

August 2018

Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions

Philippe Tremblay

Université Laval, philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Follow this and additional works at: <https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

Recommended Citation

Tremblay, Philippe (2018) "Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 47 : Iss. 1 , Article 7.

Available at: <https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol47/iss1/7>

This Other/Autre is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact tadam@uwo.ca, wlsadmin@uwo.ca.

Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions

The Functions of Individualized Education Plans in Canada: A Comparative Analysis

Philippe Tremblay, Université Laval
Stéphanie Belley, Université Laval

Résumé

Dans le contexte actuel où il existe peu d'études comparatives sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention, l'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparée pour apporter un nouvel éclairage, au niveau canadien, sur les fonctions qu'il remplit selon les dix provinces et les trois territoires canadiens. Pour ce faire, une analyse de contenu des textes légaux, des politiques et de guides a été réalisée suite à l'identification de sept fonctions assumées par le plan d'intervention. Au final, les fonctions assumées par le plan d'intervention sont globalement les mêmes d'un océan à l'autre, sauf en ce qui concerne la fonction d'identification. Cette fonction, émergeant avec les transformations induites par l'inclusion scolaire et l'approche non-catégorielle est relativement nouvelle par une centration sur la nature des difficultés rencontrées par l'élève plutôt que sur les causes de celles-ci.

Abstract

In today's education system, only a few comparative studies address how intervention plans are created and implemented, and how they may differ. We conducted a comparative analysis to shed light on the different functions of the individualized education plan (IEP) in Canada's ten provinces and three territories. A content analysis of mandatory legal documents, policies, and reference materials was thus performed following the identification of seven specific functions related to this specific education plan. Our results show that these functions were similar across the country, except for the function of identification. In the context of such education reforms as inclusion and the non-categorical approach, this relatively new function centers primarily on the nature of the student's difficulties as opposed to the causes.

Mots clés: plan d'intervention ; Canada ; fonctions ; analyse comparée

Keywords: individualized education plan (IEP), Canada, functions, comparative analysis

Introduction

Au Canada, comme dans de nombreux pays, le plan d'intervention (PI) est une obligation légale (Rotter, 2014 ; Drasgow, Yell et Robinson, 2001). Sur le territoire canadien, son implantation date des années 1980–90 (Reynolds, Vannest et Fletcher-Jansen, 2013), mais diffère toutefois d'une province et d'un territoire à l'autre. Malgré ces variantes, il s'agit principalement d'un outil d'intervention mis en place pour l'élève vivant des difficultés à l'école. Aux États-Unis, Barton (2013) définit le plan d'intervention comme étant « (...) un document légal décrivant les services et le soutien nécessaires aux élèves à besoins spécifiques (c'est-à-dire qui remplissent les critères d'éligibilité à l'éducation) âgés de 3 à 22 ans » (p. 1569).

Au Canada, le terme de *plan d'intervention* est peu présent dans les législations provinciales et territoriales. Effectivement, seulement trois provinces et deux territoires définissent brièvement le plan d'intervention et les modalités de son utilisation dans leur législation scolaire. C'est le cas du Québec, de la Colombie-Britannique et des Territoires du Nord-Ouest (Québec, 1988; British Columbia, 1996; Northwest Territories, 1996). Ainsi, bien que le plan d'intervention ait une existence légale, il semble être défini globalement pour l'ensemble des provinces et territoires dans les politiques et guides scolaires.

Puisque, à ce jour, peu de données demeurent disponibles sur le sujet, l'objectif de cet article est de jeter un regard comparatif sur les fonctions des plans d'intervention dans les dix provinces et trois territoires canadiens. Pour ce faire, une analyse des lois, des politiques scolaires et des guides d'accompagnement concernant l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans d'intervention a été effectuée à l'aide d'une typologie de textes scolaires

officiels (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay et Belley, 2017). Dans un premier temps, une revue de la littérature sur le concept de plan d'intervention et des fonctions qu'il assume permettra d'élaborer un modèle fonctionnel des plans d'intervention. Ce modèle servira à l'analyse des plans d'intervention provenant des dix provinces et des trois territoires canadiens.

