

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNIE-CLAUDE RIVEST

LES INTERVENTIONS ORTHOPÉDAGOGIQUES QUI FAVORISENT LE
DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS D'AUTODÉTERMINATION CHEZ LES
ÉLÈVES DU PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE DANS LE BUT DE
LES FAIRE PARTICIPER ACTIVEMENT À L'ÉLABORATION DE LEUR PLAN
D'INTERVENTION

NOVEMBRE 2020

« L'éducation consiste à comprendre l'enfant tel qu'il est, sans lui imposer
l'image que nous pensons qu'il devrait être »
- Jiddu Krishnamurti

REMERCIEMENTS

Au terme de cet accomplissement soi-disant personnel, je réalise qu'il n'en serait pourtant rien sans la contribution de nombreuses personnes. À vous tous, cette section vous est spécifiquement dédiée.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Nadia Rousseau, ainsi que ma co-directrice de recherche, Léna Bergeron. Vos commentaires constructifs m'ont été d'une richesse inestimable. Ils m'ont permis d'exploiter au maximum mon potentiel de recherche, d'approfondir mes réflexions et de faire preuve d'une plus grande rigueur. Sans vous, mon essai serait à des années lumières de ce qu'il en est aujourd'hui. Je tiens également à souligner, par-dessus tout, votre bienveillance et votre sollicitude à mon égard. J'ai ainsi pu développer mes compétences et mener ce processus de recherche de manière à la fois engagée, épanouie et équilibrée. Aujourd'hui, j'en célèbre l'aboutissement avec beaucoup de satisfaction personnelle et je vous en suis très reconnaissante.

Un énorme merci aussi à tous les participants de mon projet de recherche. Merci à mes participants initiaux, soit ceux de la première école participante. Le contexte de la COVID-19 m'aura amené à réorienter la nature de mon projet de recherche et à interrompre notre collaboration, mais je ne pouvais tout de même pas passer sous silence votre participation et votre ouverture. Merci aux chercheuses et aux orthopédagogues de profils divers qui représentent les participants de la version connue et actuelle de cet essai.

Votre contribution a été exceptionnelle et fort enrichissante. Merci de votre temps, de vos partages et de votre aide si précieuse à mes yeux.

En terminant, je prends quelques lignes pour remercier du plus profond de mon cœur ma mère, mon père, mon frère, ma sœur et tous mes amis. Chacun à votre façon, vous m'avez permis de décrocher dans les moments plus intenses. Vous m'avez aussi permis de me raccrocher à mon projet de recherche dans les moments de doutes et de remises en question. Merci d'avoir su porter le bon chapeau, au bon moment, selon mes différents états d'esprit! J'adresse finalement un merci tout spécial à mon Amoureux *avec un grand A*. Tu es et demeureras ma plus belle rencontre. Chacune des étapes de mon processus de recherche me l'a prouvé, tout comme me le prouve chacune des journées passées à tes côtés. Je t'aime.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES FIGURES.....	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	10
INTRODUCTION.....	12
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	14
1.1. L’orthopédagogue, un professionnel complémentaire et indispensable pour les EHDA.....	15
1.2. Le plan d’intervention comme outil d’aide à la réussite.....	16
1.3. La participation de l’élève à l’élaboration du plan d’intervention.....	18
1.3.1. L’importance de la participation de l’élève : un sujet au cœur des recherches.....	18
1.3.2. L’écart entre la recherche et la pratique	20
1.3.3. Les impacts d’un manque de participation ou d’une participation passive....	22
1.3.4. Quelques solutions pour favoriser la participation active de l’élève	23
1.4. Le développement d’habiletés d’autodétermination comme solution transversale.....	24
1.5. La contribution de l’orthopédagogue : un rôle pivot entre l’élaboration du PI et le développement des habiletés d’autodétermination	24
1.6. La pertinence scientifique et les questions de recherche	27
CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE	29
2.1. Les difficultés et les troubles d’apprentissage	29
2.1.1. Les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage.....	30
2.2. Le plan d’intervention	32
2.3. L’orthopédagogie	35
2.3.1. L’orthopédagogue	36
2.4. L’autodétermination	39
2.4.1. L’autodétermination selon Field et Hoffman	40
2.4.2. Les stratégies d’autorégulation suivant la théorie de Wehmeyer.....	42
2.5. La dynamique entre l’autodétermination, l’autorégulation, le contexte orthopédagogique et l’élaboration du PI	43

2.6. Objectifs de recherche	46
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	48
3.1. Le type de recherche	48
3.2. Le déroulement de la présente recherche	50
3.3. Les outils de collecte de données	55
3.3.1. Une recension des écrits scientifiques.....	58
3.3.2. Un questionnaire	59
3.3.3. Un entretien individuel semi-dirigé.....	61
3.4. Les modalités de sélection des participants.....	64
3.4.1. Le profil de l'orthopédagogue A	67
3.4.2. Le profil de l'orthopédagogue B	68
3.4.3. Le profil de l'orthopédagogue C	69
3.4.4. Le profil de l'orthopédagogue D	69
3.5. L'analyse des données	70
CHAPITRE IV – PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	73
4.1. La synthèse des connaissances et le prototype 1.....	73
4.1.1. Les principaux choix sous-tendant le développement du prototype 1	82
4.2. Les experts chercheurs et le prototype 2	84
4.2.1. L'utilité et la valeur d'usage du guide orthopédagogique	84
4.2.2. L'utilisabilité du guide orthopédagogique	85
4.2.3. L'adéquation du guide orthopédagogique avec les connaissances issues de la recherche	86
4.2.4. L'adéquation du guide orthopédagogique avec les besoins du milieu, la valeur ajoutée et le réalisme.....	87
4.2.5. L'apport potentiel du guide orthopédagogique au développement professionnel des orthopédagogues.....	88
4.2.6. La valeur d'estime du guide orthopédagogique	89
4.2.7. Les principaux choix sous-tendant le développement du prototype 2	89
4.3. Les experts orthopédagogues et la version définitive.....	92
4.3.1. L'esthétique et l'attrait	92
4.3.2. La facilité d'appropriation et d'utilisation	92
4.3.3. La pertinence et l'utilité	93

4.3.4. L'organisation, la clarté et la précision	94
4.3.5. La compréhension et la vulgarisation des concepts	95
4.3.6. Le potentiel et réalisme d'utilisation	96
4.3.7. La prise en compte des différents contextes.....	96
4.3.8. L'apport pour le développement professionnel et contribution à l'enrichissement des pratiques ou des compétences	97
4.3.9. Les principaux choix sous-tendant le développement de la version définitive	98
CHAPITRE V – CONCLUSION.....	102
5.1. Les constats généraux sur le développement du <i>Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination</i>	103
5.2. L'apport de la réflexion sur la dynamique de changements et sur la réussite éducative	105
5.2.1. La résistance aux changements	106
5.2.2. La réussite éducative	107
5.3. Les retombées de la présente recherche.....	108
5.4. Les limites et les recommandations	110
RÉFÉRENCES	113
ANNEXE 1	122
ANNEXE 2	125
ANNEXE 3	126
ANNEXE 4	128
ANNEXE 5.....	131
ANNEXE 6	134
ANNEXE 7	137
ANNEXE 8.....	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le développement du guide orthopédagogique selon la démarche en cinq phases du Lab RD² (soumis) p.50

Tableau 2 : L'ensemble des pratiques, des stratégies et des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination au regard des écrits scientifiques ...p.67

Tableau 3 : L'ensemble des pratiques, des stratégies et des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination mis en relation avec le rôle de l'orthopédagoguep.71

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La théorie de l'autodétermination de Field et Hoffman mise en relation avec le rôle de l'orthopédagogue, le PI et les stratégies d'autorégulation p.41

Figure 2 : Le développement du guide orthopédagogique selon la démarche en cinq phases du Lab RD² (Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis)p.48

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
BDSO	Banque de données des statistiques officielles sur le Québec
CEQ	Corporation des enseignants du Québec (maintenant connue sous le nom de la Centrale de l'enseignement du Québec)
DPA	Développement du Pouvoir d'Agir
EAHC	Education for All Handicapped Children
EDAA	Élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IDEA	Individuals with disabilities education act
Lab RD ²	Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PFAE	Parcours de formation axé sur l'emploi
PI	Plan d'intervention

TBA Théorie des buts d'accomplissement

INTRODUCTION

L'essai s'inspire de mes diverses expériences vécues en contexte orthopédagogique et d'un constat général qui en ressort : trop souvent, les interventions orthopédagogiques amènent la dépendance à l'adulte plutôt que l'indépendance de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Peu de choix lui sont offerts et peu de décisions lui reviennent. Selon mes observations, l'élève semble alors désengagé, voire même désintéressé de son processus d'apprentissage. Cela m'a amené à un deuxième constat plus spécifique : au primaire, l'élève ne participe que très rarement à l'élaboration de son plan d'intervention (PI). Ce manque de participation à l'élaboration du PI renforce, à mes yeux, la déresponsabilisation de l'élève à l'égard de son processus d'apprentissage. C'est pourquoi la participation active de l'élève à son PI m'est apparue comme une belle porte d'entrée pour améliorer son implication générale.

Les lectures sur le sujet proposent alors différentes solutions, dont le développement des habiletés d'autodétermination. Cette solution est intéressante puisque le développement de telles habiletés est pertinent non seulement pour l'élaboration du PI, mais également pour plusieurs autres situations de la vie scolaire et de la vie courante. Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard du développement d'habiletés d'autodétermination m'apparaît primordial. Effectivement, le développement de ces habiletés requiert la mobilisation de plusieurs stratégies d'autorégulation (Bergeron, 2013), stratégies souvent déficitaires chez l'élève en difficultés d'apprentissage (Goupil, 2014; MEQ, 2003) et sur

lesquelles l'orthopédagogue a le pouvoir d'intervenir (Brodeur et al., 2015; ADOQ, 2018).

Le présent essai vise ainsi à outiller les orthopédagogues quant au développement des habiletés d'autodétermination de leurs élèves du primaire pour que ces derniers participent activement, entres autres, à l'élaboration de leur PI. Pour atteindre ce principal objectif, l'essai répertorie un ensemble de pratiques, de stratégies et d'actions pouvant être déployées par les orthopédagogues.

Finalement, afin d'assurer une certaine clarté, l'essai s'organise en cinq grands chapitres. Le premier chapitre situe explicitement la problématique par rapport au manque ou à l'absence de participation de l'élève à l'élaboration de son PI. Il présente également le développement des habiletés d'autodétermination comme une avenue à la fois possible et transversale. Le deuxième chapitre définit ce que sont les difficultés et les troubles d'apprentissage, le PI, l'orthopédagogie, les habiletés d'autodétermination et les stratégies d'autorégulation dans le but d'en avoir une compréhension approfondie et commune. Le troisième chapitre présente la méthodologie de cette recherche-développement. Le quatrième chapitre fait état des résultats issus de la démarche ayant mené au développement du *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination* en présentant les résultats de recherche obtenus grâce aux questionnaires et aux entretiens. Enfin, le cinquième chapitre met en perspective l'ensemble de ces résultats et il affiche certaines recommandations.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Au Québec, il est connu que l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans est devenue effective à la suite du Rapport Parent publié en 1963. Cette démocratisation du système scolaire québécois laisse place à une autre réforme vers la fin des années 1990, alors que l'accès au succès pour tous devient la nouvelle cible. Ainsi, l'école québécoise ne souhaite plus uniquement rendre l'éducation accessible, elle souhaite également offrir des chances égales à tous de réussir (MEQ, 1999). L'implantation de cette nouvelle réforme ne se réalise pas sans changement de perspectives de la part de tous les acteurs de l'éducation. L'un des plus grands changements de perspectives s'effectue à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) pour qui les chances de réussite se voient être prises en considération avec une plus grande attention. À cet égard, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) relève le rôle crucial de l'école quant à la mise en place de services et d'interventions favorisant la réussite de tous les élèves, et plus particulièrement des EHDA. La politique de la réussite éducative (MEES, 2017), un document plus récent, adopte la même position en s'appuyant sur trois axes dont l'atteinte du plein potentiel de toutes et tous. Cet axe sous-entend, entre autres, de reconnaître et de valoriser la diversité des personnes et de déployer des services éducatifs adaptés à la diversité des besoins.

1.1. L'orthopédagogue, un professionnel complémentaire et indispensable pour les EHDA

Parmi les mesures et les services pouvant aider le plus grand nombre d'élèves à réussir figure la présence de services complémentaires au sein des écoles (MEQ, 2000), dont le service d'orthopédagogie (MEQ, 2002). Un élément commun à toutes les définitions du rôle de l'orthopédagogue est l'implication fondamentale de ce professionnel auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, ou à risque d'en présenter, (MEQ, 2003; Goupil, 2014), élèves pour qui des interventions supplémentaires sont nécessaires au développement de leur plein potentiel. Selon Goupil (2014), ces élèves sont, parmi les EHDA, ceux qui représentent la population la plus importante. L'orthopédagogie constitue donc un service indispensable. Il est même reconnu comme étant le service le plus privilégié dans les écoles primaires (MEQ, 2003). Fréchette et Rousseau (2016) ont d'ailleurs soulevé l'aspect essentiel du service orthopédagogique aux yeux des élèves dans leur recherche s'intéressant aux perceptions de 167 élèves québécois à l'égard de ce service complémentaire, élèves qui étaient alors inscrits en première année du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Les auteurs ont également soulevé que l'orthopédagogie et l'enseignement sont, toujours aux yeux des élèves, deux professions bien distinctes, mais complémentaires.

Effectivement, l'orthopédagogue n'est pas le seul professionnel à intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. L'enseignant est l'intervenant de première ligne qui assure l'apprentissage des contenus des programmes d'enseignement (MEQ,

2002; Goupil, 2014), tout en s'assurant de mettre en place des conditions d'apprentissage propices à la réussite de tous (Boudreau, 2012; MEQ, 2003). Vu leurs rôles complémentaires, la collaboration enseignant-orthopédagogue est une pratique incontournable à adopter. De plus, considérant que les difficultés d'apprentissage peuvent être de différentes natures et s'expliquer différemment d'un apprenant à l'autre, l'orthopédagogue est aussi amené à collaborer avec les autres services complémentaires (MEQ, 2002; MEQ, 2003; Boudreau, 2012; Goupil, 2014). Une façon privilégiée de mettre en place et d'orchestrer tous ces services ainsi que les différentes interventions préconisées passe par la conception d'un PI (MEQ, 1999; MEQ, 2003).

1.2. Le plan d'intervention comme outil d'aide à la réussite

Le PI est un outil qui sert à la planification et à la mise en application de moyens pouvant favoriser l'atteinte d'objectifs spécifiques aux besoins de l'élève. Il est un outil de concertation qui permet à tous les acteurs d'agir de manière à la fois complémentaire et cohérente, et ce, dans l'intérêt de l'élève (MEQ, 2004b). Goupil (2004) précise que l'implantation du PI s'inspire de la loi *The Education for All Handicapped Children* (EAHC)¹ adoptée aux États-Unis en 1975 qui reconnaît le droit à un PI individualisé pour tout enfant handicapé. Plus près de nous, au Québec, c'est en juin 1978 que l'*Office des personnes handicapées du Québec* (OPHQ) (Goupil, 2004) est créé sous la *Loi sur*

¹ Cette loi est maintenant connue sous le nom de *Individuals with disabilities education act* (IDEA). L'IDEA s'adresse spécifiquement aux personnes handicapées. Grâce à la mise en place de cette loi, ces personnes ont désormais droit à l'éducation publique gratuite et elles sont également assurées d'obtenir un enseignement adapté ainsi que des services complémentaires. (<https://sites.ed.gov/idea/>)

l'exercice des droits et des personnes handicapées (MEQ, 2004a). Cet organisme gouvernemental publie en 1984 le document *À part... égale* à travers lequel il est recommandé d'utiliser le PI comme moyen d'assurer des services adaptés aux besoins de chaque personne handicapée.

La Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (BDSO) publie, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), plusieurs tableaux statistiques en éducation, dont celui sur l'effectif scolaire des EHDA. La plus récente mise à jour de ce tableau date de janvier 2020. On y indique que pour l'année scolaire 2017-2018, on dénombrait environ 21% du total des jeunes inscrits au préscolaire, au primaire et au secondaire avec un PI personnalisé actif (BDSO & MEES, 2020). Cette grande proportion d'élèves avec un PI n'est pas surprenante considérant que sa mise en place est une obligation légale « d'offrir aux élèves [HDAA] des services réellement individualisés » (Prud'homme, 2017, p.75) depuis 1988 grâce à l'article 96.14 de la loi sur l'instruction publique (LIP). Cette loi souligne non seulement l'obligation pour la direction d'école de rédiger un PI pour tout élève HDAA, mais également l'obligation de faire participer plusieurs autres acteurs à la rédaction de ce plan, dont l'orthopédagogue si applicable et surtout, « l'élève lui-même » (p.33).

1.3. La participation de l'élève à l'élaboration du plan d'intervention

Le cadre de référence pour l'établissement des PI (MEQ, 2004b) élabore cinq conditions d'efficacité du PI, dont celle de placer l'élève au cœur de sa réussite pour rendre le PI plus significatif et utile à ses yeux.

1.3.1. L'importance de la participation de l'élève : un sujet au cœur des recherches

Plusieurs recherches vont dans le même sens et révèlent qu'afin d'être efficace, le PI doit respecter certaines conditions comme celle de faire participer l'élève. À ce titre, aux termes de sa recherche doctorale, Myara (2011) a mentionné, entre autres, que l'élève doit « participer au processus, aux ententes et à la révision du plan d'intervention » (p.140) et que les différents utilisateurs, dont l'orthopédagogue, doivent veiller à « impliquer l'élève dans l'élaboration de son plan d'intervention » (p.142) afin que les PI soient utilisés de manière optimale. Ces deux fonctions figurent effectivement dans son cahier des charges fonctionnel de plus de 50 pages qui regroupaient les fonctions liées à la conception et à l'évaluation des PI, et déterminées à la suite d'une analyse de la valeur pédagogique². Souchon (2008), quant à elle, a soulevé que les élèves souhaitent contribuer à la démarche de leur PI, alors qu'elle recueillait les perceptions d'élèves du secondaire, ayant des troubles de comportement, face à leur PI. Cette contribution leur permettrait de prendre davantage de moyens pour atteindre leurs objectifs puisque ceux-ci auraient plus

² L'analyse de la valeur pédagogique est une méthodologie de recherche qui consiste à créer un produit selon les besoins, préalablement recueillis et identifiés, des utilisateurs potentiels. Myara (2011), dans son cas, a analysé les besoins sous cinq angles : la recension des écrits, les besoins des utilisateurs, les produits types, l'écosystème ainsi que les lois, les droits et les politiques.

de sens pour eux. Ce désir de participation se traduit aussi à travers le discours des parents, des enseignants et des directions d'écoles primaires ou secondaires dans une étude de Beaupré, Roy et Ouellet (2003a) ayant été réalisée auprès de groupes de discussion. Ils ont rapporté qu'en participant, les élèves seraient plus conscientisés à leurs difficultés, ils s'impliqueraient davantage dans leurs apprentissages, ils auraient l'impression d'être pris en considération, ils seraient plus proactifs et ils auraient plus de chance de succès.

Van Reusen et Bos (1994) ont précisé que la participation de l'élève au processus décisionnel entourant l'élaboration du PI favorise sa motivation et son engagement, et ce, après s'être intéressés à l'enseignement de certaines stratégies de motivation à des élèves du secondaire, et à l'impact de cet enseignement sur leur participation à l'élaboration du PI. Ces chercheurs ont soulevé que cette motivation et cet engagement sont favorisés autant à court terme qu'à long terme, c'est-à-dire en termes d'objectifs scolaires et d'objectifs de vie future. Mason (2004) a également présenté des résultats en faveur de la participation des élèves à leur PI à la suite d'un sondage réalisé par l'entremise du site du *Concil for exceptional Children's*. Ce sondage a révélé que cette participation leur permet de se responsabiliser, d'avoir une connaissance plus précise de leurs forces, de leurs difficultés ou de leur trouble, et de savoir exactement ce dont ils ont besoin pour progresser. D'ailleurs, en lien avec cette responsabilisation, Goupil (2004) a précisé que le PI favorise la répartition des responsabilités et que cette répartition est bénéfique pour tous. Elle a également partagé le fait que la participation de l'élève s'avère être un élément facilitateur pour la réalisation des objectifs d'apprentissage.

1.3.2. L'écart entre la recherche et la pratique

Bien que la pertinence de la participation de l'élève à la démarche du PI ne soit plus à démontrer, les pratiques actuelles reflètent peu cette condition. Beaupré, Ouellet et Roy (2002) ont d'ailleurs mis en évidence ce même constat dans leur rapport de recherche sur le PI publiée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui recensait 68 textes sur le sujet datant des années 1990 à 2001. Dans le même sens, Ruth Gross (2017) a dénoncé, dans la problématique de sa thèse doctorale, le fait que l'IDEA place l'élève à la toute fin de la liste des membres qui doivent participer à la rencontre. Ayant testé un programme de développement des habiletés d'autodétermination auprès de deux élèves de 17-18 ans, l'un ayant un trouble du spectre de l'autisme et l'autre ayant une déficience intellectuelle, afin de déterminer si ce programme avait des impacts sur leur participation à la démarche du PI, elle a remarqué que cette place de l'élève à la toute fin de la liste renforce une démarche qui se réalise trop souvent *pour* l'élève plutôt qu'*avec* l'élève. Ainsi, de manière générale, une absence totale de participation ou une participation plutôt passive sont observées à travers les écrits.

À l'égard de l'absence totale de participation, Robert, Debeurme et Joly (2016) ont publié que c'est moins du tiers des élèves du primaire et du secondaire qui participent à l'élaboration de leur PI. Ces résultats, figurant dans leur synthèse critique des écrits qui s'intéressaient à l'influence des habiletés d'autodétermination sur la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention en contexte universitaire, ressortaient

d'une recherche québécoise menée en 2001-2002 auprès d'écoles primaires et secondaires. Beaupré, Ouellet et Roy (2003b), cités dans Souchon (2008), en sont arrivés à un constat similaire en présentant un taux de participation des élèves à l'élaboration de leur PI de 35%. En 2000, Goupil et al. ont mis en lumière un constat plus positif, mais tout de même questionnant, dans une étude réalisée auprès des directions d'école de 25 élèves ayant entre 14 et 21 ans et présentant un retard intellectuel. Les directions d'école interrogées ont soulevé que 33% de leurs élèves étaient absents à la rencontre du PI. Une étude d'Agran et Hugues (2008) a relevé, quant à elle, que 47% des élèves du secondaire fréquentant des classes de déficience moyenne à sévère disent ne pas participer à la réunion de leur PI. Cette absence de participation tend à être davantage remarquée au primaire (Beaupré, Roy & Ouellet, 2003a). De plus, il n'est pas rare que les élèves ne soient pas présents à la réunion du PI (Goupil, 2014) parce qu'on juge qu'ils n'ont pas l'âge, parce que c'est trop complexe pour eux ou parce qu'ils n'en ont pas la capacité (Beaupré, Roy & Ouellet, 2003a; Goupil & al., 2000; Souchon, 2008). Malheureusement, même lorsque les élèves démontrent qu'ils ont la capacité de le faire, la majorité d'entre eux n'ont pas l'opportunité de s'impliquer (Van Reusen & Bos, 1994).

Il est également intéressant de constater que malgré une participation des élèves à l'élaboration de leur PI, cette participation demeure plutôt passive. Effectivement, quelques recherches démontrent que les élèves agissent davantage à titre de spectateurs. Aux États-Unis, le taux de participation des élèves à leur PI semble augmenter, mais les manifestations d'une participation active de l'élève sont plutôt minimales (Mason, 2004).

Souchon (2008) ainsi que Beaupré, Ouellet et Roy (2002) vont dans ce sens dans leurs recensions des études américaines en précisant que trop souvent, une simple présence physique de l'élève est considérée comme une participation. Martin et al. (2006) sont arrivés, de leur côté, à la conclusion que les élèves parlent, durant les rencontres du PI, environ 3% du temps comparativement à 51% pour les enseignants. Ces pourcentages ont été calculés après que ces chercheurs aient assisté à un total de 109 rencontres de PI impliquant des élèves âgés entre 11 et 18 ans. Pire encore, Beaupré, Roy et Ouellet (2003a) ont constaté que, parfois, l'élève n'agit qu'à titre de signataire, une fois la rencontre terminée.

1.3.3. Les impacts d'un manque de participation ou d'une participation passive

Ce manque de participation ou cette faible participation amènent plusieurs conséquences. Entre autres, l'élève peut trouver que les objectifs sont peu engageants et il peut être en désaccord avec les éléments présents dans le PI. Un manque de motivation à l'égard de ses apprentissages peut donc en résulter (Van Reusen & Bos, 1994). Bergeron (2012) a d'ailleurs soulevé, dans son mémoire qui s'intéressait aux interventions soutenant le développement de l'autodétermination, que les élèves sont moins portés à s'investir s'ils sentent qu'ils n'ont pas le contrôle sur leurs apprentissages. Une étude de Tassé et al. (2001) a indiqué que les élèves semblent être, de tous les participants présents à la rencontre, les moins impliqués, et ce, après avoir rassemblé les perceptions des parents, des enseignants et des directions d'école d'élèves âgés entre 14 et 21 ans ayant un retard intellectuel. Dans cette étude, les parents, les enseignants et les directions d'école

précisent d'ailleurs qu'en raison de ce manque d'implication, ils sont peu satisfaits de l'utilité du plan *pour* les élèves et ils soulèvent que ces derniers progressent peu d'un plan à un autre. De manière plus générale, Robert, Debeurme et Joly (2016) ont mentionné que l'étudiant, même en contexte universitaire, peut nommer son trouble, sans toutefois le connaître précisément et sans connaître ses droits qui y sont rattachés. Cet écart entre ce désir d'une participation active de l'élève et ce qui est réellement fait sur le terrain peut s'expliquer notamment en raison du manque de précision des documents officiels à ce sujet (Test & al., 2004; Souchon, 2008).

1.3.4. Quelques solutions pour favoriser la participation active de l'élève

Devant cette problématique, différents chercheurs se sont questionnés sur les solutions possibles. Certains proposent des programmes ou des guides qui permettent de mieux préparer les élèves à l'élaboration de leur PI (Myara, 2018; Martin & al., 2006), la présence d'un *conseiller* qui accompagne l'élève et défend ses droits lors de la rencontre (Souchon, 2008) ou encore, une liste de suggestions à l'intention des parents afin de leur permettre de préparer leur enfant à la réunion (Goupil, 2014). Ces différentes solutions sont toutefois principalement axées sur l'atteinte d'un seul but, soit de préparer l'élève à participer à son PI. Bien qu'elles soient pertinentes, il existe une autre solution qui peut s'avérer beaucoup plus transversale, en ce sens où l'élève peut réinvestir ses apprentissages lors de l'élaboration du PI et aussi dans plusieurs autres aspects de sa vie scolaire ou future. Il s'agit de miser sur le développement des habiletés d'autodétermination.

1.4. Le développement d'habiletés d'autodétermination comme solution transversale

Les habiletés d'autodétermination réfèrent à la capacité de l'individu à se fixer des objectifs et à prendre les moyens nécessaires pour les atteindre (Bergeron, 2012; Mason, 2004; Ruth Gross, 2017). Ces habiletés amènent ainsi l'individu à s'engager dans un processus décisionnel et à être partie prenante de son projet de vie (Bergeron, 2012) tout en se responsabilisant face à sa vie (Test et al., 2004). La thèse doctorale de Hill (2014) a rapporté la perception commune de plusieurs enseignants qui va dans le sens de cette transversalité. Les enseignants précisent que ces habiletés permettent aux élèves, entre autres, d'expliquer leurs besoins et de faire valoir leurs droits tout au long de leur vie. Les enseignants interrogés à l'égard du développement des habiletés d'autodétermination enseignaient alors à des élèves de 8 à 15 ans ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Au regard de ces différents écrits, miser sur le développement de ces habiletés peut donc être considéré comme une façon intéressante d'intervenir pour soutenir et favoriser la participation *active* de l'élève, notamment lors de l'élaboration de son PI.

