

Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle

Martin Caouette, Sarah Pellerin, Catherine Charette

DANS **LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES** 2022/2 (N° 94), PAGES 43 À 59

ÉDITIONS **INSHEA**

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160970

DOI 10.3917/nresi.094.0043

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-2-page-43.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSHEA.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle

Martin CAOUETTE

Professeur

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Sarah PELLERIN

Coordonnatrice de recherche

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine CHARETTE

Professionnel de recherche

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé : Depuis une cinquantaine d'années, l'autodétermination constitue un thème d'intérêt pour les personnes en situation de handicap, notamment celles ayant une déficience intellectuelle. Au cours de cette période, plusieurs auteurs ont proposé des modèles conceptuels et théoriques afin de rendre compte de ce qu'est l'autodétermination et de la façon d'agir pour en soutenir l'émergence. Ces multiples modèles appellent désormais à un effort d'intégration afin d'assurer une cohérence des pratiques d'accompagnement favorisant l'autodétermination. Nous appuyant sur les principaux modèles proposés jusqu'à maintenant, cet article propose un cadre intégrateur de ceux-ci selon deux axes complémentaires en interaction, soit le développement de la personne et l'écosystème dans lequel il évolue. Résolument centrée sur la pratique, cette proposition est un moyen de soutenir l'analyse pédagogique et clinique des défis liés au développement de l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle, et ce à tout âge de la vie.

Mots-clés : Accompagnement - Autodétermination - Déficience intellectuelle - Modèles conceptuels et théoriques.

A developmental and social-ecological conception of self-determination to support people with intellectual disabilities

Summary: For the past fifty years, self-determination has been a topic of interest for people with disabilities, especially those with intellectual disabilities. During this period, several authors have proposed conceptual and theoretical models to capture what self-determination is and how to act to support its emergence. These multiple models now call for an integrative effort to ensure consistency in support practices that promote self-determination. Based on the main models proposed so far, this article proposes an integrative framework of these along two complementary axes in interactions, namely the development of the person and the ecosystem in which it operates. Resolutely focused on practice, this proposal is a way to support the pedagogical and clinical analysis of the challenges related to the development of self-determination of people with an intellectual disability, at all stages of life.

Keywords: Conceptual and theoretical models - Intellectual disability - Self-determination - Support.

Les personnes ayant une Déficience intellectuelle (DI) composent avec des limitations importantes du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifestent avant 22 ans. Ces limitations touchent de nombreuses compétences sociales et pratiques quotidiennes (Schalock *et al.*, 2021). Malgré différents engagements internationaux au cours des dernières décennies, les personnes handicapées – et plus particulièrement celles ayant une DI – continuent de vivre des violations de leurs droits et de rencontrer des obstacles majeurs à leur participation sociale (Nations Unies, 2006). Ainsi, plusieurs d’entre elles sont stigmatisées et vivent différentes discriminations qui les tiennent à l’écart du reste de la société. De ce fait et à l’instar d’autres groupes de la population, elles sont engagées dans un processus d’émancipation afin d’atteindre une pleine égalité de droits et de chances.

Dans cette foulée, l’autodétermination apparaît alors un concept d’intérêt pour soutenir la démarche d’émancipation des personnes ayant une DI. Or, pour dépasser le seul énoncé de principe et assurer que ce concept ait une réelle portée structurante pour l’accompagnement éducatif et médico-social, il devient nécessaire d’en proposer une conception intégratrice des savoirs scientifiques et expérimentiels sur cette question.

La proposition que nous formulons suggère de considérer l’accompagnement à l’autodétermination (1) dans une perspective développementale, c’est-à-dire comme un apprentissage qui se forge tout au cours de la vie, et (2) dans une perspective écosystémique, c’est-à-dire en fonction des occasions et des expériences qu’offrent les différents milieux de vie de la personne, eux-mêmes imbriqués dans des systèmes plus larges. Afin d’étayer cette proposition, nous faisons d’abord un bref survol de l’émergence de ce concept dans le champ du handicap. Par la suite, nous passons en revue les principaux modèles conceptuels et théoriques de l’autodétermination afin d’en arriver à notre proposition. Enfin, nous concluons avec les apports possibles de notre proposition, tant sur le plan des pratiques d’accompagnement que de la recherche.

ÉMERGENCE DU CONCEPT D’AUTODÉTERMINATION DANS LE CHAMP DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Le concept d’autodétermination a notamment été popularisé dans le champ du handicap par les travaux de Nirje (1969, 1972). Ce dernier le présente alors comme un droit et affirme que toute personne, indépendamment de la nature de son handicap, doit bénéficier des mêmes conditions de vie que le reste de la population. Il revendique alors la reconnaissance de l’unicité de chaque personne et son droit d’avoir accès aux mêmes possibilités que l’ensemble de la population. Qui plus est, il propose des lignes directrices pour en arriver à une normalisation des conditions de vie (Nirje, 1969) des personnes en situation de handicap. Ces lignes directrices portent alors sur des enjeux temporels (l’adoption de rythmes de vie correspondant à son groupe de référence), les interactions humaines (la possibilité de rencontrer une diversité de personnes), l’organisation du quotidien (la souplesse des routines de vie) et les occasions de développement (l’accès aux mêmes environnements que

tous). Ces travaux pavent la voie à la désinstitutionnalisation des milieux de vie qui caractérisent de nombreuses sociétés occidentales dans les décennies qui suivent la parution par Nirje en 1972 du texte *The right to self-determination* (Traduction libre : Le droit à l'autodétermination).

