

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les manifestations d'autodétermination par les élèves ayant participé à la TÉVA sur  
les plans scolaire, professionnel et personnel

par

Isabelle Cantin

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences, M. Sc.

Maîtrise en orientation

Août 2016

© Isabelle Cantin, 2016



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les manifestations d'autodétermination par les élèves ayant participé à la TÉVA sur  
les plans scolaire, professionnel et personnel

Par

Isabelle Cantin

Cet essai est évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvain Bourdon, Ph. D.

Directeur d'essai, professeur titulaire

Marcelle Gingras, Ph. D.

Professeure titulaire

Essai accepté le 8 août 2016

## SOMMAIRE

Cet essai s'intéresse à l'autonomie des jeunes adultes ayant un handicap moteur, physique, sensoriel ou intellectuel et qui ont participé à la démarche de la transition de l'école à la vie active (TÉVA). L'objectif de l'essai est de répertorier les manifestations d'autodétermination dans leur vie professionnelle, scolaire et personnelle. Le contenu des 23 entrevues conduites auprès d'élèves ayant participé à la TÉVA ou de leurs proches dans le cadre d'une étude de Bourdon et Lessard (2015) portant sur la modélisation de la démarche TÉVA en Estrie a été analysé afin d'en extraire les manifestations d'autodétermination. L'analyse thématique des entrevues a permis d'identifier des manifestations d'autodétermination issues d'une régulation externe, d'une régulation introjectée et d'une régulation identifiée.

Les résultats obtenus révèlent que les jeunes adultes ayant participé à la TÉVA semblent avoir une bonne connaissance d'eux-mêmes, de leurs intérêts scolaires et professionnels. En contrepartie, le sentiment de compétence, la fierté personnelle et la connaissance des actions à poser pour atteindre leurs objectifs semblent se présenter moins fréquemment en termes de manifestation d'autodétermination chez les jeunes adultes de l'échantillon. Dans peu de cas, les élèves ont rapporté avoir entamé de leur propre chef des démarches pour obtenir un milieu de stage pour lequel ils entretenaient de l'intérêt. L'analyse des entrevues a également révélé que la conseillère ou le conseiller d'orientation ne semble pas être une professionnelle ou un professionnel particulièrement sollicité pour soutenir les élèves en difficulté dans l'élaboration d'un projet professionnel.

Bien que l'implication de la famille et du milieu scolaire des jeunes à propos de la transition à la vie adulte et de l'élaboration de projets soit sans aucun doute essentielle, les compétences du conseiller d'orientation en matière d'accompagnement des élèves dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet scolaire ou professionnel pourraient être également mises à profit pour mieux préparer et accompagner les jeunes adultes dans leur transition. Ainsi, les données analysées dans

le cadre de cet essai indiquent qu'il y a une place à prendre pour les conseillers d'orientation dans le soutien des élèves vivant avec un handicap.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	7
<b>INTRODUCTION</b> .....	8
<b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE</b> .....	10
1. CONTEXTE ET ASPECT LÉGISLATIF.....	10
1.1 Démarche de la transition à la vie adulte .....	14
2. OBJECTIF DE L’ESSAI.....	15
3. REVUE DE LITTÉRATURE.....	17
3.1 Méthode de recension .....	17
3.2 Bilan des études recensées .....	22
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE D’ANALYSE</b> .....	40
1. ORIGINE.....	40
2. DÉFINITION ET CONCEPTUALISATION .....	44
2.1 Définition de l’autodétermination et du lieu de causalité interne perçu .....	44
2.2 Conceptualisation.....	46
<b>TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE</b> .....	50
1. MÉTHODOLOGIE INITIALE.....	50
2. CHOIX DE L’ANALYSE POUR L’ESSAI.....	51
2.1 Opérationnalisation.....	51
2.2 Type d’analyse .....	54
<b>QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	56
1. AUTODÉTERMINATION ISSUE D’UNE RÉGULATION EXTERNE.....	56
1.1 Autodétermination externe provenant de la famille et des proches .....	56
1.2 Autodétermination issue de la communauté, de milieux scolaires ou d’organismes .....	60
2. AUTODÉTERMINATION ISSUE D’UNE RÉGULATION INTROJECTÉE.....	64
3. AUTODÉTERMINATION ISSUE D’UNE RÉGULATION IDENTIFIÉE .....	65
<b>CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION</b> .....	75
1. LIMITES DE L’ESSAI.....	78
2. DÉMARCHE TÉVA, LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET L’ORIENTATION PROFESSIONNELLE.....	79
<b>CONCLUSION</b> .....	81
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	83
<b>ANNEXE A – MANIFESTATIONS D’AUTODÉTERMINATION PRÉSENTÉES PAR     ANGELL</b> .....	87

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 -	Termes de recherches mai à juillet 2015 .....	19
Tableau 2 -	Termes de recherches mai 2016 .....	21
Tableau 3 -	Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issues de la famille comme régulation externe .....	60
Tableau 4 -	Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issues de la communauté, de milieux scolaires ou d'organismes .	63
Tableau 5 -	Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issues d'une régulation introjectée .....	65
Tableau 6 -	Nombre de référence de manifestations d'autodétermination identifiée concernant la vie personnelle, le projet professionnel et le projet d'études .....	73

## REMERCIEMENTS

Les nombreuses heures passées à rédiger et réviser cet essai n'auraient pas été possibles sans le soutien de plusieurs personnes. Je souhaite d'abord remercier M. Sylvain Bourdon, Ph. D., professeur titulaire, de m'avoir encadrée et soutenue durant cet essai. Surtout, j'aimerais le remercier de m'avoir proposé d'approfondir sur un sujet captivant qui se conjugue à merveille avec ma passion pour le travail auprès des personnes vivant avec un handicap.

Aussi, je souhaite remercier mes proches et mes collègues de classe pour leur soutien et leurs conseils lors de la rédaction de mon essai. Je remercie en particulier ma sœur Catherine pour son temps, son sens critique et ses encouragements.

## INTRODUCTION

Malheureusement, l'adage « si l'on veut on peut » a certaines limites. En dépit de la volonté des individus à « réussir » socialement comme l'entendent les valeurs occidentales, certains n'ont simplement pas les capacités physiques ou intellectuelles leur permettant d'accéder aisément au marché du travail pour prendre part à la productivité de la société. Par contre, avec des mesures préventives et de l'aide contextuelle, il est possible de penser que cette partie de la population peut également avoir des chances de s'actualiser sur le plan professionnel en plus de favoriser son autonomie et de contribuer à l'essor de notre société. D'ailleurs, l'accompagnement d'un individu vivant avec un handicap vers sa vie adulte et professionnelle semble une idée naturelle et cohérente puisque déjà plusieurs actions pour aider cette portion plus vulnérable de la population sont prises pour mieux la soutenir dès l'enfance. Au Québec, que ce soit par l'offre de services de stimulation et de réadaptation ou encore par la possibilité d'offrir des accommodements ou un cheminement scolaire adapté tout au long de sa scolarité, l'enfant et l'adolescent vivant avec un handicap ont droit à des ressources pour favoriser leur développement et sa participation sociale. Adulte, des services d'aide à l'emploi, de subvention pour des formations ou de solidarité sociale sont entre autres offerts pour permettre à l'individu de subvenir à ses besoins de façon autonome.

Entre l'école et la vie adulte, il existe également des moyens pour aider l'individu vivant avec un handicap à organiser sa vie future et le soutenir dans cette transition. La démarche de la Transition de l'école à la vie active (TÉVA) est une formule administrée régionalement et soutenue par le gouvernement du Québec pour aider le jeune adulte à planifier sa vie sur différents plans alors qu'il termine sa scolarité secondaire (Gouvernement du Québec, s.d.). Comme le précise l'Office des personnes

handicapées du Québec (2003), cette démarche vise à accompagner les élèves vivant avec un handicap moteur, physique, intellectuel ou sensoriel dans la réalisation de leurs projets. Ainsi, le terme accompagnement laisse la place à l'élève comme maître de ses projets et ambitions. Il est possible de penser que cette démarche invite donc l'élève à prendre une part d'autonomie face à sa propre vie future.

Cet essai vise à examiner et décrire les présences de manifestations d'autonomie prises sous l'angle de l'autodétermination chez les jeunes adultes ayant participé à la TÉVA au cours de leur cheminement scolaire. Pour ce faire, le contenu des entrevues conduites auprès d'élèves ayant participé à la TÉVA ou de leurs proches dans le cadre d'une étude de Bourdon et Lessard (2015) portant sur la modélisation de la démarche TÉVA en Estrie sera analysé. D'abord, le contexte entourant la TÉVA et la question de l'autonomie chez les jeunes adultes en situation de handicap qui nécessite que l'on se penche sur la question sera présenté. Puis, une revue des connaissances issues d'études réalisées dans le domaine sera exposée. Le chapitre suivant précisera le cadre choisi pour l'analyse des données recueillies. Il s'agit donc d'une section portant principalement sur la définition et la conceptualisation de l'autodétermination. Ensuite, la méthode de recherche et la présentation des résultats obtenus constitueront les chapitres subséquents. Enfin, une discussion portant sur les résultats obtenus mis en relation avec les données existantes, le contexte et le cadre d'analyse ainsi qu'une conclusion termineront cet essai.

## PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

### 1. CONTEXTE ET ASPECT LÉGISLATIF

Le Québec n'est évidemment pas le seul endroit où des mesures d'aide à la transition à la vie adulte pour les personnes vivant avec un handicap sont mises en place. Entre autres, plusieurs provinces canadiennes offrent des mesures similaires et les États-Unis ont même adopté une loi pour encadrer le soutien aux personnes handicapées. Dans ce pays, la loi *Individuals with disabilities education act* (IDEA) exige de tout établissement scolaire public qu'il dispense gratuitement des services éducationnels adaptés aux besoins de tout enfant entre 3 et 21 ans ayant une incapacité reconnue (Gouvernement des États-Unis, 2015). Cette loi a permis l'émergence de nombreux programmes d'éducation spécialisée pour les élèves ayant des difficultés incluant des programmes obligatoires de transition à la vie adulte pour les adolescents. Dans la littérature scientifique, il est possible de trouver plusieurs canevas de programmes américains, des évaluations de ces programmes ainsi que des études portant sur ceux-ci. Ce n'est toutefois pas le cas pour la province du Québec. Bien qu'aucune législation du genre n'existe à cet effet au Québec, le gouvernement encourage les milieux scolaires à offrir des services qui correspondent aux réels besoins de cette clientèle. Le gouvernement du Québec en fait d'ailleurs explicitement mention dans la publication de sa stratégie d'action-jeunesse 2009-2014. Il faut cependant noter que le gouvernement exige qu'un plan d'intervention soit élaboré pour chaque élève vivant avec un handicap ou en difficulté, qu'il soit intégré en classe régulière ou dans un groupe particulier (Gouvernement du Québec, 2004).

La transition de l'école à la vie adulte est vécue de bien des façons selon chaque individu scolarisé. Selon l'Institut de la Statistique du Québec, 87 personnes sur 100 obtiendraient un premier diplôme du secondaire avant de se rendre sur le marché du

travail ou de poursuivre leurs études dans une école de métiers ou au collégial. Toutefois, certains élèves ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle ont besoin d'un soutien supplémentaire pour permettre soit l'obtention d'un diplôme, soit l'atteinte d'un projet pour la vie adulte qu'ils se sont fixés, ou encore les deux à la fois. Pour soutenir ces jeunes adultes, le gouvernement du Québec demande entre autres à ses établissements d'enseignement de formation générale des jeunes ou d'études supérieures d'offrir des accommodements visant à favoriser le succès de l'élève (Gouvernement du Québec, 2014). Par exemple, le ministère offre un programme d'études adapté pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ainsi qu'une possibilité d'assouplir les critères d'évaluation en formation générale des jeunes (Gouvernement du Québec, 2015).

Depuis la révision de la loi sur l'instruction publique en 1997, la mission des écoles a été modifiée pour y inclure notamment les aspects de l'instruction et de la socialisation de l'élève. Pour répondre à ces objectifs, c'est l'intégration des élèves ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle dans des classes régulières composées majoritairement d'élèves sans handicap qui est privilégiée, en plus d'une offre de services professionnels adaptatifs pour les soutenir (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007). La considération d'un aspect du développement social à travers l'éducation en formation générale des jeunes va de soi étant donné que l'école constitue la principale occupation des élèves et qu'il est connu que les processus de socialisation et de construction de l'identité sont intimement liés. Quelles que soient les raisons qui sous-tendent la valorisation de la démarche TÉVA, le Québec a choisi collectivement de prendre en charge les personnes vivant avec un handicap afin de favoriser leur participation sociale. Dans sa Stratégie d'action-jeunesse (2009-2014), le gouvernement a prévu une section « Favoriser le passage à la vie active et le maintien en emploi » (p.73) qui aborde notamment les actions à prendre pour encourager les jeunes vivant avec un handicap dans leur participation sociale. Ainsi, par ces orientations, le Québec vise non seulement à avoir

une population éduquée, mais des citoyens forts de leur identité en harmonie avec les principes de base d'une société fonctionnelle et épanouie. Pour ce faire, le gouvernement propose et soutient plusieurs moyens pour favoriser que chaque citoyen, sans égard à son état physique, mental ou économique, soit doté des meilleures conditions possible pour assurer son éducation.

Une diversité de mesures proposées par le gouvernement vise à favoriser la réussite des élèves en difficulté. Les mesures sont prises sur plusieurs plans, que soit par l'octroi de subventions spéciales, l'ajout de ressources matérielles ou en offrant l'accès à des professionnels pour soutenir les élèves. Par exemple, selon leur situation, les élèves ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle peuvent bénéficier de supports informatiques et de logiciels adaptés pour certaines matières, peuvent avoir du temps supplémentaire pour les évaluations et avoir accès à des locaux isolés pendant les examens (Gouvernement du Québec, s.d.). De plus, l'existence de programmes d'études adaptés pour les élèves ayant une déficience intellectuelle favorise l'acquisition de connaissances et de compétences avec succès pour ces jeunes. Au Québec, c'est le programme d'études adapté avec compétences transférables essentielles (PACTE) pour les élèves âgés de 12 à 15 ans et la démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DÉFIS) pour ceux de 16 à 21 ans qui sont préconisés (Gouvernement du Québec, 2015). La TÉVA peut s'inscrire dans le même sens que la DÉFIS puisqu'elle vise aussi l'accompagnement de l'adolescent ou du jeune adulte dans la planification de sa transition vers la vie adulte plutôt que l'accommodement des mesures d'évaluation ou l'adaptation de la matière à enseigner, comme d'autres mesures le font (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). C'est précisément sur l'aspect transitif du passage à la vie adulte pour les élèves ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle que le reste du document est orienté.

Pour sa part, la TÉVA est une méthode d'encadrement et de soutien offerte dans le milieu scolaire pour aider les adolescents et jeunes adultes. Dans sa stratégie d'action jeunesse 2009-2014, le gouvernement du Québec a clairement identifié l'adoption de cette démarche comme moyen de soutien à la planification de la transition de l'école à la vie adulte (Gouvernement du Québec, s.d.). À cette étape-ci, il importe de définir le concept de « planification de la transition de l'école à la vie active » officiellement. L'Office de personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2003) définit la TÉVA comme suit :

[U]n ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas de la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires. (p. 35)

En Estrie, c'est depuis 2007 que la démarche est utilisée dans différentes écoles pour aider les jeunes du secondaire en situation de handicap physique, intellectuel, moteur ou sensoriel (Bourdon et Lessard, 2015). Dans cette région, une nuance est apportée à l'appellation de la démarche. L'organisme Hans-Droit, très présent pour la défense des droits des personnes vivant avec un handicap dans la communauté magogoise, en Estrie, rapporte cette information sur son site Internet. Il est mentionné que le comité régional pour l'intégration au travail des personnes handicapées (CRITPH) qui s'occupe de l'articulation des différents partenaires estriens au sein de la démarche TÉVA a choisi de remplacer le terme « active » par le terme « adulte ». Sans changer l'essence de la démarche, le comité s'est prononcé en faveur de l'appellation *transition de l'école à la vie adulte* plutôt que *transition de l'école à la vie active* en raison de la signification plus générale attribuable au terme « vie adulte » (Han-Droits, 2015). Puisque l'analyse secondaire des données qui suivra porte sur une étude menée en Estrie, le terme *transition de l'école à la vie adulte* sera employé.

## 1.1 Démarche de la transition à la vie adulte

C'est précisément pour permettre aux jeunes vivant avec un handicap ou des troubles mentaux graves d'obtenir un emploi que le gouvernement a décidé de favoriser l'application de la démarche TÉVA (Gouvernement du Québec, s.d.). Celle-ci a pour avantage de s'inscrire à l'intérieur du plan d'intervention obligatoire de l'élève en difficulté (Gouvernement du Québec, 2012 ; OPHQ, 2003). La démarche TÉVA va au-delà des mesures existantes pour favoriser le succès académique des élèves. Elle vise à permettre au jeune et aux gens qui l'entourent d'identifier et de poursuivre un projet de vie personnel après sa formation secondaire, en concordance avec ses besoins et capacités (OPHQ, 2003). Pour certains, ceci s'articulera autour d'un projet d'études supérieures, pour d'autres ce sera l'entrée sur le marché du travail et d'autres encore auront pour projet de quitter le nid familial pour vivre de façon autonome en appartement.

D'une certaine façon, la planification de la transition de l'école à la vie adulte a pour but d'aider le jeune à s'autodéterminer, à concrétiser son projet et à s'entourer des gens dont il a besoin pour actualiser ce dernier. Participer à la démarche TÉVA ne modifie pas le cursus scolaire obligatoire du jeune (Gouvernement du Québec, 2003). Elle s'ajoute et s'intègre dans son parcours (OPHQ, 2003). Par exemple, le jeune intégré dans une classe de communication poursuivra son parcours scolaire et continuera de bénéficier des mesures d'adaptation prévues par le gouvernement pour favoriser son succès scolaire. En s'inscrivant à l'intérieur du plan d'intervention, les objectifs déterminés par l'élève et ses proches seront révisés périodiquement et des moyens pour atteindre ces objectifs seront identifiés et valorisés (Gouvernement du Québec, 2004). Ainsi, par le biais d'activités comme une réflexion sur ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes ou encore en faisant des stages d'exploration dans certains

milieux, l'élève pourra préciser davantage son projet de vie. Il importe que ce soit l'élève et/ou ses parents, s'il ne peut s'exprimer aisément, qui portent ce projet et que les différents intervenants autour comme les enseignants et les professionnels, par exemple les psychoéducateurs, les conseillers d'orientation, le CLSC ou le centre de réadaptation puissent intervenir au besoin pour permettre d'offrir un service à l'élève qui correspond à ses besoins et à sa volonté (Gouvernement du Québec, 2003).

