin (Éd.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Page consultée de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/34/>.
- Wehmeyer, M. L., et Agran, M. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., et Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities : basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L., et Field, S.L. (2007). *Self-determination : instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M.L., Field, S.L., Lachapelle, Y., Boisvert, D., Leclerc, D., et Morrissette, R. (2001). *Guide d'utilisation de l'Échelle d'Autodétermination*. Trois-Rivières, QC: LARIDI.
- Wehmeyer, M.L., et Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans Gascon, H., Boisvert, D., Haelewycck, M-C., Poulin, J-R. et Detraux, J-J. (Éd.), *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (p. 69-76). Québec, QC: Presses interuniversitaires.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research : design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhang, D., Wehmeyer, M.L., et Chen, L.-J. (2005). Parent and Teacher Engagement in Fostering the Self-Determination of Students with Disabilities: A Comparison between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26(1), 55-64.

APPENDICES

**Protocole d'entretien individuel semi-dirigé avec l'orthopédagogue
(enregistrement audio)**

Visée générale de l'entretien : Mettre en lumière les fondements théoriques et conceptuels des participants quant au concept de l'autodétermination, ce qu'ils croient faire dans leur pratique et au sein de l'école, ainsi que ce qu'ils prévoient faire lors de l'observation.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques

2. Mise en contexte

L'idée de cet entretien est de solliciter leur expertise pour comprendre comment s'articule le travail des orthopédagogues qui veulent soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en école alternative.

3. Conception de l'autodétermination

3.1 Le participant peut-il dire ce qu'il comprend de l'autodétermination?

4. Perception de leur pratique

4.1 Le participant peut-il parler de comment il tente, dans sa pratique, de développer l'autodétermination de ses élèves?

4.2 Amener le participant à préciser certains propos.

Lors de notre discussion téléphonique, lorsque vous m'avez parlé de

- votre participation aux réunions avec l'équipe-école
- vos interventions dans l'environnement de la classe, pour guider parfois les enseignants

J'ai compris que vous travailliez en collaboration avec les enseignants pour les choix dans l'école et en ce qui a trait aux élèves. Pouvez-vous m'en parler davantage pour que je comprenne comment cela peut s'articuler dans votre intervention?

4.3 Amener le participant à préciser certains propos.

Lors de notre discussion téléphonique, lorsque vous m'avez parlé de

- la conception de matériel pour le travail à faire avec les parents, à la maison

J'ai compris que vous tentiez de vous assurer de faire un pont avec la maison.

Pouvez-vous m'en parler davantage pour que je comprenne comment cela peut s'articuler dans votre intervention?

4.4 Amener le participant à préciser certains propos.

Lors de notre discussion téléphonique, lorsque vous m'avez parlé de

- l'implication des enfants dans les rencontres importantes

J'ai compris que les élèves étaient impliqués dans les rencontres qui les concernent. Pouvez-vous m'en parler davantage pour que je comprenne comment cela peut s'articuler dans votre intervention?

4.5 Amener le participant à préciser certains propos.

Lors de notre discussion téléphonique, lorsque vous m'avez parlé

- que la réussite des élèves dépend des objectifs poursuivis
- que la réussite est liée à la satisfaction d'avoir accompli quelques chose

J'ai compris que pour vous, la réussite était relative d'un élève à l'autre. Pouvez-vous m'en parler davantage pour que je comprenne comment cela peut s'articuler dans votre intervention?

4.6 Le participant peut-il expliquer ce qui lui permet de croire que ses interventions vont réellement faciliter le développement de l'autodétermination de ses élèves au quotidien?

*(À l'école? Dans la classe? À la maison? Dans l'avenir?)

5. Intentions pour soutenir le développement de l'autodétermination

5.1 Dans ce cas-ci (pendant l'observation), auprès de qui interviendra-t-il?

*(Description du ou des élèves)

5.2 Quel but poursuit-il généralement avec lui ou eux?

Et comment cela se passe-t-il?

*(Plan d'intervention)

5.3 Considère-t-il avoir amorcé un travail sur le développement de l'autodétermination avec cet ou ces élèves? Et comment cela se passe-t-il?

5.4 Et quelle est son intention aujourd'hui? Et comment prévoit-il que cela se passera?

*(Intention orthopédagogique et rééducative)

6. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants.

Faire valider le résumé.

Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions.

Remercier à nouveau.

Rappeler les considérations éthiques.

Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques

Non verbal du sujet durant l'entretien

Déroulement

Anecdotes significatives

Commentaires quant aux visées générales et spécifiques

Recommandations pour la suite

Recommandations pour l'analyse

**Protocole d'entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante
(enregistrement audio)**

Visée générale de l'entretien : Mettre en lumière les fondements théoriques et conceptuels des participants quant au concept de l'autodétermination et ce qu'ils croient faire auprès des élèves suivis par l'orthopédagogue participante.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques

2. Mise en contexte

L'idée de cet entretien est de solliciter leur expertise pour comprendre comment ils peuvent, comme enseignants, appuyer le travail des orthopédagogues qui veulent soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissages en école alternative.

3. Conception de l'autodétermination

3.1 Le participant peut-il dire ce qu'il comprend de l'autodétermination?

4. Perception de leur pratique

4.1 Le participant peut-il parler de comment il tente, dans sa pratique, de développer l'autodétermination dans ce cas-ci (le cas du ou des élève(s) travaillant avec l'orthopédagogue participant)?