Sans pour autant faire toujours explicitement référence au concept d'autodétermination, différentes conventions et des textes internationaux viennent aussi affirmer l'égalité des droits des personnes handicapées, dont la Déclaration des droits du déficient mental (Organisation des Nations unies (ONU), 1971), la Déclaration des droits des personnes handicapées (ONU, 1975) et les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (ONU, 1982, 1994). De même, en 2004, l'Organisation panaméricaine de la santé (OPS) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) reconnaissent dans la Déclaration de Montréal sur la DI que l'autodétermination constitue une valeur s'appliquant aux personnes ayant une DI. Plus récemment, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006) est venue poser les assises d'un idéal sociétal dans lequel toutes les personnes concernées par le handicap peuvent aspirer aux mêmes droits et à la même qualité de vie. Cette convention, quel que soit le domaine de vie qu'elle aborde, pose clairement la nécessité d'offrir des options qui correspondent aux aspirations de la personne. Au-delà de la possibilité de réaliser des apprentissages afin de mieux s'inclure dans sa communauté, elle affirme la nécessité de revoir les systèmes et les structures d'action sociétale pour que toute personne puisse y trouver sa place, dans la reconnaissance de la diversité humaine et la poursuite d'une justice sociale. Ainsi, la promotion de l'autodétermination constitue une question profonde de droits humains et s'inscrit dans la poursuite d'un certain idéal éthique qui promeut l'égalité des chances (Lotan et Ells, 2010).

Or, la seule affirmation du droit à l'autodétermination n'est pas suffisante pour induire des changements, même si elle suppose la reconnaissance de ce besoin fondamental pour tous les êtres humains, incluant ceux ayant une DI. Ainsi, la reconnaissance de ce droit doit s'étayer par des pratiques d'accompagnement et des modalités de soutien cohérentes avec le concept d'autodétermination. Les réponses sur ce plan sont venues principalement au cours des dernières décennies de deux champs disciplinaires complémentaires, soit la psychologie et l'éducation spécialisée.

En psychologie, c'est particulièrement aux travaux d'Edward Deci, professeur à l'Université de Rochester, qu'on doit l'intérêt croissant pour ce concept. Puisant aux sources de la psychologie de la motivation, ce qui est communément appelé la théorie de l'autodétermination voit ses prémices apparaître au cours des années 1970 et ses premières conceptualisations au milieu des années 1980 (Deci et Ryan, 1985; Sarrazin *et al.*, 2011). On observe aussi une croissance importante des travaux de recherche sur cette théorie à partir du début des années 2000 (Sarrazin *et al.*, 2011). Le champ d'application de cette théorie dépasse largement les seules questions relatives au handicap. Elle s'intéresse entre autres au développement de la personnalité, aux besoins psychologiques, aux buts et aux aspirations de vie, à la motivation et aux impacts de l'environnement social (Deci et Ryan, 2008). Contrairement à d'autres approches de la motivation qui portent un regard exclusivement quantitatif sur la motivation, la théorie de l'autodétermi-

nation adopte une approche plus nuancée et qualitative et reconnaît l'existence de différents types de motivation aux conséquences variées. Elle dépasse la dichotomie « *intrinsèque* – *extrinsèque* » pour s'intéresser aux motivations dites « *autonomes* » (spontanées, choisies, volontaires) et à celles « *contraintes* » (obligées, contrôlées par des pressions) (Sarrazin *et al.*, 2011). Dans le champ de la DI, les travaux de Emond-Pelletier et Joussemet (2014) sur l'autodétermination s'appuient notamment sur cette théorie.

En éducation spécialisée, des travaux importants ont été menés dans les années 1990 par le professeur Michael Wehmeyer, de l'Université du Kansas, qui ont entre autres mené au développement d'une théorie fonctionnelle de l'autodétermination (Wehmeyer, 2003), dont la diffusion s'est notamment faite en français par le travail du professeur Yves Lachapelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Lachapelle et Wehmeyer, 2005). Ces travaux ont émergé de la volonté de soutenir l'émergence de comportements autodéterminés chez les élèves ayant une DI. Progressivement, cette théorie a structuré le développement de différents outils et programmes d'intervention (Wehmeyer *et al.*, 2012). Elle a contribué à faire de l'autodétermination un objectif d'intervention et un principe structurant de certains programmes éducatifs en DI. Bien que cette théorie reconnaisse l'importance des occasions fournies par l'environnement et les expériences de vie dans l'expression de comportements autodéterminés, les travaux de Brian Abery de l'Université du Minnesota et Roger Stancliffe de l'Université de Sydney sont venus la bonifier par leur analyse écologique des facteurs qui mènent à l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003). S'appuyant sur les principes de l'écologie humaine de Bronfenbrenner (1977, 1979), ces auteurs soulignent que les occasions d'autodétermination découlent des interactions qu'une personne entretient au sein des différents microsystèmes dans lesquels elle évolue (famille, milieu de travail, milieu résidentiel, etc.) qui sont eux-mêmes imbriqués au sein de systèmes plus vastes : le mésosystème (l'interaction entre les différents microsystèmes), l'exosystème (les différents environnements dans lesquels la personne n'a pas de participation directe, mais dont les décisions peuvent l'affecter) et le macrosystème (l'environnement social et culturel). Ces auteurs ont permis d'appréhender la complexité des interactions qui rendent possible l'autodétermination, mais également des différentes cibles d'intervention possibles pour y parvenir. En effet, les occasions d'autodétermination ne sauraient être possibles sans une transformation systémique, notamment par la reconnaissance des logiques capacitistes qui entretiennent des discriminations systémiques à l'endroit des personnes ayant une DI.

