

Université du Québec à Trois-Rivières  
Département de psychoéducation  
Département des sciences du loisir  
et de la communication sociale  
C.P. 500, Trois-Rivières, QC  
G9A 5H7

*FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DE  
L'AUTODETERMINATION DANS LE CADRE D'UNE  
PRATIQUE DE LA REUNION DE PLAN  
D'INTERVENTION EDUCATIF CHEZ DES  
ADOLESCENTS PRESENTANT UNE DEFICIENCE  
INTELLECTUELLE*

---

RAPPORT FINAL  
CQRS RS-3363  
1999-2000

---

CHERCHEURS RESPONSABLES:  
YVES LACHAPELLE, DANIEL BOISVERT  
CHERCHEURS PROFESSIONNELS  
MICHEL BOUTET, GILLES CLOUTIER

---

© SEPTEMBRE 2000

## Table des matières

Problématique : La pratique actuelle du PIE .....	1
Objectif du projet .....	3
L'autodétermination : une recension des écrits .....	3
Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination.....	4
<i>A. Autonomie comportementale</i> .....	5
<i>B. L'autorégulation</i> .....	5
<i>C. L'empowerment psychologique</i> .....	5
<i>D. L'auto-actualisation</i> .....	6
Méthode .....	6
Résultats .....	7
Discussion.....	10
Recommandations.....	11
Les références.....	12
Appendice 1 Les mandats du comité d'encadrement au développement.....	12
Appendice 2 Article paru dans la revue canadienne de psychoéducation.....	14
Appendice 3 Article paru dans les actes du colloque Recherche-Défi de la Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle.....	15

Le présent rapport fait suite à l'obtention d'une subvention de recherche pour fins d'aide à la formulation d'un projet de recherche du conseil Québécois de la recherche sociale (CQRS RS-3363). Essentiellement, le projet consistait à compléter une recension des écrits sur l'autodétermination et à pré-expérimenter une nouvelle pratique du plan d'intervention éducatif auprès de jeunes personnes présentant une déficience intellectuelle intégrés en milieu scolaire régulier. Le rapport comporte huit sections faisant état de la problématique actuelle au Québec, des objectifs poursuivis, de la recension des écrits, de la méthode utilisée dans cette étude, des résultats observés, de la discussion et des recommandations qui en découlent. Enfin, la dernière section présente des appendices relatives aux mandats du comité d'encadrement au développement et à deux publications scientifiques faisant état des principaux résultats à cette étude.

---

#### **PROBLEMATIQUE : LA PRATIQUE ACTUELLE DU PIE**

---

Au Québec et sur la scène internationale, les services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle ont connu et connaissent actuellement de profondes modifications : intervention précoce, intégration dans toutes les sphères de l'activité humaine et accessibilité à un plus grand nombre. Une approche spécifique a été retenue pour la planification de ces services soit celle du plan de service individualisé (P.S.I.). Le P.S.I. consiste en un procédé qui devrait permettre à la personne de contribuer à la planification de ses services et à leur coordination, à sa manière, selon ses attentes et ses désirs (Lachapelle, Boisvert, Cloutier, McKinnon & Lévesque, 2000). En milieu scolaire, la démarche PSI se traduit généralement en plan d'intervention éducatif (PIE) communément appelé plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Le PIE est un outil de planification et de concertation pour mieux répondre au besoins d'un élève en difficulté en facilitant la mise en place des services et des interventions requises (Goupil, 1991). Une étude récente (Goupil, Tassé, Mainguy, Horth Lévesque, Doré, Coallier et Labrie, 2000) démontre que, bien que la loi exige de rédiger des PIE pour tous les élèves présentant des difficultés ou handicapés, les modalités d'implantation sont très

