

Exploration de pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'établissement de leur plan d'intervention

Catherine Valcourt et Nancy Gaudreau

Mots-clés : Autodétermination ; plan d'intervention (PI) ; préscolaire ; difficultés comportementales

Keywords : Self-determination ; individualized education plan (IEP); preschool (or) kindergarten (or) early childhood education ; emotional and behavioural difficulties (EBD)

Résumé

Au Québec, les mesures d'adaptation et les objectifs pédagogiques et développementaux des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) doivent être consignés dans le plan d'intervention (PI). Bien que plusieurs études soutiennent l'importance de mobiliser l'élève dans ce processus ainsi que l'importance d'intervenir tôt pour prévenir les troubles de comportement, aucune donnée recensée, à notre connaissance, ne permet de connaître le niveau d'implication des enfants de l'éducation préscolaire dans la démarche du PI. Cette recherche vise donc à examiner les pratiques d'enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire qui soutiennent l'autodétermination des élèves lors de l'établissement d'un PI. Les résultats obtenus indiquent que l'enfant de l'éducation préscolaire est presque toujours absent lors de la rencontre, mais que les enseignants utilisent certaines stratégies susceptibles de soutenir l'autodétermination des enfants à la suite de la rencontre. De plus, la majorité des enseignants seraient prêts à impliquer davantage l'enfant en ayant l'accompagnement nécessaire.

Abstract

In Quebec, accommodations as well as educational and developmental objectives for students with emotional or behavioural difficulties (EBD) must be documented in an individualized education plan (IEP). Although several studies support the importance of involving the student in this process as well as the importance of early intervention to prevent behavioural problems, no data have been identified to determine the level of involvement of preschool students in the IEP process. The purpose of this research is to explore the practices of preschool teachers who support self-determination in the development of an IEP. The results indicate that preschool students are almost always absent during the meeting, but that teachers engage in certain strategies that support student self-determination following the meeting. In addition, most teachers would be willing to involve the student more if they had the necessary coaching.

Pour citer cet article

Valcourt, C. et Gaudreau, N. (2024). Exploration de pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 53-58. <https://doi.org/10.62920/v9azb380>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

La loi sur l'instruction publique (LIP) du Québec prévoit qu'un plan d'intervention (PI) soit instauré pour tous les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de planifier le soutien et les mesures d'adaptation

qui seront mis en place pour favoriser la réussite de ces élèves (gouvernement du Québec, 2021. art. 96.14)¹. Toutefois, plusieurs enseignants verraient le PI davantage comme un fardeau administratif plutôt qu'un outil susceptible de contribuer réellement à la réussite éducative des élèves (Lynch et Beare, 1990 ; Poirier et Goupil, 2011 ; Pretti-Frontczak et Bricker, 2000). Afin d'accroître son efficacité, des chercheurs soutiennent que l'implication de l'élève dans le processus d'établissement du PI est nécessaire (p. ex., Agran et al., 2010 ; Gaudreau et al., 2022 ; Martin et al., 2004). Cet article s'intéresse aux pratiques actuelles des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire par rapport à l'implication de l'élève dans le processus de PI ainsi qu'à leur désir de soutenir davantage sa participation dans un futur proche. Il présente les résultats d'une recherche exploratoire réalisée auprès d'enseignants qui travaillent dans des classes préscolaires du Québec.

1 Contexte, problématique et cadre conceptuel

1.1 Contexte et problématique

Au Québec, l'acronyme EHDAA réfère aux élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les difficultés d'adaptation comprennent les difficultés comportementales liées à une étape développementale ou à un contexte ainsi que les troubles de comportement reconnus dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) (p. ex., le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité ou le trouble oppositionnel avec provocation). Dans cet article, l'appellation « élève présentant des difficultés comportementales » (élève PDC) sera utilisée pour faire référence à toutes les difficultés d'ordre comportemental.

Selon la politique de l'adaptation scolaire, le système scolaire québécois doit favoriser le plus possible l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire (MEQ, 1999). C'est d'ailleurs le cas pour la majorité de ces élèves. En effet, durant l'année 2019-2020, plus de 75 % d'entre eux étaient intégrés en classe ordinaire (MEQ, 2021 a). Cependant, pour ce qui est des élèves présentant un trouble grave du comportement, moins de 30 % d'entre eux étaient intégrés en classe ordinaire. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène. D'abord, les comportements difficiles en classe sont ce que les enseignants redoutent le plus (Benoit, 2016 ; Lee et al., 2015) et les élèves qui les manifestent sont perçus comme étant les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). De plus, les enseignants qui se sentent moins formés pour intervenir auprès de cette clientèle se sentent plus stressés au travail et ont le sentiment que leur tâche est plus lourde (Massé et al., 2014).