Soulignons que des efforts de rapprochement entre les champs disciplinaires de la psychologie et de l'éducation ont été réalisés notamment par Walker *et al.*, (2011) par le biais d'une approche socioécologique de l'autodétermination. Cette perspective propose des cibles d'intervention sur le plan écologique tout en tenant compte des différentes variables qui influencent son expression chez une personne. De même, Shogren *et al.* (2015) ont proposé une théorie de l'agent causal afin de « *reconceptualiser* » le modèle fonctionnel de l'autodétermination en y intégrant notamment les connaissances issues de la psychologie positive. Cette théorie met en exergue comment les personnes arrivent à s'autodéterminer.

Ce survol rapide de l'évolution du concept d'autodétermination au sein de ces deux champs disciplinaires nous mène à interroger ses implications pour structurer l'accompagnement des personnes ayant une DI. Dans la prochaine partie, nous identifions certains éléments clés qui peuvent guider cet accompagnement.

UNE CONCEPTION DE L'AUTODÉTERMINATION POUR STRUCTURER DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Les différents modèles de l'autodétermination possèdent un ensemble d'éléments convergents qui nous offrent un socle conceptuel et théorique suffisant pour que l'autodétermination deviennent un paradigme structurant de l'accompagnement des personnes ayant une DI, comme l'évoquent Caouette et Lachapelle (2014). En d'autres termes, tant les pratiques d'accompagnement actuelles que celles en développement peuvent prendre appui sur ce concept afin qu'émerge une vision cohérente de l'accompagnement des personnes à toutes les étapes de leur vie. Nous reprenons ici les éléments clés de cette proposition.

L'accompagnement des personnes

Les injonctions fréquentes à offrir un accompagnement éducatif ou médico-social aux personnes ayant une DI font parfois l'économie d'une précision du sens donné à ce concept. Paul (2012) soulève d'ailleurs un certain nombre de critiques au regard de ce concept qui est parfois présenté comme une panacée pour les populations dites marginalisées. Dans une perspective d'autodétermination, l'accompagnement est souvent représenté en opposition à la *prise en charge*, comme si le fait de faire pour l'autre le privait d'une liberté d'action.

Sans prétendre ici à une définition exhaustive du concept, nous considérons l'accompagnement, inspirés par Paul (2004) et Vial et Capparos-Mencacci (2007), comme une posture professionnelle spécifique qui implique une relation soutenante entre celui qui accompagne et celui qui est accompagné afin de permettre à ce dernier d'exercer son autodétermination en vue d'accroître ou de maintenir sa participation sociale. Cette relation permet de préserver ou de rétablir un équilibre dynamique entre la personne et son environnement (Puskas *et al.*, 2012). En d'autres termes, elle permet à celui qui est accompagné de relever des défis adaptatifs à sa mesure et ainsi d'actualiser son potentiel en vue de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie.

La participation sociale comme finalité à l'exercice de l'autodétermination est un élément essentiel du modèle socioécologique de l'autodétermination de Walker *et al.* (2011). Ainsi, l'autodétermination n'est pas une finalité en soi, mais bien un levier pour s'inclure au sein de son environnement social et y jouer un rôle significatif, c'est-à-dire porteur de sens pour soi et pour les autres. De ce fait, accompagner dans une perspective d'autodétermination concourt à l'avènement d'une société réellement inclusive.

Ajoutons que la relation accompagnateur-accompagné se trouve au cœur d'un carrefour relationnel impliquant le réseau proximal de celui qui est accompagné. Ainsi, cet accompagnement ne peut se soustraire aux différentes influences de l'entourage de

celui qui est accompagné, que ces relations soient de nature personnelle ou professionnelle. Pensons à l'impact que peuvent avoir la famille, les collègues de travail, les professionnels de la santé ou de l'éducation, entre autres, sur l'accompagné et ses occasions d'autodétermination. Les actions de celui qui accompagne peuvent ainsi tout autant être dirigées vers les membres de ce réseau proximal que directement vers l'accompagné. Dans le second cas, l'accompagnement a pour visée de créer un contexte plus favorable à l'expression de l'autodétermination.

Les travaux de Cudré-Mauroux *et al.* (2020) ont mis en lumière des dimensions importantes de cette relation soutenance de l'autodétermination des personnes ayant une DI ancrée dans un quotidien partagé, pragmatique et dynamique. Leurs travaux, tous comme ceux de Charrette *et al.* (2020) et de Caouette *et al.* (2018), identifient des actions concrètes à mener en cohérence avec une posture professionnelle spécifique qui renforce l'autodétermination de l'accompagné. Sans diminuer l'importance de ces actions, la relation prime sur les stratégies et techniques adoptées par l'accompagnateur, car c'est la qualité de cette dernière qui est déterminante. Autrement dit, l'accompagnateur doit d'abord « *savoir être* » en relation avant de « *savoir quoi et comment faire* » au sein de cette relation. Cudré-Mauroux *et al.* (2020) qualifie cette relation de « *partenariat* » entre professionnels et personnes avec une DI. La primauté de la relation s'avère ainsi centrale dans l'expression de l'autodétermination de la personne accompagnée et un objet d'analyse continu nécessaire pour l'accompagnateur.

UNE CONCEPTION DÉVELOPPEMENTALE DE L'AUTODÉTERMINATION

Les travaux de Deci et Ryan (2008) sont éclairants pour comprendre le caractère développemental de l'autodétermination, c'est-à-dire comment l'autodétermination se développe chez l'individu tout au cours de sa vie. Sur le plan théorique, cinq mini-théories (Sarrazin *et al.*, 2011) sont constitutives du cadre intégrateur qu'est la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2010) : la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1980), la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Connell, 1989), la théorie des orientations de causalité (Deci et Ryan, 1985), la théorie des besoins psychologiques (Ryan, 1995) et la théorie du contenu des buts (Kasser et Ryan, 1996) (Tableau 1). Ces théories continuent d'être à la base de travaux de recherche qui permettent de mieux comprendre le développement et l'expression de l'autodétermination pour une diversité de populations et dans différents contextes.