Revue de la littérature

Le concept de plan d'intervention individualisé n'est pas nouveau. Le terme *individualized education program (IEP)* a fait sa première apparition en 1975 aux États-Unis lors de l'adoption de la loi *Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)* et a été maintenu dans les législations subséquentes comme *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* (Drasgow, Yell et Robinson, 2001 ; Rodger, 1995). Il s'agit autant d'un document écrit qui définit le programme éducatif d'un élève à besoins spécifiques que le programme éducatif lui-même. Il n'existe aucun document plus important que le plan d'intervention puisqu'il permet d'assurer l'élaboration et l'implantation d'un programme adapté à l'élève ayant des besoins spécifiques (Christle et Yell, 2010), conformément à la loi (Rotter, 2014 ; Smith, 1990).

À l'école, le plan d'intervention est un outil pédagogique et éducatif exerçant plusieurs fonctions qui varient d'une part, selon les auteurs et, d'autre part, entre les provinces et les territoires canadiens. Dans la littérature, il semble y avoir une tendance générale à associer le plan d'intervention, en plus d'une évidente *fonction de planification*, à un outil de communication (*fonction de communication*) permettant d'assurer les échanges entre le milieu scolaire et le milieu familial (Bateman et Bateman, 2014 ; South Dakota Department of Education, 2013 ; Drasgow, Yell et Robinson, 2001 ; Riddell et al., 2002). Par ailleurs, le plan d'intervention étant un document légal dans lequel sont consignées les ressources disponibles pour l'élève, il constitue un engagement écrit (South Dakota Department of Education, 2013 ; Millward et al., 2002 ; Riddell et al., 2002 ; Mitchell, Morton et Hornby, 2010). Morgan (1981) suggère que le plan d'intervention aurait deux fonctions principales : une fonction administrative (un type de contrat qui présente les objectifs que l'élève poursuivra), une fonction d'instruction (un plan qui propose les moyens, les méthodes, les stratégies, etc.).

Bateman et Bateman (2014) greffent à cette fonction l'idée de contrat entre les intervenants du milieu scolaire et les parents de l'élève dans l'optique où les responsabilités de chacun des acteurs sont indiquées dans le plan d'intervention. Le plan d'intervention revêt une *fonction de gestion* lorsqu'il vise à s'assurer que l'élève à besoins spécifiques bénéficie d'un programme d'éducation spécialisée appropriée (Bateman et Bateman, 2014 ; South Dakota Department of Education, 2013) et du meilleur placement possible compte tenu de sa situation (Mitchell, Morton et Hornby, 2010). Selon Karger (2006), une des fonctions du plan d'intervention est de rendre le curriculum régulier accessible à l'élève ayant des besoins spécifiques. Shriner et Destefano (2003) attribuent deux fonctions au plan d'intervention : préparer l'élève à participer aux examens ministériels et fournir les mesures d'adaptation lors de la passation des examens ministériels. Il fait également office, d'une part, de dispositif de contrôle lorsqu'il favorise le suivi spécialisé de l'élève au cours de l'année scolaire (Bateman et Bateman, 2014 ; South Dakota Department of Education, 2013), et d'autre part, de dispositif d'évaluation en permettant de déterminer l'étendue de ses progrès (Drasgow, Yell et Robinson, 2001). Enfin, au sein des deux guides prescriptifs consultés (Bateman et Bateman, 2014 ; South Dakota Department of Education, 2013), seulement deux fonctions semblent faire divergence entre les auteurs. En effet, tandis que le Département de l'Éducation du Dakota du Sud (2013) associe le plan d'intervention à un outil favorisant la résolution de conflits entre les acteurs concernés, Bateman et Bateman (2014) le considèrent davantage comme un dispositif d'enseignement visant à détailler les services offerts à l'élève et à en améliorer les

pratiques. Pour répondre le plus adéquatement possible à ses besoins, l'équipe d'intervention doit orienter ses actions vers un même objectif tout en attribuant à chacun des membres un rôle précis (Lytle et Bordin, 2001). En plus du caractère distinctif instauré par l'engagement de chacun des acteurs, une communication efficace au sein de l'équipe est d'une grande importance (Fish, 2006). Cette communication s'effectue dans l'optique où, au terme de la démarche de planification, sont déterminés « (...) quels services [seront] fournis à l'élève ayant des besoins spécifiques, mais aussi quels services ne lui [seront] pas fournis (traduction libre)¹ (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010, p. 343). Ainsi, il importe que l'équipe pédagogique saisisse l'ampleur de leurs responsabilités procédurales au regard de la planification et de l'élaboration du plan d'intervention (Christle et Yell, 2010). En résumé, cette première analyse de la littérature permet de faire émerger huit fonctions : (1) de communication, (2) d'engagement écrit/contractuel, (3) de gestion, (4) de contrôle, (5) d'évaluation, (6) d'enseignement, (7) d'adaptation des évaluations, (8) de résolution de conflits.