diversifiées et la réalisation des PIE s'avère souvent un processus laborieux et problématique. Par ailleurs, une pratique complémentaire au plan d'intervention éducatif est de plus en plus répandue au États-Unis, le plan de transition. Par définition, le plan de transition est un outil qui doit inclure des buts dans les secteurs où l'élève évoluera tels que le travail, le choix du lieu de résidence après la scolarité et l'accès aux services communautaires et de loisirs (Goupil, Tassé, Doré & Labrie, 2000). Ces auteurs ajoutent que malgré la popularité croissante du concept de plan de transition au États–Unis, il s'agit d'un concept relativement nouveau au Québec. Les principaux résultats de cette étude exploratoire indiquent que parents et enseignants sont satisfaits d'une telle démarche mais que la personne concernée est souvent absente en raison de leur faible degré d'autodétermination. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs études américaines rapportant que les adolescents présentant une déficience intellectuelle intégrés en milieu scolaire pour qui un plan d'intervention éducatif P.I.E. (ou plan de services en milieu scolaire ou plan de transition) est élaboré participent peu ou pas à cette démarche. Par exemple, Gillespie et Turnbull, (1983), Van Reusen et Bos (1990) et Wehmeyer et Ward (1995) concluent que la réalité actuelle, pour ces personnes, fait en sorte qu'elles ne sont pas impliquées directement dans leur démarche et qu'elles ne participent pas ou peu au choix et à l'élaboration d'objectifs et de buts au regard de leur éducation et de leur avenir.

Selon Wehmeyer et Ward (1995), la problématique de la participation active de la personne dans sa démarche de P.S.I. ou de l'adolescent en milieu scolaire dans son P.I.E. est en grande partie redevable à des lacunes importantes au niveau de l'autodétermination. Ainsi, participer activement à sa démarche d'élaboration de plan d'intervention éducatif ou de transition requiert certaines aptitudes et habiletés généralement absentes ou peu développées chez ces personnes. Ces aptitudes et habiletés réfèrent (a) à la capacité à faire des choix, (b) à prendre des décisions, (c) à résoudre des problèmes, (d) à se fixer des buts à atteindre, (e) à s'observer, à s'évaluer et à se valoriser, (f) à développer son lieu de contrôle interne, (g) à anticiper les conséquences à ses actions et (h) à se connaître et à se faire confiance. Ces caractéristiques réfèrent à la capacité d'une personne à agir avec autodétermination, concept que Wehmeyer et Sands (1996) définissent comme étant les «habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus».

---

## OBJECTIF DU PROJET

---

Le principal objectif poursuivi par le présent projet de recherche consiste à élaborer et à évaluer une nouvelle pratique d'intervention dans le cadre de la démarche du plan d'intervention éducatif (PIE) ou de plan de transition (PT). Cette nouvelle pratique devrait impliquer la personne dans sa démarche en lui offrant le soutien nécessaire à la réalisation du processus d'apprentissage des attitudes et des habiletés favorisant un meilleur niveau d'autodétermination. Pour ce faire, l'élève devra, entre autres, réaliser certaines activités proposée dans le matériel pédagogique *C'est l'avenir de qui après tout ?* (Lachapelle, Boisvert, Boutet & Rocque, 1998). Le projet permet d'expérimenter le matériel pédagogique auprès de six adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Ces élèves sont intégrés en milieu scolaire régulier et proviennent des régions de la Mauricie (école secondaire Les Estacades) et de Montréal. Les effets de la nouvelle pratique d'intervention dans le cadre du P.I.E. sont évalués selon une méthode pré/post test à l'aide de la version francophone de l'*Échelle d'autodétermination de l'ARC* (Lachapelle, Boisvert & Leclerc, 2000).

---

## L'AUTODETERMINATION : UNE RECENSION DES ECRITS

---

Historiquement, le terme autodétermination réfère au droit de toute nation à s'auto-gouverner. Les personnes ressources et les personnes présentant des incapacités s'approprièrent ce terme pour référer au droit, de toute personne, à exercer un contrôle sur sa vie. Ceci donna naissance à une première conceptualisation de l'autodétermination malheureusement confondue avec l'empowerment. De fait, autodétermination et empowerment sont souvent utilisés en alternance. Wehmeyer et Sands (1996) indique que le terme empowerment réfère aux actions posées dans le but d'accroître le nombre de situations permettant à une personne d'exercer un contrôle sur sa vie.