Tableau 1 : Mini-théories constitutives de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008). Inspiré de Sarrazin *et al.*, 2011

Mini-théorie	Contribution à la compréhension du caractère développemental de l'autodétermination
Théorie de l'évaluation cognitive	Permet de comprendre l'effet du contexte social sur la motivation intrinsèque.
Théorie de l'intégration organismique	Permet de comprendre le processus de développement d'une motivation autodéterminée.
Théorie des orientations de causalité	Permet de comprendre les liens entre la personnalité, les expériences de vie et les orientations motivationnelles.
Théorie des besoins psychologiques	Permet de comprendre comment la réponse aux besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale permet le développement d'une motivation autodéterminée.
Théorie du contenu des buts	Permet de comprendre les liens entre les aspirations, la motivation et le bien-être personnel.

Sans faire ici une présentation exhaustive de chacune d'entre elles, soulignons tout de même certains postulats de ces théories qui revêtent une importance primordiale pour l'accompagnement des personnes ayant une DI. D'abord, le postulat « *organismique* » reconnaît à tout être humain une tendance innée au développement, à la maîtrise des défis de l'environnement et à l'actualisation de ses potentialités (Sarrazin *et al.*, 2011). Nonobstant la présence d'une DI chez la personne, cette dernière est naturellement portée vers son environnement auquel elle tente de s'adapter, notamment par le développement de ses capacités, la recherche de liens sociaux et l'intégration de ses expériences au sein d'un moi cohérent. Or, cette nature active de l'être humain peut être soutenue ou entravée par les différents environnements sociaux qui peuvent catalyser ou entraver ses potentialités, ce qui correspond au postulat « *dialectique* ». En d'autres termes, l'interaction entre la nature proactive de l'être humain et la réponse qu'il reçoit de son entourage permet de mieux comprendre les différences de motivation des individus.

De ce fait, une conception développementale de l'autodétermination implique la reconnaissance par l'accompagnateur de cette tendance naturelle chez la personne accompagnée, mais également l'identification des éléments de l'environnement social qui peuvent l'entraver. Ajoutons que cette tendance est inhérente à la nature humaine ; elle est donc présente chez tous, indépendamment du niveau ou des formes de dépendance qui peuvent être présentes. Cette perspective n'est pas sans rappeler les fondements humanistes portés par plusieurs théoriciens quant à la nature fondamentalement positive de l'être humain (Maslow, 2008).

Les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale

L'accompagnement à l'autodétermination implique également d'offrir une réponse adéquate aux besoins fondamentaux que sont les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, ceux-ci étant au cœur de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008). Autrement dit, à tous les âges de la vie et dans tous les contextes, il est indispensable de pouvoir agir pour soi et de se sentir compétent tout en étant en lien avec d'autres personnes avec lesquelles il est possible d'entretenir une relation privilégiée. La nécessité de répondre aux besoins fondamentaux de l'être humain afin de pouvoir s'autodéterminer est aussi un élément relevé par la théorie écologique de l'autodétermination de Abery et Stancliffe (2003). Soulignons ici quelques éléments liés aux besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale à prendre en compte pour l'accompagnement.

D'abord, il importe de distinguer les concepts d'autonomie et d'indépendance. Les interventions réalisées auprès des personnes ayant une DI ont fréquemment pour objectif le développement de l'autonomie. Or, cette autonomie est souvent perçue comme le fait d'agir seul, dans une perspective d'indépendance. Concrètement, plusieurs personnes ayant une DI – comme tous les êtres humains d'ailleurs – ne peuvent prétendre à une indépendance dans toutes les sphères de leur vie. Ainsi, l'autonomie suppose l'absence de sujétion à autrui sans pour autant exclure le soutien nécessaire de l'autre. Par exemple, je peux choisir de me déplacer, mais avoir nécessairement besoin d'un soutien humain pour réaliser cette action. Ainsi, sans être indépendant pour mes déplacements, je peux malgré tout être autonome, car je suis capable de manifester mon besoin de soutien. Comme le rappellent Charrette *et al.* (soumis), il s'agit d'agir pour soi et non pas d'agir seul. Rocque *et al.* (1999) ont d'ailleurs réalisé plusieurs travaux sur le sujet qui permettent de distinguer différents niveaux d'autonomie.

Ensuite, la réponse au besoin de compétence dépasse le seul fait de pouvoir accomplir adéquatement une tâche ; encore faut-il se percevoir compétent. Cet enjeu n'est pas sans rappeler le sentiment d'efficacité personnelle, un concept mis de l'avant par Bandura et Lecomte (2007) selon lequel la croyance que l'on peut obtenir les résultats souhaités par sa propre action permet d'agir et de persévérer face aux difficultés. Parmi les sources du sentiment d'efficacité personnelle, soulignons les expériences antérieures qui ont permis la maîtrise de certaines tâches ou activités. Ainsi, le fait d'avoir relevé des défis adaptatifs à sa mesure, ou en d'autres termes, des défis se situant dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978), permet de se percevoir capable d'agir. De même, des expériences vicariantes, c'est-à-dire d'observer la réussite de personnes auxquelles s'identifier, peut influencer positivement la croyance sur les compétences qu'il est possible de développer. De ce fait, la rétroaction de l'accompagnateur peut soutenir le processus d'appropriation de la personne accompagnée afin qu'elle donne un sens à ces expériences et qu'elle renforce son sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, la proximité sociale correspond aux liens privilégiés qu'une personne entretient avec les membres de son entourage. Se sentir considéré, recevoir de l'affection ou s'engager au sein d'un groupe sont des exemples témoignant de la qualité du lien qui peut s'établir. L'importance de cette proximité sociale est

