

# Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle

## Autonomy support for people with an intellectual disability

Julie Emond Pelletier et Mireille Joussemet

Volume 43, numéro 1, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061199ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061199ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pelletier, J. E. & 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>

Résumé de l'article

À la lumière de la théorie fonctionnelle de l'autodétermination (TfAD) et de la théorie de l'autodétermination (TAD), cet article vise à dresser un portrait de la recherche sur le développement de l'autodétermination chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). Un type de soutien spécifique, le soutien à l'autodétermination (SA), est proposé par la TAD comme un moyen d'intervention auprès de cette clientèle afin de favoriser leur autodétermination. Même si la TAD n'est pas une théorie spécialisée en DI et ce, contrairement à la TfAD, elle semble très pertinente car elle spécifie les caractéristiques du contexte social favorisant le développement de l'autodétermination et l'ajustement de la personne, un aspect négligé des recherches faites dans le cadre de la TfAD. La TAD est une théorie de la motivation et de la personnalité qui s'intéresse tout particulièrement aux caractéristiques de l'environnement social favorisant l'autodétermination de l'individu. Tout d'abord, les auteurs présentent les études de la TfAD qui évaluent les effets des interventions visant le développement de l'autodétermination. Il en ressort que la TfAD met l'accent sur le développement d'habiletés et d'attitudes permettant de devenir plus autodéterminé. Les auteurs présentent ensuite le SA et les études sur ses effets. Puis, la TAD et la TfAD sont comparées et contrastées l'une avec l'autre afin de démontrer leurs différences et leur complémentarité. Enfin, les auteurs proposent des directions de recherche futures et concluent que le SA constituerait un moyen d'intervention supplémentaire afin de faciliter l'autodétermination et l'ajustement des personnes ayant une DI.

# Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle

## *Autonomy support for people with an intellectual disability*

**J. Emond Pelletier<sup>1</sup>**  
**M. Joussemet<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Département de psychologie,  
Université de Montréal

Cette recherche est financée en partie par des subventions du Fond de Recherche Société et Culture du Québec et le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

Remerciements au Centre de Réadaptation en Déficience intellectuelle et Troubles Envahissants de Montréal pour sa participation au projet de recherche.

### **Correspondance :**

Julie Emond Pelletier  
Département de psychologie  
Université de Montréal  
Case postale 6128,  
Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec),  
Canada H3C 3J7  
julie.emond.pelletier@  
umontreal.ca

### **Résumé**

*À la lumière de la théorie fonctionnelle de l'autodétermination (TfAD) et de la théorie de l'autodétermination (TAD), cet article vise à dresser un portrait de la recherche sur le développement de l'autodétermination chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). Un type de soutien spécifique, le soutien à l'autodétermination (SA), est proposé par la TAD comme un moyen d'intervention auprès de cette clientèle afin de favoriser leur autodétermination. Même si la TAD n'est pas une théorie spécialisée en DI et ce, contrairement à la TfAD, elle semble très pertinente car elle spécifie les caractéristiques du contexte social favorisant le développement de l'autodétermination et l'ajustement de la personne, un aspect négligé des recherches faites dans le cadre de la TfAD. La TAD est une théorie de la motivation et de la personnalité qui s'intéresse tout particulièrement aux caractéristiques de l'environnement social favorisant l'autodétermination de l'individu. Tout d'abord, les auteurs présentent les études de la TfAD qui évaluent les effets des interventions visant le développement de l'autodétermination. Il en ressort que la TfAD met l'accent sur le développement d'habiletés et d'attitudes permettant de devenir plus autodéterminé. Les auteurs présentent ensuite le SA et les études sur ses effets. Puis, la TAD et la TfAD sont comparées et contrastées l'une avec l'autre afin de démontrer leurs différences et leur complémentarité. Enfin, les auteurs proposent des directions de recherche futures et concluent que le SA constituerait un moyen d'intervention supplémentaire afin de faciliter l'autodétermination et l'ajustement des personnes ayant une DI.*

**Mots-clés :** soutien à l'autodétermination, déficience intellectuelle, autodétermination, ajustement

### **Abstract**

*In the light of the functional self-determination theory (fSDT) and self-determination theory (SDT), this article aims to provide an overview of research on the development of self-determination of individuals with intellectual disabilities*

(ID). A specific type of support, autonomy support (AS), is proposed by SDT as a way to promote the self-determination of this population. Even if, contrary to fSDT, SDT is not a theory specialized in ID, it is very relevant because it specifies what are the characteristics of the social context that foster the development of self-determination and adjustment of the person; a neglected aspect of research conducted within fSDT. SDT is a theory of motivation and personality that is particularly interested in the characteristics of the social environment favoring self-determination and adjustment of the individual. First, the authors present fSDT studies on the effects of interventions aimed at developing self-determination. It shows that fSDT focuses on developing skills and attitudes to become more self-determined. The authors then present autonomy support and studies on its benefits. Then, SDT and fSDT are compared and contrasted with each other to demonstrate their differences and complementarity. Finally, the authors suggest future research directions and conclude that autonomy support would be an additional means of intervention that can be used by socializing agents to facilitate the development of self-determination and adjustment of individual with an ID.

**Key words:** autonomy support, intellectual disability, self-determination, adjustment

Depuis les années 1990, le développement de l'autodétermination chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) est considéré, dans le domaine de l'éducation spécialisée, comme l'un des objectifs les plus importants à atteindre chez cette clientèle (Chambers, Wehmeyer, Saito, Lida, Lee, & Singh, 2007; Wehmeyer, 1997; Wehmeyer, Sands, Doll, & Palmer, 1997). Au cours des dernières années, plusieurs interventions ont été développées afin de promouvoir l'autodétermination chez les personnes ayant une DI (Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001; Chambers *et al.*, 2007). Ces interventions incluent des modèles d'enseignement (Agran & Wehmeyer, 2000), des programmes favorisant l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes (Palmer & Wehmeyer, 2000) ainsi que des technologies (Wehmeyer, 2007b) visant à soutenir l'autodétermination des personnes ayant une DI. Toutes ces interventions ont proliféré à la suite de nombreuses études constatant que les personnes ayant une DI présentent un faible niveau d'autodétermination comparativement à leur pairs sans handicap intellectuel (Lachapelle, Boisvert, Cloutier, Mckinnon, & Lévesque, 2000; Lachapelle, Wehmeyer, Haelwyck, Courbois, Keith, & Schalock, 2005; Wehmeyer & Metzler, 1995) et qu'elles n'atteignent pas les objectifs de vie normalement atteints à l'âge adulte (par exemple, avoir un emploi, vivre indépendamment de ses parents, être intégré à la communauté; Chadsey-Rusch, Rusch, & O'Reilly, 1991). À l'inverse, des études ont démontré que l'autodétermination était liée positivement à l'atteinte de ces objectifs et à la qualité de vie des personnes ayant une DI (Lachapelle *et al.*, 2005; Wehmeyer & Palmer, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Plus de 450 articles portant sur le thème de l'autodétermination chez les personnes ayant un handicap ont été recensées dans la littérature scientifique (Algozzine *et al.*, 2001). L'autodétermination est donc identifiée comme une sphère cruciale, pouvant amener des conséquences positives et significatives dans la vie de ces personnes (Wehmeyer, 1997). L'Association Américaine en Déficience intellectuelle et Troubles Envahissants du Développement (AAIDD) a d'ailleurs fait de l'autodétermination l'un de ses objectifs principaux (AAIDD, 2010).