Ultimement, la démarche TÉVA constitue une expérience pour le jeune adulte ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle qui vise à l'aider à avoir un objectif à la fin de son parcours scolaire, comme identifier un organisme pour lequel il aimerait faire du bénévolat à la fin de ses études pour occuper son temps et acquérir de l'expérience de travail (Han-Droits, 2015). Sans grande surprise, le gouvernement favorise cette démarche non seulement pour soutenir les élèves vivant avec un handicap, mais aussi pour augmenter le taux de participation sociale et de participation à la vie active pour cette partie de la population qui est nettement inférieure à la population générale, comme le souligne le rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec (2003).

## 2. OBJECTIF DE L'ESSAI

L'objectif de cet essai est de répertorier les manifestations d'autodétermination présentes chez les jeunes adultes ayant pris part à la TÉVA au cours de leur cheminement secondaire. Dans le champ de l'orientation professionnelle, il est pertinent de s'y intéresser pour trois raisons. D'abord, l'analyse des données permettra peut-être de révéler si les jeunes adultes sont parvenus, à travers leur scolarisation et leur participation à la TÉVA, à développer et porter un projet professionnel en cohérence avec leur identité propre. Aussi, puisque la capacité d'identifier les ressources d'aide pour atteindre nos objectifs est un signe d'autodétermination (Angell, Stoner et Fulk, 2010), s'intéresser à l'autodétermination chez les élèves ayant participé

à la TÉVA peut permettre d'identifier les principales ressources sollicitées par cette clientèle lorsqu'il est question de leur projet professionnel. Enfin, dresser un portrait des manifestations d'autodétermination chez les élèves ayant participé à la TÉVA permettra de mieux connaître le mode de régulation qu'ils priorisent lorsqu'il est question de leurs plans professionnels puisque plusieurs types de régulation menant à l'autodétermination sont identifiables (Deci et Ryan, 1985). Par exemple, cet exercice pourrait permettre de voir si, de façon générale, les jeunes ayant été interviewés ont identifié leur projet professionnel grâce à l'expérience acquise au fil de plusieurs stages offerts pendant leur cheminement qui ont contribué à une meilleure connaissance de soi. Ou encore, à savoir si l'échantillon à l'étude semble avoir été plutôt autonome dans les actions à poser concernant l'atteinte de son projet professionnel ou nécessitait plus d'encadrement ou de stimulation de la part d'un tiers.

Il est possible de croire que s'intéresser aux manifestations d'autodétermination chez les jeunes qui ont participé à la TÉVA, c'est aussi s'intéresser à l'amélioration continue des services qui leur sont offerts. Entre autres choses, il est possible de penser qu'une amélioration des programmes qui visent à aider les jeunes avec des handicaps permettra une plus grande participation sociale de ceux-ci. Dans le cas spécifique d'une démarche comme la TÉVA, l'amélioration du service en fonction de l'expérience recueillie des bénéficiaires pourrait ultimement permettre une plus grande atteinte de l'objectif. Ainsi, plus d'élèves en situation de handicap réussiraient à identifier un projet de vie après leurs études et prendraient plus d'actions ou seraient mieux soutenus pour réaliser ce projet de vie. Sur un plan de société, il est intéressant de se préoccuper de la mise en action des jeunes vivant avec un handicap en rapport à leur projet de vie, puisque ceux-ci constitueront, dans certains cas, des gens plus autonomes sur différents aspects, soit financièrement, au niveau de leur participation citoyenne ou sociale ou encore sur le plan de la réalisation personnelle et professionnelle. Ces résultats positifs peuvent avoir un impact sur la société à plus grande échelle, considérant qu'une personne qui est autonome sur un pan de sa vie est une personne qui a un moins grand

besoin de services de soutien pour cet aspect. Ainsi, il y a ici une possibilité de réaliser collectivement des économies en plus de s'acquitter du mandat d'aider les personnes vivant avec un handicap dont s'est dotée démocratiquement notre société.

Évidemment, la question de l'autodétermination chez les gens vivant avec une incapacité ou encore la transition à la vie adulte pour cette même clientèle a été abordée par plusieurs auteurs. Pour mieux connaître le sujet de la transition à la vie adulte et de l'autodétermination chez les personnes vivant avec un handicap, la section suivante présente une revue de littérature portant sur ces thèmes.

### 3. REVUE DE LITTÉRATURE

#### 3.1 Méthode de recension

Dans le cadre de cet essai, deux périodes de recherche documentaire ont eu lieu. Entre le mois de mai et le mois de juillet 2015, des recherches dans la littérature ont été menées dans des banques de données spécialisées en psychologie ou en éducation ainsi que sur des sites Internet officiels du gouvernement du Québec et du gouvernement des États-Unis. Les banques de données consultées sont les suivantes : ERIC, FRANCIS, PsycINFO, Education Source, Academic Search Complete, Social Work Abstract, SocINDEX full text, Repère et Worldcat. En plus des termes de recherches, des filtres ont été appliqués pour limiter les résultats à des publications datant de l'an 2000 à 2015, en langue anglaise ou française et ayant fait l'objet d'une révision par les pairs. En incluant des termes de recherches couvrant tous les aspects du sujet de l'essai, soit des termes en lien avec la perception, ceux en lien avec les handicaps, ceux avec la transition à la vie adulte et ceux en lien avec l'éducation, 1156 résultats ont été obtenus. En ne considérant que les termes de recherches présents dans les titres, 18 résultats anglophones ont été obtenus et 2 en français. Une recherche documentaire plus large des publications ne considérant que les termes de recherches autour du handicap, de la vie adulte et de la perception a permis d'obtenir davantage de résultats qui incluent les

termes dans les titres (N = 462). Une autre recension visant à consulter des études portant sur des programmes comparables à la TÉVA incluant donc les termes transition, handicap et travail a permis d'obtenir 1689 résultats sur Worldcat.

Le tableau suivant présente les termes de recherches qui ont été croisés pour parvenir aux résultats obtenus.

Tableau 1  
Termes de recherche mai à juillet 2015

Catégorie	Termes associés
Perception	view*; opinion*; perception*; review*
Handicap	Handicap ; disabilities; « mental retar* » ; « deficiencia intellectuelle » ; autis* ; « trouble du spectre de l'autisme » ; « autism spectr* disorder » ; « intellectual disabilities » ; « maladie mentale » ; « mental disorder » ; sante mentale ; « trouble envahissant du développement ; « TED » ; « limitation* fonctionnelle* » ; «mental retar*» autis* ; « special* need* » ; « besoins particuliers » ; « deficiencia » disabilit* ; «intellectual disability» ; «learning disability » ; «mental health»
Transition vie adulte	Transition ; « Vie active » ; « fade out » ; « vie adulte » ; travail ; work ; « adult life » ; « vie professionnelle » ; « professionnall life » ; socioprofessionnel ; socioprofessionnal ; adulthood; «adult life»; «active life»; program* ; «adult role» «sociopro*» ; «social insertion» ; «insertion professionnelle» ; «insertion sociale» ; occupation ; adult ; «social life»; «school-to-work»; autonom*
Scolarité	Ecole; school; education ; « high school »

En mai 2016, le sujet de l'essai a été légèrement modifié. En effet, il a été convenu qu'une place plus importante serait accordée à la théorie de l'autodétermination en statuant que l'objectif du travail est de décrire les manifestations d'autodétermination chez les jeunes adultes ayant participé à la TÉVA. En précisant cet angle, une nouvelle recherche documentaire s'est imposée. Celle-ci s'est tenue en mai 2016 dans des banques de données spécialisées en psychologie ou en éducation. Les banques de données consultées sont les suivantes : Academic search complete ; Audiobook Collection (EBSCOhost) ; eBook collection (EBSCOhost) ; Educationnal source ; ERIC ; FRANCIS ; PsycARTICLES ; PsycINFO ; Social Work Abstracts ; SocINDEX et SocINDEX with full text. En plus des termes de recherches, des filtres ont été appliqués pour limiter les résultats à des publications datant de l'an 2000 à 2016, en langue anglaise ou française et ayant fait l'objet d'une révision par les pairs. En croisant les termes de recherches présentés au tableau 2, 2063 résultats ont été obtenus. En considérant que les termes de recherche incluent comme sujet dans le texte, 25 résultats ont été obtenus. Puis, en retirant la restriction incluant les sujets dans le texte pour se centrer sur les textes dont on retrouvait les termes de recherches dans les titres, 31 résultats ont été obtenus. Au final, 8 documents ont été conservés et traités dans le cadre de cette revue de littérature. Neuf autres documents recensés ont par ailleurs été mobilisés dans le cadre d'analyse.

Tableau 2  
Termes de recherche mai 2016

Catégorie	Termes associés
Autodétermination	«Self-determination» ; SDT ; «autodetermination» ; autonom*
Handicap	Handicap ; disabilit* ; deficiencie ; impair* ; incapacit* ; autism* ; «autism spectrum disorder» ; «trouble du spectre de l'autisme» ; «TED» ; «trouble envahissant du développement» ; blind* ; aveugle ; deaf* ; sourd ; malentendant
Transition vie adulte	transit* ; education* ; school ; ecole ; program* ; work ; «adult life» ; «vie adulte» ; «vie active» ; «grown up»
Perception / Point de vue	percei* ; percept* ; review ; impression* ; opinion* ; view ; «point de vue»

L'information portant spécifiquement sur la démarche TÉVA a été trouvée uniquement sur des sites Internet gouvernementaux ou ceux d'organismes communautaires œuvrant pour le soutien des personnes vivant avec un handicap. Par ailleurs, aucune étude n'a été trouvée sur la TÉVA outre l'étude originale de Bourdon et Lessard (2015) sur laquelle s'appuie l'analyse secondaire de cet essai. Les documents consultés à propos de cette démarche en faisaient la description ou présentaient les objectifs liés à l'utilisation d'une telle démarche en milieu scolaire. Le fait que cette démarche soit récente au Québec, elle est par exemple appliquée depuis 2007 en Estrie est peut-être en cause dans le peu d'informations disponibles concernant son application. Ceci pourrait expliquer qu'il soit difficile de trouver une réponse satisfaisante dans la littérature concernant l'opinion des élèves à propos de leur

expérience ou des informations concernant leur continuité après l'école secondaire. Toutefois, certains écrits existent concernant la présentation de la démarche et son application. En contrepartie, des études réalisées aux États-Unis se sont intéressées à la perception de l'implication des élèves en difficulté qui participaient à des programmes de transition similaires ou qui avaient affaire à des intervenants qui les aidaient à adapter certains éléments de leur quotidien.

### **3.2 Bilan des études recensées**

D'emblée, Nonnemacher et Bambara (2011), estiment qu'il est important de s'intéresser à l'expérience des gens qui reçoivent de l'aide pour augmenter leur autonomie afin de permettre d'améliorer ou de développer une offre de service significative qui répondra à leurs besoins réels. Selon les auteures, l'expérience des destinataires de ces programmes pourrait également permettre de cibler des facteurs environnementaux encore inexplorés qui pourraient favoriser la participation et l'implication des personnes aidées d'abord dans leur vie personnelle, mais aussi dans leur participation sociale. Dans leur étude sur la perception des personnes ayant une déficience intellectuelle à propos de la promotion de leur autonomie au regard de l'aide qu'elles reçoivent, Jami Petner-Arrey et Susan R. Copeland (2014) avancent quant à elles que les intervenants devraient s'intéresser à ce qui importe pour ces personnes pour mieux les aider à obtenir ce qu'elles veulent. Dans cette étude qualitative, les auteures ont recueilli à la fois le point de vue des personnes avec une déficience intellectuelle et celui des intervenants qui les accompagnent au quotidien. Après avoir mené des entrevues auprès de dix intervenants et dix personnes ayant une déficience intellectuelle et avoir procédé à une analyse thématique des données, les résultats ont été diversifiés. En effet, l'issue de leur étude montre que ce qui peut limiter la promotion des actions autonomes chez les personnes ayant une déficience intellectuelle est de deux ordres. D'abord, Petner-Arrey et Copeland identifient une des influences négatives des intervenantes sur l'autonomie des participants principalement selon la

rubrique suivante : « Marcher sur une ligne mince »<sup>1</sup> (p.42). C'est-à-dire que les deux groupes de participants expliquent le comportement limitatif des intervenants face à l'émancipation de l'autonomie des personnes ayant une déficience intellectuelle par la dualité des missions des établissements qui offrent les services. Les organismes de soutien pour les personnes ayant une déficience intellectuelle combinent une mission d'accompagnement, de soutien ou d'adaptation pour la personne et une mission de protection de l'individu. Puisque poser des actions de façon autonome comporte chaque fois une part de risque, ceci peut devenir un dilemme pour les intervenants. Il leur est parfois difficile de répondre au besoin d'autonomie de leur client tout en préservant sa sécurité. De façon générale, l'étude présentait que les intervenants avaient tendance à prioriser la sécurité, la santé et la protection des individus plutôt que de laisser leur client agir de façon autonome. Dans une autre étude, Wehmeyer et Palmer (2003) avancent que les enseignants amoindrissent les opportunités d'autodétermination chez leurs élèves ayant une déficience intellectuelle ou des troubles d'apprentissage puisqu'ils croient que leurs élèves en sont incapables. Pour leur part, les personnes ayant une déficience intellectuelle interrogées dans l'étude de Petner-Arrey et Copeland ne plaçaient pas leur santé et leur protection personnelle en priorité ni ne rapportaient même d'incident vécu où ils ont senti que leur intégrité physique était compromise. Par des extraits de verbatim, l'étude présente des exemples d'interventions faites par le personnel travaillant auprès des personnes avec une déficience intellectuelle dans le but de prévenir un accident. Ces comportements préventifs ont eu aussi pour effet de marginaliser davantage certaines personnes et de nuire au développement d'un réseau social de support dans leur communauté.

Dans la même veine, Michael Wehmeyer et Susan Palmer (2003) ont mené une étude visant à obtenir de l'information à propos de l'impact de l'autodétermination

---

<sup>1</sup> « Walking a fine line »

dans la vie des jeunes adultes vivant avec un handicap. Cette étude s'avère la dernière cueillette et analyse de données d'une étude longitudinale de trois ans portant sur un échantillon initial d'élèves finissants (N = 94) ayant un trouble d'apprentissage ou une déficience intellectuelle recrutés dans des écoles publiques de sept états américains. Par cette étude, les auteurs souhaitaient observer s'il y a une différence dans le fonctionnement social entre les élèves plus autodéterminés et ceux qui le sont moins. Pour ce faire, ils ont mesuré le niveau d'autodétermination des participants à l'aide d'instruments psychométriques (The Arcs' Self-determination scale) qui leur ont permis de séparer l'échantillon en trois groupes selon le score obtenu à cette évaluation. Les participants ayant obtenu un score d'un écart-type et plus au-dessus de la moyenne ont été classés dans le groupe des gens hautement autodéterminés, ceux ayant obtenu un écart-type et plus sous la moyenne ont été placés dans le groupe des gens ayant une faible autodétermination et ceux ayant obtenu un score à moins d'un écart-type sous ou au-dessus de la moyenne étaient considérés comme dans la moyenne. Les auteurs ont tenté de contrôler l'impact de la déficience intellectuelle sur les scores obtenus à l'évaluation de l'autodétermination en classant séparément les participants dans les différents groupes possibles en fonction du score moyen obtenu parmi les autres participants ayant également une déficience intellectuelle. Une fois cette évaluation passée, les participants ou un de leurs proches ont rempli un questionnaire portant sur des sujets de la vie quotidienne, à savoir par exemple s'ils paient eux-mêmes leurs comptes, s'ils demeurent toujours au même endroit que lorsqu'ils étaient au secondaire ou s'ils ont occupé un emploi depuis la fin de leur scolarité. L'analyse qualitative des données a permis de conclure à une absence de différences significatives entre l'âge et le quotient intellectuel à travers les groupes hautement et faiblement autodéterminés. Selon les analyses statistiques, une augmentation significative des gens qui paient eux-mêmes leur épicerie entre la première et la troisième année suivant la fin de leur scolarité chez les finissants ayant une forte autodétermination a été décelée. Aussi, une relation positive significative a été observée chez les finissants du même groupe relativement à l'occupation d'un emploi qui leur apporte d'autres bénéfices comme des assurances ou des vacances payées. En somme, les résultats obtenus à cette dernière

étape de leur étude longitudinale ne présentent en aucun cas que les finissants ayant une faible autodétermination aient obtenu des résultats positifs plus élevés au sujet de leur autonomie fonctionnelle que ceux ayant une autodétermination élevée. Enfin, Wehmeyer et Palmer font un lien dans cette étude avec une recherche de Wehmeyer, Agran et Hughes (2000, citée dans Wehmeyer et Palmer, 2003) à l'effet que la croyance des enseignants à propos du niveau de capacité de leurs élèves ayant une déficience intellectuelle influence la quantité d'opportunités que peuvent avoir les élèves pour apprendre et pratiquer des comportements d'autodétermination. Angell, Stoner et Fulk (2010) avancent quant à eux que les faibles attentes du personnel enseignant et des gens autour d'eux s'avèrent des obstacles plus difficiles à surmonter face à la persévérance, selon le point de vue d'adultes vivant avec un handicap ayant terminé leur scolarité. Or, l'étude de Wehmeyer et Palmer (2003) postule que, en contrôlant l'effet de la déficience intellectuelle, le niveau d'intelligence ne fait pas de différence pour l'autodétermination.