d'autant plus grande que les personnes ont tendance à intégrer les valeurs et les comportements de ceux faisant partie de leur environnement social (Sarrazin *et al.*, 2011). Sur le plan de l'accompagnement, l'élargissement du réseau social est un élément phare dans le développement de projets personnels correspondant réellement aux aspirations de la personne. Ce sont les liens sociaux qui permettent d'envisager une diversité de possibilités et de forger des projets répondant à ces aspirations. Ajoutons que le rapport à l'altérité contribue à la définition de son identité dans la mesure il permet de reconnaître ce en quoi on est semblable et distinct de l'autre. À cet égard, la possibilité de rencontrer une variété de personnes est un enjeu important pour les personnes ayant une DI, soulevé par Nirje (1972) dans ses écrits sur la normalisation.

Un apprentissage progressif de l'autodétermination à tous les temps de la vie

Si cette tendance innée à s'autodéterminer peut être favorisée ou entravée par l'environnement social, elle rencontre aussi des défis particuliers selon les différents temps de la vie. À cet égard, différents travaux de recherche viennent circonscrire les défis spécifiques que présente chacun des temps de la vie (Heller *et al.*, 2011). Pour Palmer *et al.* (2019), la petite enfance et les premières années de scolarité permettent de bâtir les fondations de l'autodétermination. Ainsi, cette période peut être propice à l'apprentissage de choix simples, la participation à la résolution de problèmes et l'engagement dans des activités de la vie quotidienne en adéquation avec des domaines d'intérêts émergents. Sur le plan de l'accompagnement, cette période est aussi propice à l'observation des stratégies employées par l'enfant pour manifester des préférences et à l'identification de ses champs d'intérêt. D'ailleurs, Hauser-Cram *et al.* (1993) ont documenté le fait que plus un enfant fait de choix relativement à ses activités quotidiennes, plus il s'engage dans des interactions sociales et qu'il persiste face aux difficultés. De même, agir pour soutenir l'établissement de fondements à l'autodétermination est possible, bien que les études sur le sujet soient peu nombreuses. Ainsi, Palmer *et al.* (2019) ont expérimenté auprès d'enfants de 2 à 5 ans ayant des incapacités différentes interventions visant le développement de leur autodétermination. Les auteurs en arrivent à la conclusion qu'il est possible d'influencer positivement le développement de l'autodétermination dès les premières années de la vie, notamment en favorisant la collaboration entre les familles et le milieu éducatif et en développant la capacité des enfants à s'engager dans différentes activités, à faire des choix et à se fixer des buts. Les auteurs insistent également sur la nécessité d'adapter l'environnement de vie du jeune enfant de façon à lui permettre d'exercer du contrôle sur celui-ci.

L'adolescence et le début de l'âge adulte est la période qui a jusqu'à maintenant fait l'objet du plus grand nombre d'études sur l'autodétermination des personnes ayant une DI (Heller *et al.*, 2011). D'ailleurs, il existe une somme importante de travaux qui font la démonstration qu'il est possible d'agir pour développer l'autodétermination au cours de cette période et que la transition pour l'adolescence est une étape charnière de la vie pour y parvenir (Wehmeyer *et al.*, 2007). D'ailleurs, Wehmeyer *et al.* (2004) suggèrent que l'autodétermination est un principe pédagogique pertinent pour tous les élèves. De plus, des programmes visant le développement et l'expression de

l'autodétermination ont d'ailleurs été développés et ont démontré leur efficacité (Wehmeyer *et al.*, 2012).

L'âge adulte, par les multiples défis qu'elle peut présenter pour les personnes ayant une DI, est un contexte propice à l'expression de l'autodétermination. Par exemple, les expériences liées à la vie résidentielle (Wiltz et Kalnins, 2008), aux expériences socioprofessionnelles (Agran et Krupp, 2011) ou aux loisirs (McGuire et McDonnell, 2008) peuvent permettre le développement et l'expression de l'autodétermination. De même, des enjeux plus spécifiques sur le plan de la santé peuvent aussi trouver appui sur le concept d'autodétermination. Dans ce cas, l'accompagnement vise alors à impliquer les personnes dans les actions à réaliser concernant leur santé (Bosner et Belfiore, 2001).

Enfin, les avancées scientifiques permettent aujourd'hui aux personnes ayant une DI d'aspirer à une espérance de vie qui se rapproche de celle de la population sans DI. De ce fait, les enjeux liés à l'autodétermination continuent de se poser à cette étape de la vie. Dans une recension exhaustive des écrits sur le sujet, Caouette *et al.* (2020) ont identifié quatre domaines de vie particuliers pour lesquels des enjeux spécifiques se posent sur le plan de l'autodétermination : (1) l'emploi et la retraite, (2) les loisirs, (3) les soins de santé et de fin de vie ; (4) l'hébergement. Pour les auteurs, il importe de s'assurer que les personnes accompagnées aient l'occasion d'exprimer des préférences et de faire des choix dans ces différents domaines.

