Document generated on 08/07/2025 12:02 a.m.

Revue internationale du CRIRES
Innover dans la tradition de Vygotsky
CRI_SAS international Journal
Vygotsky's Heritage: Innovation in Education

Le soutien à l'autodétermination : un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention

Nancy Gaudreau, Vincent Bernier, Line Massé, Jean-Yves Bégin, Marie-France Nadeau and Claudia Verret

Volume 6, Number 1, 2022

Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », étudier la participation pour comprendre

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1091203ar
DOI: https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443

See table of contents

Publisher(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F. & Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination : un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, *6*(1), 73–91. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443

Article abstract

When a student is unable to progress and succeed within his training program or the situation requires the implementation of specialized services or various adaptations, an individualized education plan (IEP) is implemented (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004a). Although the Quebec framework for the establishment of the IEP specifies that the student must be placed at the heart of his or her success, the participation of students with emotional and behavioural difficulties (EBD) is generally little solicited, their opinions little taken into account, and they do not feel prepared to play an active role in it (Souchon, 2018). However, many studies demonstrate the positive effects associated with the active involvement of the student in the establishment of his IEP. Based on an integrative review of literature, this article paints a portrait of the situation regarding the establishment of IEPs and the participation of EBD students in this process. It outlines the benefits associated with active participation on their part. Subsequently, the need to support students in order to support this participation is demonstrated. Finally, courses of action are proposed to support EBD students in the development and implementation of their IEP and to support their self-determination throughout the phases of this process.

© Nancy Gaudreau, Vincent Bernier, Line Massé, Jean-Yves Bégin, Marie-France Nadeau and Claudia Verret, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky (2022) ISSN 2291-6717, vol 6, no 1, 73-91
Série sur la participation Périscope : l'engagement de l'élève dans la classe

LE SOUTIEN À L'AUTODÉTERMINATION : UN APPUI À LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES DANS L'ÉTABLISSEMENT DE LEUR PLAN D'INTERVENTION[1]

Nancy Gaudreau **nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca**
Professeure titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Vincent Bernier **bernier.vincent@uqam.ca**
Professeur
Département de didactique
Université du Québec à Montréal

Line Massé **line.masse@uqtr.ca**
Professeure titulaire
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Yves Bégin **jean-yves.begin@uqtr.ca**
Professeur agrégé
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau **m-f.nadeau@usherbrooke.ca**
Professeure titulaire
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

Claudia Verret **Verret.claudia@uqam.ca**
Professeure titulaire
Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Montréal

Résumé

Lorsqu'un élève n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur de son programme de formation ou que la situation nécessite la mise en place de services spécialisés ou d'adaptations diverses, un plan d'intervention (PI) est alors mis en œuvre

[1] Les autrices et les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son soutien financier dans la réalisation du projet de recherche associé à cet article.

(Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004a). Bien que le cadre de référence québécois sur l'établissement du PI précise que l'élève doit être placé·e au cœur de sa réussite, la participation des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) est généralement peu sollicitée, leurs opinions peu prises en compte et celles-ci et ceux-ci ne se sentant pas préparés à y jouer un rôle actif (Souchon, 2008). Pourtant, de nombreuses études démontrent les effets positifs liés à l'implication active de l'élève dans l'établissement de son PI. En se basant sur une recension intégrative des écrits scientifiques et pratiques, cet article brosse le portrait de la situation sur l'établissement des PI et la participation des élèves PDC dans ce processus. Il expose les bénéfices associés à une participation active de leur part. Par la suite, la nécessité d'accompagner les élèves afin de soutenir cette participation est démontrée. Enfin, des pistes d'actions sont proposées pour accompagner les élèves PDC dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur PI et pour soutenir leur autodétermination tout au long des phases de ce processus.

Mots-clés : Plan d'intervention; Autodétermination; Difficultés de comportement, adaptation scolaire, participation de l'élève

Abstract

When a student is unable to progress and succeed within his training program or the situation requires the implementation of specialized services or various adaptations, an individualized education plan (IEP) is implemented (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004a). Although the Quebec framework for the establishment of the IEP specifies that the student must be placed at the heart of his or her success, the participation of students with emotional and behavioural difficulties (EBD) is generally little solicited, their opinions little taken into account, and they do not feel prepared to play an active role in it (Souchon, 2018). However, many studies demonstrate the positive effects associated with the active involvement of the student in the establishment of his IEP. Based on an integrative review of literature, this article paints a portrait of the situation regarding the establishment of IEPs and the participation of EBD students in this process. It outlines the benefits associated with active participation on their part. Subsequently, the need to accompany students in order to support this participation is demonstrated. Finally, courses of action are proposed to support EBD students in the development and implementation of their IEP and to support their self-determination throughout the phases of this process.

Keywords: Individualized education plan, self-determination, behavioural difficulties, special education, student's participation

Note d'autrice

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée Nancy Gaudreau (nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca)

La réussite de tous les élèves implique la mise en œuvre de pratiques inclusives valorisant les principes d'accès universel à l'éducation et la prise en compte de la diversité de leurs besoins (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017)[2]. Lorsqu'un élève n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur de son programme de formation ou que la situation nécessite la mise en place de services spécialisés ou d'adaptations multiples, un plan d'intervention (PI) doit être établi (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004a). C'est actuellement le cas pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) à l'école qui se manifestent par des problèmes de comportement extériorisés (p. ex. : comportements d'agitation, d'impulsivité, d'opposition) ou intériorisés (p. ex. : anxiété, dépression).