Le deuxième aspect limitatif de l'expression de l'autonomie des personnes ayant une déficience intellectuelle ressorti dans l'étude de Petner-Arrey et Copeland (2014) réfère à la rubrique « barrières institutionnelles »<sup>2</sup> (p. 42). Les auteures expliquent que les groupes interrogés ont exprimé des inconvénients liés au caractère marginalisant de l'obtention de services de soutien, même s'ils sont offerts pour aider à développer la participation sociale et l'autonomie de la personne aidée. Par exemple, certaines personnes ont besoin d'accompagnement dans plusieurs sphères de leur vie et se retrouvent étiquetées dans leur communauté parce qu'elles reçoivent visiblement des services. Ceci peut nuire considérablement à leur indépendance puisqu'ils n'ont pas l'occasion de se retrouver seuls à poser des actions de façon autonome dans la société. Aussi, l'offre de service des établissements locaux ou fédéraux est bien souvent

---

<sup>2</sup> « institutional barriers »

universelle et ne s'accommode pas nécessairement aux besoins particuliers de chacun. Par exemple, l'établissement peut offrir un service d'accompagnement à deux personnes en même temps si c'est pour le même besoin. Par contre, les deux personnes auront nécessairement des intérêts divergents et les interventions choisies ne pourront pas satisfaire à la fois les besoins et réclamations des deux personnes accompagnées. Une personne s'en trouvera alors brimée, ou bien les deux. De plus, les auteures rapportent que les services offerts pour les personnes ayant une déficience intellectuelle préconisent la protection et la sécurité plutôt que le développement de l'autonomie de ceux-ci (Petner-Arrey et Copeland, 2014). Or, pour une pleine participation sociale et communautaire à long terme, les personnes avec une déficience intellectuelle auront nécessairement besoin de prendre des risques, d'adopter de nouveaux comportements, pour en venir à agir de façon autonome dans leur vie, ne serait-ce que pour se cuisiner un repas. D'ailleurs, c'est en acquérant de l'autonomie que ceux-ci n'auront plus besoin de services d'adaptation ou d'accompagnement. Parallèlement, il est intéressant de noter que c'est par l'accompagnement du jeune adulte que la démarche TÉVA vise l'acquisition de l'autonomie et la prise en charge personnelle. L'étude publiée soumet donc l'idée que l'organisation des services actuelle ne répond pas adéquatement aux réels besoins d'autonomie et de participation sociale des individus parce que l'État et les intervenants choisissent de limiter les expériences d'apprentissage pour éviter de compromettre leur sécurité. À cet égard, Petner-Arrey et Copeland s'appuient sur une étude de Levinson (2010, citée dans Petner-Arrey et Copeland, 2014) qui rapporte que l'élaboration d'un plan d'intervention avec des objectifs visant le développement de l'autonomie venait peut-être nuire à cette autonomie en raison de la rigidité du cadre à suivre. Dans la même veine, Trainor (2005) a observé dans son étude portant sur les plans de transitions à la vie adulte élaborés à l'école secondaire qu'il y avait parfois peu voire aucune correspondance entre le plan de transition élaboré pour l'élève et ses aspirations personnelles pour sa vie d'adulte. Enfin, cette étude nomme deux aspects importants favorisant une expérience positive de la personne aidée. Ce sont la croyance que l'intervenant a envers le projet de vie de son client et la relation positive que la personne entretient avec son intervenant (Petner-Arrey et Copeland, 2014).

Pour leur part, Wehmeyer et Bolding (2001) ont étudié l'impact du milieu d'un individu ayant une déficience intellectuelle sur son niveau d'autodétermination. Avec l'aide d'organismes travaillant auprès des gens ayant une déficience intellectuelle à travers les États-Unis, les chercheurs sont parvenus à recruter 17 hommes et 14 femmes ayant une déficience intellectuelle qui s'apprêtaient à effectuer une transition vers un milieu moins restrictif et encadrant que leur milieu actuel, soit sur le plan résidentiel ou sur le plan professionnel. Deux participants ont effectué une transition sur les deux plans à la fois. Au départ, chaque participant était placé dans une des catégories suivantes selon sa situation initiale pour s'assurer que le changement prévu par l'individu correspondait bien à une catégorie supérieure moins contraignante. Pour l'aspect résidentiel, il s'agit d'un « milieu institutionnel vers un milieu adapté dans la communauté, puis vers un milieu dans la communauté »<sup>3</sup> (p. 375) (Wehmeyer et Bolding, 2001). Pour l'aspect professionnel, il s'agit « d'un centre de jour vers un atelier de travail, puis vers un emploi compétitif »<sup>4</sup> (p. 375) (Wehmeyer et Bolding, 2001). Environ 6 mois avant et environ 6 mois après la transition prévue, chaque participant a complété des mesures d'autodétermination (The Arc's Self-Determination scale : Adult version et Autonomous functioning checklist : Self-Report version). Ceux qui ont changé de milieu de vie ont répondu également au Life choices survey (Wehmeyer et Bolding, 2001). Des tests t visant à comparer les résultats aux questionnaires avant et après de chaque participant ont révélé des résultats positivement significatifs pour chacun des participants à l'étude. C'est-à-dire que le niveau d'autodétermination et le niveau d'autonomie étaient plus élevés chez chaque participant après être passé dans un milieu moins restrictif. Précisément, l'étude a révélé des changements significatifs dans la capacité d'adaptation, l'autodétermination,

---

<sup>3</sup> « (e.g. institution/nursing home to group home or community, or group home to community living) » (p.375)

<sup>4</sup> « (day programme to sheltered workshop or competitive employment, or sheltered workshop to competitive employment) » (p.375).

l'autonomie fonctionnelle et les choix de vie (Wehmeyer et Bolding, 2001). Ces résultats permettent de considérer l'hypothèse voulant que l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle soit contrainte par les milieux de vie ou de travail structurés, bâtis juste pour elles, puisqu'ils peuvent limiter les opportunités de faire des choix et de prendre des décisions. Les résultats ont démontré un gain dans l'autodétermination et l'autonomie fonctionnelle et ont rapporté que les personnes ayant une déficience intellectuelle avaient plus d'occasions de faire des choix (Wehmeyer et Bolding, 2001). Cependant, l'absence de mesure prise sur un groupe témoin qui n'aurait pas vécu de changement de milieu à l'intérieur du même laps de temps et la difficulté à joindre les participants à l'intérieur du délai de 6 mois prévu après le changement sont des limites importantes qui sont soulevées par les auteurs afin de les prendre en compte lors de l'interprétation des résultats obtenus par cette étude. Comme d'autres auteurs, l'étude de Wehmeyer et Bolding permet de croire que l'autodétermination semble être un résultat de l'interaction entre des facteurs individuels et environnementaux à l'intérieur desquels la personne s'articule et fonctionne (Deci et Ryan, 1985 ; Field, 2003 ; Reeve, 2002 ; Williams, 2002).

Dans le même ordre d'idée, les résultats de l'étude de Nonnemacher et Bambara (2011) portant sur l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle s'avèrent similaires à ceux obtenus par Petner-Arrey et Copeland (2014) concernant l'importance d'une relation jugée positive par la personne aidée avec son intervenant. Ces chercheuses ont mené deux entrevues individuelles auprès de chaque participant volontaire de deux groupes de personnes ayant une déficience intellectuelle qui s'impliquaient dans un des deux mouvements de défenses des droits en Pennsylvanie, aux États-Unis. Une analyse thématique des entrevues revues par trois chercheurs afin d'obtenir un accord interjuge sur l'ensemble des thèmes identifiés a permis de mettre en saillance les éléments-clés de l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle, selon leur propre point de vue. Il est intéressant de constater que les gens interviewés conçoivent l'autodétermination comme ce qui leur

donne le droit de parole et qui implique une prise en charge personnelle, avoir le contrôle de sa vie. Ce désir d'avoir le sentiment d'être en plein pouvoir de sa vie est présent dans plusieurs études citées et c'est un élément important de la démarche TÉVA qui nécessite que l'élève identifie lui-même un projet de vie qui lui tient à cœur pour lequel il souhaite être accompagné dans l'atteinte de celui-ci. Il est donc possible de penser que la volonté d'être en contrôle sur sa vie ressortira également dans la recherche sur la démarche TÉVA.

Concernant l'impact de la relation d'aide en lien avec l'actualisation de leur autodétermination, les résultats obtenus par Nonnemacher et Bambara (2011) révèlent que les gens ayant une déficience intellectuelle estiment que leur relation avec leur intervenant favorise leur autonomie lorsque celui-ci les encourage à faire des choix en leur présentant différentes options et qu'ils ont l'occasion de formuler une plainte au sujet de leur intervenant à un supérieur s'ils sont insatisfaits. Aussi, ils trouvent que la relation est aidante lorsqu'ils se sentent bien auprès d'eux, qu'ils se sentent accueillis et écoutés sans jugement et qu'ils se sentent soutenus dans les décisions qu'ils prennent (Nonnemacher et Bambara, 2011). À l'inverse, certaines personnes ayant une déficience intellectuelle ont exprimé que leur intervenant nuisait à l'expression de leur autodétermination. Elles rapportent que quelques intervenants exercent un certain abus de pouvoir à leur endroit, qu'ils prennent des décisions à leur place, contrôlent leur argent, n'ont pas l'occasion de s'exprimer honnêtement et sont parfois victimes de chantage et de menaces de la part des intervenants s'ils ne vont pas dans leur sens (Nonnemacher et Bambara, 2011).

Les difficultés au niveau des fonctions exécutives et des comportements adaptatifs des personnes ayant une déficience intellectuelle reflètent une certaine vulnérabilité. La question se pose à savoir si ces personnes ont réellement conscience de leur situation et des risques auxquels elles peuvent faire face dans la société. Par

exemple, l'étude de Petner-Arrey et Copeland (2014) citée précédemment rapporte que les personnes interviewées ne placent pas leur besoin de sécurité en premier ni ne se souviennent avoir eu le sentiment de ne pas se trouver en sécurité. En fait, il convient de se demander si l'expression de leur opinion doit être sérieusement considérée dans l'établissement de programmes de soutien pour eux étant donné les limitations parfois importantes qui les caractérisent. À ce propos, Nonnemacher et Bambara (2011) ont questionné leurs participants sur leur compréhension de leur situation et les chercheuses rapportent que ceux-ci semblaient bien conscients de leur situation, de leurs limitations et du besoin de soutien qu'ils ont pour pouvoir exprimer leur autonomie. Cette étude a identifié quatre sources d'influences potentielles à propos de l'expression de l'autodétermination chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. La première réfère à la qualité de leur relation avec le personnel qui les soutient. Ensuite, les stratégies spécifiques d'accompagnement déployées par le personnel pour encourager les participants dans leur décision auraient une influence ainsi que la façon dont le personnel de soutien exerce leur pouvoir. Enfin, les modalités dans lesquelles le participant vit et travaille auraient une incidence sur l'expression plus ou moins grande de l'autodétermination chez ces personnes (Wehmeyer et Bolding, 2001 ; Nonnemacher et Bambara, 2011).

Par ailleurs, Angell, Stoner et Fulk (2010) obtiennent des résultats similaires en s'intéressant à l'expérience scolaire passée de jeunes adultes ayant une déficience physique, soit une déficience motrice cérébrale avec hémiplégie ou tétraplégie ou une spina-bifida. L'objectif de cette étude visait à dégager des recommandations pour améliorer les pratiques d'encadrement des jeunes ayant une incapacité, d'améliorer les pratiques en enseignement et à développer leur autodétermination. Par le biais d'entretiens individuels d'environ une heure auprès de 12 adultes âgés de 21 à 48 ans, les chercheuses ont demandé à l'échantillon de se plonger dans leurs souvenirs scolaires pour identifier des comportements provenant du personnel de l'école qu'ils ont perçus comme étant soutenant pour eux ou, inversement, une source de frustration.

Une analyse thématique des entrevues a permis d'identifier dix éléments globaux véhiculés dans le discours des participants. D'abord, les auteures présentent le premier thème avec le titre suivant : « L'autodétermination est une habileté essentielle à mobiliser tout au long de la vie et qui peut être apprise. »<sup>5</sup> (p.69). Elles rapportent que les gens interviewés ont souligné l'importance que prenait l'autodétermination pour avoir le sentiment d'une vie comblée. De plus, elles présentent brièvement dans cette section la définition de l'autodétermination que se font les participants. Ils relient ce concept en l'importance de croire en eux-mêmes, en leur capacité de poser des actions pour atteindre leurs objectifs, de se fixer des buts et faire preuve de ténacité. Le deuxième thème est nommé « Les barrières attitudinales peuvent s'avérer les plus grands obstacles à surmonter, étant plus significatives que les barrières physiques. »<sup>6</sup> (p. 69). Ceci réfère notamment aux attentes peu élevées du personnel de l'école à l'endroit des élèves vivant avec un handicap. Ceux-ci estiment que cette attitude se répercute sur la qualité de la planification des services auxquels ils ont droit et d'avoir le sentiment d'être seul à croire en son projet d'avenir. Le troisième thème relevé est identifié comme suit : « Le modelage est crucial pour le développement de l'autodétermination et l'affirmation de soi. »<sup>7</sup> (p. 69). Les participants ont rapporté que les nombreuses opportunités d'autodétermination offertes depuis l'école primaire leur ont permis de développer leur autonomie et capacité d'autodétermination. Certains rapportent même avoir été poussés à agir de façon autonome par le personnel et considèrent aujourd'hui que cette attitude a eu une influence positive sur leur capacité à s'autodéterminer à l'âge adulte. Cependant, leurs modèles d'autodétermination semblent davantage avoir été les membres de leurs familles. Le quatrième constat est le suivant : « Le soutien provenant des membres de la famille, des amis, des groupes de défense des droits et, à certains moments, des organismes gouvernementaux est

---

<sup>5</sup> « Self-determination is an essential life-long skill that can be learned »

<sup>6</sup> « Attitudinal barriers may be the greatest obstacles to surmount, even more significant than physical barriers »

<sup>7</sup> « Modeling is crucial to the development of self-determination and self-advocacy »

vital. »<sup>8</sup> (p. 69). Les participants ont ici rapporté l'importance des soutiens affectifs qu'ils recevaient de leurs familles, amis, groupes de soutien et milieux scolaires. Pour certains, c'est grâce au soutien reçu de leurs proches qu'ils ont persévéré malgré les limites que leur impose leur condition. Le cinquième est présenté de cette façon : « L'identification d'un but est une composante critique de la croissance vers l'autodétermination. »<sup>9</sup> (p. 69). Ici, les participants identifient une habileté personnelle qui leur a permis de passer à travers leur parcours scolaire. Ils expliquent non seulement qu'il est important d'être en mesure de s'établir des objectifs, mais qu'il faut aussi persévérer, savoir demander de l'aide et d'adopter une attitude positive lorsqu'une difficulté se présente. Le sixième thème est nommé par les auteures de la façon suivante : « La conscience de soi est impérative dans le développement de l'autodétermination. »<sup>10</sup> (p.69). En ce sens, les participants affirment qu'il est important pour eux-mêmes de reconnaître quand des traits personnels comme la timidité et le doute de soi deviennent des obstacles à leur autodétermination. Ils soulèvent également qu'être en mesure d'accepter leur condition et les limitations qui y sont associées favorise ensuite l'individu à chercher des moyens alternatifs pour atteindre leurs objectifs. Le septième est identifié ainsi « Un processus de résolution de problème orienté vers l'action soutien l'atteinte de l'autodétermination. »<sup>11</sup> (p.70). Cet élément rejoint les précédents à l'effet qu'il faut savoir quand demander de l'aide et se mettre en action lorsqu'un obstacle se dresse, qu'il soit de nature humaine, matérielle ou abstraite. Elles nomment le huitième constat de cette façon : « Les occasions répétées de faire l'expérience de l'autodétermination et de pratiquer des comportements autodéterminés sont vitales. »<sup>12</sup> (p.70). Ce constat est identifié comme étant l'élément le plus important dans le développement de l'autodétermination des participants dans

---

<sup>8</sup> « Support from family members, friends, advocacy groups, and, at time, government agencies is vital »

<sup>9</sup> « Goal setting is a critical component of growth toward self-determination »

<sup>10</sup> « Self-awareness is imperative to the development of self-determination »

<sup>11</sup> « An action-oriented, problem-solving process supports the attainment of self-determination »

<sup>12</sup> « Repeated opportunities to experience and practice self-determination behaviors are vital »

le cadre de leur scolarité. En fait, ils précisent qu'il n'y a pas d'importance que l'opportunité se soit soldée par un échec ou une réussite. Dans les deux cas, les participants rapportent avoir appris quelque chose qui les a encouragés à renouveler leurs comportements autodéterminés. Le neuvième thème issu du discours des adultes interviewés est le suivant : « Les échecs et les retombées négatives peuvent être de bons professeurs. »<sup>13</sup> (p.70). Un exemple présenté dans l'étude concernant une participante qui a vécu plusieurs échecs avant de décrocher un emploi illustre que les échecs lui ont permis d'identifier ses propres caractéristiques qui semblent avoir nui ou favorisé l'obtention d'un emploi. Bien que ce ne soit jamais agréable, vivre un échec en tentant d'accomplir une action de son propre chef permet à tout le moins d'approfondir sa connaissance de soi selon les participants de cette étude (Angell, Stoner et Fulk, 2010). Enfin, le dixième énoncé est celui-ci : « Les retombées positives renforcent et contribuent à perpétuer l'autodétermination. »<sup>14</sup> (p.70). Les participants rapportent ici avoir eu l'impression que lorsqu'ils vivaient un succès lié à une action autodéterminée, ils avaient l'impression d'avoir ensuite plus envie de répéter l'expérience et sentaient une plus grande confiance en eux. Ainsi, le vécu scolaire des élèves vivant avec un handicap rapporté par Angell, Stoner et Fulk (2010) est similaire en certains points aux résultats d'autres études portant sur le sujet (Petner-Arrey et Copeland, 2014 ; Wehmeyer et Bolding, 2001 ; Wehmeyer et Palmer, 2003) et affirment l'importance d'ajuster l'offre actuelle de service d'éducation aux élèves vivant avec un handicap en vue de mieux les préparer à la vie adulte et favoriser leur pleine participation sociale.