Une seconde conceptualisation associe l'autodétermination au terme motivation, notamment dans les travaux de Deci et Ryan (1985) et de Vallerand (1993). Selon ces chercheurs, l'autodétermination réfère à un besoin interne d'une personne, besoin déterminant la motivation d'une personne à poser une action. Selon cette approche, les humains sont actifs de manière inhérente et intrinsèquement motivés à s'engager dans des activités d'intérêts et à rechercher de nouveaux défis. Ainsi, Deci et Ryan (1985)

définissent l'autodétermination comme étant la «capacité et la possibilité d'exercer des choix». L'autodétermination est non seulement une capacité mais également un besoin. Selon eux, une personne présente une tendance naturelle innée à l'autodétermination ce qui l'amène à s'engager dans des activités intéressantes. Cette conception est d'ailleurs confirmée par les travaux de Vallerand au Québec (1993).

Ces deux conceptions de l'autodétermination ont donné naissance à de nombreuses études sur l'autodétermination en tant qu'élément de motivation. Toutefois, l'emphase fut surtout de considérer l'autodétermination comme étant une résultante logique à trois facteurs à savoir (a) une nouvelle conception de la notion d'incapacité, (b) des modifications des rôles de l'éducation et de la réadaptation qui en découlent et (c) à l'accroissement du niveau d'«empowerment» des personnes présentant des incapacités à s'affirmer davantage. Ainsi, l'autodétermination est une résultante aux mouvements sociaux récents (désinstitutionnalisation, normalisation, V.R.S.). Malheureusement, aucun cadre conceptuel n'a émergé de ces mouvements.

Selon Halloran, (1993), l'actualisation de la notion d'autodétermination nécessite un changement majeur dans les pratiques courantes d'éducation (parentale, scolaire) et de réadaptation auprès des personnes présentant des incapacités. Par conséquent, Wehmeyer et Sands (1996) suggère de concevoir l'autodétermination comme un objectif éducatif terminal. Bien que l'emphase sur l'autodétermination provienne des travaux effectués au regard de l'«empowerment» et de la motivation, ces auteurs constatent un vide entre ces conceptualisations et celle de l'autodétermination en tant qu'objectif éducatif. Dans une perspective d'éducation, d'adaptation et de réadaptation, ils suggèrent de concevoir l'autodétermination (a) en relation avec les caractéristiques des comportements d'une personne, (b) en tant que résultante éducative et (c) en constante évolution tout au long de la vie d'une personne.

#### **LES CARACTERISTIQUES ESSENTIELLES A L'AUTODETERMINATION**

Un comportement ou un événement est autodéterminé seulement si le comportement d'une personne présente les quatre caractéristiques suivantes: (a) la personne agit de manière autonome, (b) le comportement est autorégulé, (c) la personne agit avec «empowerment» psychologique et (d) la personne agit de manière auto-actualisée. Ces caractéristiques correspondent à un ensemble d'attitudes (empowerment

et auto-actualisation) et d'aptitudes (autonomie comportementale et autorégulation) nécessaires pour qu'une personne agisse de manière autodéterminée.

#### A. AUTONOMIE BEHAVIORALE

Sigafoos, Feirnstern, Damon et Reiss (1988) indiquent que le développement humain implique une progression d'un état de dépendance auprès des autres à un état d'indépendance, la résultante étant un fonctionnement autonome. Wehmeyer et Sands (1996) rappellent que le mot autonomie provient des mots grecs *autos* (soi) et *nomos* (règles) ce qui réfère à la condition de vivre en fonction de ses règles. Un ouvrage québécois récent (Rocque, Langevin, Drouin & Faille, 1999), consacré au concept d'autonomie, définit celui-ci comme étant la «capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétions à autrui». Dans cette perspective, un comportement autodéterminé est un comportement autonome dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts, préférences et aptitudes, et de manière indépendante sans influence externe induite.