Annuellement, environ 200 000 PI sont élaborés dans les écoles québécoises afin de planifier et d'organiser les services et les interventions visant à soutenir la réussite éducative et scolaire des élèves handicapé·es[3] ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) (Myara, 2018). Selon la politique de l'adaptation scolaire du Québec (MEQ, 1999), cet outil représente le moyen à privilégier pour répondre aux besoins des ÉHDAA en concertation avec tous les acteur·es concerné·es par son cheminement. De fait, la Loi sur l'instruction publique prescrit l'obligation d'établir un PI pour tous les ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2020), c'est-à-dire pour près de 21 % des élèves québécois·es (Institut de la statistique du Québec, 2021). Afin de guider le personnel scolaire dans l'établissement des PI, le ministère de l'Éducation du Québec a publié un cadre de référence (MEQ, 2004a) qui aborde ses fondements et ses phases, ainsi qu'un guide de rédaction (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2013) proposant un canevas de rédaction et fournissant quelques indications pour la formulation des objectifs et des moyens d'intervention. Toutefois, ces documents ministériels ne précisent pas comment favoriser la participation active de tous les acteur·es concerné·es, comment animer les rencontres de PI, ni comment diffuser les objectifs et les moyens d'intervention retenus auprès des autres acteur·es de l'équipe éducative impliqué·es auprès de l'élève qui n'assistent pas à la rencontre du PI (p. ex. les autres enseignant·es).

À l'heure actuelle, aucun article scientifique ne permet de faire un portrait de la situation concernant les pratiques relatives à l'établissement des PI dans les écoles québécoises ou encore de faire un état des connaissances concernant les pistes d'actions susceptibles de soutenir la participation des élèves à sa démarche de mise en œuvre, notamment ceux qui présentent des difficultés de comportement. Ainsi, à l'aide d'une recension des écrits dans le domaine, cet article vise les objectifs suivants : 1) dresser un portrait des pratiques d'établissement des plans d'intervention et, plus particulièrement, de la participation des élèves; 2) identifier les bénéfices associés à la participation des élèves et ses conditions d'application; 3) expliquer le potentiel du processus d'établissement du PI pour soutenir l'autodétermination des élèves; et 4) identifier des pistes d'actions pour favoriser la mise en œuvre de PI autodéterminés par les élèves.

[2] Depuis sa création en 1964, ce ministère portait le nom de ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). À la suite d'un remaniement ministériel, il a été changé en 2005 pour ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), puis, de 2015 à 2016, il a porté le nom de ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et de 2016 à 2021, le nom de ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

[3] Cet article applique les règles épicènes propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

Méthode

Afin de répondre aux objectifs de recherche, une recension intégrative des écrits scientifiques et pratiques a été effectuée en 2020 en consultant les principales bases de données en éducation (ERIC, Education source, Academic Search Premier, Cairn, Erudit, Francis, PsycNET, Google Scholar) et en effectuant des recherches sur le web pour accéder à la littérature grise, comme des documents ministériels, des rapports et des programmes de formation et d'intervention. Les écrits retenus devaient permettre de répondre à l'une ou plusieurs questions associées aux objectifs de la recherche. Le Tableau 1 présente les questions centrales ayant permis de guider la recherche documentaire.

Tableau 1

Questions de recherche ayant permis de guider la recension des écrits

Objectif 1	Quelles sont les pratiques d'établissement des PI au Québec? Quelle place donne-t-on aux élèves PDC? Sont-elles et sont-ils présents à la rencontre du PI? Prennent-elles et prennent-ils part aux décisions? Qu'en est-il de leurs parents?
Objectif 2	Pourquoi devrait-on impliquer davantage les élèves PDC au processus d'établissement de leur PI? Quelles en sont les avantages, les bénéfices? Comment soutenir la participation des élèves à leur PI?
Objectif 3	Qu'est-ce que l'autodétermination? Pourquoi devrait-on soutenir l'autodétermination des élèves? Comment la démarche d'établissement d'un PI peut-elle contribuer à son développement?
Objectif 4	Qu'est-ce qu'un PI autodirigé? Quels sont ses caractéristiques? Quelles formes peut-il prendre? Comment soutenir sa mise en œuvre?

Trois catégories de mots-clés ont principalement été utilisées : 1) pour les élèves : *Students, Secondary School Students, Adolescents, Junior High School Students, Middle School Students, Special Needs Students, Elementary School Students;* 2) pour les difficultés comportementales : *Social, emotional and Behavioral Difficulties, Behavioral Problems, Behavioral Disorders, Disruptive Behavior* et 3) pour les plans d'intervention : *Individual Educational Plan (IEP), IEP program, IEP meeting, IEP development, IEP team, IEP process and procedures, IEP goals, Self-Directed IEP, Student-Led IEP.* Tous

les types de publications (p. ex. : articles scientifiques, recensions des écrits, articles professionnels, livres spécialisés, programme de formation) ont été retenus, à condition d'avoir été diffusés en français ou en anglais entre 1989 et 2020.

Résultats

Le plan d'intervention en milieu scolaire : portrait de la situation

Les travaux de recherche portant sur le PI se font plutôt rares au Québec. Les principales recherches ont été menées au début des années 2000 (p. ex. : Beaupré et al., 2004; Beaupré et al., 2003; Goupil et al., 2000; Poirier et Goupil, 2011; Souchon, 2008). Ces études visaient essentiellement à décrire le processus et les phases d'établissement des PI, les rôles des acteur·es concerné·es, le fonctionnement ou encore le contenu des PI. Rares sont celles qui se sont penchées sur les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) et les facteurs favorisant leur participation à ce processus. À notre connaissance, aucun dispositif de formation continue portant sur le PI n'a encore été développé en vue de soutenir la participation active de tous les acteur·es du PI (élève PDC, parents, personnel enseignant et des services complémentaires, directions d'école et autres intervenant·es scolaires) à chacune des étapes de la démarche d'élaboration et de mise en œuvre du PI.