À l'instar de Wehmeyer et Palmer (2003), Field, Sarver et Shaw (2003) ont conduit une analyse secondaire de données tirées d'une étude originale de Mary D. Sarver en 2000 qui les a menés à constater que les individus autodéterminés ont plus

---

<sup>13</sup> « Negative outcomes and failure can be good teachers »

<sup>14</sup> « Positive outcomes reinforce and perpetuate self-determination »

de succès dans l'accomplissement de leurs objectifs. Dans le cadre de l'étude originale, des entrevues individuelles portant sur l'environnement postsecondaire en lien avec leur succès académique ont été réalisées auprès d'une partie de l'échantillon, soit trois hommes et une femme âgés de 21 à 42 ans, tous inscrits à l'université. Une analyse thématique des entrevues a révélé que les participants expliquaient leur succès académique selon des facteurs environnementaux ou individuels. En effet, l'analyse du discours des participants a identifié dans les facteurs environnementaux que l'infrastructure institutionnelle, la sensibilité du personnel de la faculté face au handicap et le réseau social de l'individu à l'extérieur du milieu scolaire ont eu un impact sur le parcours académique des participants. Sur le plan individuel, le degré d'autonomie, l'identification et la poursuite d'objectifs ainsi que la résilience face à l'échec semblent avoir influencé également le succès académique des individus interviewés. Concernant le réseau de soutien, les individus ont exprimé que celui-ci était essentiel à leur succès en raison du réconfort et des encouragements qu'ils y trouvaient. Les participants ont rapporté que la combinaison de leurs difficultés à communiquer en raison de leurs troubles d'apprentissage aux grandes structures organisationnelles des universités leur a fait vivre de l'incompréhension et un sentiment d'insatisfaction face au fonctionnement universitaire. À titre d'exemple, les participants font référence aux procédures entourant l'admission et aux choix de cours. Concernant la relation avec le personnel, les participants expliquent que le nombre élevé d'étudiants par classe et l'inaccessibilité des professeurs s'avèrent des défis à surmonter lorsqu'il y a un trouble d'apprentissage chez l'élève. Certains participants ont rapporté que quelques enseignants ont tenté de les décourager de poursuivre des études universitaires sur la base de leur trouble d'apprentissage et ceci les aurait menés à diminuer leurs propres attentes envers eux-mêmes. En somme, les participants ont rapporté que les facultés et le personnel semblent avoir peu de connaissances au sujet des troubles d'apprentissage (Field, Sarver et Shaw, 2003). Sur le plan individuel, l'analyse des entrevues a permis d'identifier que les participants qui faisaient preuve d'autonomie en prenant en main leurs objectifs et ceux qui usaient de souplesse pour s'adapter face aux obstacles avaient un plus haut niveau de scolarité que ceux qui

disaient avoir de la difficulté à rester concentrés sur leurs objectifs et à être capables de s'adapter face aux difficultés. Au sujet des difficultés rencontrées et de la résolution de problème, les participants interviewés ont mentionné que leur trouble d'apprentissage les confronte à plusieurs difficultés. Un apprentissage simple à première vue peut nécessiter plusieurs adaptations pour l'individu. Ainsi, les participants ont rapporté que la flexibilité avec laquelle ils abordent leurs difficultés est nécessaire. Pour réussir sur le plan scolaire, ils doivent être créatifs et proactifs en essayant différentes méthodes pour parvenir à leurs fins et en sollicitant les bonnes personnes au besoin pour obtenir de l'aide. Dans le même sens, la persévérance est le dernier élément soulevé par le discours des participants dans le cadre de l'analyse de ces données. Les auteurs rapportent que les participants à l'étude ont la croyance qu'ils doivent persévérer plus longtemps que les étudiants sans trouble d'apprentissage pour atteindre un même objectif de réussite (Field, Sarver et Shaw, 2003). Dans cette rubrique, les participants illustrent leur propos en nommant que, pour un même sujet, il faudra parfois non seulement assister au cours, mais aller chercher du tutorat, reprendre le cours au besoin et aller chercher du soutien dans l'établissement. Les résultats de l'analyse de Field, Sarver et Shaw (2003) présentent clairement que, pour réussir des études postsecondaires, les étudiants ayant un diagnostic de trouble d'apprentissage doivent faire preuve d'une grande autodétermination. En effet, ils doivent non seulement porter leur projet de façon autonome en prenant toute une gamme d'actions personnelles pour rencontrer les exigences pédagogiques des cours suivis, mais aussi en sollicitant le soutien psychologique, matériel et physique de leur entourage scolaire et extrascolaire.

Enfin, Trainor (2005) a mené une étude qui présente les comportements d'autodétermination chez des élèves masculins américains d'origine européenne, africaine, et hispanique avec un trouble d'apprentissage. Un échantillon de 15 garçons âgés de 16 ans ou plus provenant d'un milieu socio-économique défavorisé, qui recevaient des services pour une difficulté d'apprentissage et qui étaient originaires de l'une des nationalités nommées précédemment a été sélectionné pour cette recherche.

Dans le cadre de son étude, la chercheuse a pu assister à quatre rencontres d'élaboration de plan de transition individuel parmi les quinze participants et a pu obtenir une copie des plans élaborés pour chacun. À partir d'entrevues individuelles et de focus group répartis selon les nationalités d'origine, une analyse thématique continue a permis l'émergence de 5 grands thèmes en lien avec la planification de la transition à la vie adulte et l'autodétermination de ces participants. D'abord, l'auteure remarque qu'il y a peu de liens entre le plan de transition individualisé pour l'élève et les buts qu'il s'est lui-même fixés pour le futur. L'auteure présente un exemple éloquent indiquant qu'aucun des plans de transition consultés ne comportait d'objectif lié à la vie en appartement alors que plusieurs participants ont mentionné vouloir aller vivre en appartement au cours des entrevues. Puis, l'auteure nomme que les jeunes « participent en périphérie »<sup>15</sup> (p. 238) à la planification de leur transition à la vie adulte. Pour illustrer son propos, Trainor rapporte que quatorze des 15 participants ont signé leur plan de transition, mais aucun n'était en mesure de se rappeler les objectifs de la rencontre ni ce que contient le plan qu'ils ont signé. Seulement deux des 15 plans incluaient des stratégies visant à favoriser l'engagement de l'élève. Pendant les observations des rencontres de plans, il est constaté que l'enseignant conserve le formulaire avec lui jusqu'à ce qu'il ait besoin d'obtenir les signatures des participants. Ce sont les membres du personnel de l'école qui parlent davantage, qui amorcent la rencontre et nomment les sujets qui seront abordés pour parler de la transition du jeune. Un autre constat est que les élèves se basent essentiellement sur leurs proches pour préparer leur transition. Les élèves interviewés ont nommé ne pas utiliser les ressources scolaires à leur service pour planifier leur transition. De façon générale, les élèves ont dit ne pas sentir d'inconfort face à cette situation puisqu'ils n'ont pas l'impression que le personnel scolaire les connaît assez bien pour les aider à voir plus clair pour leur futur. En revanche, les élèves rapportent que, bien que ce soit de façon plus informelle, ils discutent davantage avec les membres de leurs familles respectives et les consultent

---

<sup>15</sup> « Participating on the periphery »

quant à leur projet d'avenir. D'ailleurs, les élèves ont rapporté que les échanges avec leurs proches les aident à supporter la pression académique qu'ils ressentent et à résoudre leurs problèmes. Une particularité intéressante est soulevée dans cette section concernant les élèves d'origine afro-américaine ou euro-américaine. Ces élèves rapportent qu'en contexte de rencontre avec le milieu scolaire, les parents prennent le temps de les consulter directement lorsque l'enseignant s'adresse au parent pour obtenir une information sur l'élève. Un quatrième constat est que les jeunes semblent effectivement avoir quelques tentatives d'autodétermination. L'analyse des entrevues a permis à la chercheuse de constater que les jeunes semblent avoir une bonne connaissance d'eux-mêmes au niveau de leurs forces et limites en plus d'être en mesure d'identifier un projet de vie. Cependant, Trainor a également constaté que les élèves semblent avoir des connaissances limitées quant aux méthodes et actions à entreprendre pour atteindre leur objectif. La réponse « Just do the work » (p.241) d'un élève à cette question résume bien les connaissances peu élevées des participants sur les actions à prendre dans la poursuite de leurs buts. Cette section de l'étude rapporte également que les élèves vivent du stress face aux rencontres scolaires pour les plans de transitions. Les élèves craignent que les enseignants profitent de l'occasion pour présenter à leurs proches l'étendue de leurs mauvais comportements. D'ailleurs, Trainor ajoute que lors des rencontres auxquelles elle a pu assister, les enseignants prenaient le temps de nommer une série de forces et faiblesses de l'élève, puis orientaient ensuite principalement la rencontre sur les faiblesses du jeune. Lorsqu'ils essaient de se mettre en action pour atteindre un objectif, les élèves ont le sentiment de ne pas être soutenus par leur milieu scolaire. À cet égard, Trainor rapporte l'exemple d'un jeune homme à qui l'école a retiré de son cursus scolaire le cours d'espagnol qu'il avait choisi en prévision d'une inscription au collège sans même le consulter. Dans le même sens, le dernier constat offert par cette étude est que les élèves perçoivent le plan de transition individualisé de l'école comme un moyen pour les enseignants de leur faire accomplir ce qu'eux ont envie qu'ils fassent. Les jeunes nomment avoir davantage l'impression de se faire imposer un plan à suivre plutôt que de faire partie intégrante de leur propre évolution. Enfin, Trainor rapporte que le discours des élèves rencontrés lui indiquait

que les jeunes démontraient des signes de persévérance scolaire et une volonté ferme de terminer leur scolarité. En terminant, les suggestions émises par Trainor pour la pratique à la lumière des résultats de son étude sont les suivantes : personnaliser davantage les plans de transition, favoriser l'engagement de l'élève dans l'élaboration et le processus entourant le plan de transition, établir un plan en lien avec les objectifs à long terme du jeune, maintenir la collaboration multidisciplinaire lors des plans de transition individualisés et favoriser l'implication de la famille.

Sommairement, la présentation de ces études montre que l'offre de mesures de soutien pour les personnes vivant des difficultés connaît certaines lacunes. Ces études révèlent que les personnes vivant des difficultés sont davantage considérées comme vulnérables et devant être protégées plutôt que des personnes à qui on doit apporter un soutien pour favoriser au maximum leur participation sociale comme n'importe quel citoyen. Ceci soulève un questionnement sur les réels fondements des nombreux programmes disponibles visant la réussite des personnes vivant des difficultés adaptatives. Par exemple, peut-être qu'il existe un écart de perception entre les administrateurs de programmes de soutien et la clientèle visée par ces programmes en ce qui concerne les réels besoins de personnes aidées et la façon d'y répondre. Somme toute, en ce qui a trait à la perception des personnes bénéficiaires des services, les études présentées transmettent des résultats similaires. Les gens souhaitent recevoir des services pour pallier leurs difficultés et accroître leur autonomie, mais souhaitent d'abord se sentir en contrôle de la situation. Ils revendiquent le pouvoir qui leur revient sur leur propre vie et souhaitent vivre des relations respectueuses et égalitaires avec les gens qui les entourent.

Le résumé de ces études montre que les programmes de soutien pour favoriser la réussite sociale et scolaire de jeunes adultes ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle existent en grand nombre et sous différentes

formes. En ce sens, Cobb, Lipscomb, Wolgemuth, Schulte, Veliquette, Alwell, Batchelder, Bernard, Hernandez, Holmquist-Johnson, Orsi, Sample McMeeking, Wang et Weinberg (2013) ont publié un rapport examinant les recherches visant à évaluer l'efficacité de programmes de transition à la vie adulte aux États-Unis depuis que la loi IDEA oblige l'élaboration d'un plan de transition pour les élèves vivant avec un handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cobb *et al.* avaient pour objectif de présenter les succès de certains programmes en vue de permettre l'élaboration de meilleurs programmes de transition puisqu'il existe encore un écart entre les élèves du parcours scolaire régulier et ceux ayant des difficultés une fois rendus à la vie adulte (Cobb *et al.*, 2013). Entre autres, les auteurs rapportent que l'utilisation de la technologie en classe comme le travail par ordinateur et la concomitance entre la scolarisation en classe et l'occupation d'un emploi ou d'un stage s'avéreraient des combinaisons gagnantes pour favoriser la poursuite des études ou l'intégration sur le marché de l'emploi des élèves en difficulté. D'ailleurs, Wehmeyer et Bolding (2001) mettent également l'accent sur l'importance de susciter l'utilisation des technologies avec les élèves vivant avec un handicap pour ne pas les « laisser derrière au cœur de la révolution des ordinateurs »<sup>16</sup> (p. 380). Ils suggèrent notamment que les technologies pourraient s'avérer utiles pour aider les gens ayant une déficience intellectuelle à assumer leurs responsabilités quotidiennes telles que le respect du budget et la planification des repas. En Estrie et au Québec, il est possible de trouver plusieurs écrits gouvernementaux sur les démarches d'accompagnement et de soutien pour les élèves ayant une déficience physique, intellectuelle, motrice ou sensorielle, mais peu d'études portées sur l'observation de l'application des programmes et de l'efficacité de ceux-ci sont disponibles.

---

<sup>16</sup> « [...] to ensure that people with ID are not left behind in the computer revolution. » (p. 380).

## DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE D'ANALYSE

### 1. ORIGINE

Deci et Ryan (1985) ont élaboré leur théorie de l'autodétermination à partir de trois « mini-théories ». La théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique (organismic integration theory, p.113; Deci et Ryan, 1985) et la théorie de l'orientation causale sont en quelque sorte les piliers de leur théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).

Dans leur ouvrage *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, les auteurs exposent globalement le contenu de ces « mini-théories » et présentent les éléments qu'ils ont conservés pour la théorie de l'autodétermination. En regard à la théorie de l'évaluation cognitive, les auteurs retiennent que l'impact motivationnel (en termes de locus de causalité perçu interne ou externe) d'une situation pour l'individu et son sentiment de compétence peuvent dépendre du contexte dans lequel il se trouve. Le contexte affecte l'expérience et le sens qu'il accorde à une situation. Trois types de significations accordés par l'individu devant le contexte sont soulevés : informationnel, contrôlant et amotivation. Une expérience jugée informationnelle par la personne serait une situation où elle a pu faire preuve d'autodétermination en faisant un choix et pour lequel elle a eu une rétroaction positive. Une expérience à laquelle une signification contrôlante aurait été accordée pourrait être en lien avec un sentiment de pression lié à des exigences à atteindre, une date limite ou la promesse d'une récompense. Enfin, l'amotivation réfère à « l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu » (Piché, 2003). Bien qu'il ait posé un comportement, l'individu est incapable de percevoir un lien entre celui-ci et les conséquences ou résultats qu'il a obtenus. Ces éléments suggèrent donc que la façon dont l'individu comprend les situations aura une influence sur le locus de motivation de ses actions. Dans le cas des personnes vivant avec un handicap, cette information peut s'avérer

particulièrement importante selon le type du handicap. En effet, une personne présentant une déficience intellectuelle aura une compréhension plus limitée, moins nuancée des situations dans lesquelles elle se trouve en raison des limitations de son fonctionnement intellectuel, par définition (CNRIS, 2011). Les études présentées dans l'ouvrage de Deci et Ryan (1985) suggèrent que la première signification présentée augmenterait la motivation intrinsèque de l'individu à poser un comportement tandis qu'elle diminuerait devant les deux autres types de significations présentés, en faveur de la motivation extrinsèque. Ainsi, un même comportement peut s'avérer autodéterminé ou non autodéterminé, dépendamment du lieu de la motivation. Cette théorie présente un premier indice pour être en mesure de distinguer un comportement autodéterminé : la souplesse est un signe d'autodétermination. Si la personne agit sous pression, le comportement n'est probablement pas autodéterminé.

La théorie de l'intégration organismique suggère quant à elle que l'autodétermination passe par un développement structurel de l'individu (Deci et Ryan, 1985). À cet égard, cette théorie propose que les comportements ne soient pas tous autodéterminés. Ceux qui le sont s'avèrent significatifs sur le plan développemental pour l'individu. Ce sont ceux qui sont gage d'une réflexion « différenciée et intégrée par l'individu et qui sont en cohérence avec ses aptitudes, ses connaissances et ses intérêts » (trad. libre) (Deci et Ryan, 1985). Ils ajoutent qu'une fois différenciée et intégrée, l'émission des comportements contextualisés s'assouplit et devient plus spontanée. La motivation intrinsèque derrière un comportement proviendrait donc des caractéristiques personnelles de l'individu (connaissances, intérêts, aptitudes). La différenciation et l'intégration de certains comportements à partir d'un contexte suggèrent qu'il y a un processus modifiant le locus de causalité au fil du temps. Pour expliquer ce processus, cette théorie postule qu'il y a différents types de causalité. En ce sens, un continuum de locus de comportements issus d'un conflit interne chez l'individu qui cherche à diminuer les tensions externes qui le poussent à agir pour émettre des comportements volitifs, réfléchis et tout aussi adaptés aux exigences de la

situation. Ce conflit suggère donc le maintien d'une interaction de l'individu avec son environnement, même s'il y a une autodétermination complète dans les agissements de la personne. La rétroaction qu'elle percevra permettra d'augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque face à l'émission future de ce même comportement. Selon cette théorie, Deci et Ryan (1985) proposent trois types motivationnels sur un continuum du plus extrinsèque au plus intrinsèque. Il s'agit de la régulation externe, de la régulation introjectée et de la régulation identifiée (Deci et Ryan, 1985; Piché, 2003 ; Reeve, 2002). Un comportement émis en fonction d'une régulation externe est motivé par l'environnement comme la promesse d'une récompense ou sous le poids d'une contrainte. Un élève qui arrête de parler à son camarade en classe sous peine d'écopier d'une retenue est un exemple. La régulation introjectée réfère au début de l'intériorisation des raisons qui motivent le comportement. La personne comprend un peu mieux pourquoi elle devra agir ou ne pas agir de telle façon. Toutefois, la raison qu'elle intègre n'a pas encore de sens pour elle. Il s'agit souvent d'un couvert social, normalisant, faire comme les autres. Elle agit plus pour éviter de sentir de la culpabilité si elle ne le fait pas. Il y a donc encore un sentiment de pression extérieure. Par exemple, un élève finissant au secondaire dira qu'il veut poursuivre des études supérieures pour bien gagner sa vie, comme le lui répètent ses parents, même s'il préférerait s'insérer sans attendre sur le marché du travail après avoir obtenu son diplôme d'études secondaires. Enfin, la régulation identifiée regroupe les comportements auxquels la personne accorde un sens. Elle comprend l'importance de ce comportement et y voit une utilité immédiate ou à long terme. Le comportement est émis de façon volontaire. Il est autodéterminé. Par exemple, une finissante du secondaire, passionnée de littérature, choisit de s'inscrire dans le programme d'arts et lettres au cégep en vue d'appliquer en études littéraires à l'université pour devenir critique littéraire. En somme, cette théorie a mis de l'avant, pour Deci et Ryan, qu'il y a un conflit entre les tendances naturelles et personnelles comportementales de la personne et le besoin de réduire le sentiment de contrôle qu'elle peut ressentir de son environnement. À travers ceci, la personne intègre certains concepts sociaux, se les approprie, ce qui aide à diminuer la pression externe ressentie qui motive ses comportements. Le besoin psychologique fondamental

de se sentir compétente devant des défis optimaux pour la personne est ainsi soulevé (Deci et Ryan, 1985).

Au contenu des théories précédentes, la théorie de l'orientation causale ajoute dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan que les gens ont naturellement une orientation plus marquée tant sur le plan de la causalité motivationnelle de leurs actions que sur l'orientation du comportement. L'autonomie, le contrôle et l'aspect impersonnel sont les trois tendances ajoutées par cette théorie. Le niveau d'autodétermination de l'individu variera selon qu'il présente l'une ou l'autre de ces orientations. Une personne ayant une orientation vers l'autonomie aura davantage tendance à interpréter le contexte dans lequel elle se trouve comme étant informationnel et ses comportements seront plus autodéterminés, soit issus d'une motivation intrinsèque ou d'une régulation identifiée. L'autonomie favorise donc l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). L'orientation vers le contrôle est pour sa part associée à une interprétation du contexte comme étant plus contrôlant. Une personne ayant une orientation vers le contrôle aura tendance à émettre ses comportements sous le poids d'une motivation extrinsèque. Enfin, l'orientation vers l'aspect impersonnel réfère à un individu qui perçoit le contexte dans lequel il se trouve comme non modifiable, une sorte de fatalité. Ceci est en lien avec l'amotivation.