Une expression variée selon les caractéristiques des personnes

Si les différents temps de la vie peuvent contribuer à s'autodéterminer, cette expression prend des formes variées selon les caractéristiques des personnes. Les premières conceptualisations de l'autodétermination ont mené à identifier certaines capacités permettant d'exercer son autodétermination : (1) faire des choix ; (2) prendre des décisions ; (3) résoudre des problèmes ; (4) se fixer des buts et les atteindre ; (5) s'observer, s'évaluer et se valoriser ; (6) pratiquer l'auto-instruction ; (7) promouvoir et défendre ses droits ; (8) avoir un lieu de contrôle interne ; (9) avoir un sentiment d'efficacité personnelle et la capacité d'anticiper les résultats de ses actions ; (10) avoir conscience de soi ; et (11) se connaître soi-même (Wehmeyer, 2003). Or, la seule observation de la mise en œuvre de ces capacités ne peut constituer une preuve d'autodétermination. Par exemple, il est possible de se sentir obligé de faire un choix ou encore de se fixer des buts à la suite de pressions externes. Or, la théorie fonctionnelle de l'autodétermination, telle que développé par Wehmeyer (2003) et mise à jour par Shogren *et al.* (2015), offre des repères pour reconnaître l'expression de comportements autodéterminés. Ainsi, un comportement autodéterminé traduit un certain niveau d'autonomie, d'autorégulation d'*empowerment* psychologique et d'autoréalisation. De ce fait, c'est le sens donné et l'expérience vécue par celui qui agit qui permettent d'apprécier l'autodétermination réelle d'un comportement. Or, certaines caractéristiques individuelles peuvent complexifier l'identification de comportements autodéterminés.

Par exemple, les difficultés de communication qu'éprouvent certaines personnes ayant une DI peuvent à la fois rendre plus difficile l'expression de leur autodétermination, mais également la reconnaissance de celles-ci par leurs accompagnateurs (Caouette, 2014). Ainsi, le développement de stratégies de communication alternatives à

l'expression orale peut être une avenue à privilégier pour favoriser l'expression de l'autodétermination. De même, la reconnaissance des moyens alternatifs à la communication orale (par exemple, les signaux non-verbaux) est aussi à considérer afin d'interpréter avec justesse les comportements.

Par ailleurs, les liens entre l'autodétermination et la présence de troubles graves du comportement ont aussi fait l'objet d'analyse (Guimont, 2014). Ainsi, certaines manifestations comportementales socialement inadaptées peuvent, dans une certaine mesure, être l'expression de son autodétermination. Par exemple, des comportements d'automutilation peuvent traduire la volonté que cesse un malaise physique. Bien que le comportement adopté soit préjudiciable, sa motivation peut témoigner d'une forme de proactivité pour exercer un contrôle sur la douleur.

D'autres caractéristiques individuelles peuvent venir influencer l'expression de l'autodétermination, que ce soit la personnalité, les expériences de vie, le niveau de DI, les limitations sur le plan physique, etc. Ces caractéristiques ne sont pas des empêchements à l'autodétermination, mais bien des éléments à considérer pour l'accompagnement. À cet égard, l'étude de certaines sous-populations peut permettre de mieux comprendre comment elles interfèrent dans le développement et l'expression de l'autodétermination.

UNE CONCEPTION ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'AUTODÉTERMINATION

L'accompagnement d'une personne ayant une DI s'inscrit au sein de systèmes imbriqués évolutifs (Abery et Stancliffe, 2003). Ainsi, l'autodétermination de la personne ne peut se concevoir qu'en relation avec son réseau proximal, et ce à tous les temps de la vie. De ce fait, les différents systèmes peuvent devenir l'objet d'intervention de l'accompagnateur de façon à les rendre plus favorables au développement et à l'expression de l'autodétermination de la personne accompagnée. Cette conception écosystémique n'est pas sans rappeler une vision sociale du handicap, promeut par le grand champ des études sur le handicap, qui positionne le handicap au cœur d'une interaction entre une personne et son environnement (Fougeyrollas, 2010). Si cet environnement est déterminant lorsqu'il est question du handicap, il en est tout autant pour l'expression de l'autodétermination.

Les microsystèmes

La famille est le premier milieu de vie de la personne ayant une DI. Celles-ci jouent donc un rôle critique pour le développement et l'expression de l'autodétermination, et ce dès le plus jeune âge (Shogren et Turnbull, 2006 ; Wehmeyer, 2014). À cet égard, Wehmeyer (2014) suggère d'aborder notamment avec les familles les thèmes de la protection et de la surprotection, la réussite et l'échec, la prise de risque, les attentes et la réponse aux besoins fondamentaux de leur enfant. Ces thèmes récurrents sont tout aussi pertinents à l'âge adulte. D'ailleurs, l'accompagnement des parents pendant la transition résidentielle de leur enfant adulte ayant une DI fait actuellement l'objet de travaux de recherche afin de mieux les soutenir dans la transformation de leur rôle à cette étape de la vie (Caouette et Pellerin, en développement).

L'environnement scolaire peut aussi être plus ou moins favorable au développement et à l'expression de l'autodétermination. À cet égard, Charette *et al.* (2020) ont accompagné différentes équipes scolaires afin qu'elles intègrent des pratiques pédagogiques qui favorisent l'autodétermination de leurs élèves. Les communautés de pratiques apparaissent alors une stratégie pertinente pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques. Au-delà des moyens mis en œuvre, c'est une posture professionnelle spécifique que les auteurs ont cherché à développer afin que l'autodétermination constitue un concept structurant de l'accompagnement des élèves. L'environnement résidentiel peut aussi être plus ou moins propice à l'expression de l'autodétermination. Sur ce plan, Caouette et Pellerin (2021) considèrent l'autodétermination comme un fondement au développement d'habitats inclusifs. Ainsi, les auteurs identifient un certain nombre de prémisses pour actualiser cette vision. Notamment, ils suggèrent que les soutiens reçus au sein d'un habitat inclusif devraient, du moins en partie, être dirigés par ceux qui en bénéficient. De même, ils appuient l'idée qu'un véritable chez-soi correspond à un milieu de vie auquel la personne s'est attachée et qu'elle y vit des expériences positives sur lesquels elle exerce du contrôle.