Au Québec, le ministère de l'Éducation (2004) propose un cadre de référence pour l'élaboration du plan d'intervention dans lequel sont explicitement présentées les différentes fonctions qu'il remplit. En effet, tel qu'il est indiqué dans son cadre de référence, le Québec (2004) identifie six fonctions au plan d'intervention : (1) de planification et de coordination, (2) de communication, (3) de régulation, (4) de prise de décision, (5) de continuation, et (6) de planification de la transition (p. 23). Dans l'optique où chacune de ses fonctions s'inscrit dans une ou plusieurs étapes de la démarche d'élaboration du plan d'intervention, celles-ci seront présentées en linéarité et en complémentarité au regard de cette démarche. Considérée comme étant une des fonctions majeures permettant d'assurer la réussite du processus d'élaboration du plan d'intervention (Québec, 2004), la *fonction de planification et de coordination* a trait à la rencontre des acteurs concernés afin de préciser, en concertation, les objectifs poursuivis auprès de l'élève à besoins spécifiques, les moyens et les ressources disponibles pour l'intervention de même que l'échéancier de réalisation. L'importance de cette fonction découle de la mise à contribution des différents intervenants ainsi que de la détermination de leurs rôles respectifs susceptible d'harmoniser l'intervention et de favoriser sa réussite. En ce sens, il appert que le plan d'intervention permet la collaboration entre les acteurs et, de ce fait, qu'il représente un moyen de communication axé autour des besoins de l'élève (*fonction de communication*). Quant à la *fonction de régulation*, elle survient lors de l'implantation du plan d'intervention. Que ce soit pour l'élève ou pour l'enseignant, elle « (...) a trait à l'ajustement des actions éducatives afin que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages » (Québec, 2004, p. 23). C'est dans cette visée que le cadre de référence du Québec indique l'obligation d'effectuer une révision périodique du plan d'intervention de sorte à y apporter les ajustements nécessaires. La *fonction de prise de décision* s'appuie ainsi sur l'autonomie que possède l'équipe pédagogique relativement à une modification apportée tantôt au regard de l'adaptation de l'enseignement donné à l'élève, tantôt concernant l'évaluation de ses apprentissages. Finalement, la dernière fonction ciblée est celle de *continuation et de planification de la transition*, laquelle fait référence à la continuité des actions éducatives mises en œuvre pour satisfaire les besoins de l'élève de sorte à faciliter la transition du milieu scolaire actuel au milieu de vie qui lui succède. Cela implique de « (...) considérer ce qui a été fait, afin de tirer profit de ce qui a été bénéfique pour l'élève, évitant ainsi la possibilité d'interruption de services » (Québec 2004, p. 24).

Cependant, une septième fonction, implicite, apparaît dans la politique québécoise (et celles d'autres provinces) où l'adoption d'une approche non-catégorielle, pour une partie des

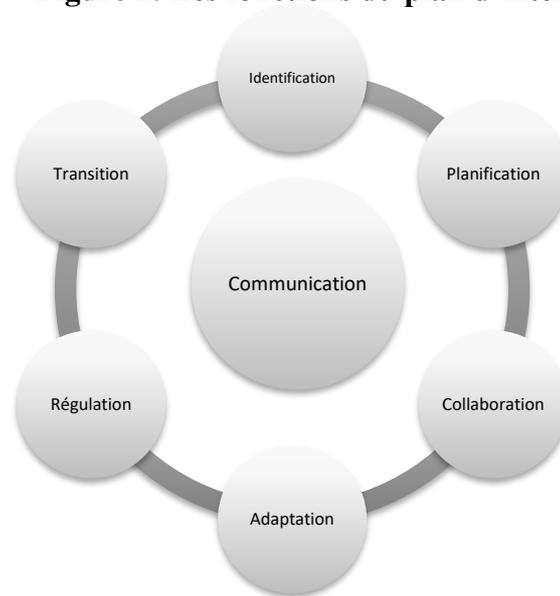
¹¹ (...) what services are provided to a student with a disability and also what services are not provided”.

élèves, a conduit à donner une *fonction d'identification* au plan d'intervention. Pour cette population appelée « élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », aucun diagnostic n'est demandé. La décision d'offrir des services spécialisés revient, au final, à la direction de l'école, après consultation et évaluation par un orthopédagogue, qui décide ou non d'établir un plan d'intervention. L'établissement d'un plan d'intervention identifie ainsi l'élève comme *élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*.