À la lumière de ces trois « mini-théories », Deci et Ryan ont élaboré leur théorie de l'autodétermination. En précisant que celle-ci s'inscrit dans le courant motivationnel, Deci et Ryan (1985) expriment qu'ils ont été « fortement influencés » (p.7) par des auteurs du courant de la psychologie cognitive, particulièrement par Heider et deCharms qui ont introduit le concept de locus de causalité. En s'appuyant sur ce concept, Deci et Ryan spécifient toutefois leur position du côté d'une théorie de la motivation plutôt que cognitive d'abord

[P]arce qu'elle s'adresse à l'excitation [l'origine] et la direction [l'objectif] du comportement et qu'ils utilisent des construits d'ordre motivationnel pour présenter les variables cognitives, affectives et comportementales (p.7).<sup>17</sup>

Aussi, bien qu'ils affirment que le concept de locus de causalité soit un fondement de leur théorie, ils se distinguent de l'approche cognitive en affirmant que « seulement quelques-uns, plutôt que tous, des comportements intentionnels (ceux ayant un locus perçu de causalité interne) sont réellement choisis » (p.7) (Deci et Ryan, 1985).<sup>18</sup>

## 2. DÉFINITION ET CONCEPTUALISATION

### 2.1 Définition de l'autodétermination et du lieu de causalité interne perçu

L'autodétermination « réfère à l'expérience de la liberté [d'autonomie] dans l'initiative du comportement de l'individu » (p. 31) (Deci et Ryan, 1985).<sup>19</sup> Les auteurs présentent d'abord l'autodétermination de cette façon afin de mettre l'accent sur l'aspect du choix, du pouvoir qu'a l'individu de prendre action ou non devant une situation. En d'autres mots, « l'autodétermination, c'est d'avoir le choix » (p. 31) (Deci et Ryan, 1985).<sup>20</sup> Il est important de distinguer ici une personne autodéterminée d'une personne ayant un besoin de contrôle. Les auteurs rapportent que l'autodétermination peut se manifester comme un besoin de contrôler son environnement, mais ce n'est pas toujours le cas. Bien que ces concepts soient liés, une personne autodéterminée peut

---

<sup>17</sup> « Our theory is, however, motivational rather than cognitive because it addresses the energization and the direction of behavior and it uses motivational constructs to organize cognitive, affective, and behavioral variables. » (p.7)

<sup>18</sup> « [...] our theory also differs from the cognitive theories in its assertion that only some, rather than all, intentional behaviors (those with an internal perceived locus of causality) are truly chosen ». (p.7)

<sup>19</sup> « [...] whereas self-determination refers to the experience of freedom in initiating one's behavior. » (p.31)

<sup>20</sup> « [...] but rather a need to be self-determining, that is, to have a choice. » (p.31)

choisir de ne pas avoir de contrôle sur l'issue d'une situation. À l'inverse, une personne qui ressent une pression pour atteindre certains résultats et pose des actions en ce sens est en contrôle de la situation, mais ne manifeste pas d'autodétermination, car elle agit sous pression. « L'autodétermination signifie que les gens font l'expérience du choix » (p.38) (Deci et Ryan, 1985).<sup>21</sup> En ce sens, les auteurs rapportent que quelques théoriciens de l'autodétermination comme deCharms (1968) et Deci (1980, dans Deci et Ryan, 1985) expriment que

seuls quelques comportements intentionnés (nommément, ceux avec un locus interne de causalité perçus) sont autodéterminés, et avoir le contrôle sur les résultats n'assurent pas l'autodétermination du comportement (p. 38) (Deci et Ryan, 1985).<sup>22</sup>

À cet égard, deCharms (1968) définit le locus de causalité interne comme étant propre aux corps animés, dotés de motivation interne et de conscience (p. 46). Il explique que la différence entre le lieu de causalité perçue interne ou perçue externe d'un comportement est la motivation qui le sous-tend. En ce sens, si un comportement est émis en raison d'un sentiment ou d'une pensée, le lieu sera interne. Si le comportement est émis à cause d'une entité extérieure à l'individu, le lieu de causalité est externe.

En somme, il est possible de penser que l'autodétermination est une composante de la motivation intrinsèque chez les gens. Elle permet d'agir consciemment selon des considérations personnelles, ses valeurs, plutôt que sous une pression extérieure. L'autodétermination s'avère une question de choix et peut s'appuyer théoriquement sur

---

<sup>21</sup> « Self-determination means that people experience choice. » (p.38).

<sup>22</sup> « [...] they allowed to point out that only some intended behaviors (namely, those with an internal perceived locus of causality) are self-determined, and that having control over outcomes does not ensure self-determination. » (p.38)

des concepts comme la volonté ou l'intentionnalité (Deci et Ryan, 1985), le locus de causalité et la notion de choix (Reeve, 2002).

## 2.2 Conceptualisation

### 2.2.1 *L'autodétermination et la compétence*

L'autodétermination s'inscrit comme étant une motivation intrinsèque que Deci et Ryan mettent en lien avec le besoin de compétence de l'individu comme le propose la théorie de l'évaluation cognitive. Par ailleurs, St-Arnaud (2003), reprend la pertinence du lien entre l'autodétermination et le besoin de compétence qu'il a intégré dans sa typologie des besoins fondamentaux. Il présente le besoin de compétence comme une motivation pour l'individu à agir sur son environnement. L'autodétermination peut servir à répondre au besoin fondamental de compétence. Inversement, pour adopter un comportement autodéterminé, l'individu doit détenir des compétences suffisantes pour gérer différents éléments de l'environnement, sans quoi il sera soumis aux aléas de celui-ci (Deci et Ryan, 1985). En soi, Deci et Ryan (1985) identifient ces deux concepts comme étant tous deux des besoins qui forment la motivation intrinsèque. Ils précisent que « les besoins d'autodétermination et de compétence amènent l'individu dans un processus continu de recherche et participation à des défis optimaux pour la personne » (p.32).<sup>23</sup> Ce processus motive l'individu à se trouver en constante interaction avec son environnement pour actualiser ses compétences. Selon les auteurs, les défis optimaux recherchés par l'individu sont ceux qui lui paraissent stimulants, qu'il ne perçoit ni trop faciles, ni trop ardu.

---

<sup>23</sup> « The intrinsic needs for competence and self-determination motivate an ongoing process of seeking and attempting to conquer optimal challenges ». (p.32)

### *2.2.2 L'autodétermination et l'autonomie*

Conformément aux postulats de la théorie de l'orientation causale, Deci et Ryan (1985) suggèrent qu'une action autodéterminée doit avoir lieu d'une expérience autonome. Ils précisent ainsi qu'un comportement émis sous peine d'une condition à répondre ou d'une récompense à obtenir empêche l'expression autonome de celui-ci puisque ce sont des éléments externes qui le motivent.

### *2.2.3 L'autodétermination et la flexibilité*

Selon Deci et Ryan (1985), l'autodétermination est innée et mène la personne à engager des comportements envers son environnement. Cette interaction peut avoir pour effet le développement des compétences de l'individu et de sa flexibilité dans son environnement social. Cette souplesse permet à l'individu de s'accommoder devant les motivations extrinsèques qui lui sont proposées dans son environnement. Cet aspect est en lien avec ce que propose la théorie de l'intégration organismique relative au conflit inhérent entre l'individu et son environnement et le processus d'intégration entre les motivations externes et internes qu'il implique. L'autodétermination est ainsi une façon de se mettre en lien avec l'environnement. Bien qu'elle soit issue d'une motivation intrinsèque, elle permet à la personne d'entrer en contact avec la motivation extrinsèque (récompense, punition, exigence, etc.), de ne pas se couper socialement des autres. L'autodétermination, c'est aussi la souplesse avec laquelle l'individu transige entre son individualité et son environnement, selon Deci et Ryan. À cet égard, ils précisent

[Q]ue lorsqu'autodéterminé, l'individu agit en fonction de ses choix plutôt que devant les obligations ou la coercition, et ces choix sont fondés sur la

conscience de ses besoins personnels et une interprétation souple des événements extérieurs (p.38)<sup>24</sup>.

En intégrant chacun des concepts présentés, les manifestations d'autodétermination s'avèrent plus ou moins présentes à l'intérieur d'un continuum motivationnel. Une personne qui agit uniquement en fonction de motivateurs externes sera moins autodéterminée. Une personne ayant une motivation introjectée, agira quant à elle en raison de motivateurs externes, mais sera en mesure d'identifier certaines considérations personnelles qui appuient son comportement. L'autodétermination est donc un peu plus manifeste ici. Enfin, une personne agissant sous le joug d'une motivation intrinsèque expliquera la cause de son comportement par des raisons qui lui appartiennent (Deci et Ryan, 1985; Reeve, 2002). Plus concrètement, une personne vivant avec un handicap pourrait agir différemment selon le niveau d'autodétermination devant l'établissement d'un projet de vie. Par exemple, un individu pourrait présenter son projet d'études en expliquant que ses parents lui ont dit qu'il ne fera jamais rien dans la vie s'il n'a pas son diplôme. Une autre personne pourrait présenter ce même projet en identifiant qu'elle a peu de chance d'obtenir un emploi sans diplôme avec les exigences actuelles sur le marché du travail et c'est ce pour quoi elle a choisi d'aller développer ses connaissances dans un domaine d'études qui l'intéresse. Enfin, une personne vivant avec un handicap faisant preuve d'une entière autodétermination peut expliquer son projet d'études par le fait qu'elle s'est découvert un intérêt dans son cours de cuisine en formation préparatoire au travail et qu'elle cherche maintenant à augmenter ses compétences culinaires par un programme d'études parce qu'elle croit que ces compétences lui seront utiles, tant sur le plan professionnel que personnel.

---

<sup>24</sup> « When self-determined, one acts out of choice rather than obligation or coercion, and those choices are based on an awareness of one's organismic needs and flexible interpretation of external events. » (p.38).

#### *2.2.4 L'autodétermination et l'environnement*

Enfin, bien qu'il s'agisse d'un besoin intrinsèque propre à chaque individu, les auteurs précisent que l'environnement dans lequel se trouve la personne peut promouvoir ou tendre à inhiber la manifestation d'autodétermination de la personne. Ainsi, l'exploration des influences de l'environnement sur l'individu peut donner un indice sur son autodétermination. Par exemple, si l'environnement encourage l'autonomie de la personne, elle sera plus autodéterminée (Deci et Ryan, 1985; Williams, 2002). Par exemple, Reeve (2002) a découvert, entre autres, dans son étude sur l'application de la théorie de l'autodétermination en contexte scolaire que l'attitude des enseignants à l'endroit des élèves influence l'autodétermination de ces derniers. Les enseignants qui favorisaient l'autonomie des élèves en les encourageant par exemple à chercher eux-mêmes les réponses à leurs questions avaient un impact positif sur les manifestations d'autodétermination chez les élèves, contrairement aux enseignants plus contrôlants dans leur approche. Reeve (2002) a également découvert que cette attitude de soutien favorisait l'intégration du contenu par les élèves, ce qui, selon la théorie de l'intégration organismique, favorise l'autodétermination en plus de développer les compétences de l'individu.

Cette information réitère l'importance de s'intéresser à l'autodétermination chez les jeunes adultes vivant avec un handicap finissant l'école secondaire. Sachant que l'attitude des enseignants a un rôle à jouer dans le développement de l'autodétermination de l'élève et de son sentiment de compétence et que la TÉVA a précisément une orientation d'accompagnement, de support à l'élève dans son projet de vie, il est important de s'intéresser à l'autodétermination des jeunes adultes ayant bénéficié de la démarche TÉVA.

## TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

L'essai actuel utilise les données d'une étude plus vaste qui a été menée visant la modélisation de la démarche TÉVA en Estrie incluant une description approfondie de celle-ci et les aboutissants d'une telle démarche pour les jeunes qui y participent (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Il s'agit d'une analyse secondaire d'une partie des données recueillies lors de cette étude entre mai et décembre 2014. À cet égard, il convient de présenter d'abord la méthodologie de la recherche source pour ensuite présenter la façon dont les données ont été traitées dans le cadre de ce travail.

### 1. MÉTHODOLOGIE INITIALE

La recherche menée par Bourdon et Lessard (2015) poursuivait plusieurs objectifs et les données ont été recueillies auprès d'échantillons issus de milieux différents pour y répondre. Dans le cadre actuel, il n'est pas nécessaire d'analyser les données recueillies auprès des membres du comité régional TÉVA Estrie, par exemple, puisqu'ils n'ont pas été consultés sur l'expérience personnelle des élèves à travers la TÉVA au cours de la collecte des données. Un devis mixte a été adopté pour l'étude originale. Les méthodes de collecte de données ont été conçues par l'équipe de recherche initiale et l'échantillon était constitué de jeunes adultes ayant participé à la démarche TÉVA dans six écoles secondaires francophones en Estrie et de leur famille, pour la partie des données analysées dans cet essai (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Précisément, les entretiens ont été menés auprès de 23 jeunes adultes ayant quitté les études secondaires ou de leurs parents. Il y a eu 12 jeunes hommes et 10 jeunes femmes entre 18 et 26 ans. Un entretien supplémentaire a été fait avec un parent d'un des participants. Ce sont des entretiens semi-dirigés qui ont servi à recueillir les données pour cette portion de l'étude. La durée des entrevues a été de 63 minutes en moyenne. L'entrevue la plus courte était de 28 minutes et la plus longue de 112 minutes. Que ce

soit auprès des parents ou auprès des jeunes adultes ayant participé à la TÉVA, cinq thèmes ont été abordés dans les entretiens. Les entrevues ont traité de l'emploi et la formation après les études secondaires, de l'expérience de la démarche TÉVA, de l'expérience en emploi d'été, du projet de vie et du réseau social, de l'autonomie et du transport (Bourdon, Lessard et Baril, 2015).

Dans la poursuite des attentions prises par Bourdon et Lessard (2015) et pour des considérations éthiques, certaines informations ont été omises dans la transmission des verbatim utilisés pour appuyer les propos de cet essai. Ces omissions ont pour but d'éviter que l'identification d'une participante ou d'un participant à l'étude soit possible en laissant, par exemple, la dénomination claire d'un handicap au cours du discours du participant. Évidemment, une attention particulière a été portée afin que ces omissions n'altèrent pas le sens du contenu transmis par les personnes participantes.

## 2. CHOIX DE L'ANALYSE POUR L'ESSAI

### 2.1 Opérationnalisation

Puisque cet essai consiste essentiellement en une analyse secondaire des données, il convient de présenter le choix du type d'analyse. L'essai comporte un objectif principal qui est en continuité avec un des objectifs de l'étude de Bourdon et Lessard qui était de « Documenter les trajectoires des élèves lors de leur participation à la démarche TÉVA en milieu scolaire et au cours des 2 à 4 ans suivant leur sortie du système scolaire » (p. 28) (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). En ce sens, l'objectif est de décrire les manifestations d'autodétermination chez les élèves ayant vécu la démarche TÉVA. Ainsi, les résultats attendus de l'analyse des données sont de l'ordre de la description des expériences, de la perception des individus. Puisque la TÉVA vise à favoriser l'implication de l'adolescente ou l'adolescent dans sa transition vers la vie adulte en identifiant notamment un projet de vie et en se positionnant sur les actions à

prendre pour l'atteindre avec l'aide de son entourage (Han-Droits, 2015), il est attendu que les entrevues réalisées auprès des participants de l'étude illustrent quelques manifestations d'autodétermination. Conséquemment, l'autodétermination des élèves peut être à plusieurs degrés, que ce soit par exemple par conviction personnelle ou sous la stimulation constante d'un parent qui le pousse à se mettre en action. En cohérence avec l'hypothèse, cet essai vise à déterminer les manifestations d'autodétermination présentes dans l'échantillon. Afin d'être en mesure de reconnaître l'autodétermination dans la lecture des entrevues à analyser, c'est particulièrement les écrits de Deci et Ryan (1985) qui ont servi de guide pour l'identifier. Deci et Ryan (1985) proposent trois façons de reconnaître l'autodétermination sous l'angle de la manifestation d'une motivation intrinsèque. D'abord, il est possible de supposer qu'une personne agit par motivation intrinsèque lorsque l'émission de son comportement n'est pas liée à une pression de rendement ou à une récompense à obtenir. Puis, les auteurs rapportent que certaines études d'autres chercheurs ont permis de constater qu'il y a un lien entre la motivation intrinsèque et la spontanéité du comportement (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984 dans Deci et Ryan, 1985). Cette motivation serait également en lien avec une plus grande créativité (Amabile, 1983 dans Deci et Ryan 1985) et une flexibilité (McGraw et McCullers, 1979 dans Deci et Ryan, 1985). Enfin, l'utilisation d'un questionnaire portant sur la motivation intrinsèque peut s'avérer une façon de la reconnaître.

Pour opérationnaliser directement le concept d'autodétermination, les auteurs proposent l'utilisation de questionnaires ou l'observation des comportements des individus. Ils précisent que dans tous les cas, pour trouver de l'autodétermination chez une personne à travers ses comportements, « il faudrait regarder pour l'évidence et la

persistance de l'absence de contingences extrinsèques immédiates et un minimum de pression, tension et anxiété chez l'individu » (Deci et Ryan, 1985)<sup>25</sup>.

Dans le même sens, Reeve (2002) rapporte que les manifestations de l'engagement en milieu scolaire sont un bon indice d'autodétermination. Il rapporte qu'il est possible d'observer des comportements (attention, effort, participation, persévérance) et des émotions (intérêt, joie, enthousiasme, peu de colère ou d'anxiété) en classe qui sont des signes d'engagement. Aussi, le type de motivation qui pousse l'élève à agir s'avère un indice d'autodétermination (Reeve, 2002). Un élève qui met des efforts dans un travail pour obtenir dix minutes supplémentaires de récréation (motivation externe) fera preuve de moins d'autodétermination qu'un élève qui met des efforts dans son exercice pour le plaisir d'apprendre, parce que ceci est un pas de plus vers l'obtention de son diplôme, son objectif personnel (motivation interne). Trois qualités observables s'avèrent des signes d'autodétermination selon une étude de Reeve, Nix et Hamm (2002, citée dans Reeve, 2002). Il s'agit du locus perçu de causalité, de la volition et de la possibilité de choisir. Ainsi, si la personne attribue son action à des raisons personnelles, elle fera preuve de plus d'autodétermination que si elle le faisait pour un élément externe. Si la personne s'investit de son propre gré dans une activité, sans sentiment de subir une pression de la part de son environnement pour le faire, l'autodétermination s'avère plus grande. Enfin, si la personne a différentes opportunités devant elle, qu'elle a le loisir de choisir librement et qu'elle le fait, il s'agit d'autodétermination.