#### B. L'AUTOREGULATION

L'autorégulation se définit comme étant un processus incluant des habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences. Ainsi, l'autorégulation implique des stratégies d'autogestion (l'auto-instruction, l'auto-évaluation et l'autorenforcement), les comportements visant l'atteinte de buts, les comportements visant la résolution de problèmes et les stratégies d'apprentissage par observation (modélage).

#### C. L'EMPOWERMENT PSYCHOLOGIQUE

L'empowerment psychologique est un terme référant aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs (efficacité) lieu de contrôle et motivation. Essentiellement, les personnes qui agissent avec empowerment psychologique le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle.

#### D. L'AUTO-ACTUALISATION

Enfin, l'auto-actualisation est un processus où une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et faiblesses afin de maximiser son développement personnel. Cette connaissance de soi s'améliore et se complexifie tout au long de la vie de la personne. Wehmeyer et Sands (1996) identifient plusieurs éléments sous-jacents au développement des quatre caractéristiques de l'autodétermination décrites ci-haut. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une taxonomie exhaustive, les éléments suivants semblent particulièrement importants relativement à l'émergence de comportements autodéterminés :

- Faire des choix
- Prendre des décisions
- Résoudre des problèmes
- Se fixer des buts à atteindre
- S'auto-observer, s'auto-évaluer et s'autorenforcer
- Lieu de contrôle interne
- La capacité à anticiper des résultats
- La connaissance de soi
- La confiance en soi

Une revue de la littérature effectuée par Wehmeyer et Sands (1996) démontre (1) que les personnes présentant une déficience intellectuelle vivent très peu d'occasions leur permettant l'acquisition de ces éléments, (2) n'ont pas accès à des situations leur permettant d'utiliser ces habiletés, (3) les perceptions et attentes de la communauté envers ces personnes limitent considérablement de telles occasions et (4) lorsqu'elles ont la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique de telles habiletés, ces personnes réussissent.

---

#### METHODE

---

La présente étude est réalisée auprès de six adolescents et jeunes adultes identifiés, par la commission scolaire, comme présentant une déficience intellectuelle légère. Ces élèves sont intégrés en milieu scolaire régulier et proviennent des régions de la Mauricie

(école secondaire Les Estacades) et de Montréal. Il s'agit de trois hommes et de trois femmes âgées de 13 à 21 ans dont l'âge moyen est de 15 ans.

Lors d'une première rencontre, l'expérimentateur mesure le degré d'autodétermination des élèves à l'aide de la version française de l'échelle d'autodétermination (Wehmeyer & Kelchner, 1995). Ensuite, les participants assistent à une rencontre hebdomadaire de novembre 1999 à avril 2000 en présence d'un expérimentateur. Les enseignants et les intervenants participent également à certaines de ces rencontres qui ont lieu dans un local disponible de l'école. Lors de ces rencontres, les élèves doivent réaliser certaines leçons du matériel pédagogique *C'est l'avenir de qui après tout?* Au départ, 18 des 36 leçons du matériel sont choisis au hasard pour représenter les six sections du matériel pédagogique. Toutefois, les élèves ne parviennent à réaliser que 12 leçons. Ce constat s'explique en grande partie par les deux motifs suivants : Bien qu'ils soient diagnostiqués comme présentant une déficience intellectuelle légère, les participants à cette étude ne possèdent pas les habiletés requises leur permettant de lire et de comprendre certains éléments du contenu. Aussi, l'expérimentateur doit-il adapter la forme de présentation de celles-ci (grandes affiche, exemples additionnels, etc.). De plus, les élèves ne possédaient pas encore de plan de services en milieu scolaire, de plan d'intervention éducatif ni de plan de transition avant le début de l'étude. Il a donc fallu attendre la réalisation de telles rencontres avant de débiter l'expérimentation. Ce constat est fort surprenant dans la mesure où, selon la loi, tous les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle devraient posséder un plan de services ou d'intervention. Il serait fort intéressant et pertinent de réaliser une étude évaluative sur les pratiques actuelles de plan de services en milieu scolaire au Québec. Il est probable que beaucoup d'école ne pratiquent pas encore systématiquement cette démarche.