La participation de l'élève

Plusieurs écrits consultés mentionnent l'importance de soutenir la participation des élèves à leur PI sans toutefois définir le concept de participation. Considérant l'utilisation polysémique de ce terme, il s'avère nécessaire de définir ce concept central dans cet article. Selon le guide d'élaboration des PI interdisciplinaires de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (Brousseau et al., 2010), la participation réfère au fait de « prendre part, coopérer, collaborer…Une participation réelle se veut une participation qui produit des effets, qui agit, qui est actuelle et concrète » (p. 4). Dans le contexte d'établissement des PI, la participation se définit comme le fait de communiquer son opinion et d'adopter des comportements d'engagement dans toutes les étapes de la démarche d'établissement et de mise en œuvre du PI.

Pour plusieurs auteur·trices, le PI doit absolument être coconstruit avec l'élève, ses parents et l'équipe éducative (Cavendish et Connor, 2018). En ce sens, le cadre de référence québécois sur l'établissement du PI précise que l'élève doit être placé·e au cœur de sa réussite, mais il ne pose cependant aucune exigence concernant le consentement de l'élève ou de ses parents (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2015). Au Québec, un sondage mené en 2004 révélait que « moins du tiers des élèves participaient à l'élaboration de leur plan » (MEQ, 2004b, p. 11). Certaines études mettent également en évidence le manque d'implication et de participation des élèves dans le processus de leur PI (Woods et al., 2013) et le fait qu'elles ou ils soient souvent appelés à y jouer un rôle passif (Arndt et al., 2006; Beaupré et al., 2004). Pour Childre et Chambers (2005), la participation des élèves varie en fonction des milieux familiaux et scolaires et des capacités de l'élève. Ainsi, parfois l'élève peut être très impliqué·e dans les choix faits lors de la rencontre, parfois elle ou il n'est même pas présent. Il n'est donc pas surprenant que les élèves soient ceux et celles qui parlent le moins lors des rencontres de PI (Martin,

Marshall et al., 2004) en n'utilisant qu'environ 3 % du temps de parole (Martin, Van Dycke et Christensen, 2006).

Dans les faits, et indépendamment de leurs caractéristiques, les élèves pour qui un PI est élaboré sont peu impliqué·es et peu sondé·es (Gaudreau et al., 2008; Rousseau et al., 2018). D'ailleurs, l'étude québécoise de Souchon (2008) réalisée auprès d'élèves PDC au secondaire démontre que ceux-ci et celles-ci perçoivent le PI comme utile, mais qu'elles et ils ne se considèrent pas suffisamment préparés pour participer à son élaboration et y jouer un rôle plus actif. Force est de constater que les pratiques québécoises en matière d'établissement de PI ne s'harmonisent pas toujours avec l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant stipulant que ce dernier ou cette dernière doit avoir l'occasion d'exprimer son opinion sur toute question qui le concerne, quel que soit son âge (Organisation des Nations Unies [ONU], 1990).

Selon certain·es auteur·trices, le niveau de participation des élèves pourrait doubler lorsqu'elles et ils sont formés pour autodiriger leur rencontre PI (Martin, Van Dycke et Christensen, 2006). En plus d'influencer le temps de parole des élèves, préparer les élèves à animer leur rencontre de PI aurait des effets sur la nature des échanges en favorisant une plus grande prise de décision chez les élèves (Agran et Hughes, 2008), notamment en les incitant à exprimer davantage leurs besoins en matière d'accommodements (Mason, Field et al., 2004).

Bénéfices associés à la participation de l'élève

Plusieurs recherches ont permis de démontrer les effets positifs liés à l'implication active de l'élève dans l'établissement de son PI (Martin, Marshall et al., 2004; Martin, Van Dycke et Christensen, 2006; Mason, Field, et al., 2004; Test et al., 2004; Wehmeyer et al., 2007). Pour ces chercheuses et chercheurs, la participation des élèves à toutes les étapes d'élaboration et de mise en œuvre du PI constitue une condition essentielle à l'obtention d'effets positifs.

Parmi ceux-ci, on observe une plus grande responsabilisation chez les élèves, une meilleure connaissance de leurs droits, de leurs difficultés et des ressources mises à leur disposition, ainsi qu'une amélioration de la qualité de leurs interactions avec les adultes lors des rencontres de PI (Mason, McGahee-Kovac et al., 2004). L'étude de Pouliot (2002) ajoute que les élèves développent ainsi une meilleure connaissance de leur PI et une meilleure compréhension des raisons qui justifient leur présence. D'autres recherches mentionnent que les élèves sont plus engagé·es dans la démarche du PI, qu'iels prennent davantage la parole lors des rencontres et qu'iels ont une perception plus positive de celles-ci (Martin, Van Dycke et Christensen, 2006; Royer, 2017). En contrepartie, ces auteur·trices mentionnent que certain·es enseignant·es ne laissent pas toujours la place à l'élève pendant les rencontres en prenant la parole ou en dirigeant la rencontre alors que l'élève est en mesure de le faire. Iels notent aussi que les rencontres de PI autodirigées (c.-à-d. animées par les élèves) durent moins longtemps et sont jugées plus satisfaisantes par les personnes présentes. Selon l'étude de Allen et al. (2001) menée auprès d'adolescent·es ayant une déficience intellectuelle moyenne, le simple fait d'assister à la rencontre du PI produit des effets positifs. Celles-ci et ceux-ci mentionnent se sentir moins stressés à l'issue de la rencontre et que cela leur procure une meilleure confiance en eux et elles. En cohérence avec ces résultats, les participant·es à l'étude de Eisenman et Chamberlin (2005) affirment avoir ressenti du soulagement, puisque la rencontre du PI s'est déroulée plus