1.5. La contribution de l'orthopédagogue : un rôle pivot entre l'élaboration du PI et le développement des habiletés d'autodétermination

L'orthopédagogue, comme professionnel qui travaille régulièrement auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ou à risque d'en avoir, est souvent appelé à contribuer à l'élaboration du PI. Sa contribution est considérée capitale (MEQ, 2002), voire obligatoire. Effectivement, l'orthopédagogue fait partie, dans l'article 96.14 de la

LIP (1988), « du personnel qui dispense des services à cet élève » (p.33) pouvant aider « le directeur de l'école [...] à [établir] un PI adapté aux besoins de l'élève. » (p.33). Sa contribution peut aussi se manifester par un souci d'impliquer l'élève. Souvenons-nous d'ailleurs que l'une des fonctions précédemment citées du cahier des charges fonctionnel de Myara (2011) a précisé que les différents utilisateurs, dont l'orthopédagogue, doivent voir à « impliquer l'élève dans l'élaboration de son plan d'intervention » (p.143). Cela va dans le sens du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* de Brodeur et al. (2015) pour l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Selon ce référentiel, l'orthopédagogue contribue à l'élaboration du PI, il joue un rôle dans la participation de l'élève au processus décisionnel le concernant et il privilégie des interventions qui permettent à l'élève de s'impliquer dans son processus d'apprentissage.

Pour aider l'élève à s'impliquer, l'orthopédagogue peut notamment veiller au développement des habiletés d'autodétermination de l'élève. En choisissant cette façon d'intervenir, le professionnel remplit son rôle de « spécialiste de la cognition, de la métacognition, du processus d'apprentissage et de la dimension affective de l'apprentissage » (Leblanc, 2003, p.50). Il vise ainsi l'autonomie de l'élève qui semble être un défi à relever, particulièrement pour les élèves à risque ou les EHDAA. Field, Sarver et Shaw (2003) ont justement dénoncé que les interventions auprès de ces élèves favorisent trop souvent la dépendance, leur permettant ainsi de réussir certaines tâches sans nécessairement les comprendre réellement. De plus, en prenant pour acquis que ces

élèves ont besoin davantage de soutien, les orthopédagogues tendent à privilégier une aide individualisée, un morcellement des tâches et un pilotage serré (Giroux & Ste-Marie, 2015). Giroux (2004) et Marlot et Toullec-Théry (2011), dans leurs études respectives sur les interventions en mathématiques auprès des élèves en difficulté, ont démontré que ces comportements semblent nuire au transfert des apprentissages, une condition pourtant essentielle à l'apprentissage qui témoigne d'une autonomie cognitive de la part de l'élève (Vienneau, 2011).

Dans le même ordre d'idées, l'autodétermination est un concept qui englobe, entre autres, l'autorégulation. Les difficultés d'apprentissage, quant à elles, s'expliquent souvent par une difficulté inhérente de l'élève à utiliser diverses stratégies d'autorégulation (MEQ, 2003). L'orthopédagogue se doit donc d'y porter une attention particulière, d'autant plus qu'il est appelé à évaluer et intervenir au regard de ces stratégies selon le référentiel de Brodeur et al. (2015). De plus, certaines difficultés d'apprentissage peuvent être remédiées si l'élève apprend ces stratégies d'autorégulation, ou s'il apprend à gérer plus efficacement celles qu'il utilise déjà (Goupil, 2014). L'utilisation de ces différentes stratégies permet également à l'élève d'être plus autonome à l'égard de ses apprentissages (Vienneau, 2011), autonomie qui est parfois compromise chez l'élève en difficulté d'apprentissage du fait des modalités d'intervention choisies (Field, Sarver & Shaw, 2003; Giroux, 2004; Marlot & Toullec-Théry, 2011; Giroux & Ste-Marie, 2015).

Le développement des habiletés d'autodétermination est donc une modalité d'intervention qui permet d'envisager le rôle de l'orthopédagogue comme étant beaucoup plus propice à la responsabilisation de l'élève. La participation active de l'élève à l'élaboration de son PI est, quant à elle, l'une des manières concrètes d'apprécier les manifestations d'un comportement autodéterminé.

1.6. La pertinence scientifique et les questions de recherche

À notre connaissance, une seule recherche recensée s'intéresse au rôle concret que l'orthopédagogue pourrait jouer à l'égard du développement des habiletés d'autodétermination et à la manière dont ce type d'interventions pourrait prendre forme, soit celle de Bergeron (2012). Toutefois, cette recherche ne précise pas si le développement de telles habiletés contribue à favoriser la participation de l'élève dans l'élaboration du PI. La plupart des recherches qui établissent un lien direct entre l'autodétermination et la participation de l'élève à son plan proviennent des États-Unis et s'intéressent à des clientèles spécifiques autres que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. De plus, lorsqu'il est question de participation de l'élève à son PI, la majorité des études recensées jusqu'à ce jour s'intéressent aux élèves âgés de plus de 12 ans. Peu de recherches recensées s'intéressent à la participation de l'élève à son PI dès le primaire, outre la recherche américaine de Hill (2014).

À la lumière de ce qui précède, la présente étude s'intéresse à la mise en place d'interventions orthopédagogiques qui favorisent le développement des habiletés

d'autodétermination chez les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage dans le but de les faire participer activement à l'élaboration de leur PI. Les questions de recherche sont :

- Quelles interventions orthopédagogiques peuvent favoriser le développement des habiletés d'autodétermination des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage ?
- Quel produit peut soutenir le travail de l'orthopédagogue dans cette visée ?

CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre précédent met en lumière l'importance pour l'orthopédagogue de tenir compte du développement des habiletés d'autodétermination chez ses élèves en difficultés d'apprentissage afin de les impliquer dans l'élaboration de leur PI et, de manière plus générale, dans leur processus d'apprentissage. Ce deuxième chapitre vient déposer les assises du projet de recherche en définissant chacun des concepts abordés dans la problématique : les difficultés et les troubles d'apprentissage, le plan d'intervention, l'orthopédagogie ainsi que l'autodétermination et les stratégies d'autorégulation.

2.1. Les difficultés et les troubles d'apprentissage

Tel que précisé dans la problématique, la mise en place d'un PI au Québec est obligatoire pour tous les EHDAA depuis 1988. Il importe alors de bien comprendre le concept de « difficulté d'apprentissage » employé dans cette classification. D'abord et avant tout, la plupart des écrits consultés distinguent la difficulté du trouble. La difficulté est temporaire et souvent circonstancielle (Goupil, 2014), c'est-à-dire qu'elle est souvent le résultat de facteurs environnementaux, de facteurs familiaux, de facteurs personnels ou de facteurs scolaires (FSE-CSQ, 2018). La difficulté peut donc complètement disparaître à la suite d'interventions efficaces. Plus spécifiquement, les difficultés d'apprentissage relèvent des disciplines scolaires du français ou des mathématiques (MELS, 2007). Le trouble, quant à lui, est d'origine neurodéveloppemental ou il découle d'une atteinte cérébrale (ACTA, 2015; Goupil, 2014). Dans tous les cas, le trouble est permanent et même

si les interventions allègent et facilitent la situation de l'individu, elles ne permettent pas au trouble de disparaître (Goupil, 2014). L'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) précise que :

« Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'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. » (n.d.).

Parmi les troubles d'apprentissage bien connus se retrouvent la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie³.

Toutefois, la fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2018) précise que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage tout comme les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont considérés, dans la classification EHDAA, comme les élèves en « difficulté d'apprentissage ». Il est donc important de retenir que dans cette classification il n'y a pas de distinction à proprement parlé entre les deux et que les orthopédagogues peuvent intervenir auprès de l'ensemble des élèves de cette classification.

2.1.1. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Les EHDAA étaient, à l'origine, associés au groupe d'« enfants inadaptés » (Prud'homme, 2017). Au XIX^e siècle, ces enfants étaient considérés comme un frein pour

³ La dyscalculie est un terme utilisé pour comprendre certaines difficultés persistantes en mathématiques. Toutefois, la définition de la dyscalculie ainsi que son appartenance même à la catégorie des troubles d'apprentissage ne font pas consensus (Roux, 2020). Il importe alors d'utiliser ce terme avec prudence.

l'école, justifiant ainsi leur ségrégation dans des internats ou les hôpitaux. Au début du XXe siècle, le test du quotient intellectuel (QI) fait son entrée en Amérique du Nord. Il permet désormais l'étiquetage d'élèves « arriérés et retardés » et il amène l'ouverture de classes spéciales qui leur sont consacrées et qui permettent un meilleur optimisme pédagogique que les internats ou les hôpitaux. Toutefois, dès 1968, les résultats au test de QI ne sont plus les seuls indicateurs d'une « enfance inadaptée », laissant tranquillement place à l'apparition des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Peu à peu, « *l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (EDAA) remplace *l'enfant inadapté* et le ministre parle désormais d'*adaptation scolaire*, afin d'envisager l'intégration plutôt que la ségrégation » (Prud'homme, 2017, p.80).

Aujourd'hui, le terme EHDAA est beaucoup moins péjoratif et il englobe une plus grande diversité de cas d'élèves qui présentent un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'évolution suit son cours et de plus en plus, les recherches ainsi que certains milieux scolaires tendent à se distancer de cette classification, de manière à s'inscrire dans un paradigme de dénormalisation où la différence est source d'enrichissement et non plus perçue comme un déficit à compenser (AuCoin & Vienneau, 2015). Dans le cadre de cet essai, cette classification des EHDAA est tout de même empruntée, puisqu'elle est utilisée dans tous les documents cadres qui entourent l'utilisation du PI.

Cette classification des EHDAA n'inclut pas les élèves à risque (MELS, 2007). Les élèves à risque sont les élèves jugés vulnérables au regard de leur apprentissages ou de leur comportement pour qui des interventions rapides et adaptées sont préconisées, à titre de prévention. L'élaboration d'un PI n'est pas obligatoire pour ces élèves, mais elle peut être recommandée (MELS, 2007). Ainsi, bien que cela soit moins commun dans la pratique, les élèves à risque peuvent bénéficier d'un PI. C'est la raison pour laquelle le présent essai porte également sur ces élèves.

Parmi la classification EHDAA, se retrouvent donc les élèves handicapés d'une part, et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'autre part. Les élèves handicapés sont tous ceux qui ont un code de difficulté reconnu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont ceux qui présentent, comme mentionné précédemment, une difficulté ou un trouble de comportement ou d'apprentissage (Goupil, 2014), sans code spécifique s'y rattachant. Tous les EHDAA ont droit à des chances égales de réussite signifiant ainsi qu'ils ont droit à des services adaptés à leurs besoins et à un PI qui assure la planification de ces services (MEQ, 1988; MELS, 2007). Ce concept de PI est défini dès le prochain paragraphe.

2.2. Le plan d'intervention

Sous l'influence des États-Unis, le PI personnalisé (ou PI) est un outil au service des EHDAA qui voit le jour au Québec en 1984 (Goupil, 2004). Cet outil devient toutefois

obligatoire en 1988 par le gouvernement afin d'assurer que tous les acteurs de l'éducation respectent le droit des EHDAA de recevoir des services adaptés et personnalisés à leurs besoins (Goupil, 2004; Prud'homme, 2017). Ainsi, selon le cadre de référence du MEQ (2004b) tout élève qui présente des difficultés, peu importe la nature de celles-ci, devrait bénéficier d'un PI, soit tout élève pour qui il y a une nécessité de « mobilisation accrue [...], de mise en place des ressources spécialisées [...] et de prises de décisions qui auront des incidences sur son parcours scolaire » (MEQ, 2004b, p.22).

Le PI, formulaire signé à titre de contrat légal (MEQ, 1988), est un outil qui permet à tous de planifier et de coordonner les interventions nécessaires à faire progresser les élèves à risque ou les EHDAA (Goupil, 2014). De ce fait, tous ceux qui œuvrent auprès de l'élève, dont les parents de l'élève et l'élève lui-même, sont amenés à se concerter – au minimum 2 fois par année - pour réfléchir à ses besoins et à ce qui pourrait être fait pour améliorer sa situation.

Selon Goupil (2004), le PI remplit quatre grands rôles: un rôle de planification, un rôle de communication, un rôle de participation, de concertation et de coordination et un rôle de rétroaction. De plus, le cadre de référence du MEQ (2004b) présente cinq grandes orientations qui assurent une « vision commune de la démarche du plan d'intervention » (MEQ, 2004b, p.13): 1) considérer la réussite de façon différenciée, soit percevoir la réussite de manière à faire progresser l'élève selon des exigences qui lui sont personnellement possibles; 2) placer l'élève au cœur de sa réussite, soit l'inviter à

participer à l'élaboration du PI pour rendre ce dernier significatif et utile pour lui; 3) adopter une vision systémique de la situation de l'élève, soit une vision globalisante par laquelle plusieurs facteurs peuvent influencer la situation de l'élève; 4) miser sur les forces et les ressources du milieu, soit être à la recherche constante de solutions dont les leviers principaux sont les forces de l'élèves et l'environnement dans lequel il évolue; et 5) intensifier la collaboration école-famille-communauté, soit considérer la collaboration comme une richesse qui permet d'obtenir l'expertise de chaque individu pour ainsi enrichir le PI et augmenter ses chances de réussite.

Le PI contient différentes sections. Il présente les capacités de l'élève qui servent d'assises pour le faire progresser, les besoins de l'élève qui représentent ce qu'il doit prioritairement développer, les objectifs qui formulent précisément ce qui est attendu de l'élève, et les moyens qui permettent à l'élève d'atteindre les objectifs (MEQ, 2013).

La démarche d'établissement du PI se réalise sous la forme d'un processus dynamique. De ce fait, toutes les étapes en lien avec la démarche d'établissement du PI sont interdépendantes et elles se réalisent grâce à des allers-retours qui s'effectuent entre chacune d'entre elles. Ces allers-retours permettent de s'ajuster en cours de route (MEQ, 2004b). Goupil (2004) présente six étapes : l'observation des difficultés de l'élève, l'analyse de la situation, la référence à la direction, l'évaluation des forces et des besoins de l'élève, l'élaboration du PI (planification) et l'application du PI. À cela, il est pertinent

d'ajouter une étape de révision qui permet d'évaluer la progression de l'élève (MEQ, 2004b).

En somme, « un plan d'intervention utile et fonctionnel est plus qu'un formulaire ou une procédure administrative ; sa préparation doit s'inscrire dans une démarche globale d'aide avec l'élève » (Goupil, 2014, p.28). Cette préparation implique la participation de plusieurs acteurs scolaires et parmi ceux-ci, se retrouve l'orthopédagogue dont le rôle est explicité dans la section suivante.

2.3. L'orthopédagogie

L'orthopédagogie est un terme spécifiquement québécois. L'orthopédagogie est une profession qui relève des sciences de l'éducation et « qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés ponctuelles ou persistantes sur le plan des apprentissages » (Brodeur et al., 2015, p.3).

L'orthopédagogie est une profession relativement difficile à définir de manière précise et universelle (Prud'homme, 2017). Longtemps à naviguer entre une approche clinique et une approche pédagogique, elle tend effectivement à avoir de la difficulté à faire sa place et à se distinguer des professions qui relèvent davantage du milieu de la santé (p. ex. : orthophoniste) ou de la profession enseignante. Heureusement, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) et la création d'un *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015)

ont permis à la profession orthopédagogique de se munir, depuis quelques années, de certaines assises ou de certaines lignes directrices. Ces deux référentiels font état du rôle de l'orthopédagogue, professionnel de l'orthopédagogie.

2.3.1. L'orthopédagogue

L'orthopédagogue est d'abord et avant tout un pédagogue spécialisé dans les difficultés et les troubles d'apprentissages (Laplante, 2012). Il est donc appelé à intervenir auprès de tout élève dont le parcours académique est parsemé d'embûches qui nécessitent l'ajout d'un service plus spécifique que celui de l'enseignement.

Tout récemment, l'ADOQ a déposé *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (2018). Le référentiel de l'ADOQ (2018) est grandement inspiré du référentiel de Brodeur et al. (2015) et en conserve ses grandes lignes comme les trois axes ou domaines de compétences qui réfèrent à l'évaluation-intervention, la collaboration et l'éthique professionnelle.

L'évaluation-intervention

L'évaluation-intervention se réalise selon une conception dynamique alors que l'orthopédagogue évalue les apprentissages de l'élève de manière constante. L'évaluation implique alors de non seulement établir un portrait de l'élève à un moment précis en rédigeant notamment un rapport d'évaluation orthopédagogique, mais elle implique également d'assurer un suivi en consignant, entre autres, les progrès de l'élève. Cela fait

référence à la notion d'évaluation continue. L'intervention, quant à elle, réfère à la compétence de l'orthopédagogue à planifier, à mettre en œuvre et à réajuster des interventions qui soient adaptées à la situation de l'élève. Elle réfère aussi au soutien apporté à l'élève en ce qui concerne le développement de son autonomie et de sa responsabilisation.

La collaboration

La collaboration attendue de la part de l'orthopédagogue se réalise dans des contextes de prévention et d'intervention. Dans un contexte de prévention et de réussite pour tous, l'orthopédagogue collabore avec les acteurs concernés à la mise en place de mesures d'aide qui s'adressent à l'ensemble des élèves. Dans un contexte d'intervention, l'orthopédagogue collabore avec les acteurs concernés à la mise en œuvre d'interventions qui favorisent la progression d'élèves que ce soit en contexte d'enseignement-apprentissage en classe ou en contexte de rééducation. Dans tous les cas, la collaboration nécessite de tous les acteurs qu'ils travaillent dans un esprit de soutien mutuel et de partage d'expertise. Cette collaboration s'effectue également entre tous les acteurs concernés, dont les parents et l'élève lui-même.

L'éthique professionnelle

En plus d'agir dans le respect et d'assurer la confidentialité des dossiers, l'éthique professionnelle sous-entend d'agir en respectant ses compétences. L'orthopédagogue exerce pleinement son rôle, mais il sait reconnaître une situation qui ne relève pas de son

champ d'expertise. L'orthopédagogue maintient d'ailleurs cette expertise en privilégiant une démarche de formation continue. L'éthique professionnelle réfère aussi au regard réflexif porté à l'endroit de sa propre pratique et au jugement critique porté à l'égard de ce qui est dit et de ce qui est fait dans le domaine (p. ex. : articles, autres pratiques, etc.).

Le référentiel de l'ADOQ (2018) découpe son contenu différemment de celui de Brodeur et al. (2015), ce qui l'amène à présenter un quatrième domaine, soit la communication-gestion. Ce domaine donne à l'orthopédagogue un rôle de leader alors qu'il doit voir à l'organisation et la gestion efficaces des services offerts à l'apprenant.

Malgré une présentation différente des compétences liées à la profession d'orthopédagogue qui amène la création d'un quatrième domaine distinct dans le référentiel de l'ADOQ (2018), un élément essentiel ressort particulièrement du référentiel de Brodeur et al. (2015). En effet, ce dernier va au-delà des domaines spécifiques du français et des mathématiques en offrant la responsabilité à l'orthopédagogue d'évaluer et d'intervenir à l'égard des stratégies d'autorégulation. Par l'élargissement de ses compétences aux stratégies d'autorégulation, l'orthopédagogue peut légitimement intervenir sur des difficultés davantage transversales qui peuvent empêcher l'élève d'avoir, par exemple, accès au curriculum. Ainsi, en offrant cette possibilité à l'orthopédagogue d'évaluer et d'intervenir à l'égard des stratégies d'autorégulation, le référentiel de Brodeur et al. (2015) permet aux orthopédaugues de développer des compétences chez l'élève qui vont au-delà des savoirs proprement scolaires. Sans être

nommé explicitement dans le référentiel, le soutien à l'autodétermination prend alors une place légitime dans les préoccupations de l'orthopédagogue puisque, comme précisé dans le prochain paragraphe, les comportements autorégulés sont une manifestation de l'autodétermination de l'élève.

2.4. L'autodétermination

L'autodétermination est un concept, provenant initialement des domaines de la philosophie et de la psychologie, qui fait référence à la possibilité que l'individu a d'agir et de penser par lui-même (Bergeron, 2012). Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) cite Wehmeyer en expliquant que l'autodétermination renvoie aux habiletés et aux attitudes à développer chez l'individu pour que ce dernier puisse agir comme l'agent principal de sa vie, et ce, sans que quelqu'un ou quelque chose n'exerce de pouvoir indu sur cette instigation personnelle.

De manière générale, l'autodétermination est définie selon trois grandes théories. La théorie de Deci et Ryan (2000) aborde l'autodétermination sous l'angle de la motivation. L'individu est réellement motivé à entreprendre des actions pour atteindre ses objectifs, et donc à être autodéterminé, lorsqu'il satisfait trois besoins fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance. La théorie de Wehmeyer est davantage orientée vers le comportement. Elle précise que pour être autodéterminé, l'individu doit engendrer des actions ou des événements qui respectent

quatre caractéristiques : l'autonomie, l'autorégulation, l'*empowerment* psychologique⁴ et l'autoréalisation (Wehmeyer, 1996). Finalement, la théorie de Field et Hoffman présente un modèle à la fois séquentiel et dynamique selon lequel les manifestations de l'autodétermination se réalisent en cinq étapes interdépendantes : se connaître, se valoriser, planifier, agir et apprendre des résultats (Field & Hoffman, 1994). Cette dernière théorie est la théorie retenue pour le présent essai, puisqu'elle se colle bien au contexte scolaire en accordant une grande importance à l'interaction entre des facteurs individuels et l'environnement dans lequel l'individu évolue (Abery & Stancliffe, 1996). Ainsi, les intervenants scolaires, par leurs différentes pratiques pédagogiques, peuvent soutenir l'autodétermination de l'individu, et ce, peu importe le niveau scolaire, le lieu de scolarisation et le contexte (Rousseau, 2018). Elle est également la théorie retenue parce que ses étapes, qui s'inscrivent, rappelons-le, dans un processus dynamique, s'apparentent bien à celles entourant la démarche du PI.

2.4.1. L'autodétermination selon Field et Hoffman

Les deux premières étapes du modèle séquentiel, se connaître et se valoriser, relèvent d'un processus interne et elles se retrouvent sur le même pallier. Elles représentent les bases des prochaines étapes (Field, Hoffman & Posch, 1997). Le but de la connaissance de soi est d'agir dans l'intérêt de la personne elle-même et d'établir des

⁴ Le terme anglophone est repris, puisque c'est le terme utilisé dans les textes qui définissent l'autodétermination selon cette théorie. À titre de courte définition, l'*empowerment* psychologique est le contrôle interne que l'individu croit avoir sur les événements, dont l'acquisition de certaines habiletés nécessaires à la réalisation de cet événement (Wehmeyer, Field, Lachapelle, Boisvert, Leclerc et Morissette, 2001)

objectifs qui reflètent ce qu'elle désire réellement (Field & Hoffman, 1994). La valorisation a pour but d'amener la personne à reconnaître ses forces, tout en acceptant ses défis et ses faiblesses et à défendre ses droits tout en assumant les responsabilités qui s'y rattachent (Field & Hoffman, 1994). Les étapes suivantes, soit planifier et agir, dépendent grandement de la connaissance de soi et de la valorisation de soi, mais elles sont aussi considérées comme indispensables à un agir autodéterminé (Field, Hoffman & Posch, 1997). Autrement dit, un individu qui connaît et reconnaît ses forces et ses limites, mais qui n'a pas les habiletés nécessaires pour planifier et agir, ne pourra être réellement autodéterminé, tout comme celui qui a les habiletés nécessaires pour planifier et agir, mais qui ne se connaît pas spécifiquement et qui ne se valorise pas. La planification favorise le succès de la mise en application alors que la mise en application, soit l'action, rend la planification concrète (Field & Hoffman, 1994). Enfin, apprendre des résultats est la dernière étape du modèle séquentiel (Field, Hoffman & Posch, 1997). Cette étape permet à l'individu de constater les effets de son action sur la situation et elle contribue « à renforcer le développement de comportements autodéterminés » (Rousseau, 2018, p.151).

Bergeron (2013) établit un lien entre les deux premières étapes, se connaître et se valoriser, et l'*empowerment* psychologique ainsi que l'autoréalisation de la théorie de Wehmeyer. Elle établit également un lien entre les trois dernières étapes, soit planifier, agir et apprendre des résultats, et l'autonomie ainsi que l'autorégulation de la théorie de Wehmeyer.

2.4.2. Les stratégies d'autorégulation suivant la théorie de Wehmeyer

La régulation du comportement réfère à la modification ou à la réorientation du choix des stratégies mobilisées afin de réduire l'écart entre la situation actuelle et le résultat attendu (Nader-Grosbois, 2007; Beaumier & Lapointe, 2016). L'autorégulation, en raison du préfixe auto qui signifie « de soi-même » selon le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2015), est la régulation du comportement réalisée par l'individu lui-même. Ainsi, ce dernier doit préalablement prendre conscience de ce qu'il fait pour ensuite être en mesure de s'ajuster (Nader-Grosbois, 2007). Dans ce cas, la métacognition, soit cette prise de conscience de ses processus mentaux et de ses actions grâce au langage intérieur (Gagné, Leblanc & Rousseau, 2009), devient le principal agent de l'autorégulation (Ruph, 2012).

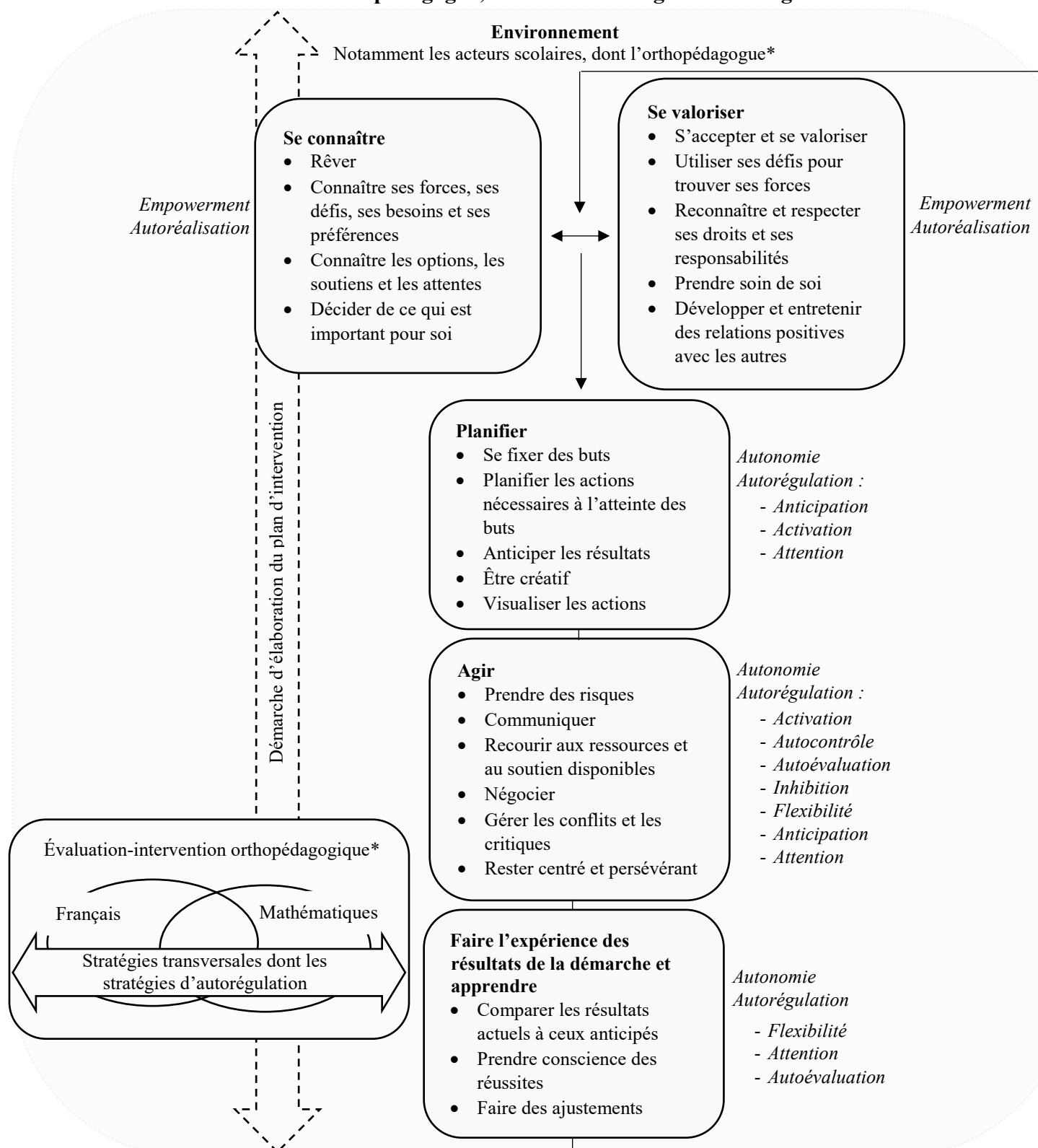
L'autorégulation peut être perçue comme une forme de contrôle sur les apprentissages (Laveault, 2012) ou d'autonomie à l'égard des apprentissages (Cosnefroy, 2010a). Quoiqu'elle soit elle-même considérée comme une fonction exécutive en soi par certains chercheurs (Nader-Grosbois, 2007; Gagné, Leblanc & Rousseau, 2009; Ruph, 2012; Beaumier & Lapointe, 2016), l'autorégulation requiert également la mise en œuvre d'autres processus cognitifs ou métacognitifs (Gagné, Leblanc & Rousseau, 2009; Laveault, 2012; Cosnefroy, 2010a; Ruph, 2012) comme : l'activation, l'autocontrôle, l'autoévaluation, l'autosurveillance, l'inhibition de l'impulsivité, la flexibilité cognitive, l'anticipation et l'attention. Laveault (2012) et Cosnefroy (2010a) soulèvent que l'autorégulation implique aussi des mécanismes motivationnels, comme la valeur

accordée à la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle, et des mécanismes émotionnels, comme l'émotion générée par la tâche. En ce sens, « l'efficacité de l'autorégulation résiderait dans la mobilisation conjointe des deux familles de compétences [processus cognitifs et métacognitifs ainsi que mécanismes motivationnels et émotionnels], ni l'une ni l'autre n'étant décisives à elles seules. » (Cosnefroy, 2010a, p. 13).