---

<sup>25</sup> « In either case, we would look for evidence of persistence in the absence of immediate extrinsic contingencies and for a minimum of pressure, tension, and anxiety. » (p.39)

## 2.2 Type d'analyse

L'analyse des données a eu lieu à partir d'un corpus de 23 entrevues transcrites dans le logiciel NVivo. Ces entrevues étaient déjà introduites dans ce logiciel et codées avec un arbre thématique adapté à la recherche source. En utilisant ce même logiciel, les verbatim d'entrevues analysées ont été codés à l'aide des fonctions de base de NVivo. C'est-à-dire que de nouveaux nœuds ont été créés pour permettre un codage représentatif du sujet à l'étude dans le cadre de cet essai.

Les données recueillies ont été analysées selon une méthode d'analyse qualitative. Considérant l'objectif de présenter une description des expériences vécues, l'analyse thématique est tout indiquée, comme le mentionne Paillé (2012). Un recoupement des thèmes présents dans les entretiens a permis l'émergence de certaines catégories afin de dresser un portrait de l'expérience vécue des jeunes à travers la démarche TÉVA.

Une démarche séquenciée a été privilégiée compte tenu de la taille du corpus. Cette méthode a permis d'offrir une analyse thématique rigoureuse et cohérente. De cette façon, s'il y avait récurrence de thèmes concernant l'autonomie ou les manifestations d'autodétermination, elle a pu être mise au jour. D'abord, telles que décrites par Deci et Ryan (1985), les manifestations d'autodétermination ont été relevées en fonction du type de motivation qui les sous-tend, soit la régulation externe, introjectée ou identifiée. Puis, les questionnaires d'entrevue ont permis de distinguer davantage les segments en identifiant le sujet vers lequel l'autodétermination était dirigée, soit en regard à la vie personnelle de l'individu, à son projet professionnel ou encore à son projet d'études. Enfin, concernant les manifestations d'autonomie les plus autodéterminées, c'est-à-dire issues d'une régulation identifiée, celles-ci ont été séparées selon certaines des manifestations courantes d'autodétermination définies par

Angell (2008) et parues dans l'article de Angell, Stoner et Fulk (2010). Une copie de ce tableau est placée en annexe à la fin de ce document. Enfin, l'utilisation d'un arbre thématique a permis d'offrir une vue d'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette analyse secondaire.

## QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus seront illustrés successivement au moyen d'extraits de verbatim tirés des entrevues puis explicités selon les thèmes retenus. L'analyse a permis de constater différentes formes de manifestation d'autodétermination. Chacun des tableaux suivants présentera une partie des résultats obtenus et une description les suivra.

### 1. AUTODÉTERMINATION ISSUE D'UNE RÉGULATION EXTERNE

#### **1.1 Autodétermination externe provenant de la famille et des proches**

Pour cette section, trois catégories ont été identifiées. De plus, une quatrième catégorie, soit la catégorie « autre régulation externe » a été incluse dans cette section puisqu'elle implique notamment l'influence des amis des participants interviewés. Chacune des catégories sera présentée et commentée. Le milieu familial des participants, en particulier les figures parentales, semble jouer un rôle important dans les choix et les comportements d'autodétermination des individus. Comme l'indique le tableau 3, 118 références ont été citées dans 14 entrevues concernant l'autodétermination issue d'une régulation externe provenant de la famille en lien avec la vie personnelle du participant. Dans la catégorie « vie personnelle » sont inclus différents éléments comme les projets de vie de l'individu. Par exemple, vivre de façon autonome, avoir un conjoint(e), des enfants, les loisirs et la participation sociale. L'emploi du terme « participation sociale » réfère à l'ensemble des activités qui permettent à l'individu de prendre part à la société, que ce soit par exemple en s'impliquant dans des activités de loisirs communautaires, en occupant un emploi ou en utilisant les services dans la communauté pour répondre à ses besoins. Le nombre de références rapportées dans cette catégorie constitue le nombre le plus élevé obtenu

dans l'ensemble des résultats. Il convient de nuancer ce résultat en précisant qu'il se peut qu'il ait été influencé par les personnes ayant été sollicitées pour les entrevues. En effet, plusieurs des entrevues ont été réalisées avec le parent du participant ou encore conjointement entre le parent et le participant. Ainsi, peut-être qu'un entretien individuel avec le participant seulement aurait amené un point de vue différent sur sa situation. Par exemple, pour un participant dans l'étude, une entrevue a été réalisée avec lui seul et une autre avec ses parents. Pour un même sujet, il est possible de lire que les parents expliquent le désir de leur fils d'abandonner son cheminement scolaire adapté comme ceci : « Il avançait plus. Il faisait beaucoup du sur place, comme on dit. C'est pour ça qu'il était pas content de ça. Puis on dirait qu'il savait qu'il était plus capable que ça. » Alors que le participant s'explique cette même situation de cette façon : « Oui, je me sentais découragé. C'est parce que tu sais, ils nous mettent toute dans un tas. Moi c'est pas si pire que ça [mon handicap], c'est comme genre léger. Puis il y en a, ils étaient sévères, puis on était toute dans le même tas. »

Globalement, la régulation externe familiale concernant la vie personnelle des individus réfère au projet de vie autonome du participant, comme le désir ou non de vivre en appartement ou d'entreprendre les démarches pour réaliser ce projet. Par exemple, une mère rapporte avoir exigé de son fils qu'il effectue des tâches d'entretien dans la maison familiale en vue de sa future vie autonome : « Tu vas apprendre à faire du ménage parce que, justement, dans ton appartement, tu vas en avoir besoin, de savoir comment ça marche. ». Aussi, la question des loisirs et des activités occupationnelles semble être préoccupante et prise en charge par les parents comme le témoignent les extraits suivants : « Maman m'a inscrit à... à la cuisine, le mercredi soir. [Silence] Elle m'a inscrit aux danses le samedi soir » ; « Ce que je demandais aux gens qui nous supportaient, la travailleuse sociale et autres, c'était de faire une activité quelconque » ; « Pour moi, c'est important qu'elle ait ses trois jours de sortie ». Enfin, le développement des responsabilités financières semble être une attente de plusieurs parents envers leur enfant : « Mais je lui dis : " Figure ton achat. Si t'as un montant

maximum dans ton compte, bien, faut pas que tu dépasses, parce qu'il va falloir que tu démagasines. " » ; « Elle avait dit : " Il faut que tu te ramasses tant de sous parce qu'il va falloir que tu te ramasses 2 000 \$. Quand tu auras ça, je te donne ma voiture. " Puis, c'est ça qui est arrivé. »

Au sujet de la vie professionnelle, les parents semblent s'impliquer à un autre niveau. En effet, à plusieurs reprises les parents participent activement dans les démarches ou dans la stimulation à l'élaboration d'un projet professionnel par leur enfant. Entre autres, un participant a expliqué que son père a eu une influence sur son choix professionnel : « " Comment ça tu vas pas donner au... ton nom à la résidence pour personnes âgées? " Moi j'avais pas cette idée-là, mais c'est mon père qui m'a dit de donner mon nom là. » Dans le même sens, des parents ont partagé brièvement des actions prises pour aider leur enfant : « Depuis le secondaire qu'on la motivait à... c'était ça le but. » ; « Moi j'avais déjà eu une discussion avec monsieur [un entrepreneur]. Il m'avait ouvert la porte un peu, fait que c'est là je l'avais mis en contact, puis ça s'est fait. ». Lorsqu'il y a mésentente entre les désirs de l'enfant et les démarches ou propositions du milieu scolaire, les parents semblent généralement se ranger derrière leur enfant et encourager celui-ci à poursuivre ses propres objectifs. « Fait que quand j'ai eu ma réponse, j'ai appelé à l'école puis là j'ai dit ce qui en était. J'ai dit : " Là, vous faites quelque chose. " » Ainsi, le parent semble vouloir favoriser l'émergence d'une autodétermination plus complète chez leur enfant en encourageant ses projets. D'ailleurs, certains participants dénotent directement sentir l'appui de leurs proches : « Ils m'encouragent ».

Concernant la régulation externe familiale en lien avec le projet d'études, il est possible de constater qu'un sentiment partagé semble émaner de l'encouragement des parents. En effet, plusieurs des participants interviewés présentent des déficits qui limitent leur potentiel académique, que ce soit par exemple en raison d'une déficience

intellectuelle ou en raison d'un trouble d'apprentissage plus sévère. Bien que les parents semblent conscients des limitations de leur enfant (« J'avais demandé, en cours d'année, une dérogation pour le cours de physique, parce qu'ils lui faisaient manipuler des béchers chauds, puis des affaires que moi je trouvais dangereux avec son problème de coordination globale. »), plusieurs d'entre eux encouragent et vont même jusqu'à inscrire leur enfant à des programmes scolaires adaptés comme le programme de formation à l'intégration sociale offert par l'école des adultes pour répondre à un besoin occupationnel. Ainsi, les explications du type : « " Là, va falloir que tu fasses de quoi " parce que tu sais, sans vouloir le faire, tu sais, on lui a porté une certaine pression, on voulait dire : " Bien là, si tu veux pas faire de quoi, bien nous autres on va faire de quoi " » se sont présentées à plusieurs reprises lors de l'analyse des résultats. Aussi, quelques parents semblent avoir encouragé leur enfant à entreprendre des démarches en lien avec un projet d'études qu'a leur jeune, malgré qu'ils ne soient pas tout à fait certains du réalisme du projet. « Regarde, les ambitions peuvent être hautes, mais il a rien qui peut l'empêcher d'essayer ». D'un autre côté, certains parents ont inscrit leur enfant ou l'ont fortement encouragé à s'inscrire à l'école, même si l'enfant ne semblait pas vraiment y porter d'intérêt. « Qu'on lui a mis plus de pression un petit peu parce que là on dirait qu'il avait envie de prendre un faux pli ». C'est également concernant leurs projets d'études que les participants ou leurs parents ont rapporté le plus avoir reçu des encouragements de leurs proches à persévérer dans leur cheminement alors qu'eux-mêmes n'en avaient pas toujours la motivation. « J'aurais pu... ça a passé proche que je lâche l'école, mais c'est mes parents puis mon frère puis ma sœur qui m'ont dit de rester. »

La régulation externe de type « autre » inclut des manifestations d'autodétermination que le participant explique par des raisons extérieures à lui qui ne touchent ni sa famille ni son milieu d'enseignement ou les organismes qui l'entourent. Que ce soit pour les projets de vie personnelle, d'études ou professionnels, les amis semblent être une source de régulation qui pousse les participants à faire des choix ou

à se mettre en action. « Vu que mon ami est parti aller faire de la construction, donc je pensais aller en faire. »

Tableau 3

Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issues de la famille comme régulation externe

Type de régulation externe	Nombre de références	Nombre de sources
Vie Personnelle	118	14
Projet professionnel	58	14
Projet d'études	39	14
Autre régulation externe	28	15

Le tableau 3 présente les nombres de références retenues ainsi que le nombre de sources (de participants) dans lesquelles les références ont été prises. Le verbatim des entrevues réalisées dans la recherche source constitue les données de cet essai. Par exemple, lorsqu'un individu interviewé faisait référence à l'influence de ses parents dans le choix de son projet professionnel, ce passage a été identifié comme étant issu d'une régulation externe provenant de la famille.

## **1.2 Autodétermination issue de la communauté, de milieux scolaires ou d'organismes**

Comme le nomment plusieurs auteurs, l'environnement de l'individu semble avoir un impact sur l'autodétermination de ce dernier (Wehmeyer et Bolding, 2001 ; Reeve, 2002 ; Field, Sarver et Shaw, 2003 ; Trainor, 2005 ; Angell, Stoner et Fulk, 2010 ; Petner-Arrey et Copeland, 2014). Bien qu'ils aient soulevé le point, aucun de ces auteurs ne présente de façon systématique comment l'environnement agit pour influencer sur l'autodétermination de l'individu. Ainsi, pour cette partie de l'analyse, des catégories supplémentaires permettant de regrouper certaines de ces influences de l'environnement nommées par les participants ou leurs parents ont émergé sans

fondement sur un modèle, une schématisation ou un tableau provenant d'études précédentes. En tout, huit catégories ont été identifiées pour ce type d'autodétermination. Elles seront présentées et illustrées au moyen de verbatim issus des entrevues analysées.

Bien que le cadre de la TÉVA en Estrie vise plus largement la préparation à la vie adulte plutôt que le développement spécifique d'habiletés au travail pour une préparation à la vie active, la majorité des interventions des milieux suscitant des choix ou des actions autodéterminés chez les individus sont en lien avec la vie professionnelle, comme l'illustre le nombre d'entrées inscrites au tableau 4. En combinant la catégorie « Projet professionnel » et la catégorie « Suggestion de projet » qui réfère essentiellement à la suggestion au participant de différents employeurs ou milieux de stage potentiel qu'il peut choisir, 102 entrées touchent spécifiquement le projet professionnel du participant. Par exemple, une participante dit d'une intervenante d'un organisme d'employabilité « Qu'elle voulait me trouver un projet, comme aller faire de la cuisine ou travailler dans une épicerie ». Dans une autre situation, le parent d'un participant nomme qu' « à l'école ils sont là pour les présenter pour les stages ». Par ailleurs, certaines entrevues analysées présentaient des exemples où l'environnement de l'individu intervenait comme régulateur externe dans l'autodétermination en lien avec la vie personnelle ou le projet d'études. Par exemple, le parent d'un participant rapporte que le patron du milieu dans lequel son fils effectue un stage ne l'encourage pas à aller suivre une formation dans le domaine qui l'intéresse. Le parent dit du patron qu' « Il veut pas, lui, qu'il prenne des cours. Il dit : " Je vais lui montrer moi-même. " » Sur le plan personnel, certaines personnes interviewées ont rapporté que des gens faisant partie de la communauté du jeune adulte ayant terminé la TÉVA ont posé des actions visant à favoriser le développement de l'autonomie du jeune ou l'adoption de saines habitudes. Par exemple, une mère avoue que son fils « a une carte Visa. Moi je voulais pas. La fille, à la banque [rire], notre directrice de compte, elle a dit : " Non. Faut qu'il en ait une, faut qu'il sache quoi faire avec ça. " »

Alors que la TÉVA vise à favoriser l'identification d'un projet de vie par le jeune en transition et à le soutenir dans ce projet, les résultats des entrevues présentent peu d'occasions où l'environnement, souvent le milieu scolaire, a donné des opportunités claires à l'élève de s'autodéterminer de façon identifiée. Seulement huit segments sur l'ensemble des 23 entrevues ont été repérés comme tels. Ces opportunités semblent se présenter généralement dans la valorisation de l'affirmation de soi du participant comme le témoignent les deux extraits suivants : « [...] elle avait questionné Jérémie<sup>26</sup>, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'il aimerait faire comme travail d'été, des choses comme ça. » ; « Oui, oui, ils vont même dire à Nicolas, ils vont l'encourager à aller voir son patron, puis en parler. » Au contraire, alors que l'individu manifeste un projet personnel, comme poursuivre des études postsecondaires, quelques références indiquent que l'environnement du participant entretient une idée faite de celui-ci sans considérer son projet avec sérieux. Par exemple, une mère exprime que le personnel de l'école fréquentée par son fils rencontrait les parents et « ils parlaient aux parents que... qu'ils iraient pas au secondaire, ces enfants-là. »

Par ailleurs, certains éléments semblent avoir un effet d'une façon ou d'une autre sur l'autodétermination des élèves en transition. Des références relatives à l'imposition des tâches des participants, notamment lorsqu'il est question d'un milieu de stage, semblent empêcher l'accès du participant à une variété d'expériences où il pourrait développer ses habiletés. À cet effet, une participante nomme clairement « Oui, parce que là, bon, si ça marchait pas dans telle tâche, OK, on me changeait de tâche. » Dans d'autres cas, la communauté n'invite pas l'étudiant en transition à réfléchir par lui-même et à se positionner sur les tâches qu'il aimerait

---

<sup>26</sup> Tous les noms dans ce document référant au matériel analysé sont fictifs. Ils ont été choisis au hasard et inscrits au moment opportun pour maintenir la fluidité de la lecture et favoriser la compréhension des extraits.

faire. Par exemple, un participant explique que ce n'est pas lui qui a décidé et qu'il devait commencer ses stages avec Trav-Action.

Aussi, à 27 reprises, 11 des participants identifient leur environnement comme les ayant limités dans leur autodétermination. Cette expression sous-tend que la personne ait été contrainte de se plier à certaines exigences du milieu (« qu'il est obligé de faire une sieste l'après-midi. Il trouve ça très bébé lala »), que ses intentions personnelles ne pouvaient pas ou n'ont pas été considérées pour toutes sortes de raisons (« Le fait qu'elle ne s'est pas sentie appuyée par le professeur dans la démarche qu'on avait établie. ») ou le personnel devant les aider ne croyait simplement pas en leur capacité à s'autodéterminer (« Elle les a vraiment découragés, elle les a vraiment limités »).

Tableau 4

Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issue de la communauté, de milieux scolaires ou d'organismes

Type de régulation externe	Nombre de références	Nombre de sources
Définit la personne	5	4
Donne des opportunités d'autodétermination	8	7
Imposition des tâches	33	19
Limite l'autodétermination	27	11
Suggestion de projet	54	18
Vie personnelle	15	8
Projet professionnel	48	16
Projet d'études	6	4

Le tableau 4 présente le nombre de références retenues ainsi que le nombre de sources dans lesquelles les références relatives aux manifestations d'autodétermination

issue de la communauté ont été prises. Par exemple, lorsqu'un participant faisait référence à l'influence d'un organisme d'employabilité dans le choix de son projet professionnel, ceci a été classé comme étant issu d'une régulation externe provenant d'un organisme.

## 2. AUTODÉTERMINATION ISSUE D'UNE RÉGULATION INTROJECTÉE

Dans le contexte où la collecte des données initiale n'a pas été réalisée spécifiquement dans le but d'identifier l'autodétermination chez les participants, les références ayant été encodées et présentées dans le tableau 5 proviennent généralement de phrases vagues et générales employées par les participants pour expliquer leur motivation devant tel ou tel projet. Par exemple, concernant la vie personnelle, une participante explique son désir de vivre de façon autonome comme ceci : « Bien vivre de mes propres ailes, puis vivre ma vie ». Ou encore, un étudiant parle de son projet de vie ainsi : « Ça fait peut-être trois ans qu'on en parle d'avoir mon propre permis et tout ». Le vocabulaire employé et les raisons justifiant le projet de ces participants ne semblent pas provenir de manière intime et identifiée, partant de leurs conceptions personnelles. Toutefois, elles ne semblent pas non plus être issues d'une motivation externe comme les références présentées précédemment. Elles semblent avoir un certain sens pour l'individu, sans toutefois qu'il se soit approprié personnellement ce projet. C'est donc pourquoi ces éléments font partie d'une autodétermination introjectée, puisqu'ils correspondent à la définition apportée par Deci et Ryan (1985).