Il est cependant possible de faciliter l'inclusion des élèves PDC en intervenant rapidement sur les comportements problématiques, c'est-à-dire en planifiant les interventions le plus tôt possible dans le développement de l'enfant (Algan et al., 2022 ; Bayer et al., 2009 ; Benner et al., 2012 ; Robert, 2014). Par exemple, il est possible de déceler les premiers symptômes du trouble des conduites dès l'âge de 5 ans (American Psychiatric Association, 2013) et il en est de même pour le trouble oppositionnel avec provocation (Bange, 2014). De plus, qu'ils mènent au non à un diagnostic de trouble de comportement, il est possible de prédire avant l'âge de 6 ans des difficultés comportementales qu'un élève pourrait développer plus tard (Bayer et al., 2009 ; Coie et Jacobs, 1993 ; von Stauffenberg et Campbell, 2007). L'intervention précoce de la part des

¹ Les autrices remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son soutien financier dans la réalisation du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette étude.

parents, des éducateurs et des enseignants, c'est-à-dire dès le moment où l'élève est jugé à risque de développer des difficultés comportementales plus persistantes, comporte de nombreux avantages, notamment par rapport aux coûts pour l'État (Algan et al., 2022 ; Foster et al., 2005), mais également pour son efficacité. L'intervention dès l'entrée à l'éducation préscolaire mènerait à une diminution significative des comportements problématiques (Benner et al., 2012) et à une augmentation des comportements attendus vis-à-vis les pairs (Harvey et al., 2021). De fait, il est recommandé d'intervenir autour de l'âge de cinq ans, puisque c'est à ce moment que l'être humain a le plus de facilité à apprendre à réguler ses comportements (Tremblay et al., 2004). Il apparaît d'autant plus important d'intervenir auprès des enfants âgés de 4 à 6 ans, puisqu'on a constaté une hausse d'enfants de cet âge jugés à risque de développer des difficultés comportementales. De fait, alors que 9 % des enfants de 4 à 6 ans présentaient, selon leurs enseignants, des difficultés sur le plan social en 2012, ce nombre a grimpé à 10,7 % en 2017 (ISQ, 2017).

L'intervention précoce serait donc gagnante à la fois pour l'enfant et pour l'enseignant, mais encore faut-il savoir comment la réaliser concrètement. L'entraînement à la responsabilité et à l'autocontrôle semblerait une bonne façon d'y parvenir. Pour ce faire, cette approche nécessite d'impliquer l'enfant activement, c'est-à-dire en le faisant participer aux discussions et aux décisions. Cela produit des effets plus positifs à long terme que lorsque les adultes choisissent à la place de l'enfant (Besnard et al., 2013). Selon Barrable (2020), lorsqu'on offre souvent aux enfants PDC la possibilité de faire des choix, cela augmente leur engagement et leur motivation intrinsèque à recourir aux moyens choisis pour réguler leur comportement dans leur quotidien. Enfin, cette approche d'intervention auprès des enfants de quatre à six ans est cohérente avec les visées du programme-cycle d'éducation préscolaire québécois qui a pour but, entre autres, d'aider l'enfant à développer ses aptitudes et ses comportements « liés à la connaissance de soi, à l'autorégulation, à la conscience sociale et environnementale et aux relations interpersonnelles avec leurs pairs et les adultes » (MEQ, 2021b, p. 4) en vue de son entrée en 1^{re} année. À l'inverse, lorsque les enseignants utilisent des méthodes d'intervention plus contrôlantes (p. ex., la punition) ou qu'ils ne permettent pas aux enfants de faire des choix, c'est-à-dire lorsque l'adulte prend toutes les décisions, cela crée un environnement hostile dans lequel l'enfant ne se sent pas bien, ce qui entrave sa capacité à développer son plein potentiel (Allen, 2010).

Au Québec, la planification des interventions et l'organisation des services offerts aux élèves se font par l'établissement d'un PI (MEQ, 2004). La démarche du PI permet aux différents acteurs de se concerter pour choisir les objectifs à atteindre pour chaque élève HDA et les meilleurs moyens pour y arriver. Depuis quelques décennies, des chercheurs s'intéressant au développement de l'autodétermination ont voulu constater les effets de l'implication active des élèves dans leur PI dans le but de les responsabiliser (Agran et al., 2010 ; Cavendish et al., 2017 ; Childre et Chambers, 2005 ; Martin et al., 2004 ; Mason, Field, et al., 2004). Plusieurs avantages sont ressortis de ces études. Mason, McGahee-Kovac, et al. (2004) ont remarqué que lorsque l'élève était présent et impliqué dans la prise de décision, le ton de la rencontre était plus positif et les intervenants s'appuyaient davantage sur les forces de l'élève. De leur côté, Eisenman et al. (2005) ont relevé un plus grand engagement de l'élève à atteindre ses objectifs à la suite de la rencontre. En outre, les parents se sentiraient plus à l'aise lorsque l'élève est présent et participe, puisque le fait que l'enfant soit présent encourage le personnel scolaire à adapter son vocabulaire, faisant en sorte que les parents comprennent mieux les difficultés et les besoins de leur enfant (Martin et al., 2004). Les parents, de même que leurs enfants, seraient globalement plus satisfaits de la rencontre lorsque l'élève est impliqué activement (Royer, 2017). Cependant, la plupart des études à ce sujet ont été réalisées aux États-Unis, auprès d'un échantillon d'élèves plus âgé (p. ex., élèves du secondaire) ou auprès d'une clientèle vivant avec une déficience intellectuelle. Une

étude réalisée au primaire auprès de 3912 EHDAAs âgés de 6 à 12 ans a toutefois indiqué qu'il existait un lien significatif entre la participation de l'élève à la rencontre de concertation et les résultats obtenus en lecture et en mathématiques. Ainsi, bien que peu d'études le démontrent, des retombées positives de l'implication active de l'élève dans son PI sont également observables au primaire. Ce faisant, bien que le développement de l'autodétermination puisse produire des effets positifs et qu'il soit recommandé d'agir de façon précoce pour les enfants PDC, aucune étude recensée n'a permis d'explorer la participation des enfants du préscolaire dans la démarche d'établissement de leur PI. Dans ce contexte, cette étude exploratoire vise à répondre à la question de recherche suivante : quelles pratiques les enseignants utilisent-ils pour soutenir l'autodétermination de l'enfant PDC à l'éducation préscolaire dans le cadre de l'établissement des plans d'interventions ? Les résultats obtenus permettront également de répondre aux trois sous questions suivantes :