Un modèle fonctionnel des plans d'intervention

En se basant sur les différentes fonctions du plan d'intervention ayant été présentées, sept seront retenues dans le cadre de cet article. Il s'agit des fonctions de communication, d'identification, de planification et d'organisation, de collaboration, d'adaptation, d'évaluation et de régulation ainsi que de transition (voir Figure 1). Ces sept fonctions permettent de couvrir l'ensemble des fonctions repérées dans la littérature, parfois sous une autre appellation.

Figure 1: Les fonctions du plan d'intervention



La première fonction, *la fonction de communication*, est une fonction centrale dans le processus d'élaboration et de suivi du plan d'intervention. Le plan d'intervention représente un dispositif écrit de communication lorsqu'il favorise, d'une part, des échanges orientés vers les besoins spécifiques de l'élève et, d'autre part, qu'il décrit un plan élaboré afin d'y répondre. La communication est ainsi une méta-fonction, c'est-à-dire qu'elle intervient directement sur l'ensemble des autres fonctions. *La fonction d'identification*, quant à elle, attribue au plan d'intervention un rôle l'identification des élèves à besoins spécifiques ; identification assumée par l'équipe-école (contrairement au diagnostic fait en amont par des spécialistes). Cette équipe décide ainsi, d'une part, d'élaborer ou non un plan d'intervention (fonction d'identification) et d'autre part, d'élaborer formellement le plan d'intervention (fonction de planification). Cette dernière fonction implique une distribution des responsabilités entre les acteurs concernés de sorte à contribuer de façon plus efficace à la réalisation du plan d'intervention et à sa réussite. *La fonction de planification* implique également l'idée de contractualisation et d'engagement écrit de différents partenaires, partenaires ayant des droits et des obligations différentes (parents, directeurs, enseignants, etc.).

Une fois élaboré, il s'inscrit dans une *fonction de collaboration* au cours de laquelle l'ensemble des acteurs concertés vont orienter leurs actions pédagogiques vers une même

direction afin de favoriser la rencontre des objectifs spécifiques ayant été ciblés. Cette démarche collaborative demande à la fois la participation active de l'équipe scolaire fournissant les services à l'élève ayant des besoins spécifiques, mais aussi celle des parents de ce dernier. S'inscrivant dans le processus cyclique du plan d'intervention, la fonction de collaboration se manifeste essentiellement dans l'action pédagogique ou éducative, c'est-à-dire à partir du moment où la planification des besoins de l'élève est élaborée et que les objectifs à poursuivre sont définis. La *fonction d'adaptation*, étant les différentes accommodations pédagogiques ou légales (ex. : adaptations et modifications) autorisées pour l'élève à besoins spécifiques, est répertoriée dans le cadre de la démarche du plan d'intervention. Certains élèves ayant des besoins spécifiques bénéficient de mesures d'adaptation afin de leur permettre de réaliser les mêmes apprentissages que leurs pairs et d'en faire la démonstration. Les mesures adaptatives respectent ainsi les objectifs initiaux de même que les exigences d'évaluation prévues par le programme d'études prescrit. Contrairement aux adaptations, les modifications altèrent les exigences d'évaluations prévues, à la hausse comme à la baisse, de sorte à favoriser la progression et le cheminement de l'élève. La *fonction de régulation* a la vocation d'évaluer l'étendue des progrès de l'élève à besoins spécifiques et, si nécessaire, d'effectuer les ajustements qui s'y prêtent. Il s'agit donc tant de l'évaluation que des décisions prises suite à cette évaluation. Enfin, la *fonction de transition* prend appui sur la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuelle de l'élève à celui qui lui succède (entrée au préscolaire, la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, le passage d'une année à l'autre, etc.).

Objectifs

Dans le contexte actuel où il existe peu d'études sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention, l'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparée pour apporter un nouvel éclairage, au niveau canadien, sur les fonctions que le plan d'intervention remplit selon les dix provinces et les trois territoires canadiens. Cette analyse s'appuie sur le processus de référentialisation (Figari, 1994) qui se comprend comme le rapport entre un « référé » (objet sur lequel on recueille des informations, c'est-à-dire le plan d'intervention) et un « référent » (critère de comparaison, c'est-à-dire le modèle fonctionnel et les éléments formels). « La référentialisation consiste ainsi à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de référence relatif à un objet (...) » (Figari, 1994, p. 48). Elle constitue ainsi une méthode de délimitation d'un ensemble de référents (textes officiels) en rapport à un référentiel (modèle).