Sur le plan professionnel, des éléments comme « à un moment donné c'est sûr qu'il faudrait que j'aie un travail » ou « " Plus on travaille dur, plus on est homme. " Donc, laver des voitures, ça, c'était dans le domaine de la voiture, c'était correct. » ont été recensés. Au niveau du projet d'études, ce sont des phrases comme « C'est bien beau étudier, mais un moment donné, faut s'enligner vers un métier qu'on aime » et

« Mettons des mesures, je veux dire des affaires qu'il faut apprendre » qui illustrent ce thème.

Tableau 5

Nombre de référence de manifestations d'autodétermination issues d'une régulation introjectée

Type de régulation introjectée	Nombre de références	Nombre de sources
Vie personnelle	35	15
Projet professionnel	25	11
Projet d'études	13	7

Le tableau 5 présente le nombre de références retenues ainsi que le nombre de sources dans lesquelles les références relatives aux manifestations d'autodétermination issue d'une régulation introjectée ont été prises.

### 3. AUTODÉTERMINATION ISSUE D'UNE RÉGULATION IDENTIFIÉE

L'autodétermination identifiée est ce qui correspond à la « vraie » autodétermination (Deci et Ryan, 1985). Au cours de l'analyse des entrevues, les éléments qui ont été inclus dans ce type d'autodétermination laissaient paraître une affirmation profonde de l'individu. Son choix était expliqué par des motivations personnelles, un objectif ou un intérêt précis. Par exemple, la mère de Francis, un participant, rapporte que « Francis me dit ne pas vouloir d'enfant parce que " C'est trop tannant. ", c'est ce qu'il me dit. » Quand l'entrevue était réalisée auprès du parent, les indices d'une régulation autodéterminée se révélaient lorsque le parent insistait sur le fait qu'il s'agissait du choix de son enfant, que celui-ci caressait tel ou tel projet. Par exemple, lorsqu'il était question du projet d'études de son enfant, un parent a répondu

ceci : « Il a choisi cette formation-là pour pouvoir accéder à la mécanique éventuellement ».

Ce type d'autodétermination a été l'objet de plusieurs études, telles que présentées précédemment. Entre autres, l'étude de Angell, Stoner et Fulk (2010) a illustré certaines manifestations représentatives d'une autodétermination identifiée à partir des travaux réalisés auparavant par Angell en 2008 et en fonction des entrevues qu'ils ont eux-mêmes menées auprès d'adultes vivant avec un handicap qui ont terminé leur fréquentation scolaire. Dans le cadre de cet essai, certaines des manifestations proposées par ces auteurs ont été utilisées pour préciser comment s'actualisait l'autodétermination identifiée des participants, que ce soit au niveau de leur vie personnelle, leur projet professionnel ou leur projet d'études.

Le tableau 6 montre qu'une grande quantité de références d'autodétermination identifiée a été décelée au cours des entrevues analysées sur l'ensemble des trois plans, soit personnel, professionnel et études. En regroupant ces trois plans, 16 catégories ont été utilisées au total pour classer les manifestations d'autodétermination identifiée.

Au sujet de la vie personnelle, plusieurs des participants ont mentionné avoir le désir de vivre en appartement. Certains vivaient déjà en appartement ou dans une maison, seuls ou avec leur conjoint, et mentionnaient leur désir de maintenir cet état. Par contre, lorsqu'ils étaient questionnés sur la façon dont ils pourraient s'y prendre pour vivre en appartement, peu de participants ont été en mesure d'identifier les actions à prendre. Quelques-uns seulement ont été en mesure d'identifier des méthodes comme regarder dans les journaux pour trouver un appartement disponible. À cet égard, Raphaël indique son intention d'aller vivre en appartement en disant que « C'est sûr que là, comme j'ai dit, je suis en train de regarder sur Internet, sur Kijiji ». La principale ressource d'aide identifiée par les participants concernant le soutien qu'ils pourraient avoir dans des domaines touchant leur vie personnelle s'avère les membres de la famille proche des individus et en particulier les parents. En effet, naturellement les

participants nommaient qu'ils demanderaient à leur parent pour les aider à actualiser leur projet de vie, comme l'illustrent les extraits suivants : « Mes parents m'ont toujours aidé. » ; « À part mes parents, je connais pas grand personnes, je connais pas d'entreprises ou de personnes qui pourraient m'aider là-dedans, malgré. »

La majorité des participants présentaient une autonomie concernant leur déplacement. L'extrait du discours de la mère d'Olivier représente bien cette autonomie : « Pour ce qui est de s'orienter puis de se retrouver en ville, il est champion là-dedans. ». Quelques-uns avaient un permis et une voiture alors que d'autres utilisaient le transport en commun de façon autonome ou étaient en mesure de réserver par eux-mêmes le transport adapté lorsqu'ils avaient un déplacement à planifier.

Certains participants ont mentionné avoir pour projet d'être en couple et d'avoir des enfants. Une participante a d'ailleurs eu un enfant, mais cette décision est issue d'une régulation externe. Sur le plan de la connaissance de soi, plusieurs exemples réfèrent à la capacité des participants à nommer ce qu'ils aiment ou n'aiment pas. « La cuisine, c'est un de mes passe-temps préférés » ; « J'aimais comme genre jouer au basket ». C'est d'ailleurs en fonction de leurs intérêts qu'ils justifient la plupart de leurs affirmations ou objectifs. Par exemple, les parents d'un participant expliquent le choix de leur fils de cette façon : « Il voulait pas aller au camp de jour parce qu'il trouvait ça long, il trouvait ça ennuyant ». Par ailleurs, lorsqu'il lui est demandé si elle a le projet d'obtenir son permis de conduire, Sarah-Maude répond par la négative et explique son choix comme suit : « J'aime mieux me promener en autobus de ville »

Quelques participants ont fait état de leurs responsabilités. Quelques-uns d'entre eux nommaient devoir partager les frais de la vie quotidienne comme le logement ou l'épicerie avec leurs parents, d'autres devaient s'assurer d'avoir les fonds nécessaires pour entretenir leur véhicule. L'extrait suivant s'avère un bon exemple du

genre de responsabilité personnelle évoqué par les participants : « C'est moi, asteure, qui me paye mes affaires ». Certains participants avaient également une carte de crédit à leur disposition qu'ils devaient gérer. « Il a une carte de crédit qu'il est capable de gérer ». D'autres ont illustré une forme d'autodétermination en présentant leurs priorités sur le plan des responsabilités, comme Louis-Philippe qui effectue un suivi de ses dépenses « Comme genre ce mois-là, faut que je fasse attention parce que je suis pas mal serré pour le transport. »

Au sujet de leur participation sociale, la plupart des participants mentionnaient faire des activités en compagnie de leurs amis. Au cours des entrevues, il est possible de lire « Genre comme après souper, je vais voir un de mes amis, mon ami d'enfance dans le village » ou « Ils se rejoignent une telle journée à telle heure, bien là, on va aller prendre du café », entre autres. Pour certains participants, ce sont davantage les parents qui gèrent l'organisation de leurs activités quotidiennes, mais ceux-ci semblent toutefois y participer de plein gré. Par exemple, la mère de Francis a nommé que son fils « jouait aux quilles dans une ligue de quilles avec son père ».

Enfin, il est intéressant de constater que sur la totalité des entrevues analysées, il y a moins de références portant sur leur sentiment de compétence dans leur vie personnelle (17 références prises dans 9 entrevues) que de participants à l'étude. Les passages illustrant leur sentiment de compétence peuvent se présenter comme ceci : « Je pense que je serais capable ». Ainsi, la majorité des références retenues dans cette catégorie réfèrent à une réflexion conditionnelle ou une situation abstraite. Sur les 17 références, trois sont en lien avec un sentiment de compétence concrètement expliqué comme « C'est que je suis capable de mettre ma paye dans mon compte, retirer de l'argent ».

Concernant l'autodétermination en lien avec le projet professionnel, il est intéressant de constater qu'il s'agit de la catégorie ayant le plus de références

concernant l'élaboration d'objectifs. Les projets professionnels des participants s'avéraient de toutes sortes, dépendamment de leurs intérêts. Les actions généralement répertoriées en lien l'atteinte du projet professionnel sont de l'ordre de la distribution de curriculum vitae (« Je suis allée porter des CV ») et d'entrevues. Quelques participants ont également utilisé la sollicitation téléphonique (« Non, c'est moi qui ai appelé pour savoir ce qu'il arrive ») ou la rencontre en personne de leur propre initiative pour contacter les employeurs.

Au niveau de la connaissance de soi dans le domaine professionnel, les références associées étaient généralement en lien avec des intérêts personnels ou grâce à des expériences de stage que leur a fait vivre le milieu scolaire. Par exemple, la mère de Nicolas explique que l'expérience de stage de son fils lui a permis de repérer une de ses difficultés et de travailler sur cet aspect : « Il y a le téléphone, qu'il avait un petit peu de difficulté, parce qu'il est bègue aussi en même temps, fait qu'il y a le téléphone, mais ça, il a commencé à avoir un petit peu plus confiance en lui, puis là des fois il arrivait à la maison : " Regarde, là je suis rendu que je réponds au téléphone " ». Pour sa part, Mathieu rapporte qu'il « aime les personnes âgées », un intérêt qu'il s'est découvert lorsqu'il a commencé un stage dans une résidence pour aînés.

À propos des éléments illustrant l'autodétermination plus intrinsèque comme le sentiment de fierté, la motivation personnelle, l'autorégulation et le sentiment de compétence, plusieurs éléments ont été répertoriés. Des éléments comme « Francis était super content parce qu'il l'avait eu tout seul ce stage-là » ou « Ça pour moi, sur appel, c'est pas une vie pour moi, honnêtement » illustrent bien ces catégories. Plus spécifiquement au sentiment de compétence, les expériences de stage vécues à l'école ou avec un organisme d'employabilité semblent avoir été la base d'un sentiment de compétence dans des tâches particulières comme l'illustre cet exemple : « Je fais l'entretien de toutes les véhicules ».

Même si plusieurs références issues de la régulation externe provenant des organismes ont été retenues à l'effet qu'elles semblaient limiter l'autodétermination des jeunes, leur imposer des tâches ou les contraindre à choisir entre une option ou rien du tout, la moitié des jeunes adultes interviewés (12) ont toutefois exprimé avoir fait certains choix de façon autonome ou à tout le moins avoir eu l'occasion de s'affirmer quant à leur projet professionnel (15). Par exemple, Sarah-Maude explique qu'elle a fait un stage dans une résidence pour personnes âgées « parce que c'est moi qui a décidé d'aller travailler là ». Aussi, lorsque quelqu'un a proposé à Marie-Pier d'effectuer un stage dans un dépanneur, elle s'est exprimée et a dit : « J'irai pas dans les dépanneurs, j'ai de la misère à compter ».

Enfin, alors que la famille semble être la principale ressource d'aide identifiée par les participants lorsqu'il est question de leur vie personnelle, ils semblent considérer également les organismes d'aide à l'employabilité comme une ressource pouvant les soutenir dans le cas de leur projet professionnel (« Oui, Trav-Action pourrait m'aider »). Par ailleurs, les éléments relatifs à la résolution de problème identifiés chez les participants font généralement référence à la sollicitation des ressources de soutien qu'ils ont identifiées. (« J'ai appelé une fois Trav-Action, parce que ça allait pas bien »).

Finalement, l'autodétermination identifiée en lien avec le projet d'études compte également plusieurs références. Tout comme les projets professionnels, les projets d'études des participants s'avéraient de toutes sortes, dépendamment de leurs intérêts. Cependant, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles semble être l'objectif principal dans bien des cas, comme celui-ci : « C'était pour finir mon secondaire, pour que je sois capable d'aller au cégep ou faire mon DEP ». Les actions généralement répertoriées relatives à l'atteinte du projet d'études sont en lien avec la recherche d'information sur les différents programmes d'études et sur les démarches relatives aux demandes d'admission. Les intentions de Raphaël concernant la recherche d'informations illustrent bien la façon

dont certains participants obtiennent leurs informations scolaires : « Par Internet, puis j'en parle aussi avec des amis sur les réseaux sociaux, comme Facebook, qui sont déjà au Cégep de Sherbrooke ».

Concernant la connaissance de soi en lien avec le projet d'études, les extraits répertoriés étaient généralement en lien avec des intérêts envers des matières scolaires ou un sentiment de compétence. Par exemple, Élodie exprime ses préférences de cette façon : « J'aime pas les maths [...] c'est ma difficulté. [...] Le français, ça me dérange pas, j'aime beaucoup ça. » Plus précisément en lien avec le sentiment de compétence, les participants expriment leur sentiment généralement en rapportant des expériences scolaires antérieures qui ont été positives, comme l'exprime Léa. « Je sens que je vais avancer assez vite, vu qu'on me l'a appris, cette manière d'enseigner là, de manière individuelle ».

Le sentiment de fierté, la motivation personnelle et le désir d'apprendre se sont manifestés à plusieurs reprises au cours de l'analyse des résultats. L'obtention d'un diplôme ou la réussite d'un cours semble être unanimement les sources de fierté scolaires rapportées par les participants : « Finalement je l'ai eu. J'étais contente. » Les sources identifiées de motivations ayant été mises au jour au cours de cette analyse s'avèrent généralement de deux ordres. Les participants veulent poursuivre l'école par nécessité pour atteindre un autre objectif (« Ça me tente pas de faire une job d'étudiant toute ma vie ») ou ils veulent poursuivre leur scolarité, car il y a un gain à fréquenter l'école comme le témoigne ce parent d'un participant : « Francis allait à l'école pour les amis ». Puis, le simple désir de développer ses connaissances s'est avéré comme étant une motivation pour les participants, tant pour poursuivre l'école ou abandonner puisque le programme suivi ne répondait pas au besoin du développement des connaissances, comme le rapporte le parent de Nicolas lorsqu'il dit « qu'il n'était plus heureux parce que lui il aurait aimé ça aller plus loin, apprendre d'autres choses ».

Concernant l'autonomie, les choix et l'affirmation de soi en lien avec le projet d'études, il est possible de constater que c'est dans cette catégorie que les participants ont le plus usé eux-mêmes de vocabulaire propre à l'autonomie pour expliquer leur situation à l'école. Par exemple, Catherine explique « j'étais pas mal assez autonome à l'école ». Pour sa part, concernant les cours aux adultes qu'il fait pour obtenir son diplôme d'études secondaires, Olivier dit « qu'à chaque livre fallait que je retourne pour aller en chercher un autre » puisqu'il a choisi de compléter sa formation à domicile. Au niveau des choix, les principales références dénotées sont en lien avec le choix de cesser ou de poursuivre leur scolarité de niveau secondaire. Raphaël a choisi d'interrompre sa fréquentation à l'école secondaire régulière malgré sa condition qui lui permettait de fréquenter ce milieu jusqu'à 21 ans. À ce sujet, il dit : « j'ai refusé puis je suis allé à la formation à Saint-Michel », en faisant référence à l'école des adultes de sa région. Dans le même sens, le parent de Charles-Antoine a spécifié que « c'est lui qui décide d'arrêter ou de continuer ».

Lorsqu'il est question d'obtenir du soutien en rapport avec les études, les participants ont majoritairement identifié le personnel enseignant des différents milieux d'enseignement. En ce sens, lorsqu'elle est questionnée sur le sujet, Marie-Eve nomme clairement « les professeurs, quand que tu as des questions, tu te gênes pas, tu vas les voir ». Également, Félix explique que « mettons j'ai une question, je vais voir la prof puis toute ». Sporadiquement, les gens interviewés ont évoqué d'autres ressources potentielles qu'ils ont sollicitées ou pourraient contacter au besoin comme Emploi-Québec pour obtenir une subvention, un conseiller d'orientation, la secrétaire de l'établissement, les parents ou les amis.

Tableau 6

Comparaison des manifestations d'autodétermination identifiée à travers la vie personnelle, le projet professionnel et le projet d'études

Manifestation d'autodétermination	Vie personnelle		Vie professionnelle		Projet d'études	
	Nombre de Références / Sources		Nombre de Références / Sources		Nombre de Références / Sources	
Identification d'un projet	62	17	95	21	61	13
Actions posées pour l'atteinte du projet	0	0	57	16	22	13
Affirmation de soi	44	21	32	15	38	16
Autonomie	91	22	12	7	12	8
Autorégulation	9	6	8	2	0	0
Choix	37	16	29	12	28	13
Connaissance de soi	74	19	90	20	46	17
Identification des ressources d'aide	39	13	32	12	22	10
Interdépendance	8	5	0	0	0	0
Motivation personnelle	16	9	42	18	55	17
Participation sociale	57	20	0	0	0	0
Résolution de problème	12	8	8	5	2	2
Responsabilité	41	16	0	0	0	0

Sentiment de compétence	17	9	24	13	10	6
Fierté	0	0	9	4	6	4
Désir d'apprendre	0	0	0	0	19	10

Le tableau 6 illustre le nombre de références retenues ainsi que le nombre de sources dans lesquelles les références aux manifestations d'autodétermination identifiées ont été décelées. Étant donné la récurrence des catégories pour chacune des trois sphères de vie examinées dans cet essai, c'est-à-dire la vie personnelle, le projet professionnel et le projet d'études, celles-ci ont été combinées à l'intérieur d'un même tableau pour favoriser les comparaisons entre elles.

En définitive, les résultats obtenus au cours de cette analyse secondaire permettent effectivement de présenter plusieurs manifestations d'autodétermination. Au cours du prochain chapitre, une discussion sur les résultats obtenus en lien avec les études présentées portant sur l'autodétermination aura lieu.

## CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION

Dans un contexte où la prise en charge des personnes vivant avec un handicap par le système social est l'intervention préconisée pour leur venir en aide, il peut être difficile pour certaines d'entre elles d'être en mesure de connaître suffisamment leurs limites et aptitudes pour rechercher des défis optimaux favorisant leur autodétermination. Peut-être même que certaines personnes vivant avec un handicap manifestent une passivité sur le plan comportemental en attendant simplement que l'environnement continue de les prendre en charge. Au Québec, la prise en charge des enfants vivant avec un handicap se fait rapidement dans le but de les stimuler et développer leur potentiel. La mission des centres de réadaptation physique ou en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement incluent d'emblée des services de stimulation et de réadaptation pour les enfants ayant obtenu un diagnostic (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2016). Rapidement, les enfants auront à poser des comportements sous le poids de motivations externes prenant la forme d'objectifs et d'exercices auxquels répondre dans le but de développer leur potentiel. Puis, bien que la stratégie d'action-jeunesse 2009-2014 identifie clairement vouloir soutenir la transition de l'école à la vie active pour les élèves vivant avec un handicap (Gouvernement du Québec, sans date), aucune législation ou exigence provinciale n'encadre la mise en place d'un programme pour favoriser ce soutien. Cependant, l'exigence pour chaque milieu scolaire de tenir un plan d'intervention pour tout élève en difficulté peut rendre la charge de travail considérable pour les membres du personnel et ceux-ci peuvent être tentés de s'acquitter rondement de cette obligation en inscrivant des objectifs globaux sans avoir pris le temps de consulter l'élève, de l'inviter à formuler un projet de développement (Levinson, 2010, dans Petner-Arrey et Copeland, 2014). Donc, si le jeune adulte vivant avec un handicap a connu dans sa vie plusieurs situations devant lesquelles il s'est trouvé contraint de répondre à des exigences externes, il est légitime de se questionner sur son aptitude à rechercher des défis optimaux de son propre chef et, par conséquent, sur sa capacité

d'autodétermination. Subséquemment, il est pertinent de s'intéresser à la manifestation de l'autodétermination chez de jeunes adultes ayant participé à la TÉVA, dans laquelle l'objectif principal est d'accompagner les jeunes à travers leur projet.