L'environnement de travail est un autre lieu important pour l'adulte ayant une DI, qu'ils s'agissent d'un emploi rémunéré ou de la participation à des activités contributives. Le choix d'une activité de travail, la participation à la résolution de problèmes rencontrés dans le contexte professionnel ou l'apprentissage des droits du salarié ne sont que quelques exemples concrets de la mise en œuvre du principe d'autodétermination dans ce contexte. D'ailleurs, Agran et Krupp (2011) considèrent que l'autodétermination est un principe directeur pour identifier les préférences professionnelles des personnes ayant un DI.

Le mésosystème

Différents travaux font état de l'importance de la collaboration entre la famille et les différents milieux de vie de la personne. Plus cette collaboration est de qualité, plus les occasions d'autodétermination apparaissent possibles (Caouette, 2014). Toutefois, cette collaboration a jusqu'à maintenant fait l'objet de peu d'études empiriques pour en identifier les éléments clés. Néanmoins, il est possible de soutenir l'idée que la cohérence quant aux attentes manifestées à l'endroit de la personne dans ses différents milieux de vie, la richesse des occasions et des expériences qui lui sont offertes et la capacité des différents intervenants à travailler de concert peuvent contribuer à l'expression de son autodétermination. Pour les multiples accompagnateurs qui gravitent autour de la personne, la capacité à travailler en équipe apparaît donc une compétence clé dans une visée d'autodétermination.

L'exosystème

Sur le plan exosystémique, les orientations des différentes organisations offrant des services en DI peuvent prendre appui sur l'autodétermination. Par exemple, dans le domaine socioprofessionnel, Caouette *et al.* (2019) ont proposé l'adoption d'un modèle de « *Carrefour socioprofessionnel* » pour élargir les options socioprofessionnelles pour les personnes ayant une DI et favoriser la concertation. Plus

largement, l'identification de l'autodétermination comme un élément clé des projets d'établissement du secteur éducatif et médico-social peut aussi avoir un effet structurant dans le développement de pratiques fondées sur l'autodétermination. Pour celui qui accompagne, les contextes structurants de son activité professionnelle seront d'autant plus propices à l'autodétermination s'ils ont été pensés en référence à ce concept. Ainsi, l'autodétermination comme valeur affirmée des organisations devient un levier structurant les pratiques.

Le macrosystème

Sur le plan macrosystémique, l'adoption d'attitudes positives envers les personnes ayant une DI contribue aussi à accroître les occasions pour elles de participer à la vie en société et de s'autodéterminer. Ainsi, les campagnes publicitaires et autres activités de sensibilisation peuvent venir impacter positivement le regard posé sur elles. Dans une étude à paraître, Caouette *et al.* (soumis) constatent que l'image qui se dégage dans les médias écrits québécois met fréquemment de l'avant une image de dépendance et de fragilité des personnes ayant une DI. Or, il est possible de transformer cette image, notamment en communiquant davantage autour des réalisations artistiques et sportives des personnes ayant une DI. En effet, les articles de journaux qui portent sur ces thèmes tendent à donner une image plus proactive et positive des personnes ayant une DI.

De même, la transformation des lois, des politiques et des régimes de protection destinés aux personnes ayant une DI afin d'en extraire les éléments stigmatisants et infantilisans et de valoriser leur pouvoir d'agir contribue à l'avènement d'une société plus inclusive où les personnes ayant une DI peuvent exercer leur autodétermination. Concrètement, de telles transformations créent un cadre légal plus respectueux des droits des personnes ayant un DI (Nations Unies, 2006).

CONCLUSION

À travers cet article, nous avons voulu positionner l'accompagnement au cœur d'une conception développementale de l'autodétermination qui implique de comprendre comment elle se développe et de soutenir les apprentissages nécessaires à son expression tout au cours de la vie en tenant compte des caractéristiques individuelles. De plus, cette expression de l'autodétermination s'inscrit au sein de différents systèmes imbriqués évolutifs et en interaction, ce qui correspond à une vision écologique de l'environnement. Les contingences d'un article ne nous permettent pas de rendre compte de façon exhaustive de la somme de données scientifiques disponibles sur les différentes dimensions de cette proposition. Néanmoins, nous avons cherché à attirer l'attention du lecteur sur certains éléments à considérer pour accompagner efficacement une personne ayant une DI dans l'expression de son autodétermination.

Si dans l'avenir le concept d'autodétermination conserve son intérêt pour l'accompagnement, ce sera certainement parce qu'il aura su passer de la théorie à la pratique. Ainsi, le cumul des savoirs expérientiels et scientifiques sur les différentes dimensions de la proposition que nous avons formulée peut constituer un socle structurant

pour les pratiques d'accompagnement. Faut-il le rappeler, l'autodétermination ne se prescrit ni ne s'impose. L'accompagnateur ne peut que chercher à faciliter son développement et son expression, dans la mesure où il se retrouve lui aussi dans un contexte facilitant pour le faire. À cet égard, l'adoption par les chercheurs de postures de recherche participative, c'est-à-dire impliquant la participation active des personnes, est certainement une avenue à considérer pour mieux comprendre les dynamiques de l'accompagnement à l'autodétermination.