La littérature sur l'autodétermination est large et fournit un éventail de conceptualisations différentes. Par exemple, certains auteurs conçoivent l'autodétermination comme un résultat pouvant être atteint par l'apprentissage de

certaines habiletés et attitudes (Wehmeyer, 1997) alors que d'autres le définissent comme un type d'intervention (Hoffman & Field, 1995). Ces deux conceptualisations sont bien différentes de celle de la théorie de l'autodétermination (TAD) qui conçoit l'autodétermination comme un besoin psychologique universel et comme un type de motivation (Deci, 2004).

L'objectif principal de cet article est de dresser un portrait de la recherche sur le développement de l'autodétermination chez les personnes ayant une DI. Les deux théories principales et leurs interventions seront présentées et comparées : la théorie fonctionnelle de l'autodétermination (TfAD; Wehmeyer, 2007a) et la théorie de l'autodétermination (TAD; Ryan & Deci, 2000). Cette comparaison permettra de souligner leurs différences et leur complémentarité tant au niveau théorique que de l'intervention. Finalement, l'article vise aussi à démontrer l'importance du soutien à l'autodétermination (SA) tel que défini par la TAD. Le SA est présenté comme un type de soutien *supplémentaire* aux interventions proposées par la TfAD afin de promouvoir l'autodétermination des personnes ayant une DI.

### **Théorie fonctionnelle de l'autodétermination**

#### **Les interventions favorisant l'autodétermination des personnes ayant une DI**

La théorie fonctionnelle de l'autodétermination (TfAD) de Michael Wehmeyer s'adresse tout particulièrement aux personnes ayant des « besoins spéciaux » (par exemple, DI, trouble envahissant du développement, trouble d'apprentissage; Wehmeyer, Little, & Sergeant, 2009). Dans ce modèle théorique, l'autodétermination réfère aux habiletés et aux attitudes permettant à l'individu d'agir directement sur sa vie, en effectuant librement des choix, non influencés par des agents externes imposés (Wehmeyer, 2003). Ainsi, c'est en ciblant l'acquisition d'habiletés et d'attitudes chez les personnes ayant des besoins spéciaux que l'on peut développer leur autodétermination. Wehmeyer (1997, 2007a) propose une liste de ces habiletés et ces attitudes dont apprendre à faire des choix, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à se fixer des buts et à les atteindre, à être indépendant, à s'autoévaluer, à se valoriser, à défendre ses droits et à démontrer du leadership. Ces habiletés et ces attitudes ont tendance à être peu développées chez les personnes ayant une DI. Elles doivent donc être apprises et pratiquées afin de permettre à ces personnes d'être l'agent causal de leur vie (Lachapelle *et al.*, 2000). La notion d'agent causal est au cœur de la conceptualisation de l'autodétermination de la TfAD. Être un agent causal signifie que l'individu pose des gestes de manière volontaire afin d'atteindre un but ou de produire un effet. Un agent causal est un individu ayant du pouvoir sur sa vie (Wehmeyer & Bolding, 2001).

Plusieurs études ont été réalisées afin d'évaluer si l'apprentissage de ces habiletés et ces attitudes augmente l'autodétermination (Algozzine *et al.*, 2001; Chambers *et al.*, 2007) et amène l'atteinte d'objectifs de vie importants à l'âge adulte chez les personnes ayant des besoins spéciaux (Wehmeyer & Palmer, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1997, 1998). Des interventions ayant comme cadre conceptuel la TfAD ont été créées afin de promouvoir l'autodétermination de ces personnes (Chambers *et al.*, 2007). Par exemple, Zhang (2001) a évalué les effets du programme « Next S.T.E.P. » sur le niveau d'autodétermination de 112 élèves

du secondaire ayant soit des difficultés d'apprentissage, une DI légère (DIL) ou des troubles émotifs et comportementaux. Le programme comprenait 19 leçons d'une heure et enseignait des habiletés telles que se fixer des buts, s'autoévaluer et prendre en charge son plan individuel d'intervention. Les résultats de l'étude montrent que les adolescents ayant suivi le programme avaient augmenté leur niveau d'autodétermination de manière significative, comparativement au groupe contrôle (Zhang, 2001).

D'autres études ont démontré que l'autodétermination pouvait être améliorée en formant des enseignants à un modèle d'enseignement. À cet égard, Agran et Wehmeyer (2000) ont évalué le modèle d'enseignement « Self-Determined Learning Model of Instruction » auprès de 19 élèves du secondaire ayant une DI ou un trouble d'apprentissage. L'habileté visée dans ce modèle était de se fixer des buts et de les atteindre. Les résultats de l'étude montrent que 17 des 19 élèves (89 %) avaient réussi à atteindre leurs buts. Palmer et Wehmeyer (2003) ont aussi évalué l'implantation de ce modèle auprès d'enseignants ( $n = 14$ ) et d'élèves âgés entre 5 et 6 ans ( $n = 50$ ) ayant soit une DI, un trouble d'apprentissage, un trouble langagier ou des difficultés d'apprentissage sans diagnostic. Les résultats de l'étude montrent que les enseignants utilisaient le modèle adéquatement et que leurs élèves avaient amélioré leurs connaissances sur les buts (par exemple, apprendre la signification du mot but et nommer différents types buts), appris à s'en fixer et à les atteindre.

Récemment, des chercheurs se sont intéressés à une autre façon de développer l'autodétermination des personnes ayant une DI. Depuis quelques années, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont fait leur apparition dans le domaine de la DI. Il s'agit principalement d'ordinateurs ou de « téléphones intelligents » qui assistent les individus dans la réalisation de leurs tâches quotidiennes (par exemple, utiliser un guichet automatique, cuisiner, faire les courses) afin de diminuer leur dépendance à de l'aide extérieure (Wehmeyer, 2007).