2.5. La dynamique entre l'autodétermination, l'autorégulation, le contexte orthopédagogique et l'élaboration du PI

La figure 1 présente l'interrelation des concepts se trouvant au cœur de l'essai.

FIGURE 1
La théorie de l'autodétermination mise en relation avec le rôle de l'orthopédagogue, le PI et les stratégies d'autorégulation



Le modèle de l'autodétermination de Field et Hoffman est repris. L'environnement en filigrane réfère notamment à l'ensemble des acteurs scolaires, dont l'orthopédagogue. Les domaines spécifiques aux compétences de la profession orthopédagogique sont brièvement rappelés dans l'encadré *Évaluation-intervention orthopédagogique*. Dans cet encadré, la flèche de l'autorégulation démontre son aspect transversal aux domaines du français et des mathématiques. L'encadré est placé à cet endroit pour rappeler le rôle de l'orthopédagogue, professionnel justement membre de cet environnement pouvant favoriser le développement des habiletés d'autodétermination.

Les éléments italiques juxtaposés au modèle de Field et Hoffman découlent de la théorie de Wehmeyer et la mise en relation de ces éléments avec ceux de la théorie de Field et Hoffman est inspirée de Bergeron (2013). Le lien entre l'autodétermination et l'autorégulation est donc démontré plus clairement. Des exemples de processus cognitifs ou métacognitifs nécessaires à la mise en œuvre de l'autorégulation figurent en-dessous. À ce stade-ci, l'encadré *Évaluation-intervention orthopédagogique* occupe donc un deuxième rôle, soit celui de rappeler que le soutien à l'autodétermination peut prendre une place légitime dans les préoccupations de l'orthopédagogue en raison du lien autodétermination-autorégulation.

Finalement, la flèche pointillée, soit la démarche d'élaboration du PI, est transversale à l'ensemble de la figure puisque les étapes de cette démarche s'apparentent

aux étapes du modèle de Field et Hoffman et que l'orthopédagogue peut participer à cette démarche.

2.6. Objectifs de recherche

Les précédents chapitres de la présente recherche démontrent l'importance de favoriser la participation active de l'élève à la rencontre du PI afin que ce dernier s'engage réellement dans son processus d'apprentissage, pratique peu remarquée sur le terrain, surtout au primaire. Cette participation active peut se déployer grâce, entre autres, au développement d'habiletés d'autodétermination chez l'élève. L'orthopédagogue peut, par sa pratique, favoriser le développement de ces habiletés. Ainsi, afin d'assurer une certaine compréhension commune, les concepts de difficultés ou de troubles d'apprentissage, de plan d'intervention, d'orthopédagogie ainsi que d'autodétermination et d'autorégulation ont été définis.

Aux termes de ces deux premiers chapitres, la présente recherche poursuit un objectif principal qui, lui, se divise en deux sous-objectifs :

1. Développer un produit orthopédagogique qui répertorie les pratiques et les stratégies déployées par l'orthopédagogue pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté d'apprentissage nécessaires à sa pleine participation à l'élaboration de son plan d'intervention.
 - a) Répertoire des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination.

- b) Décrire l'expérience de la mise à l'essai et de la mise au point du produit développé afin d'identifier les améliorations à y apporter.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques qui permettent de répondre aux deux questions de recherche et d'atteindre l'objectif et les sous-objectifs poursuivis. Il s'organise en cinq grandes sections selon l'ordre suivant : le type de recherche, le déroulement, les outils de collectes de données, les modalités de sélection des participants et l'analyse des données.

3.1. Le type de recherche

La présente recherche privilégie une méthodologie de recherche-développement. Dans ce cas-ci, cette méthodologie amène à des données dites qualitatives puisque les différentes données sont traduites par des expériences, des observations, des perceptions et des réflexions (Fortin, 2010; Loiselle & Harvey, 2007). À l'instar de Loiselle et Harvey (2007), les données qualitatives recueillies lors de la présente recherche exposent les choix entourant le développement du produit orthopédagogique et les différentes améliorations apportées. Ainsi, ces données qualitatives permettent de mettre en valeur le processus décisionnel entourant le développement du produit et elles permettent de comprendre en profondeur la démarche de développement.

En plus des données de recherche qu'elle permet de générer, la recherche-développement contribue à offrir des ressources concrètes aux acteurs du milieu scolaire grâce au développement, entre autres, de pratiques, de formations, de manuels, de

méthodes, de programmes ou d'instruments de mesure qui peuvent leur être utiles régulièrement (Thouin, 2017). Gascon et Germain (2017) précisent qu'un élément commun à plusieurs définitions de la recherche-développement est que de cette « démarche résulte un produit, un objet conférant à ce type de recherche une visée pragmatique, fonctionnelle » (p.122). Cette visée pragmatique ou fonctionnelle de la recherche-développement n'exclut en rien l'apport essentiel des connaissances issues de la recherche. Effectivement, la recherche-développement a le souci constant d'établir des liens entre la théorie et la pratique, si bien que les connaissances issues de la recherche et les connaissances issues de l'expérience s'influencent et se nourrissent mutuellement (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis). Ainsi, il n'est pas rare de constater que la recherche-développement se base sur une théorie existante ou un modèle existant qu'elle tend à faire évoluer par le développement d'un produit répondant aux besoins du terrain (Thouin, 2017).

Le Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab RD²) a mené une métasynthèse permettant de proposer une démarche en cinq phases (Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis). Cette démarche s'enclenche une fois que le problème à résoudre est déterminé. La première phase, soit la phase de précision de l'idée de développement, englobe l'analyse des connaissances théoriques et des besoins des utilisateurs-cibles quant à l'idée de développement permettant ainsi de relever la solution inédite. La deuxième phase, soit la phase de structuration de la solution inédite, est la phase de prise de décision alors que le projet est formalisé dans un cahier des charges et

qu'un premier modèle général est élaboré. Ensuite, vient la troisième phase, soit la phase de développement d'un produit qualifié, à ce moment-ci de la démarche, comme étant un prototype. La quatrième phase, soit la phase d'amélioration du prototype, renvoie à la mise à l'essai et à la mise au point de cette première version afin de développer le produit final. Finalement, la cinquième phase est la phase de diffusion du produit et des résultats de recherche.

3.2. Le déroulement de la présente recherche

Le problème mis en lumière dans la présente recherche, soit le manque de participation ou la participation passive de l'élève du primaire à l'élaboration de son PI et les impacts qui en découlent sur son engagement général, a été identifié d'après les expériences vécues de l'étudiante-chercheuse en tant qu'orthopédagogue au sein d'une commission scolaire. Le problème a ensuite été précisé grâce à une première recension des écrits. Cette façon de faire a permis à l'étudiante-chercheuse de procéder à une analyse complète des besoins alors que l'idée était de croiser sa compréhension des besoins du terrain avec ceux de la littérature. Cette façon de faire a également permis à l'étudiante-chercheuse d'identifier différentes solutions et de choisir la plus pertinente. L'idée de développer un guide orthopédagogique qui favorise le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève du primaire en difficulté d'apprentissage, intitulé *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination*, a été retenue. En se référant à la problématique, l'implication des élèves dans la démarche entourant leur PI et dans l'ensemble de leur processus d'apprentissage est souvent limitée en raison d'un manque

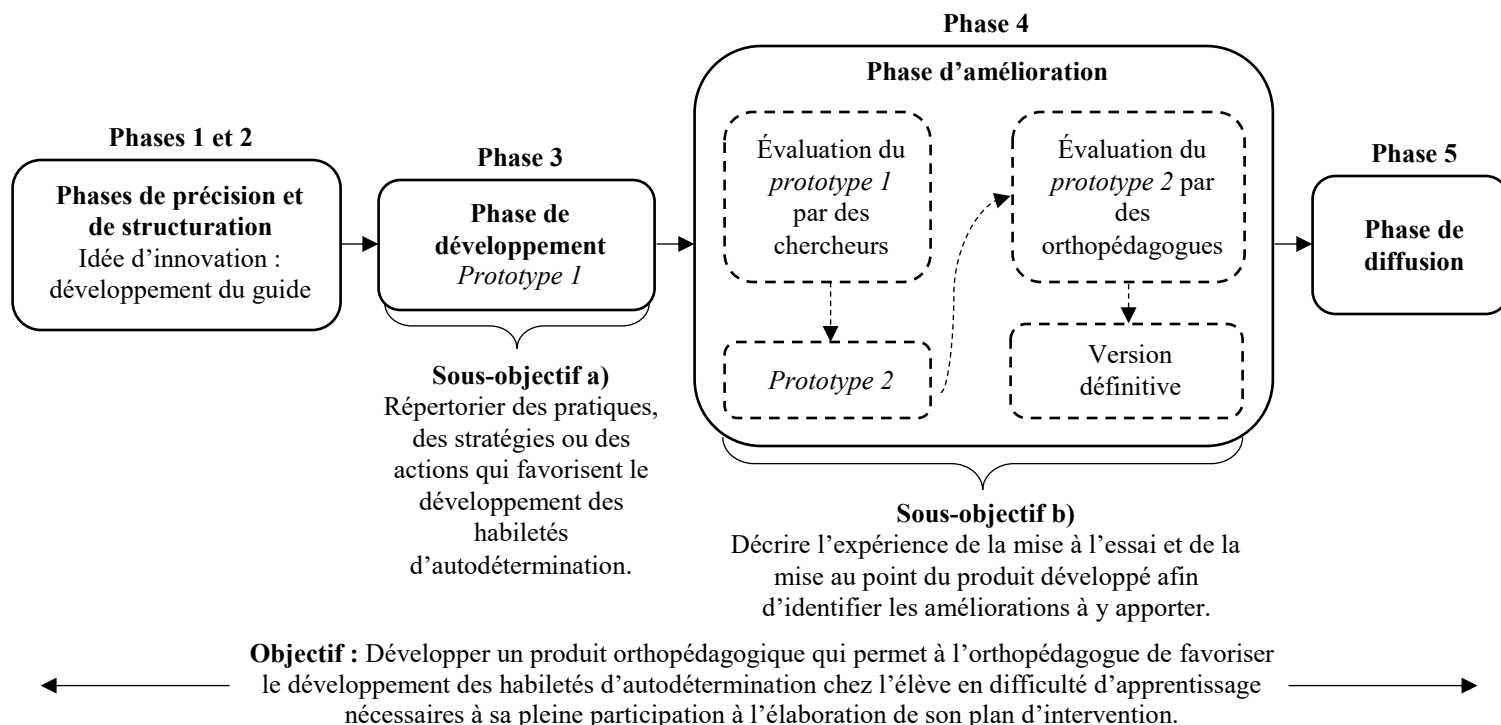
d'opportunité (Van Reusen & Bos, 1994). Développer un guide à l'intention des orthopédagogues est ici perçu comme une façon d'offrir aux élèves davantage d'opportunités de s'impliquer et de participer activement. Il est supposé que d'offrir davantage d'opportunités passe par un changement de pratiques de la part des orthopédagogues, pratiques qui tendent désormais à s'éloigner de celles qui peuvent compromettent l'autonomie ou la responsabilisation de l'élève ainsi que le transfert des apprentissages (Field, Sarver & Shaw, 2003; Giroux, 2004; Marlot & Toullec-Théry, 2011; Giroux & Ste-Marie, 2015).

Le développement de ce guide a notamment reposé sur la théorie de l'autodétermination de Field et Hoffman (1994) parce que cette théorie se transpose bien au contexte scolaire et parce que son processus dynamique de cinq étapes s'apparente à la démarche d'élaboration du PI. La théorie de Field & Hoffman n'a toutefois pas été la seule théorie ayant contribué au développement du guide orthopédagogique. Les théories de l'autodétermination de Wehmeyer (1996) et de Deci et Ryan (2000) en sont de bons exemples, tout comme la théorie des buts d'accomplissement (TBA) (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), l'approche du développement du pouvoir d'agir (DPA) (Bernard, 2010), les modèles ou les approches de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé (Bouffard, 2011; Cosnefroy, 2010b), etc. Le développement du guide orthopédagogique, et plus spécifiquement la création du répertoire des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement de l'autodétermination, s'est donc enrichie de la perspective et de la mise en commun de ces différents modèles, théories et approches.

Ainsi, le développement du guide orthopédagogique remplit les missions de développement et d'évolution généralement visées par la recherche-développement. Effectivement, en recherche-développement, il est attendu que le produit développé soit inédit et qu'il offre une valeur ajoutée par rapport à ce qui existe jusqu'alors. Dans le cas qui nous concerne, le guide représente une avancée puisqu'il réunit plusieurs modèles, théories et approches dans un tout cohérent et que ces derniers sont spécifiquement appliqués au contexte orthopédagogique.

Le développement du guide orthopédagogique s'est réalisé selon la démarche en cinq phases du Lab RD² (Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis) explicitée précédemment. La figure 2 présente ces phases de développement du guide orthopédagogique.

FIGURE 2
Les phases de développement du *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination*



Les deux premières phases ont amené à déterminer précisément le problème et à identifier l'idée d'innovation, c'est-à-dire l'idée de développer le *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination*. La troisième phase a représenté la phase de développement de la première version du guide (prototype 1). La quatrième phase a servi à améliorer le prototype 1 grâce à plusieurs évaluations. À cet égard, Beaudry (2016) précise que « l'outil développé peut faire l'objet d'une évaluation par des experts, puis d'une mise à l'essai formelle en classe, ou alors uniquement d'une évaluation, aussi nommée mise à l'essai avec des experts » (p.111). Dans le cadre de cette recherche-développement, c'est la mise à l'essai avec des experts qui a été envisagée. Cette mise à

l'essai avec des experts s'est réalisée selon deux cycles d'amélioration. Le premier cycle de mise à l'essai avec des experts a été l'évaluation du prototype 1 par des chercheurs et ce premier cycle a mené au développement du prototype 2. Le deuxième cycle de mise à l'essai avec des experts a été l'évaluation du prototype 2 par des utilisateurs-cibles, soit l'évaluation par des orthopédagogues. Ce deuxième cycle a mené au développement de la version définitive du guide. La cinquième phase, quant à elle, prendra forme par le dépôt final de l'essai puisque ce dépôt représente une première forme de diffusion du produit et des résultats de recherche. La cinquième phase prendra également forme à la suite de ce dépôt final puisque l'étudiante-chercheuse envisage de présenter sa recherche et de rendre le guide disponible, ce qui représente une deuxième forme de diffusion du produit et des résultats. Enfin, toutes les phases de cette démarche ont permis d'atteindre l'objectif de recherche. Plus spécifiquement, la troisième phase, c'est-à-dire la phase de développement, a contribué à l'atteinte du premier sous-objectif « Répertoire des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination ». La quatrième phase, qui réfère à la phase d'amélioration, a contribué à l'atteinte du deuxième sous-objectif « Décrire l'expérience de la mise à l'essai et de la mise au point du produit développé afin d'identifier les améliorations à y apporter ».

Tout au long des phases de développement et d'amélioration, le journal de bord a été utilisé comme un outil de soutien aux prises de décisions. La partie du journal de bord ayant été complétée tout au long de la phase de développement présente les choix

initialement réalisés pour développer le prototype 1 ainsi que les raisons justifiant ces choix. La partie du journal de bord ayant été complétée durant la phase d'amélioration regroupe l'ensemble des commentaires reçus par les chercheurs et par les orthopédagogues. C'est également dans cette partie qu'ont été sélectionnées les améliorations à apporter au guide ainsi que les raisons justifiant cette sélection. L'ensemble du journal de bord contient donc des passages descriptifs parce qu'il rend compte de certains faits tels qu'ils ont été reçus (choix réalisés et commentaires reçus). Il contient aussi des passages de nature davantage analytique puisqu'il partage une appropriation des faits par l'étudiante-chercheuse ainsi que ses observations ou ses réflexions personnelles (justifications des choix réalisés et justifications des améliorations retenues).

En plus d'utiliser un outil de soutien aux prises de décision, différents outils de collecte de données ont été utilisés afin de répondre aux objectifs de recherche. Ces outils de collecte de données sont présentés dans la prochaine section.

3.3. Les outils de collecte de données

Le développement du *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination* s'est réalisé grâce à l'utilisation de trois outils de collecte de données : une recension des écrits scientifiques, un questionnaire et un entretien individuel semi-dirigé. Le type d'outil a varié en fonction des sous-objectifs à atteindre et en fonction de la phase de la démarche de développement. Le tableau 1 présente ces outils de collecte de données. Pour chacun

des sous-objectifs à atteindre et pour chacune des phases de la démarche, les outils de collectes de données ayant été utilisés sont énoncés ainsi que les personnes impliquées.

TABLEAU 1
Les outils de collecte de données en fonction des sous-objectifs à atteindre et des cinq phases de la recherche-développement

Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination				
Objectif visé	Sous-objectifs visés	Phases	Outils de collecte de données	Personnes impliquées
Développer un produit orthopédagogique pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination.		1. Phase de précision	Recension des écrits scientifiques pour préciser le problème ⁵	Étudiante-chercheure
		2. Phase de structuration		
	a) Répertoire des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination.	3. Phase de développement	Recension des écrits scientifiques	Étudiante-chercheure
	b) Décrire l'expérience de la mise à l'essai du guide et de la mise au point du produit développé afin d'identifier les améliorations à y apporter.	4. Phase d'amélioration	Premier cycle : questionnaire (annexe 1)	Étudiante-chercheure Chercheurs
			Deuxième cycle : Entretien individuel semi-dirigé (annexe 2)	Étudiante-chercheure Orthopédagogues
5. Phase de diffusion : À l'issu des deux cycles d'amélioration et du dépôt final de son essai, l'étudiante-chercheure a l'intention de présenter sa recherche ainsi que le développement de son guide dans différents congrès (ADOQ, ACFAS, etc.). Elle a également l'intention de rendre le guide orthopédagogique disponible pour tous les orthopédagogues intéressés à le consulter.				

⁵ Cette recension des écrits scientifiques a permis de préciser le problème, préalablement identifié par l'étudiante-chercheure en raison de ses expériences personnelles, et d'identifier le développement des habiletés d'autodétermination comme la meilleure solution. Seule la deuxième recension des écrits, soit celle pour répertorier des pratiques, des stratégies et des actions, est détaillée dans la section suivante du présent chapitre (3.3.1).

3.3.1. Une recension des écrits scientifiques

Une consultation des principales bases de données en éducation (EBSCO, ERIC, PsycINFO, CAIRN, ÉRUDIT, Google scholar et REPÈRE) a été effectuée afin de sélectionner des écrits scientifiques qui abordent non seulement le développement des habiletés d'autodétermination, mais surtout ceux qui abordent des pratiques, des stratégies ou des actions favorisant leur développement. Deux critères de recherche ont donc été indispensables à la sélection de ces écrits. Ainsi, pour être retenus, les textes devaient minimalement traiter de l'autodétermination et des interventions en éducation qui s'y rapportaient. Voici la liste des mots-clés francophones et anglophones qui ont été utilisés⁶ :

- Autodétermination (self-determination);
- Interventions (interventions), stratégies (strategies) ou pratiques (practices);
- Pédagogie ou enseignement (instruction, teaching);
- Développer (develop), favoriser (foster, promote) ou améliorer (enhance, improve).

Des écrits scientifiques en français et des écrits scientifiques en anglais ont donc été sélectionnés. Les dates de publications des écrits ont également été prises en considération. Seuls les écrits datant des vingt dernières années⁷ ont été retenus afin de développer un guide orthopédagogique relativement à jour et actuel.

⁶ L'astérisque (*) a été utilisé pour repérer plusieurs formes du mot (p. ex. : interven* pour *intervention*, *interventions*, *intervenir*, *intervenant*, etc.).

⁷ La recension des écrits scientifiques avait débuté en 2019.

Les bibliographies des différents écrits sélectionnés ont aussi été examinées minutieusement. Si un titre présentait l'un ou l'autre des mots-clés, l'étudiante-chercheuse consultait le texte et elle jugeait s'il était pertinent de le sélectionner ou non, c'est-à-dire en fonction du fait qu'il abordait ou non des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement d'habiletés d'autodétermination. Dans le même ordre d'idées, lorsque l'étudiante-chercheuse lisait un écrit sélectionné, elle portait attention aux différents passages pertinents pour le développement du guide tels que ceux portant sur des pratiques, des stratégies ou des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination. Si le passage faisait référence à un auteur précis, elle consultait la bibliographie pour avoir accès au texte intégral de cet auteur, soit aux sources primaires.

La recension des écrits scientifiques a mené au développement de la première version du guide orthopédagogique. Cette première version correspond au prototype 1.

3.3.2. Un questionnaire

Un questionnaire a été créé à l'intention des trois chercheurs universitaires. Les chercheurs ont complété le questionnaire en consultant et en analysant le prototype 1. Le but de ce questionnaire a été d'obtenir leur rétroaction et de recueillir leurs réflexions afin d'améliorer le guide orthopédagogique (Loiselle & Harvey, 2007). Les connaissances et les expériences des chercheurs dans le domaine scientifique leur a permis de porter un regard davantage théorique sur le guide orthopédagogique. L'étudiante-chercheuse

s'assurait ainsi de l'adéquation du guide avec les plus récents résultats de la recherche (Beaudry, 2016).

Le questionnaire contenait six sections différentes. Les sections étaient composées de deux à dix questions fermées qui se répondaient par une échelle de Likert à quatre échelons, allant de « Oui, tout à fait » à « Non, pas du tout ». Un espace libre était prévu à la fin de chaque section pour les commentaires, de manière à laisser plus de flexibilité aux chercheurs qui remplissaient la grille. Ces derniers ont donc pu préciser, justifier ou approfondir leurs réponses, apporter des suggestions et ajouter des éléments qui n'étaient pas préalablement évalués par le questionnaire. Cet espace de commentaires a permis de mieux contrôler le biais par lequel un chercheur pourrait omettre certaines informations pertinentes (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010).

Les éléments questionnés et évalués à travers le questionnaire ont été déterminés en fonction de variables reconnues en recherche-développement et permettant de juger de la qualité d'un produit (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis; Loiselle & Harvey, 2007; Tricot & Tricot, 2000; Van der Maren, 2003). Ces éléments questionnés et évalués étaient 1) l'utilité et la valeur d'usage du guide orthopédagogique, 2) l'utilisabilité du guide orthopédagogique, 3) l'adéquation du guide orthopédagogique avec les connaissances issues de la recherche, 4) l'adéquation du guide orthopédagogique avec les besoins du milieu, la valeur ajoutée et le réalisme, 5) l'apport potentiel du guide

orthopédagogique au développement professionnel des orthopédagogues et 6) la valeur d'estime du guide orthopédagogique. Le questionnaire complet se trouve en annexe 1.

Les réponses obtenues par le biais des trois questionnaires complétés ont mené au développement de la deuxième version du guide orthopédagogique. Cette deuxième version correspond au prototype 2.

3.3.3. Un entretien individuel semi-dirigé

L'entretien individuel semi-dirigé s'est déroulé auprès de quatre orthopédagogues à la suite du développement du prototype 2. Les orthopédagogues ont contribué à la mise à l'essai par des experts à titre de représentants des utilisateurs-cibles, c'est-à-dire ceux à qui s'adresse spécifiquement le guide orthopédagogique. En s'intéressant à la perspective et à l'expérience professionnelle des orthopédagogues pour développer le guide orthopédagogique, l'étudiante-chercheure lui a ajouté une certaine validité et une certaine valeur à leurs yeux (Richard & Bélanger, 2017). De plus, l'étudiante-chercheure s'est assurée de l'adéquation du guide orthopédagogique avec les besoins du terrain (Loiselle & Harvey, 2007). Elle s'est confrontée, dans le processus de développement, aux contraintes et aux priorités des utilisateurs-cibles pour tendre vers un guide orthopédagogique non pas idéal, mais bien réaliste (Van der Maren, 2003). En d'autres mots, cette participation momentanée des orthopédagogues a permis à l'étudiante-chercheure d'obtenir leur aide et leur avis dans le but de soutenir leur pratique

professionnelle et de leur offrir un guide utilisable sur le terrain (Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis).

Les orthopédagogues ont donc participé à cet entretien individuel semi-dirigé après s'être approprié le prototype 2. Cette appropriation du prototype a été initialement guidée par quelques points de repère déterminés, encore une fois, en fonction des critères d'un bon produit (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis; Loisel & Harvey, 2007; Tricot & Tricot, 2000; Van der Maren, 2003). Les orthopédagogues ont ainsi pu porter leur attention sur 1) l'adéquation du guide orthopédagogique avec son objectif [répertoire des pratiques, des stratégies et des actions qui favorisent le développement d'habiletés d'autodétermination] et leur travail d'orthopédagogue, 2) la facilité d'appropriation ou d'utilisation du guide orthopédagogique, 3) l'utilité, la pertinence et le réalisme du guide orthopédagogique, 4) l'apport potentiel du guide orthopédagogique pour leur développement professionnel et 5) l'esthétique et l'attrait du guide orthopédagogique.

L'entretien individuel semi-dirigé s'est réalisé à distance, en visioconférence. Afin d'interpréter plus fidèlement les propos des orthopédagogues et dans le but d'éviter d'omettre des détails importants, l'entretien a été enregistré (Fortin, 2010). L'étudiante-chercheuse a donc pu visionner cet enregistrement à plusieurs reprises pour prendre des notes détaillées et effectuer une analyse représentative des propos partagés lors de l'entretien.

L'entretien individuel semi-dirigé comprenait quatre questions ouvertes : 1) Quelles ont été vos premières impressions en consultant le guide orthopédagogique (esthétique et attrait, facilité d'appropriation et d'utilisation, pertinence et utilité)? 2) Qu'est-ce que vous avez bien ou moins bien compris des concepts présentés et des liens établis entre eux (organisation, clarté et précision, compréhension et vulgarisation des concepts)? 3) En quoi ce guide peut-il soutenir concrètement les orthopédagogues qui souhaitent favoriser le développement des habiletés d'autodétermination (potentiel et réalisme d'utilisation, prise en compte des différents contextes)? et 4) Quelles sont les prises de conscience ou les différentes réflexions que peut susciter le guide orthopédagogique chez les orthopédagogues qui le consultent (apport pour le développement professionnel et contribution à l'enrichissement des pratiques et des compétences)? Les questions ouvertes ont permis aux orthopédagogues de développer leurs opinions ou leurs pensées (Van Der Maren, 2004). Elles ont aussi laissé place aux réactions plutôt libres des orthopédagogues (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). D'ailleurs, l'étudiante-chercheure pouvait proposer de nouvelles questions à partir des réponses antérieures des orthopédagogues afin de respecter et de suivre leurs opinions ou leurs pensées (Van Der Maren, 2004). L'entretien individuel semi-dirigé a été animé de façon souple (Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, les questions prévues ne représentaient pas une liste à travers laquelle l'étudiante-chercheure devait obligatoirement passer, ni une liste exhaustive à laquelle elle devait se limiter. Les questions prévues ont plutôt servi de lignes directrices et de thèmes généraux permettant d'assurer une certaine uniformité

entre les quatre entretiens (Savoie-Zajc, 2003; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). Des points de repère ont également été prévus pour chacune des questions afin d'aider l'étudiante-chercheure à relancer les participants ou à leur demander d'approfondir leurs réponses selon les informations qu'elle souhaitait obtenir. Le protocole d'entretien se trouve en annexe 2. Dans tous les cas, l'étudiante-chercheure a aussi déployé ses compétences affectives telles l'empathie, la chaleur, le respect et l'écoute active (Savoie-Zajc, 2003). Elle a d'ailleurs démontré son écoute active par des reprises de propos et par des paroles d'approbation (Van der Maren, 2004). Elle a également offert des occasions aux orthopédagogues de valider sa compréhension de leurs propos (Savoie-Zajc, 2003).