Références

- Abery, B. H., & Stancliffe, R. J. (2003). An ecological theory of self-determination: theoretical foundations. In M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, and R. J. Stancliffe (Eds), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Charles C. Thomas.
- Agran, M., & Krupp, M. (2011). Providing choice making in employment programs: The beginning or end of self-determination? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(4), 565-575.
- Bandura, A., et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bosner, S. M., & Belfiore, P. J. (2001). Strategies and considerations for teaching an adolescent with Down syndrome and type 1 diabetes to self-administer insulin. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(1), 94-102.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Day care in context: An ecological perspective on research and public policy*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants* (dissertation). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caouette, M., Lachapelle, Y., Moreau, J., & Lussier-Desrochers, D. (2018). Descriptive Study of Caseworkers' Practices to Support the Development of Self-Determination of Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 4-11.
- Caouette, M., et Lachapelle, Y. (2014). Perceptions et pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation, 1*(1), 21-34.
- Caouette, M., et Pellerin, S. (2021). L'autodétermination comme fondement au développement d'habitats inclusifs pour les personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. *Les Cahier de l'Actif, 534-535*, 163-192.
- Charette, C., Chatenoud, C., Caouette, M., et Souissi, F. (2021). L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes. *Phronesis, 10*(2-3), 216-238. <https://doi.org/10.7202/1081793ar>

- Cudré-Mauroux, A., Piérart, G., et Vaucher, C. (2020). *Co-construire l'autodétermination au quotidien. Vers un partenariat entre professionnel-le-s et personnes avec une déficience intellectuelle*. IES Éditions.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Guimont, M.-P., Morin, D., et Lachapelle, Y. (2014). *Étude du lien entre les troubles du comportement et l'autodétermination chez les personnes présentant une déficience intellectuelle* (dissertation). Université du Québec à Montréal.
- Hauser-Cram, P. (1993). The effects of the classroom environment on the social and mastery behavior of preschool children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 479-97.
- Heller, T., Schindler, A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Parent, W., Jenson, R., Abery, B. H., Geringer, W., Bacon, A., & O'Hara, D. M. (2011). Self-determination across the lifespan: issues and gaps. *Exceptionality*, 19(1), 31-45.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Lachapelle, Y., et Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. In M. J. Tassé et D. Morin (Dir.), *La déficience intellectuelle* (pp. 204-214). Gaëtan Morin.
- Lotan, G., et Ells, C. (2010). Adults with intellectual and developmental disabilities and participation in decision making: Ethical considerations for professional-client practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(2), 112-125.
- Maslow, A. H., et Nicolaieff, L. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolles.
- McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 154-163.
- Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>>
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. B. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Eds.), *Normalization: The principle of normalization* (pp. 176-200). National Institute on Mental Retardation.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1971). *Déclaration des droits du déficient mental*. <[http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/2856%20\(XXVI\)](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/2856%20(XXVI))>

- Organisation des Nations Unies (ONU). (1975). *Déclaration sur les droits des personnes handicapées*. <[<http://www.un.org/fr/documents/view_doc.aspxsymbol=A/RES/3447%20\(XXX\)>](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.aspxsymbol=A/RES/3447%20(XXX))>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1982). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. <[<http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChance.pdf>](http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChance.pdf)>
- Organisation des Nations unies (ONU). (1994). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. <[<http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/96>](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/96)>
- Organisation panaméricaine de la santé (OPS) et Organisation mondiale de la santé (OMS). (2004). *Déclaration de Montréal sur la déficience intellectuelle*. Document inédit, Conférence OPS/OMS de Montréal sur la déficience intellectuelle, QC. <[<http://www.rifveh.org/g/DeclarationdeMontreal2004.pdf>](http://www.rifveh.org/g/DeclarationdeMontreal2004.pdf)>
- Palmer, S. B., Fleming, K. K., Summers, J. A., Erwin, E. J., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Stroup-Rentier, V., Haines, S. J., Zheng, Y. Z., Peck, N. F., & Wu, H.-Y. (2019). Foundations for self-determination in early childhood: preliminary preschool study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders: Multidisciplinary Research and Practice Across the Lifespan*, 3(2), 188-196. <<https://doi.org/10.1007/s41252-019-00106-0>>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>>
- Pelletier, J. E., et Joussemet, M. (2014). Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 37-55. <<https://doi.org/10.7202/1061199ar>>
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D., et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Béliveau éditeur.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., et Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Éditions Nouvelles.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2010). Plenary address. *Proceedings of the Fourth International Conference on Self-Determination Theory* (p.27). Ghent, Belgique (May 13-16).
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 273-312). De Boeck.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442. <<https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>>

- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). Promoting Self-determination in Young Children With Disabilities. The Critical Role of Families. *Infants and Young Children*, 19(4), 338-352.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H., Springborg, H., & Elkin, S. (2000). Substitute decision-making and personal control: Implications for self-determination. *Mental Retardation*, 38(5), 407-421.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... Johnson, D. R. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 6-18.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-Determination: A Family Affair. *Family Relations*, 63, 178-184. <<https://DOI:10.1111/fare.12052>>
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70(4), 413-425.
- Wehmeyer, M. L. (2003). A functional theory of self-determination: Model overview. In M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug and R. J. Stancliffe (Dir.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 182-201). Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L., & Agran, M. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities* (Ser. What works for special needs learners). Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135-153.
- Wiltz, J., & Kalnins, T. (2008). Aggression, sociability, and roommate friendship: New findings translated into a resource for self-determined choices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(3), 159-166.