- Quels liens existe-t-il entre les caractéristiques sociodémographiques (p. ex., âge, nombre d'années d'expérience) des enseignants et leurs pratiques relatives à l'établissement des PI ?
- Quels facteurs entravent la participation des enfants à la démarche de leur PI à l'éducation préscolaire ?
- Quel est le degré d'ouverture des enseignants à l'éducation préscolaire à adopter des pratiques qui favorisent la participation de l'enfant à la démarche de son PI ?

1.2 Cadre conceptuel

1.2.1 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention a pour but de planifier les interventions auprès des EHDAAs (Myara, 2017) sur une période donnée. Il offre l'occasion à plusieurs acteurs de se consulter pour discuter des besoins de l'élève (Gaudreau et al., 2020). Ultimement, ce processus permet de sélectionner des objectifs à atteindre et des moyens efficaces et réalistes pour y arriver (Goupil, 2004).

La LIP prévoit qu'un PI doit être mis en place pour tous les EHDAAs et que la direction d'école doit s'assurer que celui-ci est réellement fait et révisé (gouvernement du Québec, 2021. art. 96.14). Selon le cadre de référence du ministère de l'Éducation du Québec (2004), l'élève doit participer à l'établissement de son PI, sauf s'il en est incapable. Cependant, aucun critère n'est mentionné pour juger de la capacité de l'élève à participer à l'élaboration de son PI. Les orientations ministérielles précisent aussi que nous devons « placer l'élève au cœur de sa réussite », ce qui signifie qu'il devrait normalement être consulté et impliqué dans la démarche du PI (MEQ, 2004). Selon Gaudreau et al. (2021), cette démarche comprend quatre grandes phases : 1) l'investigation, qui permet à la direction d'école d'évaluer la pertinence de l'établissement du PI ; 2) la collecte et l'analyse de l'information, qui sont consacrées au recueil des informations nécessaires à la réalisation du portrait des capacités et des besoins de l'élève ; 3) la concertation, où les acteurs se rencontrent pour s'entendre sur les capacités et besoins de l'élève afin de formuler des objectifs et de sélectionner des moyens d'intervention susceptibles d'aider l'élève dans ses apprentissages et 4) la réalisation qui est consacrée à la mise en place des moyens et à l'évaluation continue de leurs effets.

1.2.2 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD), élaborée par Deci et Ryan (1985), se base sur le principe que la possibilité de faire des choix influence la conduite de chaque être humain. Selon la TAD, le degré de motivation à accomplir une tâche influence grandement le comportement et l'engagement de l'individu (Deci et Ryan, 2002). Il existerait deux grandes catégories de motivation : la motivation contrôlée et la motivation autonome (Deci et Ryan, 2008). La motivation contrôlée serait fortement influencée par des facteurs externes à l'individu. Elle inclut les actions faites pour recevoir un renforçateur ou éviter une punition ainsi que les actions faites par obligation ou pour éviter le développement d'un sentiment de culpabilité (Vallerand et Ratelle, 2002). La motivation autonome influence plus fortement les décisions de l'individu, puisque les raisons qui le poussent à agir sont intériorisées. Dans cette catégorie, on retrouve les actions qui sont vues comme des étapes nécessaires à l'atteinte de buts autofixés plus grands (Vallerand et Ratelle, 2002), les actions qui correspondent aux valeurs de l'individu et les actions faites par plaisir (Deci et Ryan, 2008).

Selon la TAD, les comportements humains sont influencés par la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan et Deci, 2017) : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation. Le besoin d'autonomie est comblé lorsqu'une personne peut faire des choix et agir de façon volontaire (Ryan et Deci, 2017). Le besoin de compétence correspond au fait de se sentir adéquat dans la réalisation d'une tâche (Ryan et Deci, 2002). Quant au besoin d'affiliation personnelle, il correspond au fait de se sentir bien entouré d'un réseau social de confiance et d'avoir un réseau social de confiance (Ryan et Deci, 2002). Lorsqu'au moins un de ces besoins n'est pas comblé, des comportements problématiques peuvent survenir (Ryan et Deci, 2017). Par exemple, un enfant d'âge préscolaire pourrait faire une crise si, même après plusieurs tentatives, il n'arrive toujours pas à lacer ses chaussures seul. Son besoin de compétence ne serait pas satisfait. Ainsi, selon la TAD, les comportements inadéquats des enfants seraient le produit d'un ou de plusieurs besoins psychologiques de base non comblés et la volonté de ceux-ci à réguler leur comportement est influencée par leur degré de motivation à le faire. Reeve (2009) ajoute que les enseignants qui adoptent des méthodes plus contrôlantes, sans respecter le besoin d'autonomie de l'enfant, habituent les élèves à se motiver par des sources extrinsèques (p. ex., conséquences ou récompenses) et que cela diminuerait leur engagement en classe.