L'entretien individuel semi-dirigé a mené au développement de la troisième version du guide orthopédagogique. Cette troisième version correspond à la version définitive.

3.4. Les modalités de sélection des participants

Comme le précise le tableau 1, plusieurs personnes ont été impliquées dans le cadre de cette recherche-développement : l'étudiante-chercheure, les trois chercheurs et les cinq orthopédagogues.

D'abord, trois professeures et chercheures ont été sélectionnées pour participer au premier cycle de mise à l'essai par des experts, soit l'évaluation du prototype 1 grâce au

questionnaire. Les trois professeures-chercheuses ont été ciblées en fonction de leurs diverses expériences et de leurs diverses expertises directement liées au sujet de recherche. Au moment de la présente recherche, elles sont, d'une part, toutes professeures au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. L'une d'entre elles est spécialisée en psychopédagogie et elle a mené plusieurs travaux sur la connaissance de soi des élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'autre s'est particulièrement intéressée aux habiletés d'autodétermination et elle a centré quelques-unes de ses recherches sur les interventions qui soutiennent leur développement. La troisième professeure-chercheuse s'est impliquée dans la formation en orthopédagogie des étudiants du deuxième cycle, dont le développement de leurs compétences reliées à l'évaluation et à l'intervention orthopédagogique.

Ensuite, quatre orthopédagogues ont participé au deuxième cycle de mise à l'essai par des experts, soit l'évaluation du prototype 2 via l'entretien individuel semi-dirigé. Les orthopédagogues ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage par choix raisonné alors qu'ils ont dû répondre à des critères de sélection préétablis qui respectent l'intention d'étude (Fortin, 2010). Les critères de sélection étaient : de détenir un diplôme du baccalauréat en adaptation sociale et scolaire ou de la maîtrise en orthopédagogie, d'être actuellement orthopédagogue et de travailler ou d'avoir déjà travaillé auprès d'élèves du primaire. Initialement, six orthopédagogues dont les profils correspondaient aux critères de sélection ont démontré leur intérêt à participer, mais deux d'entre eux se

sont finalement retirés⁸. L'étudiante-chercheuse n'a pas jugé pertinent d'en sélectionner davantage puisqu'après les quatre entretiens individuels semi-dirigés, elle a eu l'impression d'avoir atteint une certaine saturation des informations recueillies et des améliorations suggérées. Ce fût donc un homme et trois femmes qui ont participé au deuxième cycle de mise à l'essai.

La sélection des quatre orthopédagogues s'est fait au moyen d'une invitation envoyée par courriel. Richard et Bélanger (2017) précisent que pour participer à une recherche, les acteurs du milieu de pratique doivent avoir l'impression que cette dernière répond à un besoin concret et qu'elle contribue à l'amélioration de leurs pratiques. L'invitation à participer à la présente recherche a donc été présentée aux orthopédagogues comme une opportunité pour eux de répondre à de réels besoins et de changer les choses. L'invitation a aussi précisé que par leur collaboration, ils permettaient, entre autres, au guide orthopédagogique d'être réaliste et applicable à leurs contextes de travail.

L'étudiante-chercheuse a fait une demande de certificat éthique pour réaliser la recherche dans les normes auprès de différents participants. Le comité d'éthique de la recherche, après l'étude de la demande, a confirmé que le certificat éthique n'était pas requis (annexe 3). L'étudiante-chercheuse a tout de même préféré faire signer des formulaires de consentement aux orthopédagogues. Aux différentes invitations étaient

⁸ Une première orthopédagogue s'est retirée pour des contraintes de temps en lien avec la modification de sa tâche professionnelle. Une deuxième orthopédagogue n'a pas fourni d'explications sur le motif de son retrait.

donc joints la lettre d'information ainsi que le formulaire de consentement qui se trouvent en annexe 4. Cette lettre d'information et ce formulaire de consentement ont également été envoyés aux chercheurs (annexe 5).

Les quatre orthopédagogues ont des profils relativement variés puisque l'étudiante-chercheuse avait le souci de représenter une diversité d'acteurs, favorisant ainsi une démarche où l'apport de la subjectivité est relativement contrôlé (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis). Cette diversité d'acteurs permet d'assurer plus de transférabilité. Loisel et Harvey (2007) relèvent effectivement que la notion de transférabilité est un terme plus adéquat que le terme « généralisable » étant donné qu'il est difficile de dégager certains éléments généralisables d'une recherche qui se déroule dans un cadre spécifique d'expérience. De là l'importance de bien détailler le contexte et le processus de développement, ainsi que le profil des participants. Tous peuvent ainsi mieux transférer ou adapter les résultats de la recherche à leur propre réalité.

3.4.1. Le profil de l'orthopédagogue A

La première orthopédagogue détient un baccalauréat en psychologie, un certificat en intervention auprès des jeunes ainsi qu'une maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie). Pendant ses études à la maîtrise, elle a travaillé comme orthopédagogue au secondaire dans une commission scolaire, puis comme orthopédagogue au privé (scolarisation à domicile). Elle a ensuite travaillé pendant près de trois ans pour une deuxième commission scolaire comme orthopédagogue au primaire et au secondaire. Au

moment de la présente recherche, elle travaille depuis presque quatre ans pour une troisième commission scolaire. D'abord engagée comme orthopédagogue au sein d'une école primaire, elle est ensuite devenue orthopédagogue de communauté. Son mandat est donc partagé entre l'intervention auprès des jeunes du primaire, la collaboration à une équipe de développement ainsi que la participation aux rencontres en équipe multidisciplinaire.

3.4.2. Le profil de l'orthopédagogue B

La deuxième orthopédagogue a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale en 1998. Elle a travaillé comme enseignante dans des classes régulières et dans des classes d'adaptation scolaire du préscolaire, du primaire et du secondaire au sein d'une même commission scolaire. Elle y a aussi travaillé pendant presque cinq ans comme orthopédagogue au primaire. Sa dernière expérience comme orthopédagogue dans les écoles était au secondaire, dans une classe d'adaptation scolaire d'une école privée. Durant la présente recherche, cette orthopédagogue travaille à son compte, en pratique privée, depuis les 15 dernières années auprès d'élèves du préscolaire, du primaire, du secondaire et parfois du cégep. Elle a complété tous ses cours de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) et elle est chargée de cours à l'université dans les programmes d'enseignement primaire et d'enseignement en adaptation scolaire et sociale.

3.4.3. Le profil de l'orthopédagogue C

La troisième orthopédagogue a complété son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale en 2010 ainsi que son certificat en psychologie quelques années plus tard. Cette orthopédagogue œuvre dans le domaine de l'éducation parfois à titre d'orthopédagogue au primaire, parfois à titre d'enseignante. Elle a notamment enseigné dans des classes « Kangourou » au primaire et dans des classes de déficience intellectuelle et de psychopathologie au primaire et au secondaire. Elle a aussi enseigné en cheminement particulier au secondaire (complétion du secondaire 1 en deux ans et obtention du diplôme de secondaire 4 pour les 16 à 18 ans). Lors de la présente recherche, elle est orthopédagogue, et ce, de manière davantage permanente depuis un peu plus de 2 ans.

3.4.4. Le profil de l'orthopédagogue D

Candidat à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) au moment de la présente recherche, le quatrième orthopédagogue a préalablement obtenu son diplôme du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Il a travaillé un an comme orthopédagogue au primaire pour une commission scolaire avant de travailler comme orthopédagogue pour des écoles secondaires privées d'une même région. Toujours à titre d'orthopédagogue, il travaille, au moment de la présente recherche, dans une clinique privée multidisciplinaire, soit en collaboration avec des psychologues, des neuropsychologues, des psychoéducateurs et des orthophonistes. Même si certains de ses élèves proviennent du secondaire, il travaille davantage auprès d'élèves du primaire.

3.5. L'analyse des données

Pour la phase de développement, toutes les pratiques, les stratégies ou les actions favorisant le développement des habiletés d'autodétermination relevées dans les écrits scientifiques ont été notées dans un tableau de compilation. Le nom des auteurs qui mentionnaient la pratique, la stratégie ou l'action a été noté afin d'avoir un portrait de la récurrence de cette pratique, de cette stratégie ou de cette action dans les écrits. Ainsi, l'étudiante-chercheure a considéré la récurrence d'une pratique, d'une stratégie ou d'une action en fonction du nombre d'auteurs qui la relevait. Une pratique, une stratégie ou une action n'a en rien été exclue en raison de sa récurrence. Toutefois, lorsqu'une pratique, une stratégie ou une action revenait souvent, elle était alors perçue par l'étudiante-chercheure comme un incontournable. D'ailleurs, l'étudiante-chercheure a classé, dans son tableau de compilation, les pratiques, les stratégies ou les actions selon un ordre d'importance, basé sur le nombre d'auteurs qui la mentionnait. Cet ordre d'importance lui a permis à d'établir une priorisation des pratiques, des stratégies ou des actions, priorisation pertinente lorsqu'est venu le temps d'en sacrifier certaines pour diverses raisons ou contraintes en cours de développement (Van der Maren, 2003).

Durant la phase d'amélioration, le guide orthopédagogique a été soumis à deux cycles de mise à l'essai par des experts. Le guide orthopédagogique est ainsi passé du prototype 1 au prototype 2 avant de prendre sa forme définitive. Dans le cas de la présente recherche, les données recueillies ont mis en évidence le processus de développement.

Toutes les pistes d'amélioration proposées par les chercheurs au moyen du questionnaire ou par les orthopédagogues au moyen de l'entretien individuel semi-dirigé ont été notées dans le journal de bord et regroupées dans un tableau de compilation. Les pistes d'amélioration qui semblaient être les plus importantes et les plus pertinentes ont ainsi été mises en lumière. Les améliorations relatives aux pratiques, aux stratégies et aux actions favorisant le développement des habiletés d'autodétermination ont été mises en relation avec les écrits scientifiques. Les améliorations davantage relatives à l'adéquation du guide avec le rôle de l'orthopédagogue, à sa facilité d'appropriation ou d'utilisation, à son utilité, sa pertinence et son réalisme, à son apport potentiel pour le développement professionnel de l'orthopédagogue ainsi qu'à son esthétique ou son attrait ont été mises en relation avec le journal de bord. Rappelons-le, le journal de bord, en tant qu'outil de soutien aux prises de décisions, a permis de suivre l'évolution des ajustements en temps réel du guide puisque tous les choix de l'étudiante-chercheure et les raisons ou les réflexions sous-tendant ses choix y ont été décrits. L'entièreté du journal de bord a été lue à deux reprises pour une appropriation plus rigoureuse. L'étudiante-chercheure a considéré, dans ses choix finaux pour le développement du guide sous sa forme définitive, à la fois les pistes d'amélioration proposées par les chercheurs et les orthopédagogues, à la fois ses propres réflexions.

Finalement, la version définitive du guide orthopédagogique est présentée, lors de la phase de diffusion, à l'intérieur même de l'essai. Elle sera aussi présentée à l'ensemble

des orthopédagogues participants lors de communications scientifiques auxquelles ils seront invités.

CHAPITRE IV – PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre de l'essai présente les résultats ayant mené au développement de la version définitive du guide orthopédagogique. Le chapitre est divisé en trois parties. La première partie correspond au premier sous-objectif visé par cette recherche, alors que les deuxième et troisième parties correspondent au deuxième sous-objectif. Plus précisément, la deuxième partie décrit le premier cycle de mise à l'essai, soit la mise à l'essai par les chercheurs, et la troisième partie décrit le deuxième cycle de mise à l'essai, soit la mise à l'essai par les orthopédagogues.

4.1. La synthèse des connaissances et le prototype 1

La recension des écrits scientifiques est utilisée pour répertorier un ensemble de pratiques, de stratégies ou d'actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination. Au total, douze textes ont été sélectionnés en fonction des critères de recherche détaillés dans le chapitre III. Les données émergentes de cette recension sont relevées à l'aide du tableau de compilation. Le tableau 2 présente donc ces données qui représentent des pratiques, des stratégies ou des actions à déployer par les intervenants. Ces dernières sont classées selon le nombre d'auteurs qui les mentionne, allant des pratiques, des stratégies ou des actions les plus souvent relevées à celles les moins souvent relevées. Cette entrée du tableau représente, en quelque sorte, la récurrence d'une

pratique, d'une stratégie ou d'une action dans les écrits. Afin d'alléger le tableau, les auteurs sont associés à un numéro dont la légende figure à la toute fin du tableau.

TABLEAU 2

Un ensemble de pratiques, de stratégies et d'actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination au regard des écrits scientifiques consultés

Auteurs	Pratiques, stratégies et actions à déployer par les intervenants
1,3,4,5,6,7,9,10,11,12	Inciter les élèves à trouver les réponses par eux-mêmes : encourager l'utilisation de leurs propres stratégies, les questionner et s'intéresser au <i>comment</i> .
3,4,6,7,8,9,11,12	Offrir aux élèves la possibilité d'avoir du contrôle : leur offrir des choix, leur permettre de prendre des décisions et de se fixer des buts (spécifiques, proximaux et de maîtrise).
3,4,5,6,7,11,12	Contribuer au franchissement des obstacles : opter pour de la rétroaction immédiate (constructive), apprendre aux élèves à être constamment vigilant, aider les élèves à trouver leurs propres solutions en les accompagnant, voir l'erreur positivement et amener les élèves à agir de manière réactive en répondant aux rétroactions et en se réorientant.
1,3,4,6,7,8,9	Être un guide : soutenir, accompagner, encadrer, encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'ils font.
3,4,5,6,7,9,12	Animer des retours réflexifs : comparer les résultats obtenus avec les objectifs, responsabiliser les élèves face à leurs choix, favoriser l'auto-évaluation et la prise de conscience, identifier et analyser les erreurs.
1,3,5,8,9,11	Être à l'écoute des élèves et bâtir une relation de confiance : se reconnaître et se respecter mutuellement et avoir une attitude d'ouverture.
1,4,7,8,9,11	Communiquer clairement les attentes : offrir un rationnel aux demandes, expliquer la raison d'une tâche, permettre un choix éclairer.
1,4,7,8,11,12	S'ajuster au niveau des élèves en respectant leur zone proximale de développement : exigences réalistes.
4,6,7,9,12	Favoriser l'anticipation : prévoir les conséquences potentielles, discuter des avantages, des inconvénients et des risques de chaque choix, peser le pour et le contre.
1,3,6,11	Donner accès aux ressources.
6,9,10,12	Discuter avec les élèves d'eux-mêmes : forces, faiblesses, intérêts, droits, etc.
9,11,12	Présenter des séances segmentées en étapes.
3,6,9	Faire vivre différentes expériences aux élèves.

TABLEAU 2 (suite)

Auteurs	Pratiques, stratégies et actions à déployer par les intervenants
5,6,9	Amener les élèves à prendre part aux décisions qui les concernent.
4,7,12	Permettre à l'élève d'avoir accès au produit final : réalisation de soi, fierté et autorécompense.
1,8,11	Communiquer de façon empathique et apporter des encouragements.
1,12	Laisser du temps aux élèves pour qu'ils travaillent de manière indépendante.
3,5	Faire réaliser aux élèves qu'ils ont différents choix et qu'ils sont rarement impuissants.
3,9	Négocier la cible de changement avec les élèves : partager ses opinions tout en acceptant le choix final des élèves.
3,5	Prendre en compte les différents contextes et la spécificité de chaque situation.
5,9	Utiliser les jeux de rôles.
5,11	Accueillir l'expression d'émotions négatives : nommer l'émotion, identifier sa source, anticiper la venue d'une émotion négative et établir des stratégies compensatoires.
9,12	Demander à l'élève de documenter lui-même ses progrès : collecte personnelle de données.
11,12	Démontrer une certaine flexibilité quant aux modalités d'une tâche proposée.
12	Modéliser, au besoin : partager différentes stratégies.
5	Présenter des modèles de gens qui ont réalisé de beaux objectifs ou accompli de belles choses.
12	Demander à l'élève de se situer par rapport à son objectif avant le début d'une tâche.
9	Donner accès aux élèves à leurs dossiers, à leurs évaluations, à leurs portfolios, etc.

Légende : Auteurs

- 1 : Berger, J.-L. et Girardet, C. (2016). *Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogie*. Revue française de pédagogie – Recherches en éducation, 196, 129-154.
- 2 : Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante oeuvrant en école alternative* (mémoire

TABLEAU 2 (SUITE)

- de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre de Thèses Canada : <http://amicus.collectionscanada.gc.ca/thesescanada-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&v=1>
- 3 : Bernard, V. (2010). *Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 51, 271-282.
- 4 : Bouffard, T. (2011). « Des apprenants autonomes ? » dans Bourgeois, É. & Chapelle, G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p.139-151.
- 5 : Campbell-Whatley, G. (2008). *Teaching students about their disabilities : increasing self-determination skills and self-concept*. International journal of special education, 23(2), 137-144.
- 6 : Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des interventions* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 1^{er} février de Thèses Canada : (À ÉCRIRE)
- 7 : Cosnefroy, L. (2010). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes*. Revue L'Hamarttan, 23, 9-50.
- 8 : Émond-Pelletier, J. & Joussemet, M. (2014). *Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Revue de psychoéducation, 43(1), 37-55.
- 9 : Karvonen, M., Test, D., Wood, W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). *Putting self-determination into practice*. Exceptional Children, 71(1), 23-41.
- 10 : Lachapelle, Y. (1999). *Développer l'autodétermination des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle en milieu scolaire*. Revue Canadienne de Psychoéducation, 28(2), 163-169.
- 11 : Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie, 157, 147-177.
- 12 : Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). *Promoting causal agency : The self-determination learning model of instruction*. Exceptional Children, 66(4), 439-453.

Puisque le guide est développé à l'intention des orthopédagogues, l'étudiante-chercheure établit un lien entre ces pratiques, ces stratégies ou ces actions et les compétences spécifiques au rôle de l'orthopédagogue soulevées par les référentiels de l'ADOQ (2018) et de Brodeur et al. (2015), soit l'évaluation orthopédagogique ou l'intervention orthopédagogique. Ainsi, le tableau 3 reprend les pratiques, les stratégies ou les actions relevées dans le tableau 2 en conservant seulement celles que l'étudiante-chercheure associe directement aux rôles d'évaluation-intervention de l'orthopédagogue. De ce fait, le tableau 3 expose l'association de ces pratiques, de ces stratégies ou de ces actions à l'une ou l'autre des compétences d'évaluer et d'intervenir ou, dans certains cas, aux deux à la fois. Une première mise en relation de tous ces éléments est donc réalisée afin de développer un guide centré sur la pratique professionnelle des utilisateurs-cibles auxquels il s'adresse.

TABEAU 3
**Un ensemble de pratiques, de stratégies et d’actions qui favorisent le développement des habiletés d’autodétermination
mis en relation avec le rôle de l’orthopédagogue**

Pratiques, stratégies et actions à déployer par les orthopédagogues ⁹	Compétence(s) de l’orthopédagogue
Inciter les élèves à trouver les réponses par eux-mêmes : encourager l’utilisation de leurs propres stratégies, les questionner et s’intéresser au <i>comment</i> .	Intervenir
Offrir aux élèves la possibilité d’avoir du contrôle : leur offrir des choix, leur permettre de prendre des décisions et de se fixer des buts (spécifiques, proximaux et de maîtrise).	Évaluer et intervenir
Contribuer au franchissement des obstacles : opter pour de la rétroaction immédiate (constructive), apprendre aux élèves à être constamment vigilant, aider les élèves à trouver leurs propres solutions en les accompagnant, voir l’erreur positivement et amener les élèves à agir de manière réactive en répondant aux rétroactions et en se réorientant.	Intervenir
Être un guide : soutenir, accompagner, encadrer, encourager les élèves à réfléchir sur ce qu’ils font.	Intervenir
Animer des retours réflexifs : comparer les résultats obtenus avec les objectifs, responsabiliser les élèves face à leurs choix, favoriser l’auto-évaluation et la prise de conscience, identifier et analyser les erreurs.	Évaluer et intervenir
Communiquer clairement les attentes : offrir un rationnel aux demandes, expliquer la raison d’une tâche, permettre un choix éclairer.	Évaluer et intervenir
S’ajuster au niveau des élèves en respectant leur zone proximale de développement : exigences réalistes.	Évaluer et intervenir
Favoriser l’anticipation : prévoir les conséquences potentielles, discuter des avantages, des inconvénients et des risques de chaque choix, peser le pour et le contre.	Évaluer et intervenir
Donner accès aux ressources.	Évaluer et intervenir
Discuter avec les élèves d’eux-mêmes : forces, faiblesses, intérêts, droits, etc.	Évaluer et intervenir

⁹ Les pratiques, stratégies et actions présentes dans ce tableau sont identiques à celles présentes dans le tableau 2. La référence aux numéros (auteurs et écrits scientifiques) est toutefois absente par souci d’alléger la lecture du présent tableau.

TABLEAU 3 (suite)

Pratiques, stratégies et actions à déployer par les orthopédagogues	Compétence(s) de l'orthopédagogue
Présenter des séances segmentées en étapes.	Évaluer et intervenir
Faire vivre différentes expériences aux élèves.	Intervenir
Amener les élèves à prendre part aux décisions qui les concernent.	Évaluer et intervenir
Permettre à l'élève d'avoir accès au produit final : réalisation de soi, fierté et autorécompense.	Intervenir
Laisser du temps aux élèves pour qu'ils travaillent de manière indépendante.	Intervenir
Faire réaliser aux élèves qu'ils ont différents choix et qu'ils sont rarement impuissants.	Intervenir
Négocier la cible de changement avec les élèves : partager ses opinions tout en acceptant le choix final des élèves.	Intervenir
Prendre en compte les différents contextes et la spécificité de chaque situation.	Intervenir
Demander à l'élève de documenter lui-même ses progrès : collecte personnelle de données.	Évaluer et intervenir
Démontrer une certaine flexibilité quant aux modalités d'une tâche proposée.	Évaluer et intervenir
Modéliser, au besoin : partager différentes stratégies.	Intervenir
Demander à l'élève de se situer par rapport à son objectif avant le début d'une tâche.	Évaluer et intervenir
Donner accès aux élèves à leurs dossiers, à leurs évaluations, à leurs portfolios, etc.	Évaluer

Au regard de ce deuxième tableau, dix pratiques, stratégies et actions sont associées à l'intervention orthopédagogique alors qu'une seule est associée à l'évaluation orthopédagogique. Douze autres pratiques, stratégies et actions sont associées aux deux compétences à la fois. En raison de la forme des pratiques, stratégies et actions, une première élimination de pratiques, de stratégies et d'actions s'opère. Effectivement, « utiliser les jeux de rôles » et « présenter des modèles de gens qui ont réalisé de beaux objectifs ou accompli de belles choses » ne figurent pas dans le tableau 2. Malgré qu'elles prennent une forme différente d'intervention, ces deux pratiques, stratégies et actions peuvent relever des compétences spécifiques au rôle de l'orthopédagogue. L'étudiante-chercheure choisit tout de même de les écarter. Effectivement, elles sont interprétées par l'étudiante-chercheure comme des interventions qui simulent le déploiement des habiletés d'autodétermination. L'étudiante-chercheure fait le choix de se baser sur des interventions qui donnent l'opportunité à l'élève de *réellement* manifester ses habiletés d'autodétermination. Dans le même ordre d'idées, « être à l'écoute des élèves et bâtir une relation de confiance (se reconnaître et se respecter mutuellement et avoir une attitude d'ouverture) », « communiquer de façon empathique et apporter des encouragements » ainsi qu'« accueillir l'expression d'émotions négatives (nommer l'émotion, identifier sa source, anticiper la venue d'une émotion négative et établir des stratégies compensatoires) » ne figurent plus dans le tableau 2. L'étudiante-chercheure choisit toutefois de les conserver pour le développement de son guide orthopédagogique dans une section qu'elle intitule « attitude générale de l'orthopédagogue ». D'une part, ces pratiques, stratégies et actions s'intègrent dans le troisième domaine de compétences du

rôle de l'orthopédagogue, soit celle de l'éthique professionnelle (Brodeur et al., 2015; ADOQ, 2018). D'autre part, elles contribuent à l'établissement de relations positives, une condition indispensable au développement des habiletés d'autodétermination des élèves (Field & Hoffman, 2012). Ainsi, les orthopédagogues désireux de favoriser le développement de telles habiletés chez leurs élèves doivent absolument considérer ces pratiques, stratégies et actions.

4.1.1. Les principaux choix sous-tendant le développement du prototype 1

Le prototype 1 (annexe 6) s'étale sur quatre pages. La première page contient un paragraphe d'introduction à travers lequel l'intention du guide orthopédagogique est exposée ainsi que les utilisateurs-cibles auxquels il est destiné. Dès le premier coup d'œil, le lecteur sait si le guide lui est pertinent et si le contenu lui paraît intéressant. La définition de l'autodétermination ainsi que les manifestations d'un comportement autodéterminé paraissent également sur la première page. La définition de l'autodétermination permet aux orthopédagogues de comprendre ce concept et elle permet d'exposer les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le développement du guide orthopédagogique. Les manifestations d'un comportement autodéterminé permettent, quant à elles, d'explicitier ce qui est attendu de la part d'une personne autodéterminée, dont l'élève. La définition est donc traduite en une vision concrète et tangible de ce qu'est l'autodétermination. Finalement, l'étudiante-chercheure explique le lien existant entre l'autodétermination et l'autorégulation. Puisque l'orthopédagogue a le pouvoir d'intervenir sur les stratégies d'autorégulation, expliquer le lien existant entre ces

deux concepts vient légitimer la possibilité que l'orthopédagogue a de choisir le développement des habiletés d'autodétermination comme modalité d'intervention.

La deuxième page et la troisième page du guide orthopédagogique présentent ce que sont l'évaluation et l'intervention orthopédagogique en précisant les actions-clés liées à ces deux compétences. Tel que précisé précédemment, les deux compétences sont associées à chacune des pratiques, stratégies et actions répertoriées afin de développer un guide centré sur la pratique orthopédagogique. Le tableau 3 (p. 71) devient donc le point de départ du développement de ces deux pages. L'étudiante-chercheuse y amène toutefois des précisions supplémentaires en spécifiant à quelle sous-compétence la pratique, stratégie et action peut être associée. À titre d'exemple, « négocier » (pratique, stratégie et action) est associée à l'intervention orthopédagogique (compétence), mais plus spécifiquement à la planification (sous-compétence) de l'intervention orthopédagogique. Ainsi, les orthopédagogues sont davantage orientés quant au moment de déployer une pratique, une stratégie ou une action. Enfin, la démarche d'élaboration du PI est transversale à ces deux compétences puisque cette dernière nécessite, entre autres, d'observer et d'évaluer les forces et besoins de l'élève et d'appliquer le PI avant de le réviser (Goupil, 2004; MEQ, 2004b). Une flèche allant d'un bout à l'autre des deux pages illustre cette transversalité. À l'intérieur de la flèche sont explicitées les fonctions du PI par rapport aux habiletés d'autodétermination.

La quatrième page positionne les fondements en présentant les ressources et les références à la base du développement du guide orthopédagogique. Quoiqu'elles soient toutes intéressantes, l'étudiante-chercheure recommande quelques ressources et références spécifiques. Elle base ses recommandations sur l'accessibilité de la référence pour un praticien (p. ex. : vulgarisation, nombre de pages, etc.) ainsi que sur sa prédominance dans le développement du guide orthopédagogique. Les orthopédagogues intéressés à en apprendre davantage peuvent donc consulter ces références.

4.2. Les experts chercheurs et le prototype 2

Les pistes de bonifications proposées par les chercheurs ont été recueillies au moyen d'un questionnaire. Les résultats obtenus sont présentés en fonction des six sections du questionnaire.

4.2.1. L'utilité et la valeur d'usage du guide orthopédagogique

Les trois chercheurs précisent que le guide répertorie « tout à fait » les pratiques, les stratégies et les actions à déployer par l'orthopédagogue pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination, qu'il est « tout à fait » utile pour les orthopédagogues et qu'il est « tout à fait » en cohérence avec le travail de l'orthopédagogue. Les trois chercheurs mentionnent que le guide a le potentiel de soutenir le travail de l'orthopédagogue qui souhaite développer les habiletés d'autodétermination chez l'élève, mais que les pratiques, les stratégies et les actions proposées gagneraient à être précisées grâce à des exemples. Deux chercheurs soulèvent que l'intégration du PI

n'est pas fluide rendant « très peu » possible de soutenir le travail de l'orthopédagogue qui souhaite favoriser la participation de l'élève à l'élaboration de son PI. Un autre chercheur suggère un titre différent pour le guide.