---

## RESULTATS

---

Les résultats pré/post test des effets de la pratique de plan d'intervention éducatif sur le degré d'autodétermination sont présentés au tableau 1. Les résultats obtenus par le participant #5 ne sont pas pris en considération puisque qu'ils influencent de façon drastique les résultats moyens. Après vérification, l'expérimentateur rapporte que lors de la mesure de prétest, ce participant, qui présente un trouble important de l'audition, a indiqué les valeurs maximales à la presque totalité des énoncés de l'échelle puisqu'il

n'avait pas compris clairement les consignes. Les données ainsi obtenues biaiseraient grandement les résultats. Au niveau de l'autodétermination (tableau 1), il appert que quatre des cinq participants évalués démontrent une augmentation à la mesure du post-test alors qu'un cinquième ne démontre pas de changement. L'expérimentateur rapporte qu'il a dû, très souvent, adapter le mode de passation afin de permettre aux participants de comprendre les consignes. En effet, pour plusieurs (quatre participants), il a dû procéder en lisant les consignes, les participants ne possédant pas les capacités de lecture ou de compréhension des consignes écrites requises.

**Tableau 1.** Scores normalisés à l'échelle d'autodétermination aux phases de pré/post test.

Participants	Autodétermination Scores obtenus	
	Prétest	Post-test
1	16	19
2	4	13
3	55	55
4	29	44
6	53	65
<b>Moyennes</b>	<b>31,4</b>	<b>39,2</b>
<b>Écart types</b>		

Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats pré/post test à chacune des quatre dimensions de l'autodétermination à savoir l'autonomie, l'autorégulation, l'empowerment psychologique et l'auto-actualisation.

**Tableau 2.** Scores normalisés aux sous-échelles Autonomie et Autorégulation aux phases de pré/post test.

Participants	Scores obtenus			
	Autonomie		Autorégulation	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	21	21	13	23
2	7	22	16	45
3	60	43	54	67
4	57	50	16	54
6	65	63	5	67
<b>Moyennes</b>	<b>42</b>	<b>39,8</b>	<b>28,8</b>	<b>51,2</b>
<b>Écart types</b>				

**Tableau 3.** Scores normalisés aux sous-échelles Empowerment psychologique et Auto-actualisation aux phases de pré/post test.

Participants	Scores obtenus			
	Empowerment Psychologique		Auto-actualisation	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	59	59	73	88
2	17	8	24	14
3	59	79	73	100
4	4	59	88	55
6	59	79	37	73
<b>Moyennes</b>	<b>39,6</b>	<b>56,8</b>	<b>59</b>	<b>66</b>
<b>Écart types</b>				

De façon générale, le degré moyen d'autonomie ne subit pas de changement important. Toutefois, deux participants obtiennent un score beaucoup moins élevé au post-test alors qu'un autre démontre une augmentation importante. L'amélioration la plus importante se manifeste au niveau du degré moyen d'autorégulation pour l'ensemble des participants. De fait, les cinq participants démontrent une augmentation très importante à la mesure du post-test. Les résultats démontrent également une augmentation très importante au niveau de l'empowerment psychologique. Cependant, cette augmentation est observée pour trois participants. Un autre ne démontre aucun changement alors qu'un dernier obtient un score deux fois moins élevé. Enfin, les résultats moyens observés au niveau de l'auto-actualisation indiquent une augmentation pour la plupart des participants. Toutefois, les résultats individuels obtenus à cette dimension démontrent beaucoup de variation d'un participant à l'autre.