Algoozine *et al.*, (2001) ont examiné l'ensemble des interventions visant à promouvoir l'autodétermination dans le cadre d'une méta-analyse. Les 51 études incluses dans la méta-analyse portaient sur la promotion d'habiletés et d'attitudes favorisant l'autodétermination. Toutes ces études avaient comme cadre conceptuel la TfAD. Les résultats montrent que la plupart des interventions enseignaient à promouvoir et à défendre ses droits, à se fixer des buts et à les atteindre, à résoudre des problèmes, à avoir conscience de soi et à prendre des décisions. De plus, la majorité des études ont été conduites auprès d'adolescents et d'adultes ayant une DI ou des difficultés d'apprentissages. Parmi l'ensemble des études incluses dans la méta-analyse, très peu ont ciblé les enfants d'âge préscolaire et scolaire. Enfin, les auteurs soulignent que peu d'études se sont intéressées aux changements produits sur la qualité de vie, bien que ce soit le but ultime visé par ces interventions. À la lumière de cette méta-analyse, Algoozine et ses collègues (2001) concluent que promouvoir l'autodétermination implique plus que l'enseignement d'habiletés et d'attitudes. Selon eux, promouvoir l'autodétermination requiert également la création d'environnements dans lesquels les personnes ayant une DI pourront déployer leur autodétermination et seront encouragées à utiliser les habiletés et les attitudes proposées par la TfAD. Ainsi, toutes sortes de moyens sont mis en place

afin d'aider les personnes ayant une DI ou des besoins spéciaux à développer leurs capacités liées à l'autodétermination.

La TfAD stipule que le développement de l'autodétermination repose sur *trois* facteurs principaux : (1) les capacités individuelles (les habiletés et les attitudes), (2) les occasions fournies par l'environnement et finalement, (3) le type de soutien offert à la personne (Wehmeyer, 2001). Les recherches précédentes ont surtout ciblé le premier facteur soit le développement des capacités individuelles, par l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes (Algozzine *et al.*, 2001). Hors, le modèle accorde aussi une place importante à l'environnement et au type de soutien offert à la personne, les deux autres facteurs du modèle de la TfAD (Wehmeyer, 2001). À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées au lien entre l'environnement de la personne et son autodétermination et aucune étude ne s'est intéressée au type de soutien adopté par l'agent de socialisation (Algozzine *et al.*, 2001). Selon Wehmeyer et Garner (2003), il est primordial de s'intéresser à la façon dont l'agent socialisation interagit avec la personne ayant une DI et dans quelle mesure sa façon d'entrer en relation avec elle favorise ou brime son autodétermination.

### **Environnement et autodétermination des personnes ayant une DI**

Parmi les études ayant étudié le lien entre l'environnement et l'autodétermination, une étude réalisée auprès de 408 adultes ayant différents niveaux de DI a révélé que les personnes qui vivaient avec leur famille ou en appartement étaient significativement plus autodéterminées que celles qui étaient hébergées dans des résidences spécialisées (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1995). De plus, Tossebro (1995) a démontré que les personnes ayant une DI âgées entre 18 et 67 ans ( $n = 591$ ) qui vivaient dans des résidences de plus petite taille (moins de 6 résidents) étaient davantage autodéterminées que celles qui vivaient dans des résidences de plus de 6 personnes. Cependant, les interprétations possibles de ces deux études sont limitées puisqu'une variable confondante importante, le niveau de DI des résidents, n'a pas été prise en compte dans les analyses. En effet, ce sont les personnes ayant une DI plus profonde qui vivent dans des environnements plus restrictifs (comportant davantage de résidents) et qui sont moins autodéterminées (Wehmeyer & Bolding, 2001). Des études ont d'ailleurs montré que le quotient intellectuel (Q.I.) corrèle de manière positive avec le niveau d'autodétermination de la personne (Stancliffe, Abery, & Smith, 2000; Wehmeyer, 1996).

Bien que le Q.I. d'un individu soit lié à sa capacité à être autodéterminé, l'environnement semble jouer un rôle encore plus grand. En effet, Wehmeyer et Garner (2003) ont montré que le Q.I. corrèle de façon positive mais *faible* avec le niveau d'autodétermination ( $r = .16$ ). En revanche, avoir l'impression de pouvoir faire des choix dans son environnement était le seul prédicteur significatif de l'autodétermination, parmi les quatre variables étudiées (l'âge, le lieu de contrôle et la perception de pouvoir faire des choix). Wehmeyer et Garner (2003) concluent donc que l'environnement joue un rôle de très grande importance dans la promotion ou la limitation de l'autodétermination de la personne ayant une DI. Récemment, une autre étude de Wehmeyer et Bolding (2001) a montré l'importance du type d'environnement sur la capacité d'une personne d'agir de manière autodéterminée.

Dans cette étude, 31 personnes ayant une DI âgées en moyenne de 41 ans ont changé d'environnement de travail ou de résidence, passant d'un environnement restrictif à un milieu moins restrictif. Les mesures d'autodétermination ont été complétées par les participants 6 mois avant et 6 mois après le changement de milieu. Les résultats montrent, à la suite du changement d'environnement, que l'autodétermination, l'indépendance et la perception de pouvoir faire des choix avaient augmenté de manière significative. Ces résultats suggèrent que c'est l'environnement qui limite en partie les capacités d'autodétermination d'un individu, et non seulement son niveau de DI ou ses capacités intellectuelles. Toutefois, cette étude doit être interprétée avec prudence en raison de l'absence de groupe contrôle ne permettant pas d'attribuer les effets exclusivement au changement d'environnement.

### **Théorie de l'autodétermination**

La théorie de l'autodétermination s'intéresse tout particulièrement au rôle de l'environnement dans le développement de l'autodétermination (ou autonomie) des humains (TAD; Deci & Ryan, 2000). La TAD est une théorie de la motivation et de la personnalité qui postule la présence d'une tendance innée et universelle à l'intériorisation, processus par lequel les individus assimilent en eux les règles et les comportements requis par leur environnement social. Lorsque les conditions sociales sont optimales, l'individu peut non seulement intérioriser le comportement mais aussi l'intégrer, c'est-à-dire le faire sien (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006). Bien que naturelle, cette tendance chez l'être humain à l'intériorisation et à l'intégration peut être facilitée ou entravée par le contexte social dans lequel évolue l'individu.

Selon la TAD, tous les êtres humains, peu importe leurs caractéristiques (âge, avec ou sans handicap, statut socioéconomique, origine ethnique), possèdent trois besoins psychologiques innés dits essentiels : le besoin d'autodétermination (autonomie), d'affiliation sociale (être accepté, aimé) et de compétence (se sentir capable, efficace). Pour la TAD, être autodéterminé signifie agir de manière délibérée, en fonction de ses propres intérêts, ses valeurs et ses buts. Dans cet état, l'individu s'identifie aux comportements qu'il pose, leur accorde de la valeur et de l'importance. À l'inverse, une personne agit de manière non-autodéterminée ou contrôlée (hétéronomie) lorsqu'elle régule ses comportements en fonction de contingence ou de pression externe (par exemple, pour obtenir une récompense) ou interne (par exemple, pour éviter de ressentir de la honte, de la culpabilité ou de l'anxiété (Ryan *et al.*, 2006).