positivement que ce qu'iels avaient anticipé. De fait, il semble qu'une attention plus importante soit accordée aux forces et aux capacités de l'élève lorsque celle-ci ou celui-ci est présent à sa rencontre de PI, alors qu'en son absence, les échanges porteraient davantage sur ses difficultés (Kroeger et al., 1999).

Enfin, la participation des élèves produit aussi des effets positifs sur les autres acteur·es. D'abord, la présence de l'élève oblige les professionnel·les à adapter leur langage rendant ainsi les échanges plus facilement compréhensibles pour tous (Kroeger et al., 1999; Mason, McGahee-Kovac et al., 2004). Les parents démontreraient un niveau de satisfaction plus élevé à l'issue de la rencontre parce qu'iels se sentent, entre autres, plus à l'aise de donner leur opinion lorsque leur enfant est présent·e (Barnard-Brak et al., 2009; Martin, Marshall et al., 2004). Finalement, selon le ministère de l'Éducation de l'Alberta, la participation active des élèves et des parents à l'établissement du PI aurait aussi pour effet d'employer un langage plus amical et positif, de fixer des objectifs plus pertinents et réalisables et d'assurer un meilleur succès à sa mise en œuvre (Alberta Education, 2007).

La nécessité d'accompagner les élèves dans l'établissement de leur PI

Plusieurs auteur·trices reconnaissent que la prise en compte des perceptions des élèves représente un levier important pour améliorer les pratiques enseignantes, favoriser des expériences scolaires positives et soutenir la réussite de l'inclusion scolaire (Fortier et Prochnow, 2018; Groves et Welsh, 2010; Sellman, 2009; Swinson, 2010; Tangen, 2009). Malgré les nombreux bénéfices associés à la participation des élèves à la démarche du PI, encore très peu d'enseignant·es les préparent en offrant des opportunités pour développer les habiletés et compétences requises par la modélisation, la pratique et l'implication dans la planification et l'animation de la rencontre de PI (Martin, Van Dycke, et Christensen, 2006; Rousseau et al., 2018). D'ailleurs, les données issues du rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'Adaptation scolaire (Gaudreau et al., 2008) mentionnent que l'utilisation du PI comme soutien à l'enseignement et à la participation active de l'élève représente la principale difficulté éprouvée par les acteur·es scolaires. Selon Test et al. (2004), plusieurs enseignant·es ne savent tout simplement pas quoi faire pour les préparer ni comment leur enseigner les habiletés nécessaires.

Or, l'étude de Martin, Marshall, et al. (2004) montrent que les élèves qui participent à leur rencontre de PI sans préparation ne savent pas quoi faire, ne comprennent pas le but de la réunion et le vocabulaire utilisé, ne sentent pas qu'elles et ils sont écoutés quand iels parlent et ne perçoivent pas la rencontre utile. Ainsi, le fait de demander à l'élève de participer à la rencontre de son PI sans lui avoir enseigné les habiletés peut le ou la désillusionner quant aux intentions du milieu et engendrer des effets négatifs sur sa perception de sa capacité à réussir.

Comment accompagner les élèves dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur PI?

De nombreuses études ont déjà permis d'identifier des pratiques scolaires favorisant la participation active des élèves, de leurs parents et des autres membres de l'équipe éducative (Arndt et al., 2006; Danneker et Bottge, 2009; Royer, 2017; Snyder et Shapiro, 1997; Snyder et al., 2011). En premier lieu, Allen et al. (2001) proposent de débuter le plus tôt possible à inclure l'élève dans le processus, et ce, dès l'âge de 6 ans. Selon eux et elles, lorsque l'élève commence plus jeune à assister aux rencontres, iel devient plus rapidement

un membre actif de l'établissement du PI et son niveau de participation peut augmenter chaque année. En deuxième lieu, Barrie et McDonald (2002) recommandent de prendre le temps nécessaire afin de respecter le rythme de l'élève. Certain·es élèves voudront prendre plus de responsabilités plus vite, alors que d'autres auront besoin de plus de temps pour se sentir en confiance. Par ailleurs, la recension d'écrits de Test et al. (2004) suggère d'accompagner l'élève afin de lui expliciter le fonctionnement et le déroulement de la rencontre du PI, de recourir au besoin à des jeux de rôles pour l'aider à se préparer ou encore d'utiliser des outils de planification et de consignation (p. ex. un aide-mémoire). Ces auteur·trices proposent aussi différents moyens pour faciliter la participation des élèves pendant les rencontres de PI comme leur adresser des questions directement et utiliser un langage et du vocabulaire compréhensibles. Bien que ces moyens soient très pertinents, ceux-ci soutiennent seulement la participation de l'élève à une étape précise de la démarche d'établissement du PI : la rencontre de concertation. Donc, comment impliquer davantage l'élève à toutes les étapes d'élaboration et de mise en œuvre de son PI?