Afin de pouvoir appliquer la TAD en contexte scolaire, Field et Hoffman (2012) ont répertorié 22 cibles de développement de l'autodétermination. Elles permettent de guider le personnel scolaire dans le soutien à l'autodétermination des élèves (p. ex., connaître ses besoins et ses défis ou connaître ses forces et ses préférences) et dans la satisfaction des besoins fondamentaux (p. ex., faire des choix pour soutenir le besoin d'autonomie de l'enfant).

1.2.3 Objectifs de recherche

En prenant appui sur les visées du PI et sur les avantages qui découlent du fait d'impliquer l'élève dans ce processus selon les principes de la TAD, cette recherche vise quatre objectifs principaux :

1. Explorer les pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination de l'enfant PDC à l'éducation préscolaire lors de l'établissement des PI.
2. Identifier les facteurs qui entravent la participation des enfants à la démarche de leur PI.
3. Explorer les liens entre certaines caractéristiques sociodémographiques (p. ex., âge, nombre d'années d'expérience) des participants et leurs pratiques relatives à l'établissement des PI.

4. Documenter l'intérêt des enseignants à l'éducation préscolaire par rapport à l'utilisation de pratiques qui favorisent la participation de l'enfant à la démarche de son PI.

2 Méthodologie

Cette recherche exploratoire utilise une approche quantitative qui s'appuie sur un devis descriptif simple, ce qui signifie qu'elle a pour but d'obtenir les caractéristiques d'un échantillon afin de réaliser un portrait le plus juste possible d'une population ou d'un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Dans ce cas-ci, il s'agit des pratiques liées au PI des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire au Québec. Il s'agit d'une enquête populationnelle, puisqu'elle a pour but de décrire la situation actuelle tout en tentant de mettre en lumière des liens corrélatifs possibles entre les pratiques et des variables indépendantes (Laurin et al., 2021). La section suivante présentera des données recueillies sur les participants à l'étude ainsi que sur l'instrument utilisé pour explorer les pratiques.

2.1 Instrument

Cette étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne développé dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure visant à brosser un portrait des pratiques du personnel scolaire au regard de l'établissement des PI du préscolaire au secondaire. Celui-ci comprend trois sections. La première section documente certaines caractéristiques sociodémographiques des participants à l'aide de huit questions (âge, genre, nombre d'années d'expérience, région administrative de l'école, type de milieu scolaire [francophone/anglophone, public/privé], statut socioéconomique de l'école, le niveau perçu de connaissances et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC et le nombre de rencontres de PI auxquels les participants ont pris part annuellement au cours des cinq dernières années).

La deuxième section explore les pratiques utilisées par les enseignants pour réaliser la démarche d'établissement des PI à l'aide de l'inventaire des pratiques relatives à l'établissement des PI développé par Gaudreau et al., (en préparation). La validation du questionnaire a été réalisée selon le processus proposé par Frenette et al. (2019) axé sur la maximisation de l'accumulation de preuves de validité (Downing, 2003). Cette section comprend 15 énoncés de l'une des deux dimensions de l'instrument (c'est-à-dire, les pratiques qui soutiennent la participation des autres acteurs à la démarche d'établissement du PI) (alpha de Cronbach = 0,91). Les participants ont utilisé une échelle de fréquence à six points allant de 1 = jamais à 6 = toujours lors de la complétion. En se fiant à leur expérience, ils devaient indiquer à quelle fréquence ils effectuaient les pratiques énoncées. Cet inventaire recense des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève au cours des trois dernières phases de la démarche du PI : avant la rencontre du PI (phase de collecte et d'analyse) (6 items), pendant la rencontre du PI (phase de concertation) (3 items) et après la rencontre du PI (phase de réalisation) (6 items) (p. ex., pendant la rencontre de PI, j'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte de ses objectifs.). À la fin de cette section, les participants devaient ensuite indiquer à quelle fréquence les élèves PDC étaient invités à prendre part à la rencontre de PI à l'aide de la même échelle de réponse. Lors d'une réponse négative (lorsque l'enfant était parfois ou toujours absent), les participants étaient alors invités à indiquer le motif justifiant l'absence de l'élève à la rencontre de son PI. Les raisons proposées ont été inspirées des obstacles à l'implication de l'élève dans le processus du PI énoncé par Hawbaker (2007) : l'âge de l'élève, les pratiques mises en place dans le

milieu scolaire, le manque de temps ou de ressources, la peur que cela nuise au bon fonctionnement de la rencontre et la capacité de compréhension de l'élève.

La troisième section mesure l'intention d'agir des participants concernant l'implication future de l'élève dans la démarche du PI à l'aide de deux énoncés. Tout d'abord, ceux-ci devaient d'abord indiquer si, oui ou non, ils se sentiraient à l'aise d'impliquer l'élève lors de la rencontre du PI s'ils bénéficiaient de l'accompagnement nécessaire (les outils ou la formation). Ensuite, à l'aide d'une échelle de type Likert à six points allant de 1 = tout à fait en désaccord à 6 = tout à fait d'accord, les participants devaient se prononcer sur leur intention d'adopter certaines pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans le futur (p. ex., lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention de préparer l'élève afin qu'il participe activement à la rencontre de son PI). L'échelle à six points a été privilégiée afin d'obliger les répondants à se positionner en accord ou en désaccord et d'éviter les réponses centrales ou neutres.

Le questionnaire a été développé afin de répondre aux besoins de l'étude. L'étude qui fait l'objet de cet article s'inscrit dans une recherche à plus grande échelle qui s'adresse à tous les enseignants, incluant ceux du primaire et du secondaire. L'inventaire des pratiques retenues pour l'étude est présentement en validation et ne comprend pas de sous-échelles, d'où le caractère exploratoire de notre article.