Méthodologie

L'analyse des aspects formels et fonctionnels des plans d'intervention a été effectuée à l'aide d'un axe qui présente les différents types de politiques scolaires (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay et Belley, 2017). Les textes du type 1 incluent les législations, les constitutions et les conventions relatives au plan d'intervention ; les textes du type 2 sont liés aux politiques et aux protocoles, aux directives administratives jugées nécessaires à l'implantation de mesures pédagogiques et éducatives pour les élèves à besoins spécifiques de même qu'aux règles et aux normes en vigueur. Soulignons que les textes du type 2 possèdent également un caractère légal dans la mesure où la loi donne latitude au ministre de décréter des politiques. Enfin, les textes de type 3 correspondent aux procédures et aux interventions à utiliser auprès des élèves à besoins spécifiques. Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques pour le personnel scolaire.

Collecte des données

Aux fins de la présente analyse, nous avons répertorié et colligé, d'une part, l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques à chacune des provinces et des territoires

canadiens, et d'autre part, tous les guides provinciaux et territoriaux renvoyant à l'outil du plan d'intervention et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux (54 textes). Chaque territoire ($n = 3$) et province canadienne ($n = 10$) ont été inclus dans cette recherche de documents tant en langue française qu'anglaise. Plusieurs phases de collectes (5) ont été nécessaires entre 2015 et 2017 pour s'assurer d'avoir un échantillon complet de données pertinentes (Gall, Gall, et Borg, 2007).

Méthodes d'analyse des données

Une recherche documentaire a permis de réaliser une analyse de contenu à partir d'une catégorisation, rendant alors accessible l'identification de thèmes à partir desquels il est possible de faire ressortir les similarités et les différences, et ce, pour chaque province et territoire canadien. Les étapes de la recherche documentaire ont été suivies (Fortin, 2010). Ainsi, la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées. Les données ont été contrôlées par des visites sur le terrain auprès des ministères concernés, des commissions scolaires ou des écoles.

Résultats

Fonction de communication

La fonction de communication remplie par le plan d'intervention sera considérée sous l'angle de son caractère transversal. C'est en considérant qu'elle s'inscrit significativement dans chacune des étapes du processus qu'elle sera explorée à titre de méta-fonction. En effet, non seulement les membres de l'équipe pédagogique sont invités à se consulter et à échanger en amont de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention, mais les communications entre eux se poursuivent jusqu'à l'évaluation de celui-ci et, dans certains cas jusqu'à la planification de la transition de l'élève vers le milieu qui lui succède (Alberta, 2007a). Ainsi, tel que le souligne le Québec (2004), le plan d'intervention « (...) représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève » (p. 23) susceptible de favoriser le succès des stratégies et des interventions ayant été ciblées selon sa situation spécifique (British Columbia, 2009).

De par sa nature, le plan d'intervention remplit ainsi systématiquement une fonction de communication de part et d'autre du territoire canadien. Dans cette optique, il semble cohérent que la plupart des provinces et des territoires soient muets quant à son rôle central au regard de la transmission d'informations entre les membres de l'équipe pédagogiques et leurs échanges (New Brunswick, 2010 ; Yukon, 2013 ; Prince Edward Island, 2005). Or, il apparaît unanime que la communication continue entre les acteurs est un facteur clé de la réussite du processus : « Une communication de qualité entre tous les membres de l'équipe du plan d'intervention est la clé du succès quant à l'introduction et la mise en œuvre de nouvelles stratégies » (British Columbia, 2009, p. 16). Par ailleurs, bon nombre de juridictions soulignent le rôle central de plusieurs acteurs de l'équipe pédagogique en ce qui a trait au fait de favoriser une communication sincère entre les membres et de la maintenir jusqu'au terme du processus (ex. : Yukon, 2013; Northwest Territories, 2006; Ontario, 2004).