4.2 Le participant peut-il expliquer ce qui lui permet de croire que ses interventions vont réellement faciliter le développement de l'autodétermination au quotidien dans ce cas-ci (le cas du ou des élève(s) travaillant avec l'orthopédagogue participant)?

*(À l'école? Dans la classe? À la maison? Dans l'avenir?)

4.3 Le participant peut-il discuter de la place de la collaboration avec l'orthopédagogue dans le choix des interventions?

5. Intentions pour soutenir le développement de l'autodétermination

5.1 Dans ce cas-ci (le cas du ou des élève(s) travaillant avec l'orthopédagogue participant), le participant peut-il décrire l'élève ou les élèves?

5.2 Le participant peut-il expliquer quel but il poursuit généralement avec lui ou eux?
Et comment cela se passe-t-il?

*(Plan d'intervention)

5.3 Le participant peut-il expliquer s'il considère avoir amorcé un travail sur le développement de l'autodétermination avec cet élève ou ces élèves? Et comment cela se passe-t-il?

6. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants.

Faire valider le résumé.

Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions.

Remercier à nouveau.

Rappeler les considérations éthiques.

Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques

Non verbal du sujet durant l'entretien

Déroulement

Anecdotes significatives

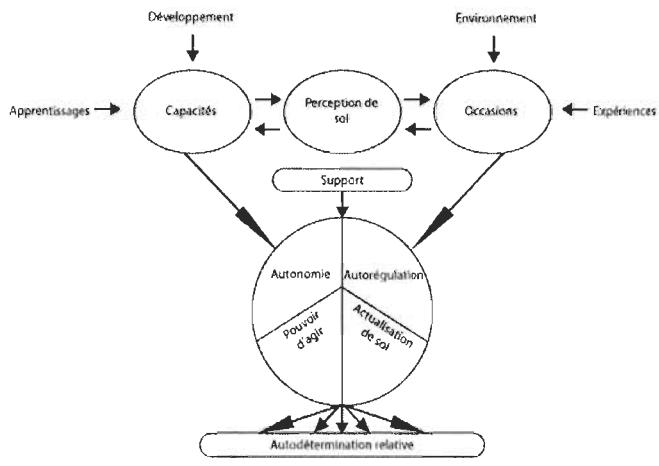
Commentaires quant aux visées générales et spécifiques

Recommandations pour la suite

Recommandations pour l'analyse

Canevas de la grille d'observation et des notes de terrain

Rappel des éléments de nature théorique susceptibles d'être observés



- 1) Faire des choix
- 2) Prendre des décisions
- 3) Résoudre des problèmes
- 4) Établir des buts et performances à la tâche
- 5) Capacité d'auto-observation, d'autoévaluation et d'auto-renforcement
- 6) Capacité de contrôle interne
- 7) Capacité d'attribution positive de l'efficacité des résultats anticipés
- 8) Conscience de soi
- 9) Connaissance de soi

Notes chronologiques

Déroulement, évènements, anecdotes significatives

Liens avec des éléments de nature théoriques

Impressions et recommandations suite à l'observation

Sentiments, émotions, impression générale, détails techniques, recommandations pour la suite, recommandations pour l'analyse

**Protocole d'entretien d'explicitation supporté par la captation vidéo avec
l'orthopédagogue
(enregistrement audio)**

Considérations quant au guidage et aux actions favorables à l'émergence

Repères techniques

- 1) Questionner en fonction du caractère préréfléchi de l'action
- 2) Questionner en fonction des propriétés de l'action
- 3) Guider l'évocation
- 4) Questionner l'implicite linguistique

Principes de régulation

- 1) Proposer un contrat de communication
- 2) Se synchroniser
- 3) Canaliser
- 4) Démarrer, poursuivre et aboutir l'entretien selon le déroulement préétabli
- 5) S'assurer que les propos répondent aux trois critères de validation (vérité, précision, complétude)
- 6) Respecter les principes éthiques

Visée générale de l'entretien : Mettre en lumière ce que le participant considère avoir fait lors de l'observation, l'objectivation en regard des intentions.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement
Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques

2. Mise en contexte

L'idée de cet entretien est de solliciter votre expertise pour comprendre comment s'articule le travail des orthopédagogues qui veulent soutenir le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en école alternative.

3. L'objectivation de son intervention pour soutenir le développement de l'autodétermination

3.1 [Faire un rappel des intentions formulées lors de l'entretien précédent la captation vidéo] Globalement, le participant peut-il dire ce qu'il a fait pour aider ses élèves à développer leur autodétermination?

3.2 Le participant peut-il identifier des moments où il a l'impression d'avoir travaillé au développement de l'autodétermination? [Demander d'arrêter la captation vidéo lorsqu'une intervention lui semble liée à l'autodétermination]

Lors de cette capture vidéo, que peut-il me dire sur ce qu'il a fait pour aider ses élèves à développer leur autodétermination?

Si c'était à refaire, le ferait-il de la même manière?

4. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants.

Faire valider le résumé.

Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions.

Remercier à nouveau.

Rappeler les considérations éthiques.

Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques

Non verbal du sujet durant l'entretien

Déroulement

Anecdotes significatives

Commentaires quant aux visées générales et spécifiques

Recommandations pour la suite

Recommandations pour l'analyse