2.2 Participants

L'échantillonnage des participants s'est fait selon une procédure non probabiliste. Tout le personnel enseignant de l'éducation préscolaire du Québec était invité à répondre au questionnaire sur les pratiques liées au PI des élèves PDC. L'invitation a été envoyée par courriel aux centres de services scolaires qui étaient ensuite invités à la transmettre à leurs enseignants. L'invitation a également été partagée sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, etc.) et dans l'infolettre de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ).

Au total, 60 enseignants titulaires œuvrant à l'éducation préscolaire ont répondu au questionnaire dans son entièreté. La population totale nous est inconnue. Tous les participants travaillent dans des écoles publiques francophones et tous, sauf un, s'identifient au genre féminin. Du côté du nombre d'années d'expérience, 50 % des participants possèdent 15 ans d'expérience ou moins et 50 % possèdent 16 ans d'expérience ou plus. Près de la moitié des participants travaillent dans une école dont le statut socioéconomique est faible (IMSE de 7 à 10²) (n = 27), près du tiers œuvre dans une école ayant un milieu socioéconomique moyen (IMSE de 4 à 6) (n = 18) et une minorité d'entre eux travaillent dans un milieu socioéconomique plus aisée (IMSE de 1 à 3) (n = 9). L'âge moyen des participants est de 41,9 ans. Les répondants proviennent de différentes régions administratives du Québec, dont 40 % (n = 24) de la Capitale-Nationale, 11,7 % (n = 7) de l'Estrie et 11,7 % (n = 7) de la Montérégie. Les répondants étaient aussi invités à autoévaluer leur niveau de connaissance et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC. Les répondants étaient aussi invités à autoévaluer leur niveau de connaissance et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC, et la majorité l'ont évalué positivement : 38,3 % (n = 23) le jugent bon et 51,7 % (n = 31) estiment qu'il est très bon, voire excellent.

² Un indice de milieu socio-économique (IMSE) est attribué à chaque école du Québec. Le niveau 10 correspond aux milieux les plus défavorisés.

2.3 Analyses

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS v. 28. Des analyses descriptives (calcul des moyennes et mesures de dispersion) et corrélationnelles ont été conduites afin de répondre aux objectifs de la recherche. Plusieurs tests de corrélations ont été calculés à l'aide des tests de Pearson et Spearman afin de vérifier la présence de liens entre les pratiques et certaines caractéristiques sociodémographiques, notamment l'âge des participants et le nombre d'années d'expérience.

3 Résultats

Nous présenterons d'abord les résultats relatifs au portrait des pratiques utilisées par les enseignants au cours du processus de PI, de même que les résultats obtenus à la suite des analyses corrélationnelles. Puis, les résultats concernant l'intention d'agir des enseignants seront décrits dans la [section 3.4](#). Ceci permettra de relever si les pratiques actuelles ou les pratiques que les enseignants veulent adopter concordent avec les pratiques exemplaires selon la TAD. Les résultats seront présentés en sous-sections qui correspondent aux différents objectifs de l'étude

3.1 Pratiques relatives à l'implication de l'élève

Dans un premier temps, le questionnaire a permis de mesurer le nombre de rencontres de PI auxquelles les enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire participent annuellement. Selon les résultats obtenus, 88,4 % (n = 53) des enseignants participent au minimum à une rencontre de PI par année, dont 58,4 % (n = 35) à plus d'une rencontre annuellement (le nombre exact de rencontres n'a pas été demandé puisqu'il pourrait varier d'une année à l'autre). Les autres enseignants (n = 7) ont donc participé à moins d'une rencontre par année dans les dernières années. Dans un second temps, les pratiques liées au PI, et plus particulièrement à l'implication de l'enfant dans le processus, ont été mesurées. Le [tableau 1](#) présente les données obtenues selon un ordre décroissant de la fréquence déclarée, et ce, en considérant trois phases liées à l'établissement d'un PI (avant, pendant et après).

Tableau 1. Pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans le processus du PI

Énoncés	μ^* (σ)
Avant la rencontre de PI...	
J'aide l'élève à identifier des moyens susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs.	3,42 (2,019)
J'informe l'élève sur la démarche du PI pour favoriser son implication.	2,87 (2,071)
J'aide l'élève à brosser son portrait (en identifiant ses forces, capacités, défis, besoins, champs d'intérêt, préférences et aspirations).	2,67 (1,847)
Je rencontre l'élève afin de discuter de son vécu à l'école pour déterminer la pertinence d'établir un PI.	2,43 (1,779)
J'aide l'élève à réfléchir à ses besoins prioritaires.	2,37 (1,841)
Je rencontre l'élève afin de déterminer son rôle ou sa participation.	1,77 (1,345)

Pendant la rencontre de PI...	
J'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte de ses objectifs.	1,97 (1,573)
Je soutiens l'élève lors de la rencontre de son PI pour favoriser sa participation active.	1,67 (1,526)
J'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des objectifs de son PI.	1,48 (1,097)
Après la rencontre de PI...	
J'aide l'élève à prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.	5,65 (0,799)
J'aide l'élève à accepter l'aide et à utiliser les ressources disponibles à l'école.	5,50 (1,408)
J'aide l'élève à reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur l'atteinte de ses objectifs.	5,05 (1,641)
Je donne des occasions à l'élève de s'autoévaluer et s'auto-observer en lien avec ses objectifs.	3,78 (1,914)
J'aide l'élève à anticiper les résultats associés à l'atteinte des objectifs de son PI (bénéfiques pour lui et les autres).	3,48 (2,127)
J'implique l'élève dans la révision de son PI.	1,80 (1,527)

*Échelle : 1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Pour environ ¼ des PI, 4 = Pour environ ½ des PI, 5 = Pour environ ¾ des PI et 6 = Toujours.