4.2.2. L'utilisabilité du guide orthopédagogique

Les trois chercheurs relèvent que le guide est « assez » facile d'utilisation, que les sections du guide sont organisées de manière « assez » pertinente et « assez » structurée et que la mise en page du guide respecte « assez » bien certaines normes de présentation d'un produit. Même si de manière générale, les trois disent qu'il est « assez » possible pour l'orthopédagogue de s'approprier le guide sans formation, un chercheur propose de rendre le guide moins hermétique en personnifiant certains passages (p.ex. : utiliser le terme *élèves* plutôt qu'*individus*). Les trois chercheurs affirment également que l'orthopédagogue comprend « assez » bien ce qu'il peut faire pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination, mais un chercheur précise que les pratiques, les stratégies et les actions pourraient être plus clairement liées à ce qu'elles permettent de développer chez l'élève en lien avec l'autodétermination pour que l'orthopédagogue comprenne précisément en quoi l'action est favorable. De plus, les trois chercheurs précisent qu'il est « très peu » nécessaire d'ajouter des sections, tout comme il est « très peu » nécessaire de supprimer, d'ajouter ou de regrouper des pratiques, des stratégies et des actions à l'exception de la *modélisation* qui en serait une à ajouter. Même s'il n'est pas particulièrement nécessaire d'ajouter des éléments, les trois chercheurs suggèrent encore une fois de détailler certains d'entre eux en ajoutant des exemples plus

concrets de questions ou de comportements. Ainsi, le guide orthopédagogique laisserait moins de place à l'interprétation et les pratiques, les stratégies et les actions seraient suffisamment claires et précises. Dans le même ordre d'idées, les sept sous-compétences reliées à l'évaluation-intervention orthopédagogique et présentes dans le guide pourraient être renommées de manière à être plus évocatrices et davantage liées au développement de l'autodétermination. Pour clore cette section, un chercheur dit que le guide est « très peu » lisible puisque c'est écrit petit et que la présentation est dense.

4.2.3. L'adéquation du guide orthopédagogique avec les connaissances issues de la recherche

Les trois chercheurs s'entendent pour dire que la définition de l'autodétermination est « tout à fait » compréhensible. La définition de l'autorégulation et son lien avec l'autodétermination sont, de leur côté, « assez » bien compris. Un chercheur se questionne tout de même à savoir si l'autorégulation est une fonction exécutive ou une fonction cognitive. Quant à la définition de l'évaluation et de l'intervention orthopédagogique, les trois chercheurs mentionnent qu'elle est « tout à fait » compréhensible, mais un chercheur soulève que la mise en lumière des sous-compétences se rattachant à l'évaluation-intervention réfère davantage à une description qu'à une définition. La définition du PI est « très peu » compréhensible pour deux chercheurs et « pas du tout » compréhensible pour le troisième. En effet, le guide orthopédagogique présente ce que contient un PI, mais il ne définit pas ce qu'il est. Finalement, les trois chercheurs reconnaissent que le nombre d'auteurs est « tout à fait » suffisant, mais qu'ils

ne sont probablement pas tous nécessaires et qu'il est « très peu » facile de les associer aux idées du guide orthopédagogiques. À cet égard, ils recommandent tous d'utiliser une légende de couleur ou de chiffres.

4.2.4. L'adéquation du guide orthopédagogique avec les besoins du milieu, la valeur ajoutée et le réalisme

Selon les trois chercheurs, le guide orthopédagogique présente « tout à fait » une forme d'innovation par rapport aux produits déjà existants, il peut être « tout à fait » utilisé dans différents milieux de pratique et il est « tout à fait » applicable aux domaines du français et des mathématiques. Dans le même sens, les pratiques, les stratégies et les actions sont « tout à fait » adaptées pour les élèves du primaire et elles s'appliquent « tout à fait » aux rôles d'évaluation et d'intervention de l'orthopédagogue. Les trois chercheurs évaluent que les propos du guide sont « assez » bien vulgarisés et compréhensibles pour les orthopédagogues, mêmes si certains passages apparaissent, selon un chercheur et comme mentionné précédemment, trop hermétiques. Aux yeux des trois chercheurs, le guide orthopédagogique est « assez » concret pour être appliqué rapidement par les orthopédagogues. Il peut également être, selon deux chercheurs, « tout à fait » utilisé à tous les niveaux d'intervention du modèle de la réponse à l'intervention. Le troisième chercheur trouve que le guide est davantage centré sur les niveaux 2 et 3 d'intervention.

4.2.5. L'apport potentiel du guide orthopédagogique au développement professionnel des orthopédagogues

Malheureusement, aux yeux des trois chercheurs, le guide ne démontre que « très peu » l'importance de favoriser le développement des habiletés d'autodétermination et l'importance de faire participer activement l'élève à l'élaboration de son PI. Il est, en effet, davantage question du *comment* que du *pourquoi*. Les trois chercheurs proposent de mettre en lumière les apports, les avantages et les bénéfices du développement des habiletés d'autodétermination et de la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI. Pour y arriver, un chercheur suggère d'utiliser des images fortes de sens. Sinon, même si l'ensemble des chercheurs disent que le guide favorise une « assez » bonne prise de conscience chez les orthopédagogues à l'égard de la place active que doit occuper l'élève dans son processus d'apprentissage, un chercheur soulève qu'une précédente suggestion viendrait renforcer cette prise de conscience, soit la suggestion de créer des titres plus évocateurs. En terminant, les trois chercheurs précisent que le guide orthopédagogique favorise « assez » bien la réflexion chez les orthopédagogues, qu'il amène « assez » bien les orthopédagogues à prendre du recul par rapport à leurs pratiques et qu'il permet « assez » bien aux orthopédagogues d'identifier certaines pistes d'enrichissement pour voir au développement de leurs compétences. Toutefois, des exemples de questions ou de comportements concrets permettraient une meilleure prise de conscience, un meilleur recul et un meilleur enrichissement de leurs pratiques.

4.2.6. La valeur d'estime du guide orthopédagogique

Deux chercheurs relèvent que le guide orthopédagogique est « tout à fait » attrayant et qu'il donne « tout à fait » le goût aux orthopédagogues de l'utiliser. Ils ajoutent qu'il se place facilement sur un babillard ou sur un bureau et que les orthopédagogues ont accès à l'information en un coup d'œil. Le troisième chercheur évalue le contenu du guide comme étant « tout à fait » attrayant, mais il trouve qu'il n'en est moins pour la forme. Une présentation plus aérée et des caractères plus gros rendrait la forme plus attrayante.

4.2.7. Les principaux choix sous-tendant le développement du prototype 2

Le prototype 2 (annexe 7) s'étale sur six pages. L'ajout de deux pages supplémentaires permet d'aérer le guide pour que les informations présentées soient moins condensées. L'intégration d'images et de schémas a d'ailleurs été une autre façon d'aérer le guide tout en rendant les informations plus évocatrices et plus facilement accessibles. L'ajout de deux pages supplémentaires permet aussi à l'étudiante-chercheuse de venir préciser à l'aide d'exemples les pratiques, les stratégies et les actions répertoriées. Ces exemples rendent plus concrètes ces pratiques, stratégies et actions et elles amènent les orthopédagogues à comprendre plus clairement ce qu'ils peuvent faire pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination. De plus, pour que les orthopédagogues sachent la portée des pratiques, des stratégies ou des actions déployées, ces dernières sont associées aux manifestations d'un comportement autodéterminé. Cela peut également orienter les orthopédagogues à opter pour une pratique, une stratégie ou

une action en fonction du besoin de l'élève. À titre d'exemple, si l'élève n'arrive pas à verbaliser ses stratégies (manifestation d'un comportement autodéterminé), l'orthopédagogue pourra alors choisir de le « questionner sur ses processus et ses représentations » (pratiques, actions ou stratégies). Finalement, l'ajout de deux pages supplémentaires permet d'accorder plus de place au PI qui était, initialement, intégré au guide de manière plutôt décousue. Les fonctions du PI par rapport aux habiletés d'autodétermination sont toujours explicitées, mais la définition du PI est désormais présente.

Afin d'interpeller davantage les orthopédagogues, deux améliorations sont apportées au prototype 1. La première amélioration est la personnification de deux termes. L'appellation élève remplace l'individu, alors que l'appellation orthopédagogue remplace l'utilisateur-cible. La deuxième amélioration est l'ajout de passages argumentaires. Les raisons expliquant pourquoi les orthopédagogues devraient favoriser le développement des habiletés d'autodétermination et pourquoi l'élève devrait participer activement à l'élaboration de son PI viennent démontrer l'importance et la pertinence de s'y attarder. Ces passages argumentaires donnent plus de poids à l'utilité du guide orthopédagogique.

Pour rendre la mise en relation de certains concepts plus fluide et plus compréhensible, deux autres améliorations sont apportées au prototype 1. La première concerne la mise en relation des sous-compétences de l'orthopédagogue avec le

développement de l'autodétermination de l'élève. Puisque que l'autodétermination fait référence à la possibilité que l'individu a d'agir et de penser par lui-même (Bergeron, 2012), cette notion de possibilité doit ressortir à la lecture du guide orthopédagogique. Ainsi, les sous-compétences de l'orthopédagogue sont renommées pour qu'elles s'exercent *avec* l'élève. Impliquer l'élève représente effectivement une manière d'offrir cette possibilité à l'élève d'agir et de penser par lui-même. La deuxième amélioration concerne la mise en relation du PI avec les pratiques, les stratégies et les actions à déployer. Certaines de ces pratiques, stratégies et actions permettent à la fois de favoriser le développement d'habiletés d'autodétermination, à la fois de favoriser la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI. Ces mêmes pratiques, stratégies et actions peuvent également se déployer à la fois en contexte d'évaluation-intervention orthopédagogique, à la fois en contexte d'élaboration du PI. Elles sont donc identifiées par un cœur et l'omniprésence du PI devient ainsi plus marquée.

Aux termes de ce premier cycle d'améliorations, la première page du guide orthopédagogique contient le paragraphe d'introduction, la définition de l'autodétermination ainsi que l'importance de développer ces habiletés. La deuxième page expose les manifestations d'un comportement autodéterminé et le lien entre l'autorégulation et l'autodétermination. Elle présente également la définition du PI, l'importance de faire participer activement l'élève à l'élaboration de son PI, le continuum de la participation ainsi que les fonctions du PI par rapport aux habiletés d'autodétermination. La troisième page et la quatrième page répertorient les pratiques,

les stratégies et les actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination selon les rôles de l'orthopédagogue. Les deux dernières pages énumèrent les références. Ces dernières sont classées par concept pour associer plus facilement les idées du guide aux auteurs et pour faciliter la recherche de l'orthopédagogue qui souhaite lire sur un concept précis.

4.3. Les experts orthopédagogues et la version définitive

Les améliorations et les commentaires suggérés par les orthopédagogues ont été recueillis lors d'un entretien individuel semi-dirigé. Les résultats obtenus sont présentés en fonction des neuf thèmes abordés à travers les quatre questions ouvertes posées aux orthopédagogues.

4.3.1. L'esthétique et l'attrait

Tous les orthopédagogues trouvent que le guide orthopédagogique est attrayant et bien présenté. Deux orthopédagogues le trouvent toutefois chargé et costaud en précisant qu'il contient beaucoup d'informations en si peu d'espace. Deux orthopédagogues précisent aussi qu'une des couleurs utilisées est très peu lisible.

4.3.2. La facilité d'appropriation et d'utilisation

Dans l'ensemble, le guide orthopédagogique est plutôt facile d'utilisation et d'appropriation. Pour deux orthopédagogues, le visuel est très aidant alors que les graphiques et les images rendent l'information accessible en un coup d'œil. Aux yeux

d'un autre orthopédagogue, les titres sont évocateurs et ils dirigent adéquatement le professionnel. Un orthopédagogue précise d'ailleurs que l'ensemble du guide donne l'impression d'être bien « pris par la main ». Finalement, le quatrième orthopédagogue relève le côté pratico-pratique du guide en soulevant qu'il est accessible et qu'il pourra très bien se retrouver à porter de main, sur le coin d'un bureau.

4.3.3. La pertinence et l'utilité

Le guide orthopédagogique est unanimement pertinent et utile. Le sujet interpelle tous les orthopédagogues et le développement du guide répond à un besoin du terrain. Plusieurs orthopédagogues partagent leurs différentes expériences en précisant que très peu d'élèves participent à l'élaboration de leur PI et que s'ils participent, ils y participent passivement. À cet égard, un orthopédagogue dit :

« ... j'ai l'exemple en tête d'une cocotte qui n'a aucune compréhension de ce que sont ses forces ou ses défis. En troisième année, ce serait le temps qu'elle prenne conscience que ça c'est facile, ça c'est difficile, travailler comme ça t'aide, travailler comme ça ne t'aide pas, etc. ».

Un autre orthopédagogue aime que le guide tende à l'amener vers une participation active de l'élève à l'élaboration de son PI. Il s'est, entre autres, remémoré l'exemple d'un élève qui avait besoin de prendre le contrôle de sa vie. Cet orthopédagogue soulève d'ailleurs la pertinence de choisir le développement des habiletés d'autodétermination pour favoriser la participation active de l'élève puisque ces habiletés sont utiles dans toutes les sphères de sa vie. Il ajoute que le guide « est clairement un entraînement à la vie ». Un autre orthopédagogue soulève d'ailleurs que la pertinence du guide est perçue dès la première page grâce à la section davantage argumentaire qui aborde le pourquoi de

l'autodétermination. Ce même orthopédagogue reconnaît aussi une double utilité au guide, dépendamment de l'orthopédagogue qui le consulte ou qui l'utilise. Il peut, pour certains, permettre une évolution des pensées ou des pratiques et servir de référence pour l'orthopédagogue qui veut soutenir le développement de l'autodétermination ou la participation active du jeune. Pour d'autres, le guide peut représenter une synthèse et une confirmation de ce qu'ils ont déjà lu sur le sujet auparavant.

4.3.4. L'organisation, la clarté et la précision

Les quatre orthopédagogues relèvent que le guide orthopédagogique est bien organisé et bien structuré. Deux orthopédagogues ajoutent que les liens établis entre les concepts sont intelligemment présentés et que le fil conducteur du guide est tout à fait cohérent. Un orthopédagogue comprend de façon moins évidente à quoi servent les petits cœurs et il propose de préciser qu'ils servent « notamment » lors de l'élaboration du PI. Il trouve également que la formulation de la phrase sur les compétences orthopédagogiques n'est pas claire. Il en avait compris que ce sont les seules compétences à travailler. Un autre orthopédagogue a l'impression que le terme « apprécier » utilisée dans la section *Piste intéressante* manque de précision. Il suggère de le changer ou d'ajouter le terme « observer ». Ce même orthopédagogue propose aussi de grossir les caractères du titre qui introduit les pratiques, les actions et les stratégies favorisant le développement d'habiletés d'autodétermination afin de mettre de l'avant plus clairement le contenu de cette section. Aux yeux d'un dernier orthopédagogue, la différence entre l'autodétermination et l'autorégulation est claire, mais le titre porte à confusion. Cet

orthopédagogue suggère de mettre en évidence que l'autodétermination n'est pas la même chose que l'autorégulation. Finalement, un orthopédagogue ajouterait deux arguments en faveur de la participation de l'élève à l'élaboration de son PI : pour que l'élève prenne conscience qu'il a une équipe autour de lui et pour que tous les acteurs, parents et élève inclus, parlent le même langage. Un autre ajouterait une section afin de préciser comment l'autodétermination favorise le transfert des apprentissages et comment la collaboration augmente les chances de développer les habiletés d'autodétermination de l'élève.

4.3.5. La compréhension et la vulgarisation des concepts

De manière générale, les orthopédagogues considèrent que le guide orthopédagogique est bien vulgarisé. Ils disent que le guide est bien écrit, qu'il se lit facilement et que tout le monde comprend. Un orthopédagogue ajoute d'ailleurs que « quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est l'autodétermination, tu lui donnes le guide et il comprend, il comprend ce qu'il peut faire aussi ». Pour un autre orthopédagogue, le guide représente une juste synthèse des écrits scientifiques. Toutefois, un des orthopédagogues croit que l'autorégulation est une fonction cognitive ou une stratégie métacognitive, plutôt qu'une fonction exécutive. L'appartenance de l'autorégulation à une fonction cognitive, à une stratégie métacognitive ou à une fonction exécutive dépend effectivement des auteurs sources. Enfin, deux orthopédagogues apprécient la présence des références à la toute fin du guide, et leur façon d'être classées par concepts. L'un d'eux précise qu'il est intéressant de fournir les appuis théoriques du guide et que les références permettent aux orthopédagogues d'aller plus loin dans leurs lectures.

4.3.6. Le potentiel et réalisme d'utilisation

Tous les orthopédagogues disent que les verbes d'action, les exemples de questions et les exemples de comportements à adopter rendent le guide orthopédagogique concret pour la pratique et le terrain. Un orthopédagogue apprécie également savoir ce que chaque pratique, action ou stratégie vient particulièrement développer chez l'élève. Un autre soulève même que le guide appuie le vrai rôle que les orthopédagogues devraient jouer et il justifie son point de vue en se référant au document des services éducatifs complémentaires du MEQ. Dans une posture davantage réflexive, l'un des orthopédagogues se questionne à savoir s'il est réaliste et adéquat de faire participer l'élève à l'entièreté de la rencontre du PI. Il dit que certaines choses ne doivent peut-être pas se dire devant lui, comme les scénarios possibles sur le long terme (p.ex. : cheminement particulier).

4.3.7. La prise en compte des différents contextes

Dans l'ensemble, les quatre orthopédagogues s'imaginent très bien utiliser le guide orthopédagogique au primaire, mais également au secondaire. Un orthopédagogue soulève qu'il est intéressant de voir un guide de ce genre destiné principalement pour les orthopédagogues qui œuvrent auprès des élèves du primaire. Selon lui, c'est habituellement au secondaire qu'on s'attarde à développer des compétences transversales chez les élèves comme les habiletés d'autodétermination. Pour adapter davantage les interventions du guide aux élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire, un

orthopédagogue propose de réaliser une ligne du temps parallèlement aux pratiques, aux actions et aux stratégies déjà existantes. Les pratiques, les actions et les stratégies pourraient être répartis sur la ligne du temps en fonction de l'âge des élèves. Tous les orthopédagogues affirment que le guide peut aussi s'utiliser avec d'autres clientèles que celle des élèves avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, lui donnant ainsi un caractère assez transversal. Dans le même sens, deux orthopédagogues relèvent que le guide s'adresse autant aux orthopédagogues œuvrant en pratique privée que ceux œuvrant dans le secteur public. Toutefois, l'un d'eux précise que la participation de l'orthopédagogue du privé à l'élaboration du PI représente parfois un enjeu. Somme toute, les orthopédagogues suggèrent de souligner davantage cet aspect transversal du guide puisque cela représente l'une de ces forces.

4.3.8. L'apport pour le développement professionnel et contribution à l'enrichissement des pratiques ou des compétences

Le guide orthopédagogique amène, chez les quatre orthopédagogues, une remise en question de leurs pratiques actuelles et il leur permet de se rafraîchir la mémoire sur certains aspects. L'un des orthopédagogues affirme : « [consulter le guide] m'a permis de prendre un recul sur ce que je faisais avant et que j'ai délaissé sans m'en rendre compte. ». Un autre dit :

« ... le guide est une belle porte d'entrée pour intégrer [les pratiques, les stratégies et les actions] dans son quotidien. Il y avait certaines choses que je faisais bien, mais d'autres que je faisais moins bien ou pas assez. C'est un beau miroir. »

La consultation du guide soulève également certaines réflexions chez les orthopédagogues quant à la place qu'ils attribuent au développement des habiletés d'autodétermination de leurs élèves et quant à l'importance qu'ils devraient y accorder. De plus, un orthopédagogue trouve que le guide permet aux différents professionnels de se responsabiliser face au développement de l'autonomie de l'enfant. Il précise : « ... l'enfant n'est pas autonome... Ok parfait, mais qu'est-ce que tu mets en place pour qu'il le soit? ». Autrement dit, avec le guide, l'imputabilité d'un manque d'autonomie ne peut plus être attribuée uniquement au jeune. Un orthopédagogue relève aussi que le guide apporte des précisions à l'égard des stratégies d'autorégulation. Les différents référentiels disent que ces stratégies doivent être développées, sans toutefois définir réellement ce que sont ces stratégies. Le guide représente donc un apport en ce sens. Finalement, pour un orthopédagogue, le guide remet en question la façon d'aborder les PI. À ses yeux, le continuum de la participation montre clairement vers où les orthopédagogues doivent aller et le progrès qu'il reste à faire. Un autre orthopédagogue ajoute même que le guide amène des arguments pour pousser les directions à repenser les méthodes entourant l'élaboration des PI.

4.3.9. Les principaux choix sous-tendant le développement de la version définitive

La version définitive (annexe 8) du guide orthopédagogique s'étale sur huit pages. Cette fois-ci, l'ajout de deux pages supplémentaires permet spécifiquement de rendre le guide orthopédagogique moins chargé, puisque peu de nouvelles informations sont ajoutées. En effet, seuls les encadrés sur les pratiques, les stratégies et les actions à

déployer pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination des élèves du préscolaire et sur le transfert des apprentissages sont ajoutés. D'abord, les habiletés d'autodétermination peuvent se développer dès un très jeune âge. Certaines des pratiques, des stratégies et des actions à déployer semblent toutefois occuper un plus grand rôle dans le développement de telles habiletés chez les élèves du primaire (Malboeuf-Hurtubise, Lefrançois & Taylor, 2018) et il importe de les mettre en lumière. Ensuite, le développement des habiletés d'autodétermination s'avère plus prometteur si l'élève a plusieurs occasions de les développer (Field & Hoffman, 2012). L'aspect de responsabilité partagée (Rousseau, 2018) et l'aspect de transfert des apprentissages (Presseau & Frenay, 2004; Lauzier & Denis, 2016) deviennent alors des aspects importants soulevés dans la version définitive du guide.

La majorité des améliorations se réalisent dans le but de rendre le guide orthopédagogique plus clair. Quelques-unes de ces modifications concernent la forme telles que la couleur ou la grosseur de l'écriture, la mise en caractère gras d'un passage important (la prise en compte de plusieurs contextes) ainsi que la redistribution de certains éléments (les impacts d'une participation active de l'élève à l'élaboration de son PI). D'autres de ces modifications concernent la clarification du contenu telles que l'ajout d'un terme plus approprié et la précision de deux légendes (les cœurs et les compétences en caractère gras).

Deux améliorations suggérées par les orthopédagogues ont particulièrement retenu l'attention de l'étudiante-chercheure : ajouter deux arguments en faveur de la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI et considérer l'autorégulation comme une fonction cognitive. Ces deux suggestions d'amélioration ne sont finalement pas retenues. D'abord, les arguments proposés par l'orthopédagogue en faveur de la participation active ne se retrouvent pas dans les écrits scientifiques lus par l'étudiante-chercheure. Même si ces arguments étaient intéressants et logiques, ils relèvent peut-être davantage d'expériences personnelles vécues par l'orthopédagogue. De plus, le classement de l'autorégulation en tant que fonction exécutive ou en tant que fonction cognitive ne fait pas consensus et il dépend des écrits scientifiques consultés. La majorité des écrits scientifiques lus par l'étudiante-chercheure la classe comme une fonction exécutive.

Aux termes de ce deuxième cycle d'améliorations, la première page du guide orthopédagogique contient le paragraphe d'introduction, la définition de l'autodétermination ainsi que l'importance de développer ces habiletés. La deuxième page expose uniquement les manifestations d'un comportement autodéterminé et le lien entre l'autorégulation et l'autodétermination. La troisième page présente la définition du PI, l'importance de faire participer activement l'élève à l'élaboration de son PI, le continuum de la participation ainsi que les fonctions du PI par rapport aux habiletés d'autodétermination. La quatrième page et la cinquième page répertorient les pratiques, les stratégies et les actions qui favorisent le développement des habiletés

d'autodétermination selon les rôles de l'orthopédagogue. Ces rôles sont d'ailleurs réunis afin de laisser plus de place disponible aux pratiques, aux stratégies et aux actions répertoriées. La sixième page contient la légende des cœurs et les deux nouveaux encadrés portant sur le préscolaire et le transfert. Les deux dernières pages, soit les pages sept et huit, énumèrent les références de la même façon qu'elles étaient énumérées dans le prototype 2.

CHAPITRE V – CONCLUSION

Les recherches permettent de penser que la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI amène un lot d'impacts positifs, et ce, même si les pratiques actuelles tendent davantage vers une absence de participation ou vers une participation passive. Afin d'amener l'élève à participer activement à l'élaboration de son PI, les recherches sur le sujet proposent différentes solutions, dont le développement des habiletés d'autodétermination. Dans cet essai, nous nous sommes demandé quelles interventions orthopédagogiques permettent de favoriser le développement de telles habiletés et quel produit peut soutenir le travail de l'orthopédagogue dans cette visée.

Pour répondre à cette question, le présent essai a recours à la recherche-développement. Ainsi, le choix a été fait de développer un *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination* et cela permet d'atteindre l'objectif de recherche. Sous-jacent à cet objectif, cela permet d'atteindre deux sous-objectifs, soit ceux de répertorier les pratiques, les stratégies et les actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination et de décrire l'expérience de la mise à l'essai du guide. Le développement du guide orthopédagogique se réalise donc grâce à une recension des écrits scientifiques et grâce à la réalisation de mises à l'essai par des experts.

La mise à l'essai par des experts réunie en réalité deux cycles d'améliorations, amenant ainsi le guide orthopédagogique à passer du prototype 1 au prototype 2 avant

d'être connu sous sa version définitive. Le prototype 1 est développé à la suite d'une recension d'écrits scientifiques. Le prototype 2 est développé à la suite du premier cycle d'amélioration, soit l'évaluation du guide par trois chercheurs. Enfin, la version définitive est développée à la suite du deuxième cycle d'amélioration, soit l'évaluation du guide par quatre orthopédagogues. Chacune de ces phases de développement est détaillée dans le chapitre des résultats. De ces résultats résultent quelques constats relatés dans la prochaine section.

5.1. Les constats généraux sur le développement du *Guide orthopédagogique au service de l'autodétermination*

Les résultats recueillis grâce aux réponses des questionnaires ont permis d'apporter trois principales améliorations au prototype 1 : 1) présenter les informations de manière moins condensée; 2) rendre les informations plus évocatrices et plus concrètes aux yeux des acteurs du terrain et 3) mettre en lumière l'importance de développer les habiletés d'autodétermination, de faire participer activement l'élève à l'élaboration de son PI, etc. Deux premiers constats découlent de ces résultats. D'abord, les résultats viennent confirmer l'importance de développer, en recherche-développement, un produit de qualité en fonction de certaines variables comme la précision et la clarté des informations, l'esthétique et l'attrait, la vulgarisation des connaissances issues de la recherche, le réalisme en lien avec l'aspect concret, la pertinence du produit, etc. (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis; Loiselle & Harvey, 2007; Tricot & Tricot, 2000; Van der Maren, 2003). De plus, les résultats viennent également

confirmer la contribution pertinente de la recherche-développement pour les acteurs du terrain, soit celle de leur offrir un produit qui peut leur être utile régulièrement et qui répond à leurs besoins (Thouin, 2017). L'importance de développer un produit personnalisé aux utilisateurs cibles prend donc ici tout son sens, un peu comme le met en lumière Myara (2011) dans sa recherche doctorale en utilisant l'analyse de la valeur pédagogique comme méthodologie de recherche.

Les résultats recueillis grâce aux entretiens individuels semi-dirigés appuient ces deux constats. Effectivement, les orthopédagogues ont unanimement apprécié que le guide orthopédagogique soit concret et ils ont unanimement qualifié le guide de très approprié et de très utile pour leur pratique professionnel. Les résultats recueillis grâce aux entretiens individuels semi-dirigés ont, à leur tour, permis d'apporter une principale amélioration au prototype 2, soit présenter les informations de manière moins condensée et en utilisant une forme plus claire (p. ex. : couleur, grosseur, etc.). Cela vient donc, une fois de plus, appuyer le premier constat en ce qui concerne la qualité d'un bon produit et, plus spécifiquement, l'importance de prioriser une présentation claire et aérée.

Dans tous les cas, les résultats, qui ont mené à une version définitive du guide orthopédagogique à la fois plus rigoureuse et plus pratique, mettent en lumière la valeur ajoutée de la participation d'experts dans le développement d'un produit. En effet, en collaborant avec des experts chercheurs et avec des experts professionnels, les connaissances issues de la recherche et les connaissances issues de l'expérience se sont

influencées et nourrit mutuellement, respectant ainsi l'un des grands soucis de la recherche-développement (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis). La version définitive du guide orthopédagogique présente aussi certains éléments supplémentaires qui n'avaient pas été initialement envisagés par l'étudiante-chercheure. Cette collaboration représente donc un apport inestimable au développement du guide.