L'importance de soutenir l'autodétermination des élèves

Les écrits consultés sur la participation des élèves à leur PI suggèrent un appui réciproque de l'autodétermination au processus d'établissement des PI : l'autodétermination favorise la participation de l'élève à son PI et la participation à son PI soutient l'autodétermination de l'élève. La théorie de l'autodétermination s'intéresse à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la connexité (Ryan et Deci, 2017). Le besoin d'autonomie se traduit par l'autorégulation de ses expériences personnelles en assumant ses choix en congruence avec ses valeurs et ses intérêts. Le besoin de compétence réfère au fait de se sentir capable d'interagir efficacement avec son environnement, tandis que le besoin de connexité réfère au sentiment d'appartenance aux autres et à sa communauté, au fait de se sentir comme partie prenante à un groupe. L'autodétermination représente donc une combinaison de compétences, de connaissances et de croyances qui poussent une personne à s'engager dans la poursuite de ses buts, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes (Field et al., 1998).

Plusieurs recherches démontrent l'importance d'enseigner les habiletés favorisant l'autodétermination des élèves dans le cadre de la démarche du PI en leur offrant l'opportunité d'effectuer des choix, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'établir des buts, de défendre leurs droits et d'exercer leur leadership (Arndt et al., 2006; Martin, Greene, et al., 2004; Martin, Van Dycke, et Christensen, 2006; Martin, Van Dycke, Greene, et al., 2006; Meadan et al., 2010; Test et al., 2004; Test et Neale, 2004). Un consensus semble d'ailleurs émerger quant au fait que la démarche du PI représente une occasion idéale pour développer l'autodétermination des élèves. Pour Sebag (2010), l'autodétermination permet de « faire passer l'élève du siège passager au siège conducteur de sa vie » (p. 23, traduction libre) ou, dans le cas présent, de son PI.

Selon Cheney (2012), les élèves PDC démontrent moins de comportements d'autodétermination et ont moins confiance que leurs efforts vont mener aux résultats désirés. Aussi, lorsque l'intervention du personnel scolaire est axée sur une gestion réactive des comportements, les opportunités de développer des habiletés d'autodétermination (p. ex. : effectuer des choix, établir des buts, défendre ses droits) s'avèrent moins fréquentes

pour ces élèves que leurs pairs, favorisant ainsi le maintien, voire l'exacerbation de leurs problèmes de comportement (Carter et al., 2010). À l'inverse, des études démontrent que la promotion des comportements autodéterminés aurait pour effet de faire diminuer les comportements perturbateurs et d'augmenter la fréquence et la qualité des comportements attendus (p. ex. Shogren et al., 2004). Il appert que la démarche d'établissement d'un PI représente une excellente occasion de soutenir l'autodétermination des élèves envers leurs apprentissages scolaires et sociaux puisque cela produira des effets bénéfiques non seulement sur la mise en œuvre de leur PI, mais aussi dans les autres sphères de leur vie. Il semble donc primordial d'accompagner et de soutenir les élèves PDC afin qu'iels puissent s'impliquer activement dans chacune des phases visant l'élaboration et la mise en œuvre de leur PI. À cet égard, le rôle du personnel scolaire est de soutenir l'élève tout au long du processus d'établissement et de mise en œuvre de son PI. Selon le niveau de développement de l'élève, l'intervenant·e peut être amené·e à jouer un rôle plus ou moins important dans la planification et l'élaboration du PI. Certain·es élèves seront en mesure d'affirmer leurs besoins et de prendre des décisions concernant les moyens susceptibles de les aider, alors que d'autres auront besoin d'être davantage soutenu·es par les membres de l'équipe éducative.

Pistes d'actions pour favoriser la mise en œuvre de PI autodéterminés par les élèves

Pour soutenir l'autodétermination de l'élève, le PI doit lui permettre de définir et d'atteindre ses buts en fonction de sa connaissance de soi et de la reconnaissance de sa valeur (Field et Hoffman, 1994). Pour ce faire, les travaux de Field et Hoffman (2012) et ceux du Virginia Department of Education (2019) permettent d'orienter les pratiques favorisant la mobilisation des élèves dans l'établissement de leur PI en suggérant des cibles de développement précises. Tout au long de la démarche d'établissement du PI, le personnel scolaire peut ainsi identifier des cibles d'autodétermination qui soutiendront l'implication de l'élève dans l'élaboration de son PI selon son niveau de maturité et de développement. Le Tableau 2 présente les composantes et les cibles de développement de l'autodétermination des élèves dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de leur PI.

Tableau 2

Composantes et cibles de développement de l'autodétermination (adapté de Gaudreau et al., 2021)

Composantes	Cibles de développement	
• Conscience de soi • Connaissance de soi • Choix (entre deux options) • Prise de décision • Résolution de problèmes • Établissement et atteinte d'objectifs • Autorégulation • Autoreprésentation • Efficacité personnelle • Attentes d'efficacité • Locus de contrôle interne	• Connaitre ses besoins et ses défis. • Connaitre ses forces et ses préférences. • Utiliser ses forces pour relever des défis. • Effectuer des choix. • S'accepter et se valoriser. • Établir des priorités en fonction de soi. • Formuler des objectifs. • Identifier les comportements à adopter. • Cibler des moyens pour atteindre ses objectifs. • Croire en sa capacité d'apprendre, de s'améliorer. • Communiquer son opinion. • Visualiser les actions à poser. • Résoudre des problèmes.	• Connaitre ses droits et assumer ses responsabilités. • Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles. • Négocier, défendre son point de vue. • S'auto-observer, s'autoévaluer et s'autogratifier. • Anticiper les résultats (bénéfices pour soi et pour autrui). • Comparer les résultats obtenus avec ceux anticipés. • Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites. • Effectuer les ajustements nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. • Reconnaitre l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.