Les réponses des participants indiquent que la préparation de l'élève avant le plan d'intervention n'est pas une pratique très courante (les pratiques suggérées sont rarement réalisées ou dans environ ¼ des cas seulement). Aussi, les enseignants adoptent rarement, voire jamais, les pratiques de soutien à l'autodétermination de l'élève pendant la rencontre de PI. Cependant, ils ont tendance à le faire beaucoup plus après la rencontre. L'exception à la règle se situe au niveau de l'implication de l'élève dans la révision de son PI, qui semble très peu mise en place.

Une grande proportion d'enseignants affirme aider l'enfant à prendre conscience de ses progrès et de ses réussites et à accepter l'aide et les ressources disponibles à l'école la majorité du temps. Ensuite, 60 % (n = 36) des répondants indiquent ne jamais, ou rarement, aider l'enfant PDC à brosse le portrait de ses capacités, besoins, forces et défis en vue de sa participation à la rencontre de PI. En revanche, 30 % (n = 18) des enseignants offrent toujours l'occasion aux enfants PDC de s'autoévaluer et de s'auto-observer en lien avec les objectifs inscrits dans le PI à la suite de la rencontre de concertation.

3.2 Participation de l'élève au PI et motifs d'exclusion

À la question « En vous basant sur votre expérience personnelle (les rencontres auxquelles vous avez assisté dans les dernières années), est-ce que l'élève est généralement présent lors de la rencontre de PI ? », la grande majorité des répondants, c'est-à-dire 76,7 % (n = 46), ont indiqué que l'enfant n'était jamais présent lors de la rencontre, tandis que 18,3 % (n = 11) des répondants ont indiqué que l'enfant n'était que rarement présent. Parmi les 60 répondants, une seule personne a indiqué que les enfants étaient toujours présents lorsqu'une rencontre de PI avait lieu.

Les enseignants étaient ensuite invités à nommer le motif principal qui justifiait l'absence de l'élève lors de la rencontre de PI. La majorité des participants jugent que l'enfant est trop jeune pour y participer (79,2 %), tandis que 17 % d'entre eux estiment qu'il ne s'agit pas d'une pratique courante à leur école ou leur centre de services scolaire.

3.3 Exploration des liens entre les caractéristiques socio-démographiques et les pratiques d'établissement des PI

Plusieurs tests de corrélations ont été effectués afin d'explorer les liens entre les données sociodémographiques des participants et leurs pratiques. Aucun lien statistiquement significatif n'a été constaté. Selon les résultats obtenus, il n'y aurait pas de lien entre les pratiques utilisées selon les régions administratives, l'âge et l'expérience des enseignants.

3.4 Intention d'agir

Certains items du questionnaire mesuraient l'intention d'agir des enseignants, c'est-à-dire leur volonté à adopter (ou maintenir) des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans l'établissement d'un PI. En analysant les résultats obtenus, on constate qu'en moyenne, les enseignants sont plutôt d'accord avec l'énoncé « Lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention d'aider l'élève à établir le portrait de ses capacités et de ses forces » (3,63 sur 6). Cependant, ils ont moins l'intention de solliciter sa participation dans le choix des objectifs (2,74 sur 6). De plus, à l'énoncé « Lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention de préparer l'élève afin qu'il participe activement à la rencontre de son PI », 72,2 % des répondants ont choisi les options allant de « Tout à fait en désaccord » à « Plutôt en désaccord ». En outre, près de la moitié des participants (54,2 %) se sentiraient à l'aise d'impliquer l'enfant à condition d'avoir l'accompagnement nécessaire (formation, outils de référence, etc.), alors que les autres ne se sentiraient pas plus à l'aise d'impliquer l'enfant, même avec de l'aide.

Discussion, conclusion et limites

Les résultats obtenus permettent de faire plusieurs constats. D'abord, on remarque que les enseignants ont plus tendance à aider l'enfant à comprendre l'influence de ses actions et de ses choix sur l'atteinte des objectifs qu'à l'aider à nommer ses intérêts, ses forces et ses difficultés. Toutefois, dans le développement de l'enfant, cette capacité se développe bien avant celle permettant de reconnaître les conséquences de nos gestes qui est intimement liée au développement du concept de moralité (Coutu et Bouchard, 2019). En effet, alors que les enfants pourraient dès la petite enfance faire des choix qui correspondent à leurs intérêts, « l'apprentissage du phénomène de cause à effet lié à l'atteinte d'objectifs est généralement réalisé après l'âge de cinq ans » (Palmer et Wehmeyer, 2002).