Plusieurs études empiriques conduites dans divers domaines de vie (éducation, santé, sport et travail) ont démontré les bienfaits (autodétermination, bien-être psychologique, engagement, persévérance, performance, créativité, etc.) d'un environnement social soutenant les trois besoins psychologiques de l'individu. À l'inverse, les contextes sociaux qui briment ces besoins rendent l'individu plus vulnérable à la psychopathologie et à des difficultés d'ajustement de toutes sortes (Ryan & Deci, 2000; Ryan *et al.*, 2006).



## Soutien à l'autodétermination

Selon la TAD, il est possible de satisfaire le besoin d'autodétermination d'autrui. Le soutien à l'autodétermination (ou soutien à l'autonomie; SA) est la manière proposée et étudiée dans de nombreuses études conduites avec cette théorie. Le SA se définit habituellement dans le cadre d'une relation hiérarchique (par exemple, parent-enfant, enseignant-élève, éducateur-usager) dans laquelle la personne en position d'autorité tient compte et reconnaît le point de vue de l'autre, soutient ses initiatives, minimise l'utilisation de méthodes de contrôle (par exemple, l'utilisation des récompenses, des punitions, des menaces, l'induction de culpabilité, etc.) et fournit des défis optimaux en fonction du niveau de développement de la personne (Ryan *et al.*, 2006). En termes opérationnels, le SA est typiquement défini par trois éléments : offrir un rationnel aux demandes (c'est-à-dire, expliquer la raison ou la valeur de la tâche), offrir des choix et être empathique envers la perspective de l'autre (c'est-à-dire, reconnaître l'opinion et les sentiments de l'autre, même s'ils sont négatifs; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984). Autrement dit, le SA consiste à considérer l'autre personne comme un individu à part entière, capable d'autodétermination, pouvant faire des choix et prendre des décisions plutôt que comme un objet que l'on peut inciter à être ou à se comporter d'une certaine façon.

Le SA ne doit pas être confondu avec la permissivité (c'est-à-dire, le manque de cadre et de limites) ou la négligence (c'est-à-dire, le manque d'implication) ni avec la promotion de l'indépendance (Joussemet, Landry, & Koestner, 2008; Soenens, Vansteenskiste, Lens, Luyckx, Goossens, Ryan, & Beyers, 2007). En fait, le SA est tout à fait compatible avec le cadre (qui soutient le besoin de compétence) et l'implication (qui soutient le besoin d'affiliation) de l'agent de socialisation. L'idéal pour faciliter le processus d'intériorisation des demandes et des règles de l'environnement social est que l'agent de socialisation s'implique auprès de la personne et l'encadre d'une façon qui soutienne son autodétermination (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Jang, Deci, & Reeve, 2010).

On oppose le soutien à l'autodétermination au contrôle psychologique, style interpersonnel qui manipule, invalide ou contraint l'autre à agir d'une certaine façon. Dans ce type de pratique éducative, les agents de socialisation utilisent des techniques telles que la culpabilisation, les menaces, l'invalidation des émotions et l'acceptation conditionnelle (Barber, 1996; Joussemet *et al.*, 2008). La TAD considère également que certaines utilisations de récompenses de même que les échéances, les évaluations et les buts imposés sont des méthodes contrôlantes, car elles tendent à diminuer l'autodétermination de l'individu et à favoriser son aliénation (Ryan & Deci, 2000).

Dans ce cadre théorique, l'autodétermination réfère non seulement à un besoin psychologique essentiel, mais elle caractérise également les types de motivation. En fait, selon la TAD, la motivation peut être qualifiée par son degré d'autodétermination. Ainsi, la motivation d'un individu peut être plus ou moins autodéterminée allant d'une motivation externe (non-autodéterminée) à une motivation intégrée (autodéterminée; Ryan & Deci, 2000). D'autre part, selon le modèle hiérarchique de l'autodétermination, l'autodétermination d'un individu peut se concevoir à trois niveaux de généralisation au niveau situationnel (c'est-à-dire,



face à une tâche spécifique), au niveau des domaines de vie (par exemple, à l'école, au travail, dans les relations interpersonnelles) et au niveau global (c'est-à-dire, l'orientation motivationnelle générale de l'individu). Le modèle hiérarchique propose un effet « bottom-up » dans lequel les expériences répétées d'autodétermination à un niveau plus bas dans la hiérarchie (par exemple, au niveau situationnel) influence le niveau supérieur (par exemple, domaine de vie; Guay, Mageau, & Vallerand, 2003). Autrement dit, plus la motivation d'une personne est autodéterminée à travers diverses situations et domaines de vie, plus cela influence son niveau global d'autodétermination.

### **Études sur les effets du soutien à l'autodétermination (SA)**

Plusieurs études expérimentales ont démontré que les individus qui percevaient leur agent de socialisation comme soutenant leur besoin d'autodétermination avaient une motivation plus autodéterminée et un meilleur ajustement psychologique (Ryan & Deci, 2000). Cependant, la plupart de ces études ont été conduites auprès de populations normatives. Très peu d'études de ce type ont été réalisées auprès de populations cliniques (Savard, Joussemet, Emond Pelletier, & Mageau, 2013) et aucune, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux bienfaits du SA auprès de personnes ayant une DI.

Parmi les études ayant étudié les effets du SA auprès de population normative, une étude expérimentale réalisée par Koestner *et al.* (1984) a manipulé la façon dont les limites étaient données auprès d'enfants d'âge primaire ( $n = 44$ ) lors d'une activité de peinture. Dans la condition avec SA, le chercheur offrait un rationnel aux règlements imposés (par exemple, « on a besoin que le local soit propre et accueillant pour les autres enfants qui viendront l'utiliser »), était empathique envers la perspective de l'enfant (par exemple, « je sais que les enfants n'aiment pas toujours veiller à être propre ») et utilisait un langage non contrôlant. Les résultats ont montré que la motivation autodéterminée, le plaisir, la créativité et la qualité de la peinture étaient plus élevés dans la condition avec SA que dans la condition contrôle où les limites étaient imposées avec un langage plus contrôlant (par exemple, « tu dois garder les pastilles de peinture propres »; Koestner *et al.*, 1984).

Boggiano, Flink, Shields, Seelbach et Barrett (1993) ont comparé la performance d'étudiants universitaires ( $n = 83$ ) dans deux conditions lors d'une tâche de résolution de problème. Les résultats de l'étude ont montré que les étudiants dans la condition plus contrôlante (langage contrôlant, par exemple, « tu dois ») ont eu de moins bonnes performances lors de la résolution du problème que les étudiants dans la condition avec SA (donnant les directives de manière à soutenir l'autodétermination).