La démarche d'établissement du PI est constituée de plusieurs phases ayant chacune des durées variables. Le cadre de référence du MEQ (2004a) présente quatre phases : 1) collecte et analyse de l'information, 2) planification des interventions, 3) réalisation des interventions et 4) révision du plan d'intervention. Plus récemment, Gaudreau et al. (2021) ont apporté des ajustements à ces phases afin d'accorder plus d'importance aux étapes préalables à la rencontre du PI et ainsi favoriser un meilleur accompagnement de l'élève en vue de soutenir sa participation à la démarche. Le Tableau 3 présente les phases de ce modèle ainsi que les principales tâches à effectuer par les acteur·es du PI à chacune de ces phases et suggère des pistes d'actions favorisant l'autodétermination de l'élève dans le cadre de la démarche.

Tableau 3

Phases de la démarche d'établissement du PI (Gaudreau et al., 2021)

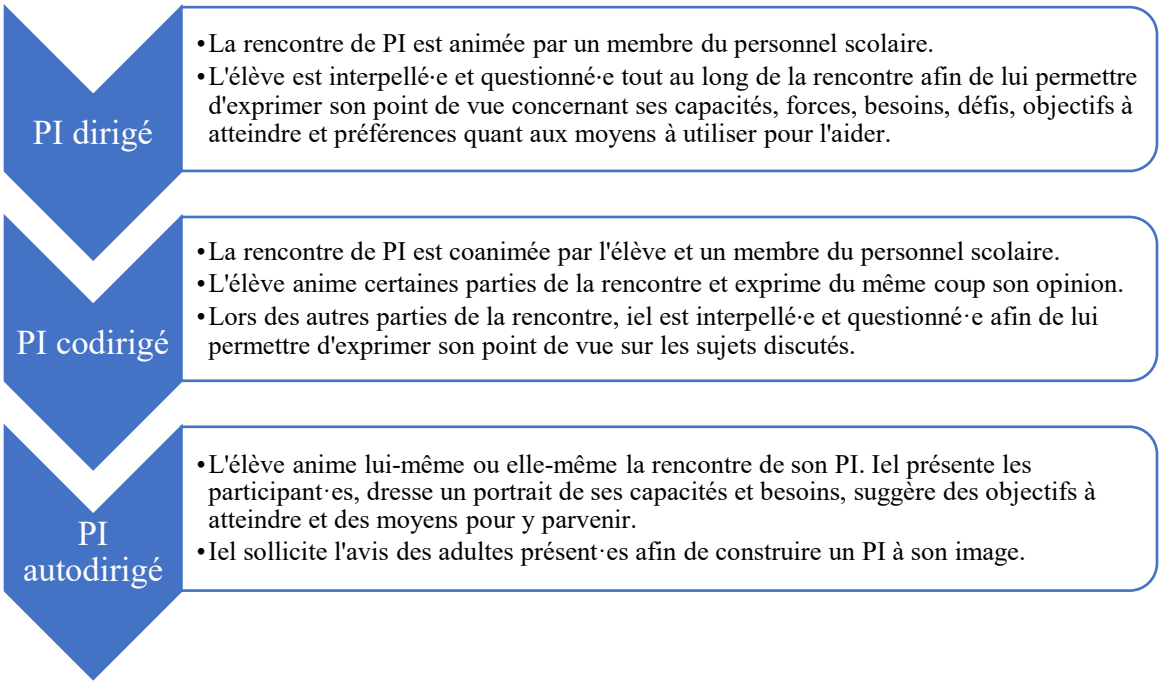
Phases du PI	Tâches à réaliser par les acteur·es du PI	Exemples d'actions susceptibles de soutenir l'autodétermination de l'élève
Investigation	• Analyse globale de la situation. • Évaluation de la qualité des mesures universelles mises en place. • Évaluation de la pertinence d'établir un PI.	• Questionner l'élève sur son vécu scolaire (ce qui se passe bien, ce qui se passe moins bien, ce qu'il ou elle aime, ce qu'il ou elle n'aime pas, etc.).
Collecte et analyse de l' information	• Constitution de l'équipe du PI. • Définition des rôles et responsabilités de chacun·e des acteur·es • Collecte d'information auprès des personnes concernées. • Analyse de l'efficacité des mesures mises en place. • Évaluation fonctionnelle et psychosociale (au besoin). • Portrait des capacités et besoins de l'élève. • Identification d'objectifs prioritaires. • Constitution d'une banque provisoire de moyens susceptibles d'aider l'élève.	• Aider l'élève à identifier ses besoins, ses défis, ses forces et ses préférences. • Aider l'élève à identifier ses besoins prioritaires ou des objectifs qu'il ou elle aimerait atteindre. • Questionner l'élève sur l'efficacité perçue des moyens utilisés pour l'aider. • Aider l'élève à identifier de nouveaux moyens susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs.
Concertation	• Planification de la rencontre de PI. • Mise en commun des capacités et besoins de l'élève. • Formulation des objectifs du PI. • Identification des moyens retenus et des responsables de leur mise en œuvre. • Identification des critères de réussite et de l'échéancier. • Consignation du PI.	• Offrir à l'élève des opportunités lui permettant de jouer un rôle central dans l'animation de sa rencontre de PI (p. ex. en animant lui-même ou elle-même cette rencontre). • Guider l'élève dans sa préparation en vue de sa participation à la rencontre du PI (p. ex. lui offrir un aide-mémoire). • Placer l'élève au cœur des échanges lors de la rencontre du PI en lui offrant la possibilité de s'exprimer en premier, en respectant son point de vue et en considérant ses suggestions.