Outre ces constats, le processus de recherche-développement a permis à l'étudiante-chercheure de poursuivre sa réflexion sur la pertinence de la participation de l'élève. En effet, lors des entretiens individuels semi-dirigés, les orthopédagogues ont confirmé que les pratiques actuelles en ce qui concerne l'élaboration du PI se résument davantage à une absence de participation de la part de l'élève ou à une participation passive. Un orthopédagogue doute même de la pertinence de faire participer l'élève à *toute* la rencontre du PI. Ces deux éléments remettent à l'avant-plan l'enjeu de la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI soulevé dans la problématique. Il convient alors de se poser la question suivante : pourquoi de telles pratiques sont maintenues, alors que les recherches démontrent clairement la pertinence de la participation de l'élève ?

5.2. L'apport de la réflexion sur la dynamique de changements et sur la réussite éducative

Dans la problématique, il est mentionné que, trop souvent, on juge que les élèves n'ont pas l'âge de participer, qu'ils n'en ont pas la capacité ou que c'est tout simplement

trop complexe pour eux (Beaupré, Roy & Ouellet, 2003a; Goupil & al., 2000; Souchon, 2008). Et si ces aspects relevaient plutôt d'idées préconçues? Van Reusen et Bos (1994) ajoutent d'ailleurs que, la plupart du temps, les élèves ne participent pas parce qu'ils n'en ont tout simplement pas l'opportunité. Dans un contexte où les pratiques actuelles ne donnent justement pas l'opportunité aux élèves de participer, leur offrir cette opportunité nécessite de changer certaines pratiques. Ainsi, il est possible de croire que la résistance aux changements est à l'origine des pratiques actuelles qui reflètent peu la condition de participation active de l'élève. Il y a donc lieu de se demander comment et pourquoi s'opère cette résistance aux changements. Les théories sur le sujet peuvent apporter certains éléments de réponse, au-delà du produit même.

5.2.1. La résistance aux changements

La résistance aux changements fait référence aux réactions négatives qui reflètent une certaine opposition à la nouveauté (Bareil, 2004). À partir d'entrevues réalisées auprès de 92 directions d'école provenant de quatre systèmes éducatifs différents, Savoie-Zajc (2015) identifie cinq dimensions qui qualifient les rapports au changement. Parmi ces dimensions, figure le rôle de leader que doivent jouer les directions d'école. C'est principalement à eux que revienne la tâche d'établir des priorités et d'agir à titre de moteurs de changement. Dans ce cas-ci, encourager son équipe à adopter des pratiques qui favorisent la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI peut donc relever de la direction d'école. D'autant plus que la direction est obligée, selon la LIP (1988), de

rédiger un PI pour tout élève HDAA, et ce, en faisant participer « l'élève lui-même » (p.33).

De son côté, Bareil (2004) détermine les causes multiples de la résistance au changement. Effectivement, indépendamment du rôle de leader des directions d'école à l'égard des changements, plusieurs raisons expliquent pourquoi un changement n'a pas lieu, dont la peur de ne pas être capable, la perte de pouvoir et d'utilité ainsi que l'incompréhension du changement. L'incompréhension du changement peut parfois s'expliquer par une incohérence du changement avec les valeurs organisationnelles. Dans le cadre de cette recherche, l'incohérence peut, par exemple, résider dans le fait que l'élève ne peut fixer lui-même ses objectifs d'apprentissage puisqu'il est tenu de suivre ceux de la progression des apprentissages. En effet, la visée première de l'école actuelle est une réussite scolaire, soit une réussite qui se définit par l'atteinte d'objectifs de scolarisation prédéterminés (Lafférière & al., 2011) grâce, entre autres, à la progression des apprentissages. Ce constat amène une autre piste de réflexion.

5.2.2. La réussite éducative

Pour alléger cette impression d'incohérence, l'une des solutions serait de tendre vers une école qui vise la réussite éducative plutôt que la réussite scolaire. La réussite éducative s'éloigne d'une norme déterminée à l'avance (Marquis, 2016) [p. ex. : progression des apprentissages, attentes ministérielles, etc.] alors qu'elle souhaite développer le plein potentiel de l'élève (Kempf, 2018). Ce plein potentiel englobe les

savoirs scolaires, mais aussi l'acquisition de savoir-faire, soit d'attitudes et de comportements, et l'acquisition de savoir-être, soit de valeurs (Demba, 2016). Dans cette visée de réussite éducative, offrir la chance à l'élève de participer activement à l'élaboration de son PI semblerait peut-être plus porteuse et cohérente. Moins contraints de ne s'attarder qu'au curriculum prescrit, les acteurs scolaires seraient peut-être davantage ouverts à l'idée d'une telle posture de la part de l'élève. De plus, dans cette présente recherche, le développement des habiletés d'autodétermination est la voie privilégiée pour favoriser la participation active de l'élève. Considérant que le développement de ces habiletés peut être réinvesti dans plusieurs autres aspects de la vie scolaire et future, cette voie s'inscrit davantage, elle aussi, dans une perspective de réussite éducative. Ces habiletés peuvent, entre autres, faire partie de l'acquisition de savoir-faire impliquée dans la réussite éducative... Elles sont le reflet du développement souhaité par la réussite éducative, soit le développement du plein potentiel de l'élève.

Finalement, en plus de mener à quelques constats et à différentes pistes de réflexions, la réalisation de cet essai comporte des retombées ainsi que des limites et recommandations. Ces dernières sont présentées, respectivement, dans les deux prochaines sections du chapitre.

5.3. Les retombées de la présente recherche

Trois grandes retombées découlent de la réalisation de cet essai. Premièrement, par le type de recherche choisi, soit la recherche-développement, la présente recherche

offre un produit facilement accessible pour les orthopédagogues. Ce produit représente pour eux une ressource concrète et utile puisqu'ils peuvent s'y référer et s'en servir régulièrement au cours de leur pratique professionnelle (Gascon & Germain, 2017; Thouin, 2017). Les résultats appuient cette affirmation en démontrant que le développement de ce produit est « tout à fait » pertinent pour la pratique et qu'il répond à des besoins actuels. Les résultats démontrent également que le guide est accessible, puisque bien vulgarisé. D'ailleurs, par la vulgarisation des recherches scientifiques, le guide orthopédagogique est une façon simple pour les orthopédagogues de se tenir à jour de façon continue quant aux savoirs scientifiques. Cette mise à jour continue est l'une des compétences relevées par les référentiels de l'ADOQ (2018) et de Brodeur et al. (2015).

Deuxièmement, en choisissant le développement des habiletés d'autodétermination comme modalité d'intervention, l'étudiante-chercheuse offre aux orthopédagogues un produit transversal à leur pratique professionnelle. Effectivement, le guide orthopédagogique peut être utilisé autant dans les domaines du français ou des mathématiques. Les orthopédagogues peuvent intégrer l'utilisation du guide à même leurs interventions déjà existantes, et ce, peu importe le domaine d'apprentissage visé par celles-ci. Cet aspect de transversalité rend l'appropriation du guide plus simple. Il rend également plus efficace le développement des habiletés d'autodétermination. Field et Hoffman (2012) affirment à cet égard que le développement des habiletés d'autodétermination gagne à se réaliser en contexte [évaluation-intervention orthopédagogique] plutôt que de manière décontextualisée.

Troisièmement, le guide orthopédagogique peut contribuer au développement professionnel de la personne qui le consulte. Développé sous l'angle de l'autodétermination et de l'implication de l'élève qui en découle nécessairement, le guide amène un regard nouveau à l'évaluation-intervention orthopédagogique. Ces deux compétences ne s'exercent plus uniquement pour l'élève. Il est désormais possible de les exercer avec l'élève. Les résultats de la présente recherche vont aussi dans le même sens. Ils révèlent que la consultation du guide permet aux orthopédagogues de réfléchir à leurs pratiques et d'exercer un certain regard critique à leur égard. Encore une fois, cette réflexion et ce regard critique figurent parmi les référentiels de compétences de l'ADOQ (2018) et de Brodeur et al. (2015).

5.4. Les limites et les recommandations

La présente démarche de recherche est marquée par certaines limites qui doivent être exposées. En premier lieu, le nombre de participants est peu élevé (sept au total). Même si l'étudiante-chercheuse avait l'impression d'avoir atteint une certaine saturation des informations ou améliorations reçues, Baribeau et Royer (2012) précisent qu'un petit nombre de participants peut influencer négativement la compréhension approfondie des données qualitatives. Savoie-Zajc (2003), quant à elle, relève que la grandeur habituelle d'un échantillon est souvent de 10 à 15 participants. Les cycles d'amélioration pourraient donc se poursuivre auprès d'autres participants.

En deuxième lieu, l'étudiante-chercheuse a mené, pour la première fois lors de cette recherche, des entretiens individuels semi-dirigés. Savoie-Zajc (2003) précise que certaines compétences d'ordre affectives, professionnelles et techniques sont nécessaires à la réussite d'un tel entretien, compétences que l'étudiante-chercheuse n'avait pas développées pleinement en raison de son manque d'expérience. Les entretiens auraient ainsi gagné à être réalisés en partenariat avec des chercheurs expérimentés ou à être précédés d'entretiens fictifs agissant à titre de pratique.

Une autre limite de la présente recherche concerne la phase d'amélioration. Comme mentionné précédemment, cette phase d'amélioration implique seulement la mise à l'essai par des experts. Cette mise à l'essai par des experts a pour but, certes, d'identifier les améliorations à apporter au guide orthopédagogique et de l'affiner, au besoin (Beaudry, 2016; Bergeron, Rousseau & Dumont, soumis; Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Toutefois, ces mêmes auteurs précisent qu'elle ne permet en aucun cas de valider l'efficacité du guide orthopédagogique. Quoique la mise à l'essai formelle du guide sur le terrain n'est pas obligatoire, Beaudry (2016) soulève qu'une version définitive ne peut être possible sans cette dernière. Une recherche ultérieure pourrait donc aller dans ce sens et ainsi démontrer si le guide atteint les objectifs souhaités. La mise à l'essai sur le terrain pourrait, entre autres, mesurer les apports observés de l'utilisation du guide sur la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI.

La quatrième limite aborde également la phase d'amélioration. Les chercheurs et les orthopédagogues ont participé à la présente recherche lors d'un moment précis, c'est-à-dire lors de leur cycle respectif d'améliorations du guide orthopédagogique. Ce type de participation est davantage utilitaire puisque c'est principalement leur avis qui est sollicité (Bergeron, Rousseau et Dumont, soumis). Une participation continue des participants aurait favorisé une coconstruction plus riche et un réel partenariat (Bergeron, Rousseau et Dumont, soumis; Bélair, 2015).

En terminant, au regard de la version définitive du guide, l'étudiante-chercheure réalise que seul l'axe ou le domaine de compétences retenu est l'évaluation-intervention. Toutes les pratiques, stratégies et actions à déployer par l'orthopédagogue tournent autour de ce premier domaine de compétences, excluant ainsi les domaines de collaboration et de communication-gestion relevés dans les référentiels de l'ADOQ (2018) et de Brodeur et al. (2015). Considérant que les notions de collaboration et de communication sont difficiles à dissocier de l'élaboration du PI et de la participation active de l'élève dans son processus d'apprentissage, une nouvelle version du guide orthopédagogique pourrait être développée. Cette dernière pourrait tenir compte également de ces domaines.

RÉFÉRENCES

- Abery, B. & Stancliffe, R. (1996). « The ecology of self-determination » dans Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (dir.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, États-Unis: Paul H. Brookes Publishing Co, p.111-145.
- Agran, M. & Hughes, C. (2008). *Asking student input : Student's opinion regarding their individualized education program involvement*. Career Development for Exceptional Individuals, 31, 69-76
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2015). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Récupéré du site <https://www.ldac-acta.ca/?lang=fr>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- AuCoin, A., et Vienneau, R. (2015). « L'Inclusion scolaire et la dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. » dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3 éd., pp. 65-87). Québec, QC: Les presses de l'Université du Québec.
- Banque de données des statistiques officielles du Québec et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2020). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018*. Récupéré le 30 avril 2020 du site de la BDSO : https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER0WC_V2C32114469594001Yp5t&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Bareil, C. (2004). *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits*. Montréal, Canada : Cahier produit pour le Centre d'études en transformation des organisations du HEC, 4(10).
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation*. Revue des sciences de l'éducation, 38 (1), 23-45.
- Beaudry, M-C. (2016). « Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire. » dans Carignan, I., Beaudry, M-C. et Larose, F. (dir.). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la*

- littératie*. Sherbrooke, Canada : Les éditions de l'université de Sherbrooke, p. 97-127.
- Beaumier, F. et Lapointe, É. (2016). *Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage : se former à la médiation pédagogique*. Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Beaupré, P., Ouellet, G. et Roy, S. (2002). *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Ministère de l'Éducation du Québec, Canada.
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003a). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la démarche du plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation du Québec, Canada.
- Bélair, L.M., Vivegnis, I. et Lafrance, J. (2015). *Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1), 1-15.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre de Thèses Canada : <http://amicus.collectionscanada.gc.ca/thesescanada-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&v=1>
- Bergeron, L. (2013). « L'autodétermination, un tremplin pour soutenir le goût de l'école » dans Ouellet, S. (dir.). *Soutenir le goût de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, p.33-49.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (soumis). « La recherche-développement dans les contextes éducatifs : motivations, opérationnalisation et spécificités ».
- Bernard, V. (2010). *Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 271-282.
- Boudreau, C. (2012). *L'enseignement en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Vie pédagogique, 160, 14-17.

- Bouffard, T. (2011). « Des apprenants autonomes ? » dans Bourgeois, É. & Chapelle, G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p.139-151.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A.C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie pour l'Association des doyens, doyennes et des directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec. Document inédit.
- Cosnefroy, L. (2010a). *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*. Revue française de pédagogie – Recherches en éducation, 170, 5-15.
- Cosnefroy, L. (2010b). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes*. Revue L'Hamarttan, 23, 9-50.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68-78.
- Demba, J. J. (2016). *Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif*. Communication présentée 84e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- De Villers, M.-É. (2015). *Multidictionnaire de la langue française (6^e édition)*. Montréal, Canada : Éditions Québec Amérique inc.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisés pour étudier les pratiques enseignantes*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13 (2), p.159-176.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). *Development of a model for self-determination*. CDEI, 17(2), 159-169.
- Field, S. & Hoffman, A. (2012). *Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom*. Intervention in school and clinic, 48(1), 6-14.
- Field, S., Hoffman, A. & Posch, M. (1997). *Self-determination during adolescence – A developmental perspective*. Remedial and special education, 18(5), 285-293.

- Field, S., Sarver, M.D. & Shaw, S. F. (2003). *Self-determination: A key success in postsecondary education for students with learning disabilities*. Remedial and special education, 24(6), 339-349.
- Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Montréal, Canada : Référentiel destiné au personnel enseignant.
- Fortin, M-A. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2016). *Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs*. Enfance en difficulté, Vol.4, 27-52.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Gascon, H. et Germain, M-P. (2017). « La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit : L'exemple de PIALEF. » dans Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M-H. (dir.). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : Freins et leviers*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, J. (2004). *Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, Vol.30 (2), 303-327.
- Giroux, J. et Ste-Marie, A. (2015). *Approches didactiques en orthopédagogie des mathématiques dans le cadre d'un partenariat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, no 70-71, 195-207.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (4^e édition)*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G., Tassé, M., Mainguy, É., Horth, R., Lévesque, J-Y., Doré, C., et al. (2000). *Analyse des plans d'intervention personnalisés*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 46-49.
- Hill, A. L. (2014). *Perceptions of teachers regarding the promoting of self-determination skills in students with specific learnings disabilities* (these de doctorat, Indiana

University of Pennsylvania, États-Unis). Récupéré le 25 septembre 2018 de ProQuest Dissertations & Theses Global : <https://search-proquest-com.biblioproxy.uqtr.ca/pqdtglobal/docview/1566659693/DD2925C542484B77/PQ/1?accountid=14725>

- Kempf, A. (2018). *The challenges of measuring wellbeing in schools*. Toronto, Canada : A review prepared for the Ontario Teacher's Federation.
- Lafortune, L., et Lafortune, D. (2011). « Promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage : Solutions pour contrer la souffrance. » dans *La santé psychosociale des élèves* (pp. 290-316). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Laplane, L. (2012). *L'historique de l'orthopédagogie au Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Vie pédagogique, 160, 10-14.
- Lauzier, M. et Denis, D. (2016). *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2012). « Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. » dans Mottier Lopez, L. et Figari, G. (dir.). *Modélisation de l'évaluation en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Leblanc, J. (2003). *Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès*. (Numéro 127, Avril – Mai 2003, p. 48). Sainte-Foy, Canada : Vie pédagogique.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin édition.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). *La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites*. Recherches qualitatives, 27 (1), p. 40-59.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D. et Taylor, G. (2018). *Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez les élèves du primaire*. Spirale—Revue Recherche en éducation, 62, 123-140.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2011). *Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématique*. Éducation et didactique, 5.3, 1-30.

- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire*. (Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Martin, J.E., Van Dycke, J.L., Greene, B., Emmet Gardner, J., Christensen, W. R., Woods, L.L. & Lovett, D. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings : Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187-200.
- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *La loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous les élèves*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004a). *La loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Gouvernement du Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004b). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2013). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. Gouvernement du Québec, Canada.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Myara, N. (2018). *Analyser, évaluer et améliorer la qualité des plans d'intervention (PI) ou de transition (PT) en milieu scolaire*. (Volume 28). Trois-Rivières, Canada : Revue francophone de la déficience intellectuelle.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 25 septembre de Thèses Canada : <http://amicus.collectionscanada.gc.ca/thesescanada-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&v=1>
- Nader-Grosbois, N. (2007). « Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? » dans Nader-Grosbois, N. (dir.). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Prud'homme, J. (2017). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, V. et Bélanger, M. (2017). « La participation d'enseignants à la recherche en éducation : Représentation de la recherche, perfectionnement professionnel et dynamique de classe. » dans Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M-H. (dir.). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : Freins et leviers*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Robert, J., Debeurnme, G. et Joly, J. (2016). *Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ?* (vol. 44, num. 1). Sherbrooke, Canada : Éducation et francophonie.

- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. et Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Roux, M-O. (2020). *Pour un usage raisonné du terme « dyscalculie »*. Revue Enfances & Psy, 86, 142-151.
- Ruph, F. (2012). *Stratégies pédagogiques et développement des stratégies d'apprentissage des étudiants* [document inédit]. Atelier de pédagogie universitaire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Ruth Gross, T. (2017). *The role of self-determination and co-construction to support meaningful student participation in an Individualized Education Program meeting in high school* (thèse de doctorat, The University of San Francisco, États- Unis). Récupéré le 25 septembre 2018 de PsycINFO : <http://web.a.ebscohost.com.biblioproxy.uqtr.ca/ehost/search/advanced?vid=0&sid=1cfb8dd7-adde-4f6c-b5e7-0100a20aa64b%40sessionmgr4008>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie, 157, 147-177.
- Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée » dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2015). *Stratégies et défis des directions d'école : Gestion du processus de changement*. Education Canada, 55(4).
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 d'Érudit : <https://www-erudit-org.biblioproxy.uqtr.ca>
- Tassé, M. J., Lavoie, N., Lévesque, J-Y., Goupil, G., Mainguy, É., Doré, C., Horth, R. et Coallier, S. (2001). *Les plans d'intervention personnalisés pour des élèves du secondaire ayant un retard mental moyen*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 12(2), 111-120.
- Test, D., Mason, C., Hugues, C., Konrad, M., & Wood, W.(2004). *Student involvement in IEP meetings*. Exeptional Children, 70(4), 391-412.

- Thouin, M. (2017). *L'épistémologie et la recherche en didactique : Les visées des sciences et les modèles*. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 8(1), 391-412.
- Tricot, A. et Tricot, M. (2000). Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information (et généralisation à l'évaluation d'objets finalisés). *Actes du 12^e colloque ERGO-IHM (Biarritz, 3-6 Octobre 2000)* (pp. 195-202). Repéré de http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotTricot_ErgoIHM.pdf
- Van Der Maren, J-M. (2003). « La recherche développement » dans Van Der Maren J-M. (dir.). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Paris, France : De Boeck Supérieur, p. 107-124.
- Van Der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal, Canada : Les presses de l'université de Montréal.
- Van Reusen, A. & Bos, C.-S. (1994). *Facilitating student participation in individualize education programs through motivation strategy instruction* (volume 60, numéro 5). University of Arizona, États-Unis : The council for exceptionnal children.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques (2^e édition)*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Wehmeyer, M. L. (1996). « Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? » dans Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (dir.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, États-Unis: Paul H. Brookes Publishing Co, p.17-37.
- Wehmeyer, M.L., Field, S.L., Lachapelle, Y., Boisvert, D., Leclerc, D. et Morissette, R. (2001). *Guide d'utilisation de l'Échelle d'Autodétermination*. Trois-Rivières, QC: LARID

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

Évaluation du prototype par les chercheurs (experts)

Nom de l'évaluateur : _____

Expertise de l'évaluateur : _____

Date de l'évaluation : _____

Consigne : Pour chacune des questions suivantes, répondez selon l'échelle à quatre niveaux variant de 1, l'énoncé ne correspond pas du tout, à 4, l'énoncé correspond tout à fait. Ajoutez un commentaire, au besoin, dans l'espace prévu à cet effet.

(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait

Objectif de recherche

Développer un guide orthopédagogique qui répertorie les pratiques, les stratégies et les actions déployées par l'orthopédagogue pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté d'apprentissage nécessaires à sa pleine participation à l'élaboration de son plan d'intervention (PI).

**1. Utilité et valeur d'usage du guide orthopédagogique
(adéquation avec l'objectif de recherche et le travail de l'orthopédagogue)**

(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait

1.1. Est-ce que le guide orthopédagogique répertorie bel et bien les pratiques, les stratégies et les actions à déployer par l'orthopédagogue pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté d'apprentissage?	1	2	3	4
1.2. Est-ce que le guide orthopédagogique a le potentiel de soutenir le travail de l'orthopédagogue qui souhaite développer les habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté d'apprentissage?	1	2	3	4
1.3. Est-ce que le guide orthopédagogique a le potentiel de soutenir le travail de l'orthopédagogue qui souhaite favoriser la pleine participation de l'élève en difficulté d'apprentissage à l'élaboration de son PI?	1	2	3	4
1.4. Est-ce que le guide orthopédagogique est utile pour l'orthopédagogue?				
1.5. Est-ce que le guide orthopédagogique est en cohérence avec le travail de l'orthopédagogue, c'est-à-dire en cohérence avec l'évaluation des difficultés de l'élève et avec l'intervention sur les difficultés de l'élève?	1	2	3	4
1.6. Est-ce que la terminologie du titre est adéquate (<i>guide orthopédagogue</i>) pour un tel produit? Si non, une autre terminologie peut être proposée dans les commentaires.	1	2	3	4

Commentaires
**2. Utilisabilité du guide orthopédagogique
(facilité, organisation, précision et clarté)**

(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait

2.1. Est-ce que le guide orthopédagogique est facile d'utilisation?	1	2	3	4
2.2. Est-ce qu'il est possible pour l'orthopédagogue de s'approprier le guide orthopédagogique sans formation?	1	2	3	4
2.3. Est-ce que l'orthopédagogue comprend facilement ce qu'il peut faire pour favoriser le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté d'apprentissage?	1	2	3	4
2.4. Est-ce que les différentes sections du guide orthopédagogique (définitions, rôles, pratiques, stratégies et actions, PI, etc.) sont organisées de manière pertinente et structurée?	1	2	3	4
2.5. Est-ce qu'il est nécessaire d'ajouter des sections?	1	2	3	4
2.6. Est-ce qu'il est nécessaire de supprimer des pratiques, des stratégies ou des actions superflues, d'en regrouper entre elles afin d'éviter la redondance ou d'en ajouter?	1	2	3	4
2.7. Est-ce que les pratiques, les stratégies et les actions répertoriées sont suffisamment claires et précises?	1	2	3	4
2.8. Est-ce que le guide orthopédagogique laisse trop de place à l'interprétation?	1	2	3	4
2.9. Est-ce que le guide orthopédagogique est bien lisible?	1	2	3	4
2.10. Est-ce que la mise en page du guide orthopédagogique respecte certaines normes de présentations d'un produit?	1	2	3	4
Commentaires				

3. Adéquation du guide orthopédagogique avec les connaissances issues de la recherche (compréhension des concepts et rigueur)				
(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait				
3.1. Est-ce que le guide orthopédagogique permet de comprendre la définition de l'autodétermination?	1	2	3	4
3.2. Est-ce que le guide orthopédagogique permet de comprendre la définition de l'autorégulation et son lien avec l'autodétermination?	1	2	3	4
3.3. Est-ce que le guide orthopédagogique permet de comprendre la définition de l'évaluation orthopédagogique et de l'intervention orthopédagogique?	1	2	3	4
3.4. Est-ce que le guide orthopédagogique permet de comprendre la définition du plan d'intervention?	1	2	3	4
3.5. Est-ce qu'on peut associer facilement les idées du guide orthopédagogique aux auteurs?	1	2	3	4
3.6. Est-ce que le nombre d'auteurs est suffisant?	1	2	3	4
Commentaires				

4. Adéquation du guide orthopédagogique avec les besoins du milieu, valeur ajoutée et réalisme				
(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait				
4.1. Est-ce que les propos du guide orthopédagogique, découlant des connaissances issues de la recherche, sont bien vulgarisés et compréhensibles pour l'orthopédagogue?	1	2	3	4
4.2. Est-ce que le guide orthopédagogique est suffisamment concret afin qu'il puisse être appliqué rapidement par l'orthopédagogue?	1	2	3	4
4.3. Est-ce que le guide orthopédagogique est rapide à consulter?	1	2	3	4
4.4. À votre connaissance, est-ce que le guide orthopédagogique présente une forme d'innovation par rapport aux produits déjà existants?	1	2	3	4
4.5. Est-ce que le guide orthopédagogique peut être utilisé dans différents milieux de pratique (public, privé, centre hospitalier, etc.)?	1	2	3	4
4.6. Est-ce que le guide orthopédagogique peut être utilisé à tous les niveaux d'intervention, selon le modèle de la réponse à l'intervention (niveau 1, niveau 2 et niveau 3)?	1	2	3	4

4.7. Est-ce que les pratiques, les stratégies et les actions proposées sont adaptées pour des élèves du primaires?	1	2	3	4
4.8. Est-ce que les pratiques, les stratégies et les actions proposées s'appliquent bien aux rôles d'évaluation et d'intervention de l'orthopédagogue?	1	2	3	4
4.8. Est-ce que le guide orthopédagogique est applicable dans les domaines du français et des mathématiques?	1	2	3	4
Commentaires				

5. Apport potentiel du guide orthopédagogique au développement professionnel des orthopédagogues				
(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait				
5.1. Est-ce que le guide orthopédagogique démontre à l'orthopédagogue l'importance de favoriser le développement des habiletés d'autodétermination chez l'élève en difficulté et de le faire participer activement à l'élaboration de son PI?	1	2	3	4
5.2. Est-ce que le guide orthopédagogique favorise une prise de conscience chez l'orthopédagogue à l'égard de la place active que doit occuper l'élève dans son processus d'apprentissage?	1	2	3	4
5.3. Est-ce que le guide orthopédagogique favorise la réflexion chez l'orthopédagogue et l'amène à prendre un certain recul par rapport à ses propres pratiques?	1	2	3	4
5.4. Est-ce que le guide orthopédagogique permet à l'orthopédagogue d'identifier certaines pistes d'enrichissement par rapport à ses propres pratiques, de manière à développer ses compétences?	1	2	3	4
Commentaires				

6. Valeur d'estime du guide orthopédagogique (esthétique et attrait)				
(1) Non, pas du tout (2) Très peu (3) Oui, assez (4) Oui, tout à fait				
6.1. Est-ce que le guide orthopédagogique est attrayant?	1	2	3	4
6.2. Est-ce que le guide orthopédagogique donne le goût aux orthopédagogues de l'utiliser?	1	2	3	4
Commentaires				

ANNEXE 2

CANEVAS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ Évaluation du prototype par les orthopédagogues (experts)

Informations générales à recueillir

Date de l'évaluation

Nom de l'évaluateur

Parcours académique de l'évaluateur

Expérience(s) professionnelle(s) de l'évaluateur

Question #1 : Quelles ont été vos premières impressions en consultant le guide?

Points de repère / Pistes supplémentaires :

- Esthétique et attrait
- Facilité d'utilisation et facilité d'appropriation
- Pertinence et utilité

Question #2 : Qu'est-ce que vous avez bien ou moins bien compris des concepts présentés et des liens établis entre eux?