L'analyse menée dans le cadre de cet essai permet d'identifier plusieurs manifestations d'autodétermination chez les jeunes adultes ayant participé à la TÉVA. Les trois types de manifestations d'autodétermination (externe, introjectée et identifiée) catégorisés par Deci et Ryan (1985) ont pu être décelés au sein du corpus à l'étude. De plus, à l'aide des manifestations proposées par Angell, Stoner et Fulk (2010) pour repérer l'autodétermination identifiée, il a été possible de préciser la nature des manifestations de ce type d'autodétermination.

On a pu relever davantage de références relatives à l'autodétermination identifiée en lien avec le domaine de la vie personnelle. Comme plusieurs participants l'ont mentionné au cours des entrevues, leurs parents et fratries semblent être leurs principales sources de soutien et d'accompagnement. Puisque la majorité des participants vivaient avec leurs parents, il est possible de penser que ces derniers jouent un rôle important dans la vie personnelle des participants. Une question dans l'entrevue demandait avec quelles personnes l'individu passait le plus de temps. Plusieurs participants ont alors répondu qu'ils étaient avec leurs parents. Ainsi, tout comme Trainor (2005) l'a soulevé dans son étude, les parents semblent généralement aider leur enfant en difficulté et lui laisser l'opportunité de donner son opinion, d'établir des projets. Dans son étude, Trainor (2005) spécifie que le soutien apporté des parents prend principalement la forme d'encouragement à persévérer, à résoudre ses difficultés et aux rappels d'actions à poser pour réussir ses objectifs, comme faire ses devoirs. Le corpus analysé dans cet ouvrage révèle des informations similaires, à savoir que les parents semblent encourager et stimuler leurs enfants dans leur vie personnelle, professionnelle et scolaire. À cet égard, Field, Sarver et Shaw (2003) ont également remarqué dans leur étude que les participants considéraient que leur réseau de soutien

était essentiel à leur succès. Ils y trouvaient réconfort, encouragements et détente auprès de leurs familles, amis et colocataires.

Dans un autre ordre d'idées, certains participants à l'étude en lien avec la TÉVA ont expliqué que le fonctionnement du milieu scolaire les a menés à interrompre ou modifier leur projet d'études. Par exemple, aux moins deux participants ont rapporté avoir voulu cesser leur scolarité régulière parce qu'ils ne sentaient pas que le cheminement était adapté à leur potentiel et à leurs besoins. Dans les deux cas, ils expliquaient avoir été mis tous dans le même bateau, en faisant référence à la diversité des situations de handicap présentées par les élèves formant le groupe classe. Plusieurs études présentées à l'intérieur de cet essai ont également obtenu des résultats similaires. Wehmeyer et Bolding (2001), ont publié des résultats permettant de présenter l'évidence que l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle est limitée par les milieux de vie ou de travail structuré, bâti juste pour eux, puisqu'ils limitent les opportunités de faire des choix et prendre des décisions. Également, Petner-Arrey et Copeland (2014) nomment dans leur étude que l'offre de service précise des milieux ne répond pas aux besoins individuels de chaque usager. Lorsqu'il faut intervenir auprès de plus d'une personne ayant des intérêts divergents l'une de l'autre, les opportunités d'autodétermination d'au moins une personne seront moins grandes puisqu'elle sera contrainte de participer à une activité qui ne correspondra pas nécessairement à ses intérêts ou à ses besoins.

Enfin, à l'instar de Trainor (2005), qui affirme que la plupart des participants à son étude semblaient avoir une bonne connaissance d'eux-mêmes et qu'ils étaient en mesure d'identifier un projet de vie tout en précisant que les connaissances sur les actions à poser pour l'atteindre restaient toutefois vagues, il est possible de penser que les expériences de stages à l'école et la démarche TÉVA semblent avoir été bénéfiques pour développer la connaissance de soi et les intérêts professionnels des participants. Cependant, les participants ayant pris part à l'étude portant sur la TÉVA ne semblaient pas non plus avoir une connaissance élaborée ou une initiative particulière concernant

la mise en œuvre de comportement menant à l'atteinte des objectifs fixés. En effet, au niveau des références dans la régulation identifiée, on remarque davantage de références concernant la connaissance de soi ou l'identification de projet personnel, professionnel ou d'études plutôt que de référence concernant la combinaison des actions à poser pour atteindre l'objectif fixé et l'identification des ressources pouvant les aider au besoin.

## 1. LIMITES DE L'ESSAI

Il est impératif de présenter les limites de cet essai afin de mieux encadrer l'interprétation et la compréhension de ces résultats. D'abord, le fait qu'il s'agisse d'une analyse secondaire de données limite d'emblée la richesse et la justesse de l'interprétation possible. En effet, les thèmes à l'étude n'ont donc pas été abordés en profondeur ni spécifiquement au cours des entrevues menées pour l'étude initiale. Les résultats analysés ont été inférés à partir du contenu d'entrevues déjà conduites. Ainsi, si un sujet au cours des entrevues avait été traité plus en profondeur, il se peut qu'un même passage ait été catégorisé différemment. De plus, certaines entrevues au sujet de l'expérience des participants ont été conduites auprès de leur parent ou tuteur. C'est donc à travers le regard d'une tierce personne que l'expérience du participant a été rapportée. C'est de ce fait la perception du parent face à l'expérience du jeune adulte qui a été mesurée. Comme mentionné précédemment, il se peut que, pour une même situation, le parent et le jeune adulte participants n'entretiennent pas une perception identique d'une même situation. En terminant, il est possible de penser que les moindres références obtenues concernant la régulation introjectée peuvent être en partie expliquées par le peu d'éléments contextuels présentés dans les entrevues. En effet, à maintes reprises la personne participante a émis un commentaire, une opinion ou un avis, sans que cet élément ait été particulièrement justifié. Ceci constitue une limite en ce sens où une meilleure compréhension des motifs formant l'expérience du participant aurait peut-être mené à un changement de catégorisation dans certains cas.

## 2. DÉMARCHE TÉVA, LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

L'analyse du discours de jeunes adultes ayant terminé la TÉVA a révélé que la conseillère ou le conseiller d'orientation ne semble pas être une professionnelle ou un professionnel particulièrement sollicité pour soutenir les élèves en difficulté dans l'élaboration d'un projet professionnel. Seulement une participante sur l'ensemble des 23 entrevues a évoqué clairement avoir consulté un professionnel de l'orientation. Pourtant, en raison des difficultés particulières auxquelles peut faire face cette population, il est raisonnable de penser qu'il serait profitable d'impliquer le conseiller d'orientation de l'école, par exemple, dans la planification de la démarche de la transition à la vie adulte pour l'élève qui souhaite aller sur le marché du travail. Il est pertinent d'accompagner les jeunes adultes non seulement dans l'information professionnelle et scolaire à obtenir en lien avec leurs projets, mais aussi dans une meilleure connaissance de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs aptitudes pour que l'adéquation entre ceux-ci débouche sur un projet professionnel, personnel ou scolaire qui correspond individuellement à chacun des élèves et avec lequel ils se sentent bien. De cette façon, il y aurait plus de chances d'augmenter l'autodétermination identifiée des jeunes adultes face à leurs projets et démarches qui les entourent.

En effet, les entrevues analysées ont indiqué que les parents et le milieu scolaire semblaient être des adjouvants importants pour les jeunes adultes lorsqu'ils abordent leur avenir professionnel. Toutefois, l'analyse plus pointue du discours des participants lorsqu'ils parlent de l'implication du milieu scolaire ou communautaire suggère que les élèves occupent un rôle plus passif lorsqu'il est question d'identifier un projet professionnel ou même d'explorer ses intérêts. Plusieurs jeunes interviewés ont évoqué que c'est le milieu scolaire qui les envoyait dans un endroit déterminé pour qu'ils y fassent leur stage obligatoire dans le cadre de leur formation. À cet égard, peu de

références relatives au choix professionnel ou scolaire ont été recensées dans l'autodétermination identifiée. Bien que la participation à ces stages semble avoir aidé les élèves à mieux se connaître sur le plan de leurs intérêts professionnels, peu d'entre eux se sont questionnés au préalable sur leurs intérêts professionnels et leurs aptitudes leur permettant de réussir un stage. Dans peu de cas, les élèves ont rapporté avoir entamé de leur propre chef des démarches pour obtenir un milieu de stage pour lequel ils entretenaient de l'intérêt. Peut-être que, dans certaines situations, la présence du conseiller d'orientation par le biais d'activités d'approche orientante en classe ou en consultation individuelle aurait favorisé l'autodétermination identifiée des élèves en regard à leurs projets d'avenir plutôt que d'occuper parfois une place plus en retrait quant à leur projet alors qu'ils en sont pourtant les principaux concernés.

Bien que l'implication de la famille et du milieu scolaire des individus à propos de la transition à la vie adulte et de l'élaboration de projets futurs soit sans aucun doute essentielle, les compétences du conseiller d'orientation en matière d'accompagnement de l'individu dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet scolaire ou professionnel pourraient être également mises à profit pour mieux préparer et accompagner les jeunes adultes dans leur transition. Ainsi, les données analysées dans le cadre de cet essai indiquent qu'il y a une place à prendre pour les conseillers d'orientation dans le soutien des élèves vivant avec un handicap. La collaboration des professionnels de l'orientation avec la famille et l'école ne peut qu'être une bonne combinaison pour que le jeune adulte quitte l'école secondaire en se sentant outillé et confiant de son avenir, malgré les limitations qu'il puisse avoir.

## CONCLUSION

Cet essai portant sur les manifestations d'autonomie sous l'angle de l'autodétermination rapportée par les jeunes adultes ayant pris part à la TÉVA a permis d'identifier la présence d'autodétermination chez les élèves. De plus, l'essai a permis de repérer les types d'autodétermination manifestés, à travers le discours des participants ou de leurs proches. De cette façon, les résultats obtenus révèlent que les jeunes adultes ayant participé à la TÉVA semblent avoir une bonne connaissance de leur personne et de leurs intérêts scolaires et professionnels. Toutefois, le sentiment de compétence, la fierté personnelle et la connaissance des actions à poser pour atteindre leurs objectifs semblent être des éléments qui se présentent moins fréquemment en termes de manifestation d'autodétermination chez les jeunes adultes de l'échantillon. Puisqu'il s'agit d'une analyse secondaire des données, il pourrait être intéressant de mener des entrevues portant directement sur l'autonomie et les tentatives d'autodétermination chez les élèves ayant participé à la TÉVA. Ainsi, les données seraient plus riches et spécifiques au contenu de l'autodétermination. Une étude de la sorte permettrait peut-être de faire émerger des résultats similaires ou différents à l'analyse secondaire des données effectuée dans le cadre de cet essai. Chose certaine, le fait de recueillir directement l'expérience des participants pourrait contribuer à ajuster l'offre de service en fonction des commentaires obtenus afin d'aider les jeunes adultes ayant une déficience motrice, intellectuelle, sensorielle ou physique à jouir socialement de la plus grande autonomie possible et d'un projet professionnel ou d'études qu'ils trouvent stimulant.

La poursuite des recherches dans le domaine de la transition de l'école à la vie adulte au Québec pour les personnes vivant une situation de handicap peut également s'avérer une façon d'actualiser les orientations gouvernementales provinciales en

matière de développement d'employabilité et d'éducation (Gouvernement du Québec, s.d.). En effet, plus les recherches évaluent les programmes existants sous plusieurs angles, que ce soit sous l'angle du point de vue des participants comme cet essai, ou sous un angle d'évaluation de programmes, par exemple, les résultats peuvent aider à peaufiner les programmes existants ou à en créer d'autres. Tel qu'établi au début de cet essai, non seulement les personnes vivant une situation de handicap bénéficient de ces mesures favorisant l'intégration et la participation sociales, mais la société également en profite sur un plan social et économique. Plusieurs avantages sont perceptibles si une personne vivant avec un handicap parvient à occuper un emploi ou à s'impliquer dans des activités communautaires grâce à une démarche de transition qui l'a aidée à développer ses habiletés et son autonomie. D'abord, cette personne met la main à la pâte pour favoriser l'économie de notre société en plus de nécessiter moins de soutien gouvernemental pour subvenir à ses besoins. Surtout, la participation rémunérée ou non d'une personne ayant une déficience motrice, physique, sensorielle ou intellectuelle au sein d'un milieu donné permet à sa manière d'assouplir les tabous et les préjugés entourant cette tranche de la population. À elle seule, cette raison permet de justifier la pertinence de la poursuite de la recherche sur les moyens mis en place pour intégrer socialement les gens, quelle que soit leur différence

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angell, M. E., Stoner, J. B. et Fulk, B. M. (2010). Advice from adults with physical disabilities on fostering self-determination during the school years. *Teaching exceptional children*, 42(3), 64-75.
- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Rapport de recherche déposé au Comité régional TÉVA Estrie. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Cimera, R. E. (2010). Can community-based high school transition programs improve the cost-efficiency of supported employment? *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 4-12.
- Cobb, R. B., Lipscomb, S., Wolgemuth, J., Schulte, T., Veliquette, A., Alwell, M., Batchelder, K., Bernard, R., Hernandez, P., Holmquist-Johnson, H., Orsi, R., Sample McMeeking, L., Wang, J. and Weinberg, A. (2013). *Improving post-high school outcomes for transition-age students with disabilities: An evidence review*. Rapport NCEE 2013-4011. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. (ERIC ED544172).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- deCharms, R. (1983). *Personal causation : The internal affective determinants of behavior* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Field, S., Sarver, M. D. et Shaw, S. F. (2003). Self-determination a key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- Gouvernement des États-Unis (1998). *Beyond the Walls Improving conditions of confinement for youth in custody*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.ojjdp.gov/pubs/walls/appen-f.html> >. Consulté le 11 juillet 2015.
- Gouvernement du Québec (s.d.). *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Secrétariat à la jeunesse.
- Gouvernement du Québec (s.d.) *Les publications du Québec*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telech>

arge.php?type=2&file=%2F%2FE\_20\_1%2FE20\_1.htm >. Consulté le 10 juillet 2015.

Gouvernement du Québec (s.d.). *Site de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/accompagnement-et-soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/services-et-accommodements/> >. Consulté le 10 juillet 2015.

Gouvernement du Québec (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

Gouvernement 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*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse < [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf) >.

Gouvernement du Québec (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < [http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf) >. Consulté le 11 juillet 2015.

Québec. Document téléaccessible à l'adresse < [http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf) >. Consulté le 11 juillet 2015.

Gouvernement du Québec (2012). *Rapport de mi-étape. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Secrétariat à la jeunesse.

Gouvernement du Québec (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse < [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Precisions\\_flexibilite\\_pedagogique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf) >. Consulté le 11 juillet 2015.

Gouvernement du Québec (2015). *Instruction annuelle 2015-2016. La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Gouvernement du Québec (2016). *Site du Ministère de la Santé et des Services Sociaux*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.msss.gouv.qc.ca/reseau/etablissemnts.php> >. Consulté le 2 mai 2016.

- Hamel, G. et Dionne, C. (2007). La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 23-36.
- Han-Droits (s.d.). *Site de Han Droits*. Site téléaccessible à l'adresse < [http://www.han-droits.org/TÉVA\\_presentation.as](http://www.han-droits.org/TÉVA_presentation.as) >. Consulté le 13 juillet 2015.
- Institut de la statistique du Québec (2010). *Conditions de vie. Portrait social du Québec. Données et analyses*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf> >. Consulté le 10 juillet 2015.
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités, les maladies chroniques et le vieillissement 2010-2011 : Utilisation des services de santé et des services sociaux des personnes avec incapacité -Volume 2*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/services/incapacites/limitation-maladies-chroniques-utilisation.pdf> >. Consulté le 25 mai 2015.
- Jingree, T., Finlay, W. M. L. et Antaki, C. (2006). Empowering words, disempowering actions: an analysis of interactions between staff members and people with learning disabilities in residents' meetings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 212-226.
- Nonnemacher, S. L. et Bambara, L. M. (2011). « I'm supposed to be in charged » : Self-advocate's perspectives on their self-determination support needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(5), 327-340.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Petner-Arrey, J. et Copeland, S. R. (2014). « You have to care. » Perceptions of promoting autonomy in support setting for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43, 38-48.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université Laval, Québec.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci et R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (p. 183-203). Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Schalock, R.L, Borthwick-Duffy, S., Bradley, V.J., Buntix, W.E.M., Coulter, D.L., Craig, E.M. et al. (2011). *Déficience intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien* (Trad. par D. Morin). Trois-Rivières, Qc : Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (1<sup>re</sup> éd. : 2010).

- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Trainor, A. A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 233-249.
- Wehmeyer, M. L. et Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work of living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school : the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.
- Williams, G. C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In E. L. Deci et R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (p. 233-254). Rochester, NY : University of Rochester Press.

**ANNEXE A – MANIFESTATIONS D'AUTODÉTERMINATION  
PRÉSENTÉES PAR ANGELL**

**Figure 1. Traits and Behaviors That Indicate Self-Determination**

perceived control	self-monitoring
perceived competence	autonomy
choice-making	interdependence
decision-making	psychological empowerment
assertiveness	ability to identify resources/agencies
assertive communication	to help with career development,
self-actualization	self-care, etc.
self-realization	goal setting and striving for
pride	achievement of goals
creativity	problem solving
responsibility	conflict resolution
self-reliance	active involvement in IEP/ITP
self-attributions (internal locus	meetings
of control)	self-motivation
self-efficacy	self-reinforcement
self-advocacy	partial participation
self-regulation	communication
self-direction	self-awareness
self-instruction	awareness of rights
self-evaluation	

These traits, which are listed randomly, were gleaned from self-determination literature (1980–2008). (Angell, 2008)

Source : Angell, M. E., Stoner, J. B. et Fulk, B. M. (2010). Advice from adults with physical disabilities on fostering self-determination during the school years. *Teaching exceptional children*, 42(3), 64-75.