Enfin, une étude réalisée par Joussemet, Koestner, Lekes et Houlfort (2004) a comparé l'effet du SA et des récompenses sur l'intériorisation d'une tâche importante, mais fastidieuse (tâche de vigilance sur ordinateur) auprès de jeunes enfants d'âge scolaire ( $n = 76$ ). Les résultats de l'étude ont indiqué que les enfants du groupe avec SA rapportaient significativement plus d'affects positifs pendant la tâche. De plus, il y avait une plus grande cohérence entre les affects et les

comportements chez les enfants du groupes SA. Ces résultats sont importants, car ils suggèrent la supériorité du SA comparativement à l'utilisation des récompenses pour faciliter une expérience affective positive ainsi que la motivation intégrée lors de la réalisation de tâches fastidieuses, mais importantes. En effet, bien que dans les deux conditions les enfants effectuent la tâche, leur expérience affective et motivationnelle en accomplissant celle-ci est bien différente.

Dans une autre étude, Reeve, Jang, Hardre et Omura (2002) ont démontré que le fait de donner un rationnel de manière à soutenir l'autodétermination (c. groupe témoin) lors de l'apprentissage du chinois permettait de promouvoir une motivation plus autodéterminée et davantage d'efforts chez des étudiants de niveau collégial ( $n = 70$ ). De plus, les participants dans la condition SA considéraient la tâche plus importante. Jang (2008) a aussi démontré auprès d'étudiants de niveau collégial ( $n = 136$ ) que le fait de donner un rationnel tout en soutenant l'autodétermination (c. ne pas en donner; groupe témoin) lors de l'apprentissage de concepts statistiques augmentait la motivation autodéterminée, l'engagement, le sentiment d'autodétermination, l'importance accordée à la tâche et l'apprentissage conceptuel chez les participants.

Au niveau des études ayant étudié les effets du SA auprès de population non-normative, une étude a été réalisée au Centre Jeunesse de Montréal, auprès d'adolescentes présentant des troubles comportementaux et émotifs graves ( $n = 29$ ) (Savard *et al.*, 2013). Cette étude a évalué l'impact d'un style interpersonnel soutenant l'autodétermination (c. sans SA) sur l'intériorisation d'une tâche importante, mais fastidieuse. Cette tâche consistait à apprendre une méthode de résolution de problèmes interpersonnels; une tâche importante pour la réhabilitation de ces adolescentes. Les résultats de l'étude montrent que la motivation autodéterminée était plus élevée dans le groupe SA comparativement au groupe sans SA. De plus, les participantes dans la condition SA percevaient la tâche comme ayant plus d'importance et de valeur, l'appréciaient davantage, ressentaient moins d'affects négatifs et percevaient l'animatrice plus compétente que les participantes dans le groupe sans SA. Ces résultats démontrent toute l'importance d'un environnement soutenant l'autodétermination auprès d'individus ayant des besoins spéciaux afin de promouvoir l'intériorisation de tâche importante, mais fastidieuse à réaliser.

D'autres études ont montré l'importance du SA auprès de populations présentant de plus faibles niveaux d'autodétermination. Une étude réalisée par Black et Deci (2000) a évalué l'effet d'un style d'enseignement soutenant l'autodétermination (c'est-à-dire, offrir des rationnels, de l'empathie et du choix) sur l'ajustement et la performance d'élèves de niveau collégial apprenant la chimie ( $n = 137$ ). Les résultats de l'étude ont montré que le SA des enseignants, tel que perçu par les élèves, était relié à la motivation autodéterminée, au sentiment de compétence, à l'intérêt, au plaisir et à la performance lors de l'apprentissage de la chimie. Le SA était aussi associé à moins d'anxiété chez les élèves. Un résultat intéressant de cette étude est l'effet modérateur du style initial de motivation de l'apprenant sur sa performance en chimie. Seuls les élèves qui avaient un faible niveau initial d'autodétermination obtenaient des performances plus élevées en chimie lorsque leur enseignant soutenait leur autodétermination (Black & Deci, 2000). Ce résultat

suggère que le SA est aussi, voire *plus* bénéfique pour les populations présentant de plus faible niveau de motivation.

Dans une étude s'intéressant aux enfants et adolescents ( $n = 450$ ) ayant un trouble d'apprentissage, Deci, Hodges, Pierson et Tomassone (1992) ont exploré les effets de la satisfaction de leurs besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation sur leur ajustement et leur apprentissage dans deux milieux de vie (à la maison et à l'école). Les résultats de l'étude ont montré que pour les adolescents, l'autodétermination était davantage liée au soutien à l'école (c'est-à-dire, SA et affiliation de l'enseignant) alors que pour les enfants, elle était davantage liée au soutien reçu à la maison (c'est-à-dire, SA et affiliation du parent). Les auteurs en concluent que le SA des parents serait plus significatif pour les enfants alors que pour les adolescents, ce serait le SA de leurs enseignants qui aurait un plus grand effet sur leur autodétermination.

D'une part, un grand nombre d'études démontrent les bienfaits du SA. Toutefois, la plupart de ces études dans le domaine de la motivation sont faites auprès de populations normatives. D'autre part, de nombreuses pratiques éducatives considérées contrôlantes, selon la perspective de la TAD, sont utilisées dans le domaine de l'éducation spécialisée afin de favoriser les apprentissages et la motivation des enfants ayant des besoins spéciaux (Deci, 2004; Grolnick & Ryan, 1990). Par exemple, Witzel et Mercer (2003) préconisent l'utilisation des récompenses afin de bâtir la motivation intrinsèque des élèves ayant une DI. De la même manière, le groupe de recherche Peabody-Vanderbilt, s'intéressant à la motivation chez les personnes ayant une DI depuis plus de 30 ans, postule que les personnes ayant une orientation motivationnelle extrinsèque face à l'environnement doivent être motivées par des sources de motivation externes à l'activité (par exemple, promettre une récompense) plutôt que par la tâche elle-même. Leurs recherches auraient d'ailleurs démontré que les personnes ayant une DI ont davantage une orientation motivationnelle extrinsèque face à l'environnement. Ces personnes doivent donc être motivées par des systèmes de motivation extrinsèque (Switzky, 2001).

*A contrario*, la TAD suggère que peu importe l'orientation motivationnelle et les compétences initiales de l'individu, l'utilisation de méthodes brimant l'autodétermination aura des conséquences négatives sur l'ajustement et l'autodétermination de la personne. En effet, même si les récompenses et autres sources externes de motivation sont très efficaces à court terme afin d'amener la personne à se comporter de la façon désirée, les conséquences à long terme sur la capacité de la personne à agir de manière autodéterminée et sur son ajustement ne sont pas négligeables. Selon Deci (2004), l'utilisation fréquente de motivateurs externes dans l'histoire de socialisation des personnes ayant une DI les rendrait davantage dépendantes à ces sources de motivation ce qui impliquerait par la suite des efforts considérables de la part des agents de socialisation pour faciliter le développement de leur autodétermination. Selon la TAD, le besoin d'autodétermination est universel et les personnes ayant une DI devraient bénéficier, elles aussi, d'un environnement soutenant leur autodétermination.