Fonction d'identification

Pour l'ensemble du Canada, le plan d'intervention se veut un outil compris dans une démarche continue d'accompagnement auprès d'un élève qui vit des difficultés à l'école, soit un élève à besoins spécifiques ayant un diagnostic. Il existe deux voies permettant à un élève à besoins spécifiques d'avoir accès à un plan d'intervention. La première voie d'accès s'appuie directement sur la présence d'un diagnostic attribué à l'élève, lequel est relié à un code ou une catégorie

de handicap, troubles, difficultés, etc. Ainsi, l'attribution de ce code amène par le fait même l'élaboration d'un plan d'intervention pour cet élève, comme c'est, par exemple, le cas en Alberta et en Colombie-Britannique (Alberta, 2007a ; British Columbia, 2009). Ce plan d'intervention identifiera les besoins pédagogiques et éducatifs de l'élève diagnostiqué. Le dépistage de l'élève ayant des besoins spécifiques constitue la deuxième voie d'accès à un plan d'intervention. Pour ce faire, une évaluation de la situation de l'élève est effectuée par un comité spécifique à l'école et ce dernier doit déterminer que les difficultés de l'élève nécessitent l'élaboration d'un plan d'intervention de sorte à mettre en place une intervention adaptée à ses besoins par le biais de services d'aide et de ressources (Millward et al., 2002 ; Mitchell, Morton et Hornby, 2010). C'est en ce sens que le plan d'intervention a une fonction d'identification auprès des élèves à besoins spécifiques.

Tableau 1: Voies d'accès menant à l'élaboration d'un plan d'intervention à travers les provinces et territoires canadiens

| Provinces et territoires canadiens | A LB | CB | IPE | M A N | NB | N É | ON T | QC | S A S | T N L | N U N | T N O | Y U K |
|------------------------------------|------|----|-----|-------|----|-----|------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>Diagnostic médical</i> | X | X | X | X | | | X | X | X | X | N/A | X | |
| <i>Dépistage</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | N/A | X | X |

À la lumière du Tableau 1, il semble qu'un peu plus de la moitié du territoire canadien (8 juridictions sur 13) privilégie les deux voies d'accès menant à l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève à besoins spécifiques (Ontario, 2004 ; British Columbia, 2009 ; Prince Edward Island, 2005). Par exemple, l'Île-du-Prince-Édouard souligne que plusieurs circonstances sont à considérer afin d'identifier un élève ayant des besoins spécifiques à la suite d'un dépistage ; « (...) l'exception à cette règle correspondant aux élèves qui, à leur arrivée à l'école, présentent un diagnostic ou bénéficient déjà d'un plan d'intervention » (Prince Edward Island, 2005, p. 7). Par exemple, en Colombie-Britannique, 25 heures d'intervention d'un enseignant-ressource auprès d'un élève obligent légalement à élaborer un PI pour cet élève. Au Québec, même si l'élaboration d'un plan d'intervention peut s'appuyer sur le diagnostic d'un élève handicapé, la politique de l'adaptation scolaire préconise une approche non catégorielle pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Québec, 2012). Les milieux scolaires sont ainsi invités « (...) à intervenir a priori en fonction des besoins et des capacités de chacun des élèves (...) » (Québec, 2012, p. 21) de sorte à minimiser les risques d'exclure des élèves étant susceptibles de tirer profit de l'élaboration d'un plan d'intervention. Ainsi, aucun diagnostic n'est demandé pour les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Quant à l'Alberta, elle s'est longtemps appuyée exclusivement sur le diagnostic de l'élève à besoins spécifiques dans la décision de lui élaborer un plan d'intervention : « L'évaluation spécialisée se résume à une série de tests officiels et standardisés administrés par des professionnels qualifiés aux fins de diagnostic et d'établissement de programmes. Il peut s'agir d'évaluations cognitives ou psychologiques ainsi que des évaluations médicales ou de la santé » (Alberta, 2007a, p. 5). Or, ce n'est que depuis tout récemment qu'elle considère les deux voies d'accès comme la plupart des autres provinces et territoires canadiens.

D'ailleurs, l'association entre diagnostic et automaticité du plan d'intervention est présente uniquement à Terre-Neuve-et-Labrador. « Un plan d'intervention est obligatoire pour les élèves identifiés comme ayant des exceptionnalités (...) » (Newfoundland and Labrador, 2011, p.8). Pour ce qui est des quatre juridictions restantes, l'approche utilisée afin de déterminer les élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention semble plutôt prendre appui sur le dépistage de leurs besoins spécifiques (New Brunswick, 2010 ; Nova Scotia, 2008). Par

exemple, le Nouveau-Brunswick indique que « Le plan d'intervention s'adresse à tout élève qui a des besoins particuliers : à l'élève doué ; à l'élève très performant, à l'élève qui a un problème ou un trouble grave du comportement ; à l'élève qui a des difficultés à atteindre les résultats d'apprentissage du programme provincial prescrit ; à l'élève qui démontre un risque évident dû à des raisons personnelles, sociales ou liées à ses études » (New Brunswick, 2010, p. 7).