Phases du PI	Tâches à réaliser par les acteur·es du PI	Exemples d'actions susceptibles de soutenir l'autodétermination de l'élève
Réalisation	• Réalisation d'un suivi auprès des acteur·es du PI qui n'ont pas pu participer à la rencontre de concertation. • Mise en œuvre du PI. • Communication régulière entre les acteur·es du PI afin d'assurer un suivi des progrès de l'élève. • Révision périodique du PI et ajustement lorsque cela est nécessaire.	• Encourager l'élève à accepter l'aide et à utiliser les ressources qui lui sont offertes. • Enseigner à l'élève des moyens afin qu'il ou elle puisse s'auto-observer, s'autoévaluer et s'autogratifier. • Questionner l'élève sur les conséquences de ses choix et leurs effets sur les autres et lui-même ou elle-même. • Aider l'élève à prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.

Une fois les phases d'investigation et de collecte et d'analyse de l'information complétées, Mason et al. (2002) suggèrent de situer l'élève sur un continuum d'autodétermination afin de déterminer le niveau de son implication lors de sa rencontre de PI. Iels suggèrent ainsi trois types de rencontres de PI : la rencontre de PI dirigée, codirigée et autodirigée selon le degré de responsabilité et d'implication que l'élève est en mesure d'assumer. Conséquemment, le type de rencontre est susceptible de varier en fonction de l'âge de l'élève, de son niveau de développement, de ses capacités et de sa motivation. La Figure 1 présente les caractéristiques de ces trois types de rencontres de PI en fonction de l'implication attendue de l'élève.

Figure 1

Types de rencontres de PI selon le niveau d'autodétermination de l'élève (inspiré de Gaudreau et al., 2021; Mason, McGahee-Kovac, et al., 2004)



Bien situer l'élève sur ce continuum d'autodétermination permet d'identifier avec plus de justesse les cibles de développement de l'élève en vue de sa participation à sa rencontre de PI, en ayant toujours en tête que l'objectif ultime est qu'il ou elle dirige lui-même ou elle-même sa rencontre de PI. Conséquemment, le degré de responsabilité qu'un·e élève PDC peut assumer dans l'établissement de son PI sera tributaire de sa situation et des conditions mises en place pour faciliter sa participation. Il serait utopique de croire que les élèves PDC développeront eux-mêmes et elles-mêmes des comportements autodéterminés, car ceux-ci et celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement explicite et de plusieurs opportunités de mise en pratique, et ce, dès le début de leur scolarisation (Field et al., 1998). Il s'avère donc primordial d'enseigner les habiletés liées aux cibles de développement de l'autodétermination et d'offrir plusieurs possibilités de mise en pratique pour qu'elles soient intégrées et utilisées dans un contexte spécifique comme le PI (Field et al., 1998).

Conclusion

À l'aide d'une recension intégrative des écrits scientifiques et pratiques, cet article a permis de dresser le portrait de la situation sur l'établissement des PI et la participation des élèves PDC dans ce processus. Les bénéfices associés à une participation active de leur part et la nécessité de les accompagner afin de soutenir cette participation ont été démontrés. Or, les pratiques actuelles nous indiquent que le personnel scolaire semble peu outillé pour y parvenir. À l'instar de Boavida et al. (2014), Myara (2018) conclut d'ailleurs sa récente

recension d'écrits en affirmant que la formation du personnel scolaire est une priorité afin de favoriser la pleine participation des élèves à l'établissement de leur PI. Il s'avère donc important de sensibiliser les directions d'établissements d'enseignement, le personnel enseignant et le personnel des services complémentaires aux conditions favorables à la participation des élèves à la démarche de leur PI. Pour ce faire, les organisations scolaires doivent déployer des activités de développement professionnel continu qui prévoient de l'accompagnement et des outils concrets permettant de favoriser la transformation des pratiques des acteur·es scolaires. Soutenir l'autodétermination des élèves PDC s'avère un incontournable pour les aider à se mobiliser dans leur réussite sociale et scolaire et persévérer à l'école. La mise en œuvre de PI autodéterminés par les élèves s'avère un excellent moyen pour y parvenir.

Références

Agran, M., & Hughes, C. (2008). Students' opinion regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 69-76. https://doi.org/10.1177/0885728808317657

Alberta Education. (2007). *Plan d'intervention personnalisé (PIP)*. Alberta Education.

Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C., & Wood, W. M. (2001). The effects of "self-directed" IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*(2), 107-120. https://doi.org/10.1177/088572880102400202

Arndt, S. A., Konrad, M., & Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial & Special Education, 27*(4), 194-207. https://doi.org/10.1177/07419325060270040101

Barnard-Brak, L., Davis, T., Ivey, J. K., et Thomson, D. (2009). Student IEP participation and parental satisfaction among adolescents with autism. *Journal on Developmental Disabilities, 15*(3), 48-54.

Barrie, W., & McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial & Special Education, 23*(2), 116. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193250202300208?journalCode=rsed

Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L. É., & Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* (Numéro spécial de Mai 2004), 46-49. http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/BEAUPRE_v15.pdf

Beaupré, P., Roy, S., & Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté.* Ministère de l'Éducation du Québec.

Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A Training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211. https://doi.org/10.1177/0271121413494416

Brousseau, T., Dubois, C., Bisson, F. L., Lambert, J., Lévesque, D. et Terreau, P. (2010). *Guide d'élaboration des plans d'intervention interdisciplinaire*. Institut de

réadaptation en déficience physique de Québec. Repéré au http://www.irdpq.qc.ca/expertise-et-formation/centre-de-documentation/publications-de-lirdpq/guide-delaboration-des-plans

Carter, E. W., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B., & Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high-incidence disabilities: Divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 18*(2), 67-81. https://doi.org/10.1177/1063426609332605

Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly, 41*(1), 32-43. https://doi.org/10.1177/0731948716684680

Cheney, D. (2012). Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 22-29. https://doi.org/10.1177/1053451212443149

Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *The Journal of the Division on Developmental Disabilities, 40*(3), 217-233. http://www.jstor.org/stable/23879717

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2015). *La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire* https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/Signature_parents_plan_intervention.pdf

Danneker, J. E., & Bottge, B. A. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial & Special Education, 30*(4), 225-233. https://doi.org/10.1177/0741932508315650

Eisenman, L., & Chamberlin, M. (2005). A teacher inquiry group on student-led IEPs: Starting small to make a difference. *Teacher Education and Special Education, 28*, 195-194. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/088840640502800406

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of A model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159-169. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088572889401700205

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Council for Exceptional Children. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442207.pdf

Field, S. L., & Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 6-14. https://doi.org/10.1177/1053451212443150

Fortier, M.-P., & Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life : Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student perspectives on school - informing inclusive practice* (p. 147-161). Brill Sense.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf

Gaudreau, N., Duchaine, M. P., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F., . . . Morissette, É. (2021). Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention - Cadre de référence. Dans N.

Gaudreau, L. Massé, J. Y. Bégin, M. F. Nadeau, V. Bernier, et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan!*. Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan

Goupil, G., Tassé, M., Mainguy, É., Horth, R., Lévesque, J.-Y., & Doré, C. (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 46-49.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Qc : Auteur. http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf

Groves, R., & Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Educational Research, 20*(2), 87-104. http://www.iier.org.au/iier20/groves.pdf

Institut de la statistique du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 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 2019-2020*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

Kroeger, S. D., Leibold, C. K., & Ryan, B. (1999). Creating a sense of ownership in the IEP process. *Teaching Exceptional Children, 32*(1), 4-9. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005999903200101?journalCode=tcxa

Martin, J. E., Greene, B. A., & Borland, B. J. (2004). Secondary students' involvement in their IPE meetings: Administrators' perceptions. *Career Development for Exceptional Individuals, 27*(2), 177-188. https://doi.org/10.1177/088572880402700204

Martin, J. E., Marshall, L. H., & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70*(3), 285-297. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290407000302

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., & Christensen, W. R. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*(3), 299-316. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290407000302

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children, 72*(2), 187-200. https://doi.org/10.1177/001440290607200204

Mason, C. Y., Field, S., & Sawilowsky. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70*(4), 441-451. https://doi.org/10.1177/001440290407000404

Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., & Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children, 36*(3), 18-24. https://doi.org/10.1177/004005990403600302

Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(2), 171-192. https://doi.org/10.1177/088572880202500206

Meadan, H., Shelden, D. L., Appel, K., & DeGrazia, R. L. (2010). Developing a long-term vision: A road map for students' futures. *Part of a special issue: Self-Determination, 43*(2), 8-14. **Error! Hyperlink reference not valid.** https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00400599100430020 1?journalCode=tcxa

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004b). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève - Diaporama.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053_plan_diaporama.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2013). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention.* http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-dintervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficulte/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

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

Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3), 497-518. **Error! Hyperlink reference not valid.** https://mje.mcgill.ca/article/view/9414

Organisation des Nations Unies [ONU]. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme. https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx

Poirier, N., & Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education, 46*(3), 459-472. https://mje.mcgill.ca/article/view/7064

Pouliot, S. (2002). *Effets d'un programme de formation sur la participation des élèves à leur plan d'intervention*. Université du Québec à Montréal.

Rousseau, N., Fréchette, S., Paquin, S., & Ouellet, S. (2018). Le plan d'intervention dans le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas, et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales. Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 239-261). JFP Éditions.

Royer, D. J. (2017). My IEP: A student-directed individualized education program model. *Exceptionality, 25*(4), 235-252. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216850

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

Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 42*(6), 22-29. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991004200603

Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 14*(1), 33-48. https://doi.org/10.1080/13632750802655687

Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., et Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 228-237. 1 https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10983007040060040401

Snyder, E. P., & Shapiro, E. S. (1997). Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEPs. *Behavioral Disorders, 22*(4), 246-259. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019874299702200405?journalCode=bhda

Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., . . . Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(6), 336-345. https://eric.ed.gov/?id=EJ947525

Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Montréal. http://archipel.uqam.ca/1968/1/D1769.pdf

Swinson, J. (2010). Working with a secondary school to improve social relationships, pupil behaviour, motivation and learning. *Pastoral Care in Education, 28*(3), 181-194. https://doi.org/10.1080/02643944.2010.504221

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 829-844. https://doi.org/10.1080/13603110802155649

Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children, 70*(4), 391-412. **Error! Hyperlink reference not valid.** https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290407000401

Test, D. W., & Neale, M. (2004). Using "The self-advocacy strategy" to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 135-145. https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000023660.21195.c2

Virginia Department of Education. (2019). *I'm Determinated*. https://imdetermined.org/resource/toolbox-for-self-determination/

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Soukup, J. H. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality, 15*(1), 31-44. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1501_4

Woods, L. L., Martin, J. E., et Humphrey, M. J. (2013). The difference a year makes: An exploratory self-directed IEP case study. *Exceptionality, 21*(3), 176-189. https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802233