De la même manière, Grolnick et Ryan (1990) ont montré que les enfants ayant un trouble d'apprentissage (TA) étaient significativement moins autodéterminés et avaient un lieu de contrôle plus externe comparativement aux enfants sans TA. Leurs enseignants avaient aussi davantage tendance à utiliser des méthodes contrôlantes auprès d'eux, comparativement aux enfants sans TA. Les auteurs de l'étude soulignent qu'un cycle se perpétuerait pour ces élèves, qui seraient davantage dépendants de sources externes de motivation de la part de leur professeur et auraient ainsi tendance à susciter des méthodes plus contrôlantes de leur part.

### **Les différences entre la théorie fonctionnelle de l'autodétermination et la théorie de l'autodétermination**

Deux conceptualisations de l'autodétermination ont été présentées précédemment. Dans la prochaine section, ces deux théories seront comparées l'une avec l'autre afin de démontrer leurs différences et leur complémentarité. Tout d'abord, la TfAD accorde une place centrale à l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes ainsi qu'au concept d'agent causal dans sa définition de l'autodétermination. La TAD accorde plutôt une place centrale au concept d'autonomie ou d'autodétermination.

Le concept d'agent causal réfère à la notion d'intentionnalité; une personne est un agent causal dans sa vie lorsqu'elle agit avec l'intention délibérée de provoquer un changement, d'avoir un impact ou d'atteindre une fin quelconque. Autrement dit, la personne qui est un agent causal exerce un contrôle sur sa vie (Bandura, 1997; Wehmeyer, 1997).

Bien qu'il soit important d'être un agent causal dans sa vie, pour la TAD, cela n'assure en rien l'autonomie ou l'autodétermination de l'individu (Ryan *et al.*, 2006). En effet, une personne peut décider intentionnellement de poser un geste, mais s'y sentir forcée par des pressions externes ou internes. Par exemple, un jeune ayant une DI peut décider de faire de l'exercice au centre sportif et s'y inscrire par lui-même, mais tout en se sentant forcé de le faire par ses éducateurs et ses parents qui croient que cela serait bénéfique pour lui. Dans ce cas-ci, le jeune fait du sport par pression externe, sans que l'activité soit cohérente avec ses propres désirs ou intérêts. Le comportement sera intentionnel, mais non autodéterminé au sens de la TAD. Ainsi, le fait de choisir, décider et causer n'est pas équivalent à poser un geste en harmonie avec ses propres intérêts, buts et valeurs. Historiquement, les personnes ayant une DI ont rarement eu l'occasion de choisir leur travail, leur lieu de résidence et leurs loisirs (Algozzine *et al.*, 2001; Wehmeyer & Kelchner, 1995), il semble donc important qu'ils puissent davantage être l'agent causal de leur vie, comme le propose la TfAD. Toutefois, il est aussi important qu'ils puissent choisir et décider de façon à ce que les choix faits reflètent réellement leurs propres intérêts, besoins, et valeurs et ce, afin de favoriser leur ajustement psychologique, leur bien-être et leur autodétermination au sens de la TAD. La notion de cohérence est un élément secondaire dans TfAD alors qu'il est central dans la TAD. Ainsi, les deux théories se distinguent au niveau de la façon dont elles définissent l'autodétermination.

D'autre part, dans la littérature, l'autonomie/autodétermination est souvent confondue avec le concept d'indépendance qui réfère au fait de ne pas dépendre des autres ou d'accomplir des tâches par soi-même (Ryan *et al.*, 2006; Wehmeyer, 1998). Comme le mentionne Wehmeyer (1998), le concept d'autodétermination ne doit pas être réduit à la capacité d'accomplir des actions sans aide car les personnes ayant une DI dépendent souvent d'une aide extérieure lors de la réalisation de tâches plus complexes. Même si pour Wehmeyer (1998) l'autodétermination ne peut être réduit à l'indépendance, la TfAD inclut la notion d'indépendance dans sa définition de ce que constitue un comportement autodéterminé. Il y a quatre composantes de l'autodétermination selon la TfAD : l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'autoréalisation et l'empowerment psychologique. L'autonomie comportementale est définie comme le fait de poser des gestes en fonction de ses préférences/habilités et ce, de manière indépendante (sans influence externe ou interférence induite; Wehmeyer & Kelchner, 1995).

En revanche, la TAD ne considère pas l'indépendance comme un aspect de l'autodétermination. En fait, selon la TAD, l'indépendance n'assure en rien l'autodétermination d'une personne. De la même manière, la dépendance n'est pas équivalente à l'absence d'autodétermination. Plus précisément, il existe quatre configurations possibles selon la théorie de l'autodétermination : une personne peut être indépendante et autodéterminée, indépendante et non-autodéterminée, dépendante et autodéterminée et dépendante et non-autodéterminée (Ryan *et al.*, 2006). Par exemple, un adolescent peut agir de manière indépendante, mais s'y sentir poussé par ses parents. En revanche, il peut choisir de dépendre de l'aide d'autrui pour une tâche et se sentir tout de même autodéterminé (par exemple, apprécier l'aide reçue pour apprendre à voyager en transport en commun). Un jeune peut aussi dépendre d'autrui et s'y sentir forcé (par exemple, tolérer une aide qui n'était pas sollicitée/se sentir forcé d'accepter de l'aide pour voyager en transport en commun). Finalement, il peut agir de manière indépendante tout en se sentant autodéterminé (par exemple, apprendre à voyager en transport en commun seul parce qu'il considère que c'est une tâche importante pour lui). Ainsi, bien qu'il soit important de développer l'indépendance d'une personne ayant une DI afin qu'elle puisse fonctionner le plus possible par elle-même au quotidien, il est également important de promouvoir une dépendance ou une indépendance qui soit pleinement acceptée par la personne afin de favoriser son bien-être et son ajustement. Ces distinctions sont importantes, car elles peuvent influencer les interventions offertes à ces personnes ainsi que leur ajustement psychologique.

Tout récemment, une étude a distingué empiriquement la promotion de l'indépendance de la promotion d'un fonctionnement autodéterminé et a évalué leurs effets respectifs sur l'ajustement psychologique de 396 adolescents (Soenens *et al.*, 2007). Les résultats de l'étude ont montré que la promotion de l'indépendance était distincte du soutien à l'autodétermination (SA) telle que définie par la TAD. Autrement dit, promouvoir l'indépendance de son adolescent est différent de promouvoir son autodétermination (en étant empathique, non contrôlant et en encourageant ses initiatives). Deuxièmement, les résultats de l'étude ont montré que seul le SA par les parents était lié positivement à l'ajustement psychosocial des adolescents, alors que la promotion de l'indépendance ne l'était pas. Les auteurs ont conclu que la promotion de l'indépendance joue un moins grand rôle dans l'ajustement

psychologique des adolescents que le soutien de leur autodétermination, au sens de la TAD (Soenens *et al.*, 2007).