Fonction de planification

S'inscrivant dans le processus cyclique d'élaboration du plan d'intervention, la fonction de planification s'amorce dès qu'un élève est identifié comme ayant des besoins spécifiques nécessitant des interventions particulières (Alberta, 2007a ; Ontario, 2004). Sont alors à déterminer les décisions relatives au placement de l'élève puisqu'elles influenceront directement celles ayant trait à son programme d'étude. En effet, la planification du plan d'intervention sera différente selon le contexte de placement de l'élève susceptible de mieux répondre à sa situation particulière.

Trois juridictions (Manitoba, Saskatchewan et Territoires du Nord-Ouest) associent explicitement une fonction de planification au plan d'intervention tel que l'indique l'exemple suivant : « Les PEP ne sont pas des documents juridiques, ce sont des outils de planification (...) » (Manitoba, 2010, p. 6). De plus, le Manitoba et les Territoires-du-Nord-Ouest semblent partager l'idée selon laquelle cet outil pédagogique remplit à la fois une fonction de documentation, mais aussi une fonction de communication. Or, dans le premier cas, il est question « d'outil de documentation » (p. 6) au Manitoba tandis que les Territoires-du-Nord-Ouest emploient plutôt l'expression « (...) résumé des objectifs et des résultats annuels de l'élève (...) » (p. 11).

Cette fonction de planification s'effectue au sein d'une démarche impliquant plusieurs étapes parmi lesquelles celle de la collecte des données est préalable. La mise en commun des observations sur l'élève, de ses productions et de ses évaluations permet à l'équipe pédagogique d'accéder à une meilleure compréhension de sa situation (Alberta, 2007a). « Les renseignements devraient provenir de diverses sources et être partagés entre les membres de l'équipe pour que l'équipe de planification puisse avoir une vision globale du profil d'apprentissage de l'élève et de ses besoins en matière de programme » (Ontario, 2004, p.13). Ainsi, planifier au sein de la démarche du plan d'intervention, c'est définir les actions à entreprendre pour la réussite de l'élève (New-Brunswick, 2010).

Au Canada, il est réaliste de suggérer que le plan d'intervention remplit une fonction de planification de part et d'autre du Canada, et ce, bien que le Nunavut soit la seule juridiction n'offrant aucun cadre de référence permettant de confirmer directement cette potentialité. En effet, le plan d'intervention possède en soi la propriété d'être un document de planification des actions à entreprendre afin de favoriser la réussite scolaire de l'élève. De manière générale, l'ensemble du territoire canadien, à l'exception du Nunavut, considère ainsi qu'il s'agit d'un outil « (...) qui décrit un plan élaboré pour répondre aux besoins d'apprentissage uniques d'un élève » (Manitoba, 2010, p. 6).

Toutefois, la perception d'une planification optimale fait l'objet de certaines nuances entre les provinces et les territoires. Par exemple, le Manitoba et les Territoires du Nord-Ouest précisent que la planification doit être axée sur les élèves, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un « (...) processus qui aide les éducateurs à cerner les besoins des élèves, à offrir des moyens de soutien et à faire le suivi des progrès de l'élève » (Manitoba, 2010, p. 10). En Nouvelle-Écosse, planifier, c'est utiliser « (...) une approche de résolution de problème qui met l'accent sur la coopération afin de répondre aux besoins individuels des élèves en programmes et en services de soutien » (Nova Scotia, 2008, p. 23). Le Québec et l'Ontario, quant à eux, font ressortir la démarche de concertation et de coordination entre les acteurs correspondant au partage des rôles et des responsabilités avant l'action pédagogique « (...) afin que toutes travaillent dans la même direction et que les différentes interventions n'entrent pas en conflit les unes avec les

autres » (Québec, 2004, p. 23). Enfin, plus de la moitié des provinces et territoires (8 sur 13) partagent l'idée selon laquelle la planification des programmes de soutien à l'élève prend essentiellement appui sur un processus de collaboration entre les membres (Manitoba, 2010; Nouveau-Brunswick, 2010, Saskatchewan, 2006). Par exemple, les Territoires du Nord-Ouest (2006) considèrent le plan d'intervention comme étant un « (...) plan d'éducation écrit complet indiquant les résultats annuels souhaités pour l'élève lesquels sont déterminés à travers un processus de collaboration » (p. 5). Cet extrait permet de souligner l'interrelation entre les différentes fonctions dans le cadre d'un processus cyclique.