---

## DISCUSSION

---

Pour l'ensemble des participants, l'étude démontre des effets positifs importants provoqués par la nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif sur les degrés d'autorégulation et d'empowerment psychologique (figure 1). Le peu de changement observé aux niveaux de l'autonomie et de l'auto-actualisation s'explique en bonne partie par les faits suivants : D'abord, les participants en étaient, au moment de la mesure du prétest, à leur premier plan d'intervention éducatif. De plus, ils n'ont pu réaliser que le tiers des leçons du matériel pédagogique pour les raisons mentionnées plus haut. La nette amélioration observée au niveau de l'autorégulation (habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences) et de l'empowerment psychologique (habiletés à agir sur la base d'une croyance que l'on exerce un contrôle sur les événements de notre vie) indique que ces personnes ont acquis des aptitudes et des habiletés qui leur permettront de participer plus activement à leur démarche de P.I.E.

En résumé, les résultats démontrent une augmentation au niveau de l'**autodétermination** pour l'ensembles des participants. Spécifiquement, les mesures au post-test indiquent une augmentation très importante suite à l'entraînement pour tous les participants aux niveaux de l'**autorégulation** et de l'**empowerment psychologique**. Bien que les dimensions **autonomie** et **auto-actualisation** subissent peu de

changements, ces résultats s'expliquent par le fait que la durée de la pré-expérimentation fut trop courte et que seulement un tiers des leçons ont pu être réalisées. Compte tenu des adaptations qu'ont dû apporter les expérimentateurs à la forme du matériel, il appert que ce dernier, dans sa forme actuelle, est approprié pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. Quant aux personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne, il importe d'effectuer des modifications au niveau de la forme. Des échanges en ce sens sont déjà entreprises avec deux conseillères pédagogique. À moyen terme, les chercheurs prévoient donc adapter la forme du matériel et réaliser une expérimentation à grande échelle afin de consolider la valeur de la nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif sur le développement de l'autodétermination des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne intégrés en milieu scolaire.

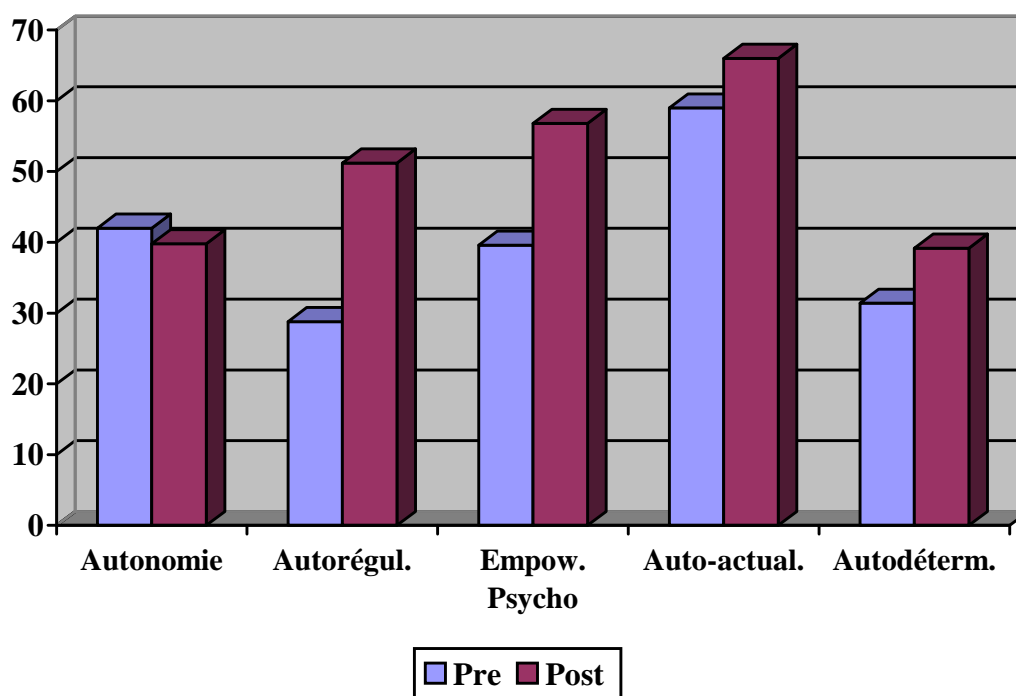


Figure 1. Scores normalisés observés à la dimension autodétermination et aux dimensions autonomie, autorégulation, empowerment psychologique et auto-actualisation.