À la lumière de la comparaison de ces deux théories, la TfAD semble promouvoir un autre type d'autodétermination que celui promu par la TAD. En effet, la TfAD met l'accent sur le développement des capacités d'une personne à être un agent causal dans sa vie en favorisant l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes. Ces habiletés et ces attitudes sont importantes à apprendre pour les personnes ayant une DI afin de leur donner plus de pouvoir et de contrôle sur leur vie. Bien que ces aspects soient importants à développer, la TAD ajoute un élément complémentaire à ce modèle, en postulant qu'il est aussi important que les décisions prises par les personnes ayant une DI reflètent leurs propres intérêts, valeurs et objectifs. Afin d'y arriver, certaines conditions environnementales sont nécessaires et la TAD en énonce plusieurs. Comme le souligne Deci (2004), le concept d'autodétermination dans la littérature en DI réfère souvent à des comportements spécifiques (par exemple, la liste d'habiletés dans la TfAD) à adopter pour prendre soin de soi plutôt qu'aux processus psychologiques qui sous-tendent ces comportements. Enfin, les études précédentes conduites dans le cadre de la TfAD ont évalué les bienfaits de l'autodétermination sur les objectifs de vie ciblant l'indépendance et la productivité, tels que vivre dans son propre logement, avoir un emploi et être indépendant financièrement. Ces indicateurs de qualité de vie sont importants à atteindre pour les personnes ayant une DI. Toutefois, ils ne nous renseignent pas sur l'expérience subjective de ces personnes liée au déploiement de leur autodétermination. Cet aspect doit être aussi considéré dans les recherches futures.

## Conclusion

La TAD postule que le contexte social a une importance cruciale dans le développement de la personne. Les environnements qui répondent aux trois besoins psychologiques de l'individu sont des contextes sociaux fertiles au développement de l'autodétermination et à l'ajustement psychologique de l'individu (Ryan & Deci, 2000; Ryan *et al.*, 2006). La TAD maintient que les personnes ayant une DI, tout comme les individus sans handicap, devraient bénéficier elles aussi d'un environnement soutenant leur autodétermination et ce, peu importe leur style motivationnel initial (c'est-à-dire, plus ou moins autodéterminé; Deci, 2004). Pour l'instant, quelques études ont démontré que les personnes présentant des difficultés d'ajustement de toutes sortes bénéficiaient elles aussi, sinon plus, du soutien à l'autodétermination (Black & Deci, 2000; Deci *et al.*, 1992; Grolnick & Ryan, 1990; Savard *et al.*, 2013). D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre l'impact des facteurs environnementaux sur la motivation des personnes ayant des besoins spéciaux.

À la lumière de la de la TfAD et de la TAD, il semble que pour favoriser l'autodétermination des personnes ayant une DI, il est important de cibler leurs capacités individuelles en leur enseignant des habiletés et des attitudes afin de leur permettre d'avoir plus de pouvoir sur leur vie (Algozzine *et al.*, 2001). Il semble aussi important de veiller à soutenir leur autodétermination par la création d'environnements sociaux supportant les trois besoins psychologiques (Deci, 2004). En effet, tout apprentissage fait dans le contexte d'une relation interpersonnelle dans laquelle

la personne en position d'autorité (parents, éducateurs, enseignants, intervenants, etc.) considère l'autre individu comme une personne à part entière, pouvant faire des choix plutôt que comme un objet que l'on peut forcer à être ou à agir d'une certaine façon, facilite de cette manière son autodétermination et son bien-être. Par le passé et encore de nos jours, dans le domaine de l'éducation spécialisée, les systèmes de récompenses et de punitions sont des méthodes fréquemment utilisés auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, afin de favoriser chez eux l'atteinte d'objectifs comportementaux (Witzel & Mercer, 2003). Selon la TAD, ces types de systèmes motivationnels sont contrôlants et ne permettent pas de soutenir le besoin d'autodétermination de la personne (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). En effet, comme le souligne Deci et ses collègues (1992), dans le domaine de l'éducation spécialisée, l'accent a été mis sur le contrôle du comportement par le biais de programmes de modification du comportement. Ces stratégies éducatives sont efficaces en termes d'obéissance immédiate, mais elles peuvent aussi avoir des coûts imprévus sur la capacité des élèves à développer leur autodétermination et peuvent nuire à long terme à leur ajustement social et académique. La question qui s'impose alors est : « Comment atteindre les objectifs comportementaux chez les personnes ayant une DI, sans brimer leur besoin d'autodétermination ? » Le soutien à l'autodétermination, tel que proposé par la TAD, semble être une piste de recherche prometteuse.

Afin d'orienter les recherches futures sur les facteurs influençant le développement de l'autodétermination, il est important de tenir compte des forces et des limites des recherches précédentes réalisées dans le cadre de la TAD et de la TfAD. Au niveau des forces des études de la TAD, plusieurs d'entre elles utilisent des devis expérimentaux avec un groupe témoin, ce qui permet d'augmenter la validité interne et de pouvoir démontrer l'effet causal des interventions. Au contraire, les études de la TfAD ont rarement un groupe témoin, ce qui limite la capacité de tirer des conclusions au sujet de l'efficacité des interventions (Deci, 2004). De plus, étant donné le défi de recruter une population spéciale, ces études ont souvent des échantillons de petite taille, ce qui limite la généralisation des résultats obtenus (Algozzine *et al.*, 2001). D'autre part, au niveau de la TAD, très peu d'études ont évalué l'efficacité du SA auprès des populations spéciales et ce, malgré le fait que la théorie postule que le besoin d'autodétermination soit universel. D'autres études sont donc nécessaires afin d'explorer la généralisation des postulats de la TAD et de mieux comprendre comment satisfaire le besoin d'autodétermination de personnes ayant des besoins spéciaux. Selon Deci (2004), les études sur les interventions visant à promouvoir l'autodétermination des personnes ayant une DI bénéficieraient d'un modèle qui spécifie : (1) les caractéristiques du contexte social et les processus psychologiques qui seront modifiés par l'intervention, (2) les processus médiateurs par lesquelles l'intervention aura des effets positifs, et (3) des indicateurs concrets pour mesurer les résultats des interventions implantées.