On constate aussi que la plupart des enseignants adoptent des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève lors de la phase de réalisation du PI, c'est-à-dire après l'établissement du PI. À titre d'exemples, « Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites », « Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles » et « Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés » sont des stratégies utilisées par les répondants. Par contre, les pratiques qui soutiennent les autres cibles de

développement de l'autodétermination sont peu présentes chez les enseignants participants, et ce, peu importe leur nombre d'années d'expérience à l'éducation préscolaire. En effet, pendant la rencontre, par exemple, les enfants sont rarement, voire jamais, invités à faire des choix sur leurs objectifs à atteindre. Or, la capacité à faire des choix permet de combler le besoin d'autonomie de l'enfant, l'un des besoins fondamentaux (Ryan et Deci, 2017), et permet également d'augmenter la motivation des élèves PDC à réguler leur comportement, comme l'a constaté Barrable (2020) dans son étude. Également, on remarque que l'enfant n'est que très rarement présent lors de la rencontre de PI. Cela concorde avec le fait que les pratiques qui soutiennent l'autodétermination pendant le PI, de même que le fait de discuter avec l'enfant de son rôle avant la rencontre, font partie des pratiques qui sont le moins mises en place par les enseignants de l'éducation préscolaire, puisque la participation de l'enfant n'est pas sollicitée à cette étape. Ainsi, on constate que malgré le fait qu'il semble y avoir un consensus au sein de la communauté scientifique sur l'importance d'intervenir tôt auprès des élèves PDC (Algan et al., 2022 ; Bayer et al., 2009 ; Benner et al., 2012 ; Harvey et al., 2021) et sur les avantages que comporte le fait de mobiliser l'élève afin de le responsabiliser (Barrable, 2020 ; Gaudreau et al., 2022 ; Kaplan et Assor, 2012), ces pratiques ne semblent généralement pas adoptées par les enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire.

Dans un autre ordre d'idées, on constate que les enseignants semblent partagés concernant le fait d'impliquer l'enfant de l'éducation préscolaire dans le processus du PI. D'une part, la moitié des participants aide rarement l'enfant à brosser son portrait, alors qu'une proportion considérable d'entre eux est plutôt d'accord avec l'idée d'adopter cette pratique lors de leur prochain PI. Cela serait d'ailleurs cohérent avec le programme-cycle d'éducation préscolaire qui prévoit que l'enfant soit en mesure de nommer ses goûts et qu'il reconnaisse ses forces à la fin de la maternelle 5 ans (MEQ, 2021b, p. 27). D'autre part, 76,7 % des enseignants ont indiqué que les élèves PDC n'étaient jamais présents lors des rencontres de PI et 72,2 % des enseignants ne semblaient pas avoir l'intention de préparer l'enfant afin qu'il y participe activement à l'avenir. La grande majorité (79,2 %) des enseignants répondants jugent qu'un enfant âgé de 4 à 6 ans est trop jeune pour participer à cette rencontre. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus dans le cadre d'une étude qui ne visait pas spécifiquement l'éducation préscolaire il y a près de vingt ans au Québec (MEQ, 2004). Néanmoins, 54,2 % des enseignants se sentiraient à l'aise d'impliquer davantage l'enfant s'ils avaient l'accompagnement nécessaire (formations et outils). Ainsi, même s'ils jugent que l'enfant est trop jeune pour participer à la rencontre, et bien que cela ne fasse pas partie de leurs pratiques actuelles, on constate une ouverture chez plusieurs enseignants à mettre en place des pratiques plus favorables à l'autodétermination des enfants s'ils sont adéquatement accompagnés dans le processus. Ces résultats concordent avec ceux de Lafortune (2006) et de Baker (2022) selon lesquelles un soutien est souvent nécessaire pour amorcer un changement de pratique en éducation.

Cet article avait pour objectif d'explorer les pratiques relatives à l'établissement des PI des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire. Les résultats ont permis de constater que les enseignants participants adoptent déjà certaines pratiques qui soutiennent l'autodétermination des enfants à la suite de la rencontre de PI. Toutefois, l'enfant serait très rarement présent à la rencontre de PI. Ce résultat suggère que la participation active de l'enfant dans le processus du PI ne semble pas courante dans le milieu préscolaire au Québec, particulièrement lors de la rencontre de concertation. Par contre, plus de la moitié des répondants seraient à l'aise d'impliquer davantage l'enfant en ayant les ressources nécessaires. Cela signifie donc qu'en offrant le soutien nécessaire aux enseignants, c'est-à-dire en leur offrant des outils, de l'accompagnement par

des spécialistes et de la formation adéquate, on peut supposer qu'une bonne partie d'entre eux seraient plus ouverts à soutenir l'autodétermination de l'enfant par son implication dans le processus du PI.

Cette recherche comporte quelques limites. D'abord, puisque le questionnaire n'a pas été créé que pour l'éducation préscolaire, mais bien pour l'ensemble du personnel enseignant, certains énoncés ne correspondraient peut-être pas tout à fait à la réalité des enseignants visés par cette étude. Dans l'inventaire des pratiques, par exemple, l'énoncé « J'aide l'élève à broser son portrait (en identifiant ses forces, capacités, défis, besoins, champs d'intérêt, préférences et aspirations) » incluait une longue énumération d'exemples. Si l'énumération n'avait inclus que « en identifiant ses champs d'intérêt et ses préférences », les réponses obtenues auraient possiblement été différentes. Ensuite, le questionnaire présente les pratiques auto-rapportées et il est possible qu'un certain décalage existe entre ce que ces enseignants font réellement quotidiennement auprès des élèves PDC et ce qui a été répondu dans le formulaire. Cependant, malgré que cette méthode soit sujette à la désirabilité sociale et à l'obtention d'un portrait plus positif que les mesures observationnelles, les tendances sont généralement les mêmes (Debham et al., 2015 ; Gitomer et al., 2014). Aussi, la recherche a été menée auprès d'un petit échantillon d'enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire au sein d'écoles publiques francophones. Comme il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du préscolaire au Québec, ils doivent être interprétés avec une certaine réserve. À cet égard, la poursuite des travaux de recherche dans ce domaine s'avèrerait pertinente notamment pour broser un portrait plus juste de la situation ou pour mesurer les effets de la formation et de l'accompagnement des enseignants sur la transformation des pratiques enseignantes relatives à l'établissement de PI davantage autodéterminés par les élèves.