Fonction de collaboration

« La collaboration est le processus dans lequel les gens travaillent ensemble » (British Columbia, 2009, p. 8). Dans cette optique, le plan d'intervention remplit une fonction de collaboration de part et d'autre du territoire canadien (Alberta, 2007a; Québec, 2004; Manitoba, 2010) malgré l'existence de légères variations entre la signification donnée par les juridictions. Par exemple, pour trois d'entre elles (Île-du-Prince-Édouard, Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador), la démarche de collaboration doit se traduire par un engagement à l'action et « résoudre une préoccupation commune » au regard de la situation de l'élève (British Columbia, 2009, p. 8). La Saskatchewan indique, quant à elle, que « Le plan d'intervention est développé en collaboration avec les personnes directement impliquées auprès de l'élève » (Saskatchewan, 2006, p. 10). En plus de tendre vers l'implication des membres et une perspective de résolution de problème, la démarche de collaboration de la Colombie-Britannique est fondée sur une communication claire entre les membres de l'équipe au même titre que celle proposée par la province de Québec : « (...) les principales qualités du plan d'intervention sont de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents. Ce rapprochement passe avant tout par la communication » (Québec, 2004, p. 23).

À ce sujet, la consultation d'experts apparaît fondamentale au processus collaboratif pour trois juridictions sur treize pour lesquelles la recherche de conseils, de connaissances et d'expérience auprès d'autres professionnels s'inscrit dans « (...) une approche de collaboration et de consultation dans laquelle les membres de l'équipe travaillent en partenariat pour aider l'enfant » (Nova Scotia, 2009, p. 46). Au Nouveau-Brunswick (2010), en Ontario (2004) et aux Territoires du Nord-Ouest (2006), la volonté de collaborer en vue d'offrir un encadrement pédagogique répondant aux besoins spécifiques de l'élève de sorte à favoriser son rendement et sa réussite scolaire est véhiculée tandis qu'au Québec, la démarche collaborative favorise non seulement une planification axée sur sa situation particulière, mais permet aussi « (...) de mieux identifier [ses] besoins (...) » (Québec, 2004, p. 11). La démarche collaborative entre les membres permet alors un « (...) suivi continu du plan d'intervention pour assurer que les résultats d'apprentissage, le contenu et les stratégies d'enseignement ayant été ciblés continuent de répondre (...) » aux besoins spécifiques de l'élève (Saskatchewan, 2006, p. 8).

Malgré le fait que dans le cadre de cet article, la collaboration réside davantage du travail d'équipe ayant lieu à la suite de la réunion d'élaboration du plan d'intervention, son importance en amont et lors de celle-ci est soulignée par quelques provinces et territoires canadiens telles que la Colombie-Britannique lorsqu'elle indique que « L'évaluation et la collaboration devrait précéder la rédaction du plan d'intervention » (British Columbia, 2009, p. 7). Quant à la rencontre d'élaboration même du plan d'intervention, elle relève davantage de sa planification.

Fonction d'adaptation

Les adaptations et les modifications au plan d'intervention. Les adaptations et les modifications aux programmes et aux évaluations occupent une place importante dans les plans d'intervention analysés. Par ailleurs, il y a lieu de préciser que l'Ontario (2004) semble reconnaître deux types de modifications : les attentes modifiées et les attentes différentes. Les premières désignent « (...) les matières ou les cours du curriculum de l'Ontario dans lesquels l'élève requiert des attentes modifiées, lesquelles ne correspondent pas exactement aux attentes prévues pour l'année d'études » (p. 29), tandis que les secondes « (...) sont élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum » (p. 29). Ainsi, selon ses besoins spécifiques, un élève peut tantôt bénéficier d'attentes modifiées renvoyant généralement à des objectifs prévus pour une autre année d'étude, tantôt d'attentes différentes faisant références à d'autres programmes tels que la rééducation de la parole et les habiletés sociales (Ontario, 2004). Au Nouveau-Brunswick, aux Territoires-du-Nord-Ouest et à Terre-Neuve-et-Labrador, les adaptations se retrouvent sous le vocable « accommodation » (New