---

### RECOMMANDATIONS

---

Les résultats forts prometteurs obtenus à cette pré-expérimentation permettent aux chercheurs de proposer les recommandations suivantes pour les recherches ultérieures :

- Il importe de poursuivre la validation de la nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif (plan de transition) en vue d'en consolider la valeur et d'en préparer éventuellement la généralisation à l'ensemble des personnes concernées ;
- Apporter les modifications et les adaptations nécessaires au matériel pédagogique afin de permettre l'utilisation du matériel par des personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne ;
- Proposer le recours à la nouvelle pratique d'intervention éducatif dans le cadre du processus de plan d'intervention éducatif - **PIE** - (plan de transition).

---

#### LES REFERENCES

---

- Gillespie, E. B., & Turnbull, A. P. (1983). It's my IEP! involving students in the planning process. *Teaching Exceptional Children, 29*, 27-29.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Goupil, G., Tassé, M.-J., Doré, C., & Labrie, P. (2000). Démarches de plans de transition : de l'école à la vie d'adulte. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, Actes du colloques Recherche-Défi, 11*, 50-54.
- Goupil, G., Tassé, M.-J., Mainguy, E., Horth, R., Lévesque, J.Y., Doré, C., Coallier, S., & Labrie, P. (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, Actes du colloques Recherche-Défi, 11*, 46-49.
- Halloran, W.D. (1993). Transitions services requirement: Issues, implications, challenge. Dans R.C. Eaves & P.J. McLaughlin (Eds.), *Recent advances in special education and rehabilitation* (pp. 210-224). Boston: Andover Medical Publishers.
- Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children. *Career Development of Exceptional Individuals, 17*, 115-124.
- Johnson, J. R., & Rush, F. R. (1993). Secondary special education and transition services: Identification and recommendations for future research demonstration. *Career Development of Exceptional Individuals, 16*, 1-18.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). The effects of controlling versus informational limit-setting styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Cloutier, G., McKinnon, S., & Lévesque, S. (2000). Favoriser le développement de l'autodétermination dans le cadre d'une pratique de la réunion du plan d'intervention éducatif d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, Actes du colloques Recherche-Défi, 11*, 55-57.

- Lachapelle, Y., Boisvert, D., & Leclerc, D. (2000). La validation transculturelle de l'échelle d'autodétermination de l'ARC. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, Actes du colloques Recherche-Défi*, 11, 70-74.
- Lachapelle, Y., & Boisvert, D. (1999). Développer l'autodétermination des adolescents en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28, (2), 23-29.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1999). *C'est l'avenir de qui après tout? J'atteins mes buts et mes objectifs à l'aide de ressources communautaires*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1999). *C'est l'avenir de qui après tout? J'apprends à communiquer efficacement*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1998). *C'est l'avenir de qui après tout? Guide de l'accompagnateur*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1998). *C'est l'avenir de qui après tout? J'apprends à découvrir mes capacités*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Poirier, H., Boisvert, D., & Parent, G. (1996). Les rôles attendus des coordonnateurs des plans de services individualisés. *Revue Francophone De La Déficience Intellectuelle*, 7(1), 43-58.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., & Faill,e J. (1999). De l'autonomie à la réduction des dépendances. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Sigafoos, A.D., Feinstein, C.B., Damon, M., & Reiss, D. (1988). The measurement of behavioral autonomy in adolescence: The autonomous functioning checklist. Dans C.B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky, & M. Sugar (Eds.), *Adolescent Psychiatry* (vol. 15, pp. 432-462). Chicago: University of Chicago Press.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 19, 307-316.
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Vallerand, Robert, (1993). Introduction à la psychologie de la motivation / sous la direction de Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, 60, 466-475.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1990). I Plan; Helping students communicate in planning conferences. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 30-32.