Points de repère / Pistes supplémentaires :

- Organisation, clarté et précision des concepts
- Vulgarisation des concepts

Question #3 : En quoi ce guide peut-il soutenir concrètement les orthopédagogues qui souhaitent favoriser le développement des habiletés d'autodétermination?

Points de repère / Pistes supplémentaires :

- Potentiel et réalisme d'utilisation par rapport au terrain et par rapport aux rôles de l'orthopédagogue
- Prise en compte des différents contextes (milieux, niveaux d'intervention, niveaux scolaires)

Question #4 : Quelles sont les prises de conscience ou les différentes réflexions que peut susciter le guide chez les orthopédagogues?

Points de repère / Pistes supplémentaires :

- Apport pour le développement professionnel
- Contribution du guide à l'enrichissement des pratiques et des compétences de l'orthopédagogue

ANNEXE 3

Copie de la lettre du comité d'éthique de la recherche.



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Le 27 septembre 2019

Annie-Claude Rivest
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Pour faire suite à votre demande de certification éthique étudiée par le comité lors de sa réunion du 23 août 2019 et à votre courriel du 13 septembre 2019 concernant le projet **Les interventions orthopédagogiques qui favorisent le développement d'habiletés d'autodétermination chez les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage dans le but de les faire participer activement à l'élaboration de leur plan d'intervention**, je vous confirme que certificat d'éthique n'est pas requis.

Selon [l'Énoncé de politique des trois conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains \(EPTC2 2018\)](#), il est essentiel de déterminer si la recherche est le but du projet afin de différencier les activités qui doivent être évaluées sur le plan de l'éthique par un Comité d'éthique de la recherche de celles qui n'ont pas à l'être (EPTC2 2018 p.14). Dans votre courriel du 13 septembre dernier, vous indiquez que votre projet vise l'amélioration de la pratique professionnelle.

Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires, vous pouvez communiquer avec moi (819-376-5011, poste 2129, ou par courriel à cerah@uqtr.ca) pour en discuter.



Veillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ

Agente de recherche

Décanat de la recherche et de la création

c. c. Mme Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de
l'éducation

ANNEXE 4**LETTRE D'INFORMATIONS**

Invitation à participer à un projet de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie).

Nom de l'étudiante-chercheuse : Annie-Claude Rivest

Département des sciences de l'éducation

Maîtrise en éducation, concentration orthopédagogie (2512)

Cours : Travail de recherche, rédaction d'un essai de 15 crédits

Sous la responsabilité de Nadia Rousseau, professeure à l'UQTR et directrice de recherche, et de Léna Bergeron, professeure à l'UQTR et co-directrice de recherche.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'informations aident à comprendre exactement ce qu'implique votre participation à ce projet. Ainsi vous pourrez prendre une décision éclairée quant à votre intention de participer.

Nous vous demandons également de lire attentivement le formulaire de consentement qui suivra et de poser toutes les questions avant de décider de participer au projet de recherche.

Mise en contexte de la recherche :

L'étudiante-chercheuse s'intéresse à la participation active de l'élève du primaire qui présente des difficultés d'apprentissage à l'élaboration de son plan d'intervention. Pour y arriver, elle mise sur les pratiques, les stratégies et les actions orthopédagogiques qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination.

Les habiletés d'autodétermination font référence à la capacité de l'individu à se fixer des objectifs et à prendre les moyens nécessaires pour y arriver. Cela implique, entre autres, qu'il se connaît, qu'il se valorise, qu'il est en mesure de planifier et d'agir tout en étant en mesure d'apprendre de différents résultats antérieurs.

Objectifs de la recherche :

La recherche vise à développer un guide orthopédagogique. Pour y arriver, elle poursuit deux sous-objectifs :

- a) Présenter, sous la forme d'une synthèse des connaissances, les pratiques, les stratégies ou les actions recensées comme favorisant le développement d'habiletés d'autodétermination.
- b) Décrire l'expérience de la mise à l'essai du guide orthopédagogique sous l'angle de l'évaluation du guide et des bonifications nécessaires à y apporter.

Votre implication au projet de recherche :

Votre participation au projet de recherche impliquera que vous preniez connaissance du guide orthopédagogique qualifié de *prototype*. Vous devrez ensuite l'analyser et l'évaluer selon, entre

autres, certains points de repère fournis par l'étudiante-chercheur pour guider vos observations. Votre participation impliquera finalement de partager vos commentaires à l'étudiante-chercheure grâce à un entretien semi-dirigé enregistré d'une heure maximum.

Inconvénient et avantage :

Aucun inconvénient n'est associé à votre participation, mis-à-part le temps nécessaire pour prendre connaissance du guide orthopédagogique et participer à l'entretien semi-dirigé enregistré. Sur une note plus positive, votre participation vous permettra de favoriser le développement d'un guide orthopédagogique qui convienne à la réalité du terrain et qui réponde à de réels besoins. Votre participation vous permettra également de contribuer au développement professionnel d'une étudiante de deuxième cycle.

Confidentialité :

D'emblée, les données recueillies au cours de ce projet de recherche seront confidentielles et les résultats seront diffusés dans le cadre de la rédaction de l'essai. Toutefois, ces données et ces résultats ne permettront pas de vous identifier. Seules l'étudiante-chercheure, sa directrice de recherche et sa co-directrice auront accès à tous les documents utilisés, incluant l'enregistrement vidéo, dans le cadre de ce projet de recherche. Une fois le projet de recherche terminé et déposé, ces documents seront conservés pour une durée de 5 ans, puis complètement détruits.

* Sur le guide orthopédagogique, l'étudiante-chercheure prévoit remercier ses collaborateurs et collaboratrices au projet. Si vous le souhaitez, votre nom peut y figurer.

Participation volontaire :

Votre participation à ce projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes libres de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable du projet :

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheure ou les professeures chargées de diriger le projet de recherche :

- Madame Annie-Claude Rivest, 514-883-1092, annie-claude.rivest@uqtr.ca
- Madame Nadia Rousseau, 819-376-5011, poste 3651, nadia.rousseau@uqtr.ca
- Madame Léna Bergeron, 819-4785011, poste 2977, lena.bergeron@uqtr.ca

Questions ou plaintes concernant l'éthique de la recherche

Ce projet est approuvé par la directrice et la co-directrice de recherche. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières au numéro suivant : 819-376-5011, poste 2129.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagements de l'étudiante-chercheure :

Moi, **Annie-Claude Rivest**, m'engage à réaliser ce projet conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent lorsqu'il y a la participation d'humains.

Consentement :

Je, _____ [Nom de l'orthopédagogue], confirme avoir lu et compris la lettre d'informations au sujet du projet de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) d'Annie-Claude Rivest. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer en tout temps.

J'accepte donc librement de participer à ce projet.

_____	_____
Signature de l'orthopédagogue	Date
_____	_____
Signature de l'étudiante-chercheure	Date

*** Je souhaite que mon nom apparaisse parmi la liste des remerciements :**

_____	_____
Signature de l'orthopédagogue	Date

ANNEXE 5

LETTRE D'INFORMATIONS

Invitation à participer à un projet de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie).

Nom de l'étudiante-chercheuse : Annie-Claude Rivest

Département des sciences de l'éducation

Maîtrise en éducation, concentration orthopédagogie (2512)

Cours : Travail de recherche, rédaction d'un essai de 15 crédits

Sous la responsabilité de Nadia Rousseau, professeure à l'UQTR et directrice de recherche, et de Léna Bergeron, professeure à l'UQTR et co-directrice de recherche.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'informations aident à comprendre exactement ce qu'implique votre participation à ce projet. Ainsi vous pourrez prendre une décision éclairée quant à votre intention de participer.

Nous vous demandons également de lire attentivement le formulaire de consentement qui suivra et de poser toutes les questions avant de décider de participer au projet de recherche.

Mise en contexte de la recherche :

L'étudiante-chercheuse s'intéresse à la participation active de l'élève du primaire qui présente des difficultés d'apprentissage à l'élaboration de son plan d'intervention. Pour y arriver, elle mise sur les pratiques, les stratégies et les actions orthopédagogiques qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination.

Les habiletés d'autodétermination font référence à la capacité de l'individu à se fixer des objectifs et à prendre les moyens nécessaires pour y arriver. Cela implique, entre autres, qu'il se connaît, qu'il se valorise, qu'il est en mesure de planifier et d'agir tout en étant en mesure d'apprendre de différents résultats antérieurs.

Objectifs de la recherche :

La recherche vise à développer un guide orthopédagogique. Pour y arriver, elle poursuit deux sous-objectifs :

- c) Présenter, sous la forme d'une synthèse des connaissances, les pratiques, les stratégies ou les actions recensées comme favorisant le développement d'habiletés d'autodétermination.
- d) Décrire l'expérience de la mise à l'essai du guide orthopédagogique sous l'angle de l'évaluation du guide et des bonifications nécessaires à y apporter.

Votre implication au projet de recherche :

Votre participation au projet de recherche impliquera que vous prenez connaissance du guide orthopédagogique qualifié de *prototype*. Vous devrez ensuite l'analyser et l'évaluer à l'aide d'un

questionnaire à remplir de 37 questions (échelle de *likert* à quatre niveaux). Le questionnaire vous permettra également d'y déposer vos différents commentaires. Votre participation impliquera finalement de partager ce questionnaire complété à l'étudiante-chercheure.

Inconvénient et avantage :

Aucun inconvénient n'est associé à votre participation, mis-à-part le temps nécessaire pour prendre connaissance du guide orthopédagogique et répondre au questionnaire. Sur une note plus positive, votre participation vous permettra de contribuer au développement professionnel d'une étudiante de deuxième cycle.

Confidentialité :

D'emblée, les données recueillies au cours de ce projet de recherche seront confidentielles et les résultats seront diffusés dans le cadre de la rédaction de l'essai. Toutefois, ces données et ces résultats ne permettront pas de vous identifier. Seules l'étudiante-chercheure, sa directrice de recherche et sa co-directrice auront accès à tous les documents utilisés dans le cadre de ce projet de recherche. Une fois le projet de recherche terminé et déposé, ces documents seront conservés pour une durée de 5 ans, puis complètement détruits.

* Sur le guide orthopédagogique, l'étudiante-chercheure prévoit remercier ses collaborateurs et collaboratrices au projet. Si vous le souhaitez, votre nom peut y figurer.

Participation volontaire :

Votre participation à ce projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes libres de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable du projet :

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheure ou les professeures chargées de diriger le projet de recherche :

- Madame Annie-Claude Rivest, 514-883-1092, annie-claude.rivest@uqtr.ca
- Madame Nadia Rousseau, 819-376-5011, poste 3651, nadia.rousseau@uqtr.ca
- Madame Léna Bergeron, 819-4785011, poste 2977, lena.bergeron@uqtr.ca

Questions ou plaintes concernant l'éthique de la recherche

Ce projet est approuvé par la directrice et la co-directrice de recherche. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières au numéro suivant : 819-376-5011, poste 2129.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagements de l'étudiante-chercheure :

Moi, **Annie-Claude Rivest**, m'engage à réaliser ce projet conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent lorsqu'il y a la participation d'humains.

Consentement :

Je, _____ [Nom de la chercheure],
confirme avoir lu et compris la lettre d'informations au sujet du projet de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) d'Annie-Claude Rivest. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer en tout temps.

J'accepte donc librement de participer à ce projet.

Signature de la chercheure

Date

Signature de l'étudiante-chercheure

Date

*** Je souhaite que mon nom apparaisse parmi la liste des remerciements :**

Signature de la chercheure

Date

ANNEXE 6

Photos du prototype 1

8 avril 2020

GUIDE ORTHOPÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION

Ce guide répertorie l'ensemble des pratiques, des stratégies et des actions qui favorisent le développement des habiletés d'autodétermination de l'élève. Il peut être consulté à titre de référence par le professionnel qui souhaite teinter son rôle de cette approche.

Par Annie-Claude Rivest

A l'intention
des
orthopédagogues

Élèves du
primaire

Difficultés
ou troubles
d'apprentissage

L'autodétermination, c'est quoi ?

L'autodétermination renvoie aux habiletés et aux attitudes à développer chez l'individu pour que ce dernier puisse agir comme l'agent principal de sa vie, et ce, sans que quelqu'un ou quelque chose n'exerce de pouvoir indu sur cette instigation personnelle.

Les habiletés d'autodétermination réfèrent donc à la capacité de l'individu à se fixer des objectifs et à prendre les moyens nécessaires pour les atteindre. Ces habiletés amènent ainsi l'individu à s'engager dans un processus décisionnel et à être partie prenante de son projet de vie, peu importe la nature de celui-ci, et elles amènent l'individu à se responsabiliser face à sa vie. En ce sens, l'aspect transversal relié aux habiletés d'autodétermination est particulièrement intéressant.

Finalement, le concept d'autodétermination ne peut être abordé sans que la notion de possibilité ne soit mise en lumière. Effectivement, pour qu'un individu développe ses habiletés d'autodétermination, il doit nécessairement en avoir la chance et il doit être placé dans des contextes propices à ce développement. Le présent guide reflète cette notion de possibilité.

Lien
autodétermination -
autorégulation

L'autorégulation est une fonction exécutive qui permet la modification ou la réorientation, par l'individu lui-même, de ses stratégies mobilisées afin de réduire l'écart entre la situation actuelle et le résultat attendu. L'autorégulation requiert la mise en œuvre d'autres processus cognitifs ou métacognitifs (activation, autocontrôle, autoévaluation, autosurveillance, inhibition de l'impulsivité, flexibilité cognitive, anticipation, attention, etc.). Comme le démontre la présente figure, les comportements autorégulés sont l'une des manifestations de l'autodétermination de l'individu. Ainsi, l'autodétermination est un concept beaucoup plus large, qui englobe, entre autres, l'autorégulation.

L'élève autodéterminé...



Évaluation orthopédagogique

Selon les référentiels de l'ADEREQ¹ et de l'ADOQ², l'évaluation orthopédagogique implique le déploiement des compétences suivantes : analyser et prioriser les demandes, établir un portrait initial de la situation et planifier, mettre en œuvre une démarche spécifique d'évaluation, analyser et interpréter les données d'évaluation ainsi que rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique.

Établir et planifier

- Demander à l'élève de parler de lui-même (intérêts, forces, difficultés, besoins);
- Discuter avec l'élève de son rapport à l'école;
- Décrire clairement à l'élève la démarche générale d'évaluation proposée, la raison ou la valeur de cette démarche ainsi que les consignes et son rôle à jouer.

Rédiger un rapport

- Présenter le rapport à l'élève et en discuter avec lui;
- Donner accès à l'élève aux évaluations et à ses résultats.

Mettre en œuvre

- Segmenter la démarche d'évaluation en plusieurs tâches;
- Préciser clairement les objectifs de chaque tâche;
- Demander à l'élève d'anticiper les résultats en considérant ses forces, ses difficultés et les obstacles potentiels;
- Démontrer une certaine flexibilité quant aux modalités d'évaluation tout en s'assurant de préserver l'intention d'évaluation;
- Donner accès à l'élève aux ressources d'aide nécessaires;
- S'intéresser aux représentations et aux processus mentaux de l'élève en le questionnant et en le faisant verbaliser;
- Animer un retour réflexif pour amener l'élève à identifier ce qu'il a aimé ou moins et ce qu'il a trouvé facile ou difficile et pour amener l'élève à établir des liens entre ses actions et les résultats.

Attitude générale de l'orthopédagogue lors de la mobilisation de ses compétences (évaluation et intervention)

- Bâir une relation de confiance grâce au respect mutuel;
- Être d'une présence rassurante pour l'élève;
- Accueillir l'expression d'émotions négatives et aider l'élève à les identifier ainsi qu'à établir des stratégies de gestion;
- Communiquer de façon empathique et encourager régulièrement l'élève;
- Être à l'écoute;
- Reconnaître l'élève, sa réalité et ses opinions;
- Démontrer de l'ouverture.

Intervention orthopédagogique

Selon les référentiels de l'ADEREQ et de l'ADOQ, l'intervention orthopédagogique implique le déploiement des compétences suivantes : planifier et élaborer le plan d'action orthopédagogique, mettre en œuvre la démarche d'intervention, consigner les progrès, évaluer la réponse de l'élève aux interventions et s'ajuster ainsi que rédiger un bilan des interventions.

Planifier et élaborer

- Discuter avec l'élève de ses forces, de ses difficultés et de ses besoins en fonction du rapport d'évaluation;
- Prévoir plusieurs possibilités d'objectifs et d'interventions qui représentent des défis raisonnables (offrir des choix);
- Décrire clairement et explicitement chaque possibilité (le rationnel, la raison ou la valeur);
- Favoriser l'anticipation en pesant le pour et le contre de chaque possibilité (avantages, inconvénients, risques, conséquences ou obstacles potentiels);
- Négocier les objectifs et la planification du plan d'action avec l'élève;
- Reconnaître les points de vue et les opinions de l'élève;
- Démontrer une certaine flexibilité quant aux possibilités offertes et aux modalités d'apprentissage;
- Permettre à l'élève de prendre des décisions et de participer à la planification globale du plan d'action;
- S'assurer de déterminer des objectifs réalistes (zone proximale de développement), spécifiques (précis), proximaux (rapprochés dans le temps) et de maîtrise (objectifs d'apprentissage plutôt que de performance).

Mettre en œuvre

- Rappeler clairement et explicitement à l'élève les objectifs choisis, les attentes, les consignes ainsi que la raison ou la valeur de celle-ci;
- Segmenter la démarche d'intervention en plusieurs étapes (sous-objectifs), de manière à permettre à l'élève de se réaliser et d'accéder au produit final;
- Demander à l'élève de se situer par rapport aux objectifs et sous-objectifs (connaissances antérieures, chemin à parcourir, obstacles potentiels, etc.);
- Agir à titre de guide qui fournit des indications pour accompagner, encadrer et soutenir l'élève;
- Laisser le temps à l'élève de découvrir par lui-même en encourageant l'utilisation de ses stratégies personnelles et de ses propres moyens;
- Questionner l'élève et le faire verbaliser pendant les différentes interventions (représentations, processus mentaux);
- Modéliser, au besoin, pour partager et amener l'élève plus loin;
- Démontrer une certaine flexibilité quant aux modalités d'apprentissage;
- Opter pour de la rétroaction immédiate, constructive et formative;
- Accueillir l'erreur comme la possibilité d'apprendre et de progresser;
- Amener l'élève à reconnaître un obstacle et à trouver des solutions pour le surmonter (ressources, stratégies compensatoires, personnel).

Consigner, évaluer et s'ajuster

- Demander à l'élève de documenter lui-même ses progrès en se situant par rapport à ses objectifs;
- Animer un retour réflexif (se référer à l'évaluation orthopédagogique);
- Discuter avec l'élève de l'aspect contextuel d'une stratégie utilisée, d'une force, d'une difficulté rencontrée, etc.;
- Adapter ses interventions, au besoin, en respectant la zone proximale de développement de l'élève.

Et le plan d'intervention dans tout ça?

Deux fonctions reliées à l'autodétermination

Appréier les manifestations d'un comportement autodéterminé

Le plan d'intervention contient différentes sections dont les capacités et défis de l'élève, ses besoins, les objectifs d'intervention ainsi que les moyens pour les atteindre. En participant à l'élaboration de son plan d'intervention, l'élève doit mobiliser certains comportements autodéterminés comme se connaître, prendre des décisions, se fixer des buts, etc. Sa participation peut donc être une belle façon de voir le déploiement de ces différents comportements.

Favoriser le développement des habiletés d'autodétermination

Plusieurs auteurs soulèvent l'importance de permettre à l'élève de prendre part aux décisions qui le concernent pour favoriser le développement de ses habiletés d'autodétermination. Le plan d'intervention représente ainsi une belle occasion pour l'élève de participer à ces décisions puisqu'il est l'outil par excellence de planification et de mise en application des services offerts à l'élève en fonction de ses besoins.

Références bibliographiques

* Références particulièrement intéressantes en **mauvre**

Page 1 : l'autodétermination et l'autorégulation

- Abery, B. & Stancliffe, R. (1996). « The ecology of self-determination » dans Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (dir.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, États-Unis: Paul H. Brookes Publishing Co, p.111-145.
- Beaumier, F. & Lapointe, É. (2016). *Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage : se former à la médiation pédagogique*. Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante avivant en école alternative* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre de Theses Canada.
- Cornesfroy, L. (2010). *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*. *Revue française de pédagogie - Recherches en éducation*, 170, 5-15.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Laveault, D. (2012). « Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. » dans : Mottier Lopez, L. & Figari, G. (dir.). *Modélisation de l'évaluation en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guerin édition.
- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.
- Nader-Grosbois, N. (2007). « Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? » dans Nader-Grosbois, N. (dir.). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- Ruth Gross, T. (2017). *The role of self-determination and co-construction to support meaningful student participation in an Individualized Education Program meeting in high school* (thèse de doctorat, The University of San Francisco, États-Unis). Récupéré le 25 septembre 2018 de PsycINFO.
- Test, D., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., & Wood, W. (2004). *Student involvement in IEP meetings*. *Exceptional Children*, 70 (4), 391-412.

Pages 2 et 3 : le rôle de l'orthopédagogue au service de l'autodétermination et le plan d'intervention

- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2016). *Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique*. *Revue française de pédagogie - Recherches en éducation*, 196, 129-154.
- Bernard, V. (2010). *Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 271-282.
- Campbell-Whitely, G. (2008). *Teaching students about their disabilities : increasing self-determination skills and self-concept*. *International journal of special education*, 23(2), 137-144.
- Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des interventions* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 1^{er} février 2020 de Theses Canada.
- Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Document inédit.
- Emoud-Pelletier, J. & Joussemot, M. (2014). *Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle*. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 37-53.
- Karvonen, M., Test, D., Wood, W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). *Putting self-determination into practice*. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Lachapelle, Y. (1999). *Développer l'autodétermination des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle en milieu scolaire*. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 28(2), 163-169.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Dépôt légal—Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Sarrasin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithang, D. & Martin, J. (2000). *Promoting causal agency : The self-determination learning model of instruction*. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.

ANNEXE 7

Photos du prototype 2

8 mai 2020

GUIDE ORTHOPÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION

Ce guide répertorie un ensemble de pratiques, de stratégies et d'actions favorisant le développement d'habiletés d'autodétermination chez l'élève du primaire avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Il peut être consulté à titre de référence par l'orthopédagogue qui souhaite favoriser le développement de telles habiletés chez son élève, mais il peut également intéresser d'autres professionnels de l'éducation.

Par Annie-Claude Rivest

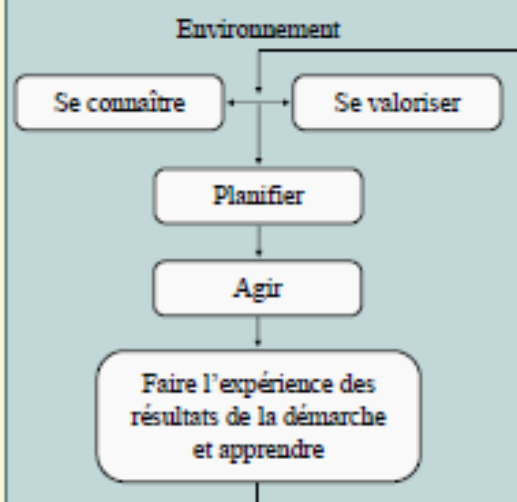
L'AUTODÉTERMINATION, C'EST QUOI ?

L'autodétermination renvoie aux habiletés à développer chez l'élève pour que ce dernier puisse agir comme l'agent principal de sa vie sans que quelqu'un ou quelque chose n'exerce un pouvoir indu ou une influence malsaine à son égard. Les habiletés d'autodétermination permettent à l'élève d'être partie prenante de sa vie et de se responsabiliser face à cette dernière.

Selon la figure 1 du modèle de Field et Hoffman, les habiletés d'autodétermination se déploient via cinq étapes interdépendantes, aussi indispensables les unes que les autres. Les deux premières étapes, se connaître et se valoriser, sont la base d'un agir autodéterminé. Les deux autres étapes, planifier et agir, en dépendent grandement et elles représentent spécifiquement l'agir autodéterminé. La dernière étape, apprendre des résultats, renforce et encourage le maintien d'un agir autodéterminé. Finalement, le développement des habiletés d'autodétermination est influencé par l'environnement. Plus l'élève est placé dans des contextes propices à l'exercice de ces habiletés, meilleures sont ses chances de s'autodéterminer.

Ce guide souhaite d'ailleurs soutenir l'orthopédagogue soucieux de multiplier les occasions qu'il offre à l'élève de s'autodéterminer.

Modèle d'autodétermination de Field et Hoffman



Source : Field et Hoffman (2012, traduction libre)
dans Rousseau et Espinosa (2018)

À l'intention
des
orthopédagogues

Travaillant
auprès d'élèves
du primaire

Avec des
difficultés ou
des troubles
d'apprentissage

POURQUOI LES HABILETÉS AUTODÉTERMINATION?

9 raisons mises en lumière

Elles sont transversales
à plusieurs domaines.



Elles soutiennent le
développement de
l'autonomie.



Elles facilitent les
différentes transitions.



Elles sont liées à de
meilleurs résultats
scolaires.



Elles favorisent le
transfert des
apprentissages.



Elles nourrissent
l'engagement et la
motivation.



Elles contribuent à la
persévérance scolaire.



Elles sont associées à un
meilleur bien-être.

L'ÉLÈVE AUTODÉTERMINÉ...



LE PLAN D'INTERVENTION

Le plan d'intervention (PI) est un outil qui sert à la planification et à la mise en application de moyens pouvant favoriser l'atteinte d'objectifs spécifiques aux besoins de l'élève. Il est un outil de concertation alors qu'il permet à tous les acteurs d'agir, de manière à la fois complémentaire et cohérente, dans l'intérêt de l'élève.

ET SI L'ÉLÈVE PARTICIPAIT À L'ÉLABORATION DE SON PI? La recherche dit OUI!

- Pour assurer l'efficacité et l'utilité du PI.
- Pour rendre significatif le PI aux yeux de l'élève.
- Pour favoriser l'engagement et la motivation de l'élève à l'égard de son processus d'apprentissage.
- Pour responsabiliser l'élève.
- Pour amener l'élève à avoir une meilleure connaissance de ses forces, de ses défis et de ses besoins.

Le continuum de la participation de l'élève à l'élaboration de son PI



PISTE INTÉRESSANTE

Puisque l'élève doit mobiliser certains comportements autodéterminés (se connaître, prendre des décisions, se fixer des buts, etc.) en participant à l'élaboration de son PI, sa participation peut devenir une façon d'apprécier les manifestations de ces différents comportements.

L'AUTORÉGULATION :

Au cœur de l'acte
orthopédagogique et intimement
liée à l'autodétermination

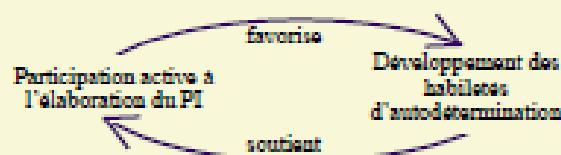
Selon plusieurs auteurs, l'autorégulation est considérée comme une fonction exécutive. Elle permet la modification ou la réorientation, par l'individu lui-même, de ses stratégies mobilisées afin de réduire l'écart entre la situation actuelle et le résultat attendu. L'autorégulation requiert la mise en œuvre d'autres processus cognitifs ou métacognitifs (activation, autocontrôle, autoévaluation, autosurveillance, inhibition de l'impulsivité, flexibilité cognitive, anticipation, attention, etc.).

Comme le démontre la présente figure, les comportements autorégulés sont l'une des manifestations de l'autodétermination. Ainsi, l'autodétermination est un concept beaucoup plus large, qui englobe, entre autres, l'autorégulation.

L'AUTODÉTERMINATION POUR ATTEINDRE LA ZONE OPTIMALE



Le développement des habiletés d'autodétermination est une façon de soutenir la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI. De l'autre côté, la participation de l'élève à l'élaboration de son PI représente une belle occasion pour lui de prendre part aux prises de décisions le concernant et ainsi favoriser le développement de ses habiletés d'autodétermination.



ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Selon les référentiels du *Comité interuniversitaire* et de l'ADOQ, l'évaluation orthopédagogique implique le déploiement des compétences suivantes : établir un portrait initial de la situation et planifier, mettre en œuvre une démarche spécifique d'évaluation, analyser et interpréter les données d'évaluation ainsi que rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique.

LES COMPÉTENCES EN CARACTÈRE GRAS PRENNENT UNE FORME D'AVANTAGE SOUCIEUSE D'IMPLIQUER L'ÉLÈVE LORSQU'ELLES DEVIENNENT AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION.