Références bibliographiques

- Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M. et Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 45(2), 163-174. <https://accés.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=51160926&lang=fr&site=ehost-live>
- Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2022). The impact of childhood social skills and self-control training on economic and noneconomic outcomes : evidence from a randomized experiment using administrative data. *American Economic Review*, 112(8), 2553-2579. <https://doi.org/10.1257/aer.20200224>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (5^e édition). <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baker, C. K. (2022). Learning to design effective professional development : the influence of integrating a coaching tool with an elementary mathematics specialist course assignment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(5), 555-580. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09507-2>
- Bange, F. (2014). Troubles oppositionnels et des Conduites. Dans F. Bange (dir.), *TDA/H – Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité* (p. 155-169). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bange.2014.01.0155>

- Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy : lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23(3), 291-305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>
- Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A., . . . Wake, M. (2009). Systematic review of preventive interventions for children's mental health : what would work in Australian contexts ? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(8), 695-710.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., Sanders, E. A. et Ralston, N. C. (2012). Behavior intervention for students with externalizing behavior problems : Primary-level standard protocol. *Exceptional Children*, 78(2), 181-198. <https://doi.org/10.1177/001440291207800203>
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg] ORFEE. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4000>
- Besnard, T., Houle, A. -A., Letarte, M.-J. et Blackburn Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016249ar>
- Cavendish, W., Connor, D. J. et Rediker, E. (2017). Engaging students and parents in transition-focused individualized education programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228-235.
- Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 4(3), 217-233.
- Coie, J. D. et Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 263-275. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004387>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, p. 298-335). Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research* (volume 470). University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Downing, S. M. (2003). Validity : on the meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37, 830-837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>
- Eisenman, L., Chamberlin, M. et McGahee-Kovac, M. (2005). A teacher inquiry group on student-led IEPs : starting small to make a difference. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 195-206.
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School & Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Foster, E. M., Jones, D. E. et Group, C. P. P. R. (2005). The high costs of aggression : public expenditures resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health*, 95(10), 1767-1772.
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H. et Éthier, M. (2019). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 1-33.
<https://doi.org/10.7202/1071514ar>
- Gaudreau, N., Frenette, É., Dia, F., Nadeau, M.F., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L. et Morissette, É. (article en préparation). Inventaire des pratiques en soutien à la participation à l'établissement de plans d'intervention.
- Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., et Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination : un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue Internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 73-91. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443>
- Gaudreau, N., Desbiens, N., Trépanier, N. S. et Massé, L. (2020). Le plan d'intervention, le plan de services et le plan de transition. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e édition, p. 363-375). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M. – F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan !*
<https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality : lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016146811411600607>
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Gaetan Morin Editeur Limitee.
<https://books.google.ca/books?id=49ntAAAACAAJ>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Loi sur l'Instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Harvey, H., Dunlap, G. et McKay, K. (2021). Primary and secondary effects of prevent-teach-reinforce for young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(2), 100-114.
<https://doi.org/10.1177/0271121419844315>
- Hawbaker, B. W. (2007). Student-Led IEP Meetings : planning and implementation strategies. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(5).
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-eqdem>
- Kaplan, H. et Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools : conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, Civil Rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
<https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Laurin, I., Bigras, N. et Poissant, J. (2021). Les enquêtes populationnelles. Dans J. Lherer, N. Bigras, A. Charron, et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (p. 123-151). Presses de l'Université du Québec.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education : what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lynch, E. C. et Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 11(2), 48-55.
<https://doi.org/10.1177/074193259001100207>
- Martin, J. E., Marshall, L. H. et Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285-297.
- Mason, C., Field, S. et Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451.
- Mason, C., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e édition). Gaëtan Morin éditeur.
<https://books.google.ca/books?id=tOu6nQEACAAJ>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention). *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/19-7053>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021 a). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire de 2012-2013 à 2019-2020*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation. (2021 b). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : Un processus et des ententes*. Éditions Jean-Francois Dery.
<https://books.google.ca/books?id=7g9ADwAAQBAJ>
- Palmer, S. et Wehmeyer, M. (2002). *A teacher's guide to implementing the self-determined learning model of instruction : early elementary version* (U. S. O. o. S. E. Programs, Ed.). Beach Center on Disability, University of Kansas.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1009177ar>
- Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
<https://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3).
<https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Robert, R. (2014). *Associations entre les traits de tempérament, les traits psychopathiques et le trouble des conduites selon le genre chez les enfants de 6-10 ans* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/5982>
- Royer, D. J. (2017). My IEP : A student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 25(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216850>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory : an organismic-dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M.,... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood : Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Vallerand, R. J. et Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation : a hierarchical model. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester press.
- von Stauffenberg, C. et Campbell, S. B. (2007). Predicting the early developmental course of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5/6), 536-552. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.011>