- Wehman, P. (1992). *Life beyond the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *Whose future is it anyway? A student-directed transition planning process*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1996). *Self-Determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., & Ward, M. J. (1995). The spirit of the IDEA mandate; Student involvement in transition planning. *Journal of the Association for Vocational Special Needs Education*, 17, 108-111.
- Wolfensberger, W. (1988). *Programme d'Analyse de services et de systèmes*. Hull: OPELL.

---

**APPENDICE 1**  
**LES MANDATS DU COMITE D'ENCADREMENT AU DEVELOPPEMENT**

---

Le comité d'encadrement au développement du projet est constitué des personnes suivantes :

Bédard, Denise	Ministère de l'Éducation Bureau régional 100 Laviolette, bur. 213 Trois-Rivières G9A 5S9 Tél. : 371-6711	Envoyer courrier : 1891, rue Savoie Plessisville QC G6L 1L1 Tél. : 362-7793
Boisvert, Daniel	UQTR Départ. psychoéducation	C.P. 500 Trois-Rivières QC G9A 5H7 Tél. : 376-5011 p. 3204
Boucher, Caroline Adr. élect. : archie@tr.gocable.ca	ADI Centre-Mauricie Site web : cafe.rapidus.net/adi/	194, 1 <sup>ère</sup> Rue Shawinigan QC G9N 1K1 Tél. : 537-0510 télécop. : 537-3555
Blais, Marcel René Lauzière	Mouvement des Personnes D'Abord	405 des Écoles Drummondville QC J2B 1J3 (819) 478-3899
Brunette, Denis	RSSS	550, rue Bonaventure Trois-Rivières QC G9A 2B5 Tél. : 693-3636
Cloutier, Gilles	Coordonnateur Formation CSDI	3255, rue Foucher Trois-Rivières QC G8Z 1M6 Tél. : 379-6868
Gilbert, Louis	Commission scolaire Dir. adj. prog. appoint	Académie Les Estacades 501, des Érables Cap-de-la-Mad. QC G8T 5J2 Tél. : 375-893391
Lachapelle, Yves	UQTR	Département psychoéducation C.P. 500 Trois-Rivières G9A 5H7 Tél. : 376-5011 poste 4004
Lévesque, Stéphane	UQTR	Département psychoéducation C.P. 500 Trois-Rivières G9A 5H7
Massy, Patricia	CSDI MCQ Enfance	920 Place Boland Trois-Rivières QC G8Z 4H2 Tél. : (819) 378-6111
McKinnon, Suzie	UQTR	Département psychoéducation C.P. 500 Trois-Rivières G9A 5H7
Morrisette, Robert	UQTR	Département psychoéducation C.P. 500 Trois-Rivières G9A 5H7
Proulx, Luce	APEH	800 St-Paul Trois-Rivières QC G9A 1J1 Tél. : 691-0342
Robitaille, Roger	Comité des usagers CSDI MCQ	3255, rue Foucher Trois-Rivières QC G8Z 1M6 Tél. : 379-6868 poste 255
Trépanier, Christiane	Intervenante Centre Normand-Laramée	3535, boul. Lévesque Est Duvernay Laval H7E 2P7 Tél. : (450) 661-3544 poste 126 Télécop. : (450) 661-3643

## LES PRINCIPAUX MANDATS DU COMITE D'ENCADREMENT :

- Assurer des relations d'interface avec les différents milieux impliqués
- Assurer un avis expert sur la procédure
- Assurer un avis expert sur les outils utilisés
- Assurer un avis expert sur l'analyse des résultats
- Assurer un avis expert au regard de la prochaine demande de subvention

---

**APPENDICE 2**  
**ARTICLE PARU DANS LA REVUE CANADIENNE DE PSYCHOEDUCATION**

---

---

**APPENDICE 3**  
**ARTICLE PARU DANS LES ACTES DU COLLOQUE RECHERCHE-DEFI DE**  
**LA REVUE FRANCOPHONE DE LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE**

---