Voici donc des exemples de pratique, de stratégies et d'actions à déployer au moment de l'évaluation-intervention orthopédagogique pour favoriser le développement d'habiletés d'autodétermination chez l'élève.

♥ Lien direct avec la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI.

INITIER LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser en :

- lui demandant de parler de lui-même (*intérêts, forces, difficultés, besoins*); ♥
- discutant avec lui de son rapport à l'école (*profils motivationnel et comportemental, relation avec les autres, etc.*). ♥

Donner à l'élève l'occasion de faire des choix éclairés et lui permettre d'anticiper en :

- lui décrivant explicitement la démarche générale d'évaluation proposée (*domaines, modalités, objectifs, etc.*);
- lui précisant son rôle à jouer dans la démarche (*consignes claires*);
- lui expliquant la raison ou la valeur de cette démarche (*Pourquoi? À quoi ça sert? Etc.*);
- s'assurant de sa compréhension (*Explique-moi ce que tu dois faire et pourquoi*). ♥

PRODUIRE UN RAPPORT D'ÉVALUATION POUR L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- lui donnant accès aux évaluations et à ses résultats; ♥
- lui présentant le rapport pour en discuter avec lui (*forces, défis, futurs objectifs, etc.*); ♥
- répondant à ses différentes questions. ♥

**ATTITUDE GÉNÉRALE DE
L'ORTHOPÉDAGOGUE**

MENER L'ÉVALUATION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître et se valoriser et lui permettre d'anticiper et de prendre du recul plus facilement en :

- segmentant la démarche d'évaluation en plusieurs tâches;
- précisant les objectifs de chaque tâche;
- lui demandant d'émettre ses hypothèses quant aux résultats (*Que penses-tu réussir? Qu'est-ce qui te semble difficile? Quels sont les obstacles potentiels? Etc.*). ♥

Donner à l'élève l'occasion de faire des choix et de prendre des décisions en :

- démontrant une certaine flexibilité quant aux modalités d'évaluation (*ordre des tâches, moments d'évaluation, moyen de communiquer le résultat, etc.*).

Responsabiliser l'élève et le rendre autonome, lui permettre de prendre les moyens nécessaires et le faire verbaliser en :

- lui donnant accès aux ressources d'aide (*outils technologiques, stratégies, etc.*); ♥
- le questionnant sur ses représentations et ses processus (*Qu'as-tu fait? Comment as-tu arrivé à ta réponse? Je t'ai vu faire [...], peux-tu me l'expliquer? À quoi as-tu pensé? Etc.*). ♥

Responsabiliser l'élève face à ses choix et lui faire prendre du recul pour tirer profit de son expérience en :

- animant un retour réflexif (*Qu'as-tu aimé ou moins aimé de la tâche? Qu'as-tu trouvé facile ou difficile? Etc.*); ♥
- lui faisant établir des liens entre ses actions et les résultats (*Qu'est-ce qui t'a permis de [...] ? Quelle stratégie as-tu utilisée pour [...] ? Etc.*). ♥

Favoriser un climat propice au développement de telles habiletés en :

- bâtissant une relation de confiance grâce au respect mutuel (*écoute, ouverture, reconnaissance de l'élève, de sa réalité et de ses opinions, etc.*);
- étant d'une présence rassurante (*encouragements, empathie, etc.*);
- Accueillant l'expression d'émotions négatives et aider l'élève à les nommer ainsi qu'à établir des stratégies de gestion des émotions.

INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Selon les référentiels du *Comité interuniversitaire* et de l'ADOQ, l'intervention orthopédagogique implique le déploiement des compétences suivantes : planifier et élaborer le plan d'action orthopédagogique, mettre en œuvre la démarche d'intervention, consigner les progrès, évaluer la réponse de l'élève aux interventions et s'ajuster ainsi que rédiger un bilan des interventions.

DÉVELOPPER LE PLAN D'ACTION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser et lui permettre de prendre du recul plus facilement en :

- revenant sur le rapport d'évaluation (*résultats, forces, difficultés, besoins*); ♥
- déterminant des objectifs réalistes (*zone proximale de développement*), spécifiques (*précis*), proximaux (*rapprochés dans le temps*) et de maîtrise (*objectifs d'apprentissages plutôt que de performance*) avec lui; ♥
- prenant en considération ses points de vue et ses opinions. ♥

Donner à l'élève l'occasion de négocier, de faire des choix éclairés, de prendre des décisions, de se fixer des buts et d'anticiper en :

- lui offrant plusieurs possibilités d'objectifs et d'interventions qui représentent des défis raisonnables; ♥
- lui décrivant explicitement chaque possibilité (*domaines, modalités, objectifs, raison, valeur, etc.*); ♥
- pesant le pour et le contre de chaque possibilité avec lui (*avantages, inconvénients, risques, conséquences, obstacles potentiels, etc.*); ♥
- démontrant une certaine flexibilité quant aux possibilités et modalités d'apprentissage (*objectifs, type d'intervention ou d'aide, ordre des interventions, etc.*). ♥

S'AJUSTER AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- lui demandant de documenter ses progrès (*Où te situes-tu par rapport à l'objectif? Qu'est-ce qui te permet d'affirmer cela? Etc.*); ♥
- animant un retour réflexif; ♥
- discutant de l'aspect contextuel d'une stratégie utilisée, d'une force, d'une difficulté rencontrée (*Dans quelle situation cette force peut-elle nuire? À quel moment cette stratégie est-elle pertinente? Etc.*); ♥
- adaptant ses interventions, au besoin, selon sa zone proximale de développement (*Que pouvons-nous faire de différent?*).

MENER LES INTERVENTIONS ET TRAVAILLER AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser et lui permettre d'anticiper et de prendre du recul plus facilement en :

- lui rappelant clairement les objectifs choisis, les attentes et les consignes des tâches s'y rattachant ainsi que la raison ou la valeur de ces objectifs; ♥
- segmentant la démarche d'intervention en plusieurs sous-objectifs;
- lui demandant de se situer par rapport aux objectifs et sous-objectifs (*connaissances antérieures, chemin à parcourir, obstacles potentiels, etc.*). ♥

Responsabiliser l'élève et le rendre autonome, lui permettre de résoudre, de prendre les moyens nécessaires, de prendre des risques, de prendre des décisions et le faire verbaliser en :

- lui laissant le temps de découvrir par lui-même (*encourager l'utilisation de stratégies personnelles, de propres moyens, etc.*);
- le questionnant sur ses processus et ses représentations; ♥
- agissant à titre de guide (*fournir des indications pour accompagner l'élève, soutenir une démarche plutôt qu'aller au-devant, donner certaines balises à l'intérieur desquelles l'élève peut découvrir pour l'encadrer, etc.*);
- modélisant, au besoin (*des démarches ou des stratégies quand celles de l'élève ne suffisent plus, quand l'élève ne progresse plus, quand une explicitation est nécessaire, etc.*);
- démontrant une certaine flexibilité quant aux modalités d'apprentissage (*ordre des tâches, type de tâches, dates butoirs, etc.*);
- lui donnant accès aux ressources d'aide. ♥

Amener l'élève à se connaître et se reconnaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- optant pour de la rétroaction immédiate, constructive et formative;
- accueillant positivement l'erreur (*possibilité d'apprendre et de progresser*);
- identifiant avec lui un obstacle et les solutions pour le surmonter (*ressources, stratégies compensatoires, personnel, etc.*); ♥
- identifiant avec lui une réussite et en la célébrant. ♥

Favoriser l'autorégulation de l'élève

Références bibliographiques

L'AUTODÉTERMINATION

- Abery, B. & Standcliffe, R. (1996). « The ecology of self-determination » dans Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (dir.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, États-Unis: Paul H. Brookes Publishing Co, p.111-145.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 de Thèses Canada.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). *Development of a model for self-determination*. CDEI 17(2), 159-169.
- Field, S., Sarver, M.D. & Shaw, S. F. (2003). *Self-determination: A key success in postsecondary education for students with learning disabilities*. Remedial and special education, 24(6), 339-349.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin édition.
- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ruth Gross, T. (2017). *The role of self-determination and co-construction to support meaningful student participation in an Individualized Education Program meeting in high school* (thèse de doctorat, The University of San Francisco, États-Unis). Récupéré le 25 septembre 2018 de PsycINFO.
- Test, D., Mason, C., Hugues, C., Konrad, M., & Wood, W. (2004). *Student involvement in IEP meetings*. Exceptional Children, 70 (4), 391-412.

L'AUTORÉGULATION

- Beaunier, F. & Lapointe, É. (2016). *Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage : se former à la médiation pédagogique*. Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Bouffard, T. (2011). « Des apprenants autonomes ? » dans Bourgeois, É. & Chapelle, G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p.139-151.
- Cosnefroy, L. (2010). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes*. Revue L'Hamartan, 23, 9-50.
- Cosnefroy, L. (2010). *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*. Revue française de pédagogie – Recherches en éducation, 170, 5-15.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Laveault, D. (2012). « Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. » dans Mottier Lopez, L. & Figari, G. (dir.). *Modélisation de l'évaluation en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Nader-Grosbois, N. (2007). « Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? » dans Nader-Grosbois, N. (dir.). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- Ruph, F. (2012). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité* (2e édition). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

LE PLAN D'INTERVENTION

- Beaupré, P., Roy, S. & Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la démarche du plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation du Québec, Canada.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

Références bibliographiques (suite)

LE PLAN D'INTERVENTION (SUITE)

- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 de Thèses Canada : <http://amicus.collectionscanada.gc.ca/thesescanada-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&v=1>
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 d'Erudit : <https://www.erudit.org/bibliothèque.uqtr.ca>
- Van Reusen, A. & Bos, C.-S. (1994). *Facilitating student participation in individualize education programs through motivation strategy instruction* (volume 60, numéro 5). University of Arizona, États-Unis : The council for exceptional children.

LE RÔLE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION

- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2016). *Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogie*. Revue française de pédagogie – Recherches en éducation, 196, 129-154.
- Bernard, V. (2010). *Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 51, 271-282.
- Campbell-Whatley, G. (2008). *Teaching students about their disabilities : increasing self-determination skills and self-concept*. International journal of special education, 23(2), 137-144.
- Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des interventions* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 1^{er} février 2020 de Thèses Canada.
- Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Document inédit.
- Émond-Pelletier, J. & Joussemet, M. (2014). *Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Revue de psychoéducation, 43(1), 37-55.
- Karvonen, M., Test, D., Wood, W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). *Putting self-determination into practice*. Exceptional Children, 71(1), 23-41.
- Lachapelle, Y. (1999). *Développer l'autodétermination des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle en milieu scolaire*. Revue Canadienne de Psychoéducation, 28(2), 163-169.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. Dépôt légal—Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie, 157, 147-177.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). *Promoting causal agency : The self-determination learning model of instruction*. Exceptional Children, 66(4), 439-453.

ANNEXE 8

Photos de la version définitive

7 AOÛT 2020

GUIDE ORTHOPÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION

Ce guide répertorie un ensemble de pratiques, de stratégies et d'actions favorisant le développement d'habiletés d'autodétermination chez l'élève du primaire avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Il peut être consulté à titre de référence par l'orthopédagogue qui souhaite favoriser le développement de telles habiletés chez son élève, mais il peut également intéresser d'autres professionnels de l'éducation.

Par **Annie-Claude Rivest**

À l'intention
des
orthopédagogues

ou d'autres professionnels
de l'éducation!

Travaillant
auprès d'élèves
du primaire

ou même auprès de
ceux du secondaire!

Qui ont des
difficultés ou
des troubles
d'apprentissage

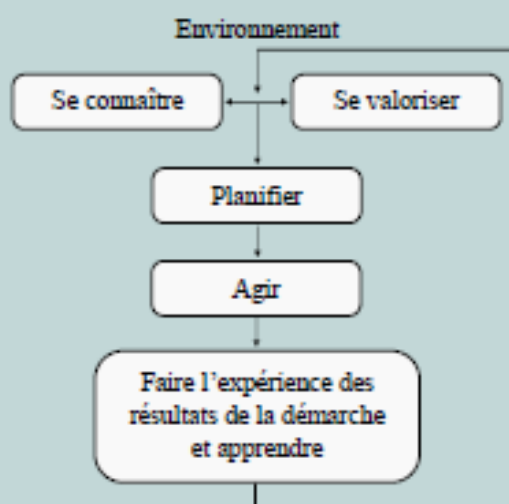
ou toutes autres
particularités!

L'AUTODÉTERMINATION, C'EST QUOI ?

L'autodétermination renvoie aux habiletés à développer chez l'élève pour que ce dernier puisse agir comme l'agent principal de sa vie sans que quelqu'un ou quelque chose n'exerce un pouvoir indu ou une influence malsaine à son égard. Les habiletés d'autodétermination permettent à l'élève d'être partie prenante de sa vie et de se responsabiliser face à cette dernière.

Selon la figure du modèle de Field et Hoffman, les habiletés d'autodétermination se déploient via cinq étapes interdépendantes, aussi indispensables les unes que les autres. Les deux premières étapes, se connaître et se valoriser, sont la base d'un agir autodéterminé. Les deux autres étapes, planifier et agir, en dépendent grandement et elles représentent spécifiquement l'agir autodéterminé. La dernière étape, apprendre des résultats, renforce et encourage le maintien d'un agir autodéterminé. Finalement, le développement des habiletés d'autodétermination est influencé par l'environnement. Plus l'élève est placé dans des contextes propices à l'exercice de ces habiletés, meilleures sont ses chances de s'autodéterminer. Ce guide souhaite d'ailleurs soutenir l'orthopédagogue soucieux de multiplier les occasions qu'il offre

Modèle d'autodétermination de Field et Hoffman



Source : Field et Hoffman (2012, traduction libre)
dans Rouneau et Espinosa (2018)

POURQUOI LES HABILETÉS AUTODÉTERMINATION?

9 raisons mises en lumière



L'ÉLÈVE AUTODÉTERMINÉ...



L'AUTORÉGULATION :

Au cœur de l'acte orthopédagogique et intimement liée à l'autodétermination

Selon certains auteurs, l'autorégulation est considérée comme une fonction exécutive. Elle permet la modification ou la réorientation, par l'individu lui-même, de ses stratégies mobilisées afin de réduire l'écart entre la situation actuelle et le résultat attendu. L'autorégulation requiert la mise en œuvre d'autres processus cognitifs ou métacognitifs (activation, autocontrôle, autoévaluation, autosurveillance, inhibition de l'impulsivité, flexibilité cognitive, anticipation, attention, etc.).

Comme le démontre la présente figure, les comportements autorégulés sont l'une des manifestations de l'autodétermination. Ainsi, l'autodétermination est un concept beaucoup plus large, qui englobe, entre autres, l'autorégulation.

ÉVALUATION-INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Selon les référentiels de Brodeur et al. (2015) et de l'ADOQ (2018), l'évaluation orthopédagogique implique le déploiement des compétences suivantes : établir un portrait initial de la situation et planifier, mettre en œuvre une démarche spécifique d'évaluation, analyser et interpréter les données d'évaluation ainsi que rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique. L'intervention orthopédagogique implique, quant à elle le déploiement des compétences suivantes : planifier et élaborer le plan d'action orthopédagogique, mettre en œuvre la démarche d'intervention, consigner les progrès, évaluer la réponse de l'élève aux interventions et s'ajuster ainsi que rédiger un bilan des interventions.

VOICI DONC DES EXEMPLES DE PRATIQUE, DE STRATÉGIES ET D'ACTIONS À DÉPLOYER AU MOMENT DE L'ÉVALUATION-INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS D'AUTODÉTERMINATION CHEZ L'ÉLÈVE :

INITIER LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser en :

- lui demandant de parler de lui-même (*intérêts, forces, difficultés, besoins*); ♥
- discutant avec lui de son rapport à l'école (*profils motivationnel et comportemental, relation avec les autres, etc.*). ♥

Donner à l'élève l'occasion de faire des choix éclairés et lui permettre d'anticiper en :

- lui décrivant explicitement la démarche générale d'évaluation proposée (*domaines, modalités, objectifs, etc.*);
- lui précisant son rôle à jouer dans la démarche (*consignes claires*);
- lui expliquant la raison ou la valeur de cette démarche (*Pourquoi? À quoi ça sert? Etc.*);
- s'assurant de sa compréhension (*Explique-moi ce que tu dois faire et pourquoi*).

PRODUIRE UN RAPPORT D'ÉVALUATION POUR L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- lui donnant accès aux évaluations et à ses résultats; ♥
- lui présentant le rapport pour en discuter avec lui (*forces, défis, futurs objectifs, etc.*); ♥
- répondant à ses différentes questions. ♥

MENER L'ÉVALUATION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître et se valoriser et lui permettre d'anticiper et de prendre du recul plus facilement en :

- segmentant la démarche d'évaluation en plusieurs tâches;
- précisant les objectifs de chaque tâche;
- lui demandant d'émettre ses hypothèses quant aux résultats (*Que penses-tu réussir? Qu'est-ce qui te semble difficile? Quels sont les obstacles potentiels? Etc.*). ♥

Donner à l'élève l'occasion de faire des choix et de prendre des décisions en :

- démontrant une certaine flexibilité quant aux modalités d'évaluation (*ordre des tâches, moments d'évaluation, moyen de communiquer le résultat, etc.*).

Responsabiliser l'élève et le rendre autonome, lui permettre de prendre les moyens nécessaires et le faire verbaliser en :

- lui donnant accès aux ressources d'aide (*outils technologiques, stratégies, etc.*); ♥
- le questionnant sur ses représentations et ses processus (*Qu'as-tu fait? Comment es-tu arrivé à ta réponse? Je t'ai vu faire [...], peux-tu me l'expliquer? À quoi as-tu pensé? Etc.*). ♥

Responsabiliser l'élève face à ses choix et lui faire prendre du recul pour tirer profit de son expérience en :

- animant un retour réflexif (*Qu'as-tu aimé ou moins aimé de la tâche? Qu'as-tu trouvé facile ou difficile? Etc.*); ♥
- lui faisant établir des liens entre ses actions et les résultats (*Qu'est-ce qui t'a permis de [...] ? Quelle stratégie as-tu utilisée pour [...] ? Etc.*). ♥

DÉVELOPPER LE PLAN D'ACTION AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser et lui permettre de prendre du recul plus facilement en :

- revenant sur le rapport d'évaluation (*résultats, forces, difficultés, besoins*); ♥
- déterminant des objectifs réalistes (*zone proximale de développement*), spécifiques (*précis*), proximaux (*rapprochés dans le temps*) et de maîtrise (*objectifs d'apprentissages plutôt que de performance*) avec lui; ♥
- prenant en considération ses points de vue et ses opinions. ♥

Donner à l'élève l'occasion de négocier, de faire des choix éclairés, de prendre des décisions, de se fixer des buts et d'anticiper en :

- lui offrant plusieurs possibilités d'objectifs et d'interventions qui représentent des défis raisonnables; ♥
- lui décrivant explicitement chaque possibilité (*domaines, modalités, objectifs, raison, valeur, etc.*); ♥
- pesant le pour et le contre de chaque possibilité avec lui (*avantages, inconvénients, risques, conséquences, obstacles potentiels, etc.*); ♥
- démontrant une certaine flexibilité quant aux possibilités et modalités d'apprentissage (*objectifs, type d'intervention ou d'aide, ordre des interventions, etc.*). ♥

S'AJUSTER AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- lui demandant de documenter ses progrès (*Où te situes-tu par rapport à l'objectif? Qu'est-ce qui te permet d'affirmer cela? Etc.*); ♥
- animant un retour réflexif; ♥
- discutant de l'aspect contextuel d'une stratégie utilisée, d'une force, d'une difficulté rencontrée (*Dans quelle situation cette force peut-elle nuire? À quel moment cette stratégie est-elle pertinente? Etc.*); ♥
- adaptant ses interventions, au besoin, selon sa zone proximale de développement (*Que pouvons-nous faire de différent?*).

MENER LES INTERVENTIONS ET TRAVAILLER AVEC L'ÉLÈVE

Amener l'élève à se connaître, se reconnaître, s'accepter et se valoriser et lui permettre d'anticiper et de prendre du recul plus facilement en :

- lui rappelant clairement les objectifs choisis, les attentes et les consignes des tâches s'y rattachant ainsi que la raison ou la valeur de ces objectifs; ♥
- segmentant la démarche d'intervention en plusieurs sous-objectifs;
- lui demandant de se situer par rapport aux objectifs et sous-objectifs (*connaissances antérieures, chemin à parcourir, obstacles potentiels, etc.*). ♥

Responsabiliser l'élève et le rendre autonome, lui permettre de résoudre, de prendre les moyens nécessaires, de prendre des risques, de prendre des décisions et le faire verbaliser en :

- lui laissant le temps de découvrir par lui-même (*encourager l'utilisation de stratégies personnelles, de propres moyens, etc.*);
- le questionnant sur ses processus et ses représentations; ♥
- agissant à titre de guide (*fournir des indications pour accompagner l'élève, soutenir une démarche plutôt qu'aller au-devant, donner certaines balises à l'intérieur desquelles l'élève peut découvrir pour l'encadrer, etc.*);
- modélisant, au besoin (*des démarches ou des stratégies quand celles de l'élève ne suffisent plus, quand l'élève ne progresse plus, quand une explicitation est nécessaire, etc.*);
- démontrant une certaine flexibilité quant aux modalités d'apprentissage (*ordre des tâches, type de tâches, dates butoirs, etc.*);
- lui donnant accès aux ressources d'aide. ♥

Amener l'élève à se connaître et se reconnaître, à suivre ses progrès et à prendre du recul pour tirer profit de ses expériences en :

- optant pour de la rétroaction immédiate, constructive et formative;
- accueillant positivement l'erreur (*possibilité d'apprendre et de progresser*);
- identifiant avec lui un obstacle et les solutions pour le surmonter (*ressources, stratégies compensatoires, personnel, etc.*); ♥
- identifiant avec lui une réussite et en la célébrant. ♥

↑ Favoriser l'autorégulation de l'élève ↓

↑ Favoriser l'autorégulation de l'élève ↓

Les compétences en caractère gras prennent une forme davantage soucieuse d'impliquer l'élève lorsqu'elles deviennent au service de l'autodétermination.

♥ ♥ ♥
Tous les exemples de pratiques, de stratégies ou d'actions accompagnés d'un cœur sont ceux qui, en plus de favoriser le développement des habiletés d'autodétermination, favorisent directement la participation active de l'élève à l'élaboration de son PI.



ATTITUDE GÉNÉRALE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE

Favoriser un climat propice au développement des habiletés d'autodétermination en :

- bâtissant une relation de confiance grâce au respect mutuel (*écoute, ouverture, reconnaissance de l'élève, de sa réalité et de ses opinions, etc.*).
- étant d'une présence rassurante (*encouragements, empathie, etc.*).
- accueillant l'expression d'émotions négatives et aider l'élève à les nommer ainsi qu'à établir des stratégies de gestion des émotions.

EST-IL RÉALISTE DE DÉPLOYER CES PRATIQUES, CES STRATÉGIES ET CES ACTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES PLUS JEUNES ?

Même si peu de recherches portent spécifiquement sur le sujet, rien n'indique, à première vue, que les habiletés d'autodétermination ne peuvent se développer dès un très jeune âge, voire même dès le préscolaire. Certaines des pratiques, des stratégies et des actions présentes dans ce guide semblent toutefois occuper un plus grand rôle dans le développement des habiletés d'autodétermination chez les plus jeunes :

Dont celles qui favorisent la verbalisation

Privilégier le dialogue interactif (groupe, sous-groupe) :
Enrichissement et apprentissage mutuels

Être un guide

(questionner, écouter) :
Impression de contrôle et perception positive de soi

Et celles qui favorisent la connaissance et valorisation de soi



GRADUATION DES PRATIQUES, DES STRATÉGIES ET DES ACTIONS

- | | | |
|------------------------------|-----|--|
| Offrir des choix à l'élève | ==> | Laisser l'élève prendre des décisions |
| Encadrer l'espace découverte | ==> | Laisser l'élève découvrir par lui-même |
| Guider l'élève | ==> | Diminuer le soutien offert |

Accueillir les pensées, les émotions et les comportements :
Reconnaissance et identification

Aider à réguler les pensées, les émotions et les comportements :
Métacognition et autorégulation

MAIS PAS JUSTE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE...

Le modèle d'autodétermination de Field et Hoffmann accorde une attention particulière à l'environnement, comme le démontre la figure de la page 1. L'environnement fait référence notamment aux acteurs scolaires, dont l'orthopédagogue. Le développement des habiletés d'autodétermination chez les élèves en difficultés d'apprentissage ne repose donc pas uniquement sur l'orthopédagogue, mais bien sur l'ensemble des acteurs scolaires. Ainsi, les pratiques, les actions et les stratégies favorisant le développement de telles habiletés gagnent à être déployées par plusieurs acteurs scolaires (p. ex. : enseignants, orthophonistes) et dans plusieurs contextes différents (p. ex. : classe, rééducation, élaboration du PI). D'autant plus que ces éléments soutiennent et influencent le transfert des apprentissages, dont le transfert des habiletés d'autodétermination apprises.

Références bibliographiques

L'AUTODÉTERMINATION

- Abery, B. & Stancliffe, R. (1996). « The ecology of self-determination » dans Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (dir.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, États-Unis: Paul H. Brookes Publishing Co, p.111-145.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 de Thèses Canada.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). *Development of a model for self-determination*. CDEI, 17(2), 159-169.
- Fiels, S. & Hoffman, A. (2012). *Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom*. Intervention in school and clinic, 48(1), 6-14.
- Field, S., Sarver, M.D. & Shaw, S. F. (2003). *Self-determination: A key success in postsecondary education for students with learning disabilities*. Remedial and special education, 24(6), 339-349.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin édition.
- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ruth Gross, T. (2017). *The role of self-determination and co-construction to support meaningful student participation in an Individualized Education Program meeting in high school* (thèse de doctorat, The University of San Francisco, États-Unis). Récupéré le 25 septembre 2018 de PsycINFO.
- Test, D., Mason, C., Hugues, C., Konrad, M., & Wood, W. (2004). *Student involvement in IEP meetings*. Exceptional Children, 70 (4), 391-412.

L'AUTORÉGULATION

- Beaumier, F. & Lapointe, É. (2016). *Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage : se former à la médiation pédagogique*. Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Bouffard, T. (2011). « Des apprenants autonomes ? » dans Bourgeois, É. & Chapelle, G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p.139-151.
- Cosnefroy, L. (2010). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes*. Revue L'Hamarttan, 23, 9-50.
- Cosnefroy, L. (2010). *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*. Revue française de pédagogie – Recherches en éducation, 170, 5-15.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Lavenault, D. (2012). « Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. » dans Mottier Lopez, L. & Figari, G. (dir.). *Modélisation de l'évaluation en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Nader-Grosbois, N. (2007). « Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? » dans Nader-Grosbois, N. (dir.). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- Ruph, F. (2012). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité* (2e édition). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

LE PLAN D'INTERVENTION

- Beaupré, P., Roy, S. & Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la démarche du plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation du Québec, Canada.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Mason, C. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 de Thèses Canada : <http://amicus.collectionscanada.gc.ca/thesescanada-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&cv=1>
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 25 septembre 2018 d'Érudit : <https://www-erudit.org/bibliothèque.uqtr.ca>
- Van Reusen, A. & Bos, C.-S. (1994). *Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction* (volume 60, numéro 5). University of Arizona, États-Unis : The council for exceptional children.

LE RÔLE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE AU SERVICE DE L'AUTODÉTERMINATION

- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2016). *Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique*. *Revue française de pédagogie – Recherches en éducation*, 196, 129-154.
- Bernard, V. (2010). *Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 271-282.
- Brodeur et al. pour le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Document inédit.
- Campbell-Whitley, G. (2008). *Teaching students about their disabilities : increasing self-determination skills and self-concept*. *International journal of special education*, 23(2), 137-144.
- Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des interventions* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 1^{er} février 2020 de Thèses Canada.
- Émond-Pelletier, J. & Joussemet, M. (2014). *Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle*. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 37-55.
- Fiels, S. & Hoffman, A. (2012). *Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom*. *Intervention in school and clinic*, 48(1), 6-14.
- Karvonen, M., Test, D., Wood, W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). *Putting self-determination into practice*. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Lachapelle, Y. (1999). *Développer l'autodétermination des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle en milieu scolaire*. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 28(2), 163-169.
- Lauzier, M. & Denis, D. (2016). *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. Dépôt légal—Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D. & Taylor, G. (2018). *Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez les élèves du primaire*. *Spinale—Revue Recherche en éducation*, 62, 123-140.
- Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. » dans Rousseau, N. & Espinosa, G. (dir.). *Le bien-être à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). *Promoting causal agency : The self-determination learning model of instruction*. *Exceptional Children*, 66(4), 430-453.