Les études recensées précédemment suggèrent que le soutien à l'autodétermination, tel que défini par la TAD, puisse être un moyen complémentaire d'intervention pouvant être utilisé par les agents de socialisation œuvrant auprès des personnes ayant une DI. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a, à ce jour, tenté d'évaluer les effets du SA auprès de la clientèle ayant une DI. Les études futures pourraient s'intéresser, par exemple, à évaluer les effets du SA lors



d'une intervention visant à enseigner les habiletés et les attitudes proposées par Wehmeyer (2007). Ce genre d'étude permettrait d'étudier quels sont les effets du SA sur le niveau d'autodétermination de la personne lors de l'acquisition d'une habileté de la TfAD. Ce type d'expérimentation permettrait d'accroître nos connaissances sur les effets du contexte social, un aspect négligé par la TfAD.

Il serait aussi pertinent d'explorer les stratégies éducatives utilisées sur le terrain, par les éducateurs, les parents et les enseignants intervenant auprès des jeunes ayant une DI. D'une part, il est important de vérifier si le SA est réellement bénéfique et s'il est perçu comme compatible avec les enseignements d'habiletés suggérées par la TfAD. D'autre part, il est possible que le SA utilisé sur le terrain diffère quelque peu de l'opérationnalisation habituellement utilisée par la TAD auprès de population normative. Il serait intéressant d'explorer si les agents de socialisation utilisent des stratégies différentes pour soutenir l'autodétermination de leurs apprenants. En effet, on peut penser qu'en raison des caractéristiques cognitives et motivationnelles de cette population, que les agents de socialisation adoptent des pratiques différentes de celles qui sont utilisées auprès de la population normative. Par exemple, on peut imaginer que la façon dont les choix, les rationnels et l'empathie sont communiqués doit être adaptée.

Finalement, il serait aussi pertinent d'évaluer si d'autres caractéristiques de l'environnement, en plus du soutien à l'autodétermination, contribuent également au développement de l'autodétermination chez les personnes ayant une DI. Pour l'instant, les études qui se sont intéressées aux caractéristiques de l'environnement et à leurs effets sur le niveau d'autodétermination portaient sur des variables telles que le nombre de personnes habitant dans la résidence du participant (Tossebro, 1995), le lieu de résidence (famille c. résidence; Wehmeyer *et al.*, 1995), et la perception d'avoir des choix dans son environnement (Wehmeyer & Garner, 2003). D'autres variables, telles que le niveau d'affiliation avec l'agent de socialisation et le degré d'inclusion sociale dans le milieu sont d'autres pistes de recherches afin de mieux comprendre le rôle de l'environnement dans le développement de l'autodétermination chez cette population.

Après de nombreuses recherches ayant porté sur le développement des capacités individuelles des personnes ayant une DI afin d'augmenter leur autodétermination, la recherche doit maintenant s'orienter vers une meilleure compréhension des facteurs environnementaux qui favorisent ou limitent l'autodétermination de ces personnes.

## Références

- AAIDD. (2010). *Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports (11th ed.)*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Agran, M., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(4), 351-364.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219-277. doi: 10.3102/00346543071002219
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756. doi: 10.1002/1098-237x(200011)84:6<740::aid-sce4>3.0.co;2-3
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion, 17*(4), 1993. doi: 10.1007/BF00992323
- Chadsey-Rusch, J., Rusch, F., & O'Reilly, M. F. (1991). Transition from school to integrated communities. *Remedial and Special Education, 12*(6), 23-33. doi: 10.1177/074193259101200605
- Chambers, C., Wehmeyer, M., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15*(1), 3-15. doi: 10.1080/09362830709336922
- Deci, E. L. (2004). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. In H. N. Switzky (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation: Personality and Motivational Systems in Mental Retardation* (Vol. 28, pp. 1-29). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The What and Why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 267-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-688. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*(7), 457-471. doi: 10.1177/002221949202500706
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp.135-161). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 177-184. doi: 10.1177/002221949002300308

- Guay, F., Mageau, G., & Vallerand, R. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004. doi: 10.1177/0146167203253297
- Hoffman, A., & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 134-141. doi: 10.1177/105345129503000302
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811. doi: 10.1037/a0012841
- Jang, H., Deci, E. L., & Reeve, J. (2010). Engaging student in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a0019682
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houffort, N. (2004). Introducing uninteresting task to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72(1), 139-166. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00259.x
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49(3), 194-200. doi: 10.1037/a0012754
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 53(2), 233-248. doi: 10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Cloutier, G., Mckinnon, S., & Lévesque, S. (2000). Favoriser le développement de l'auto-détermination 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*, 11, 55-57.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., & Schalock, R. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126. doi: 10.1177/07419325030240020601
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207. doi: 10.1023/A:1021711629417
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method 2nd ed* (pp. 795-849). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J., & Mageau, G. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37(4), 688-700. doi: 10.1007/s11031-013-9351-8.
- Soenens, B., Vansteenskiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Ryan, R. M., & Beyers, W. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633.

- Stancliffe, R., Abery, B., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *Mental Retardation, 105*, 431-454.
- Switzky, H. N. (2001). Personality and motivational self-system processes in people with retardation: Old memories and new perspectives. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality motivational differences in persons with mental retardation* (pp. 57-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tossebro, J. (1995). Impact of size revisited: relation of number of residents to self-determination and deprivatization. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 59-67.
- Wehmeyer, M. (1996). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities, 31*, 282-293.
- Wehmeyer, M. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*(3), 175-209. doi: 10.1023/A:1024981820074
- Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 23*(1), 5-16. doi: 10.2511/rpsd.23.1.5
- Wehmeyer, M. (2001). Self-determination and mental retardation: Assembling the puzzle pieces. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation* (pp. 147-198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wehmeyer, M. (2003). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. In M. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug & R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp.174-181). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Wehmeyer, M. (2007a). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: Guilford press.
- Wehmeyer, M. (2007b). Technology and universal design to promote self-determination. In K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. (pp.141-156). New York, NY: Guilford Press.
- Wehmeyer, M., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 371-383. doi: 10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M., & Garner, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*, 255-265. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M., & Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adolescents and adults with mental retardation: A self-report form of the Autonomous Functioning Checklist. *Career Development for Exceptional Individuals, 18*(3), 3-20. doi: 10.1177/088572889501800102
- Wehmeyer, M., & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation, 33*(2), 111-119.
- Wehmeyer, M., & 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 Mental Retardation, 38*, 131-144.

- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, 245-255.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 3-12.
- Wehmeyer, M., Kelchner, K., & Richards, S. (1995). Individual and environmental factors related to the self-determination of adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 5*, 291-305.
- Wehmeyer, M., Little, T. D., & Sergeant, J. (2009). Self-determination. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.357-366). New York, NY: Oxford University Press.
- Wehmeyer, M., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(4), 305-209. doi: 10.1080/0156655970440403
- Witzel, B. S., & Mercer, C. D. (2003). Using Rewards to Teach Students with Disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(2), 88-96. doi: 10.1177/07419325030240020401
- Zhang, D. (2001). The effect of Next S.T.E.P instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Developmental for Exceptional Individuals, 24*, 121-132. doi: 10.1177/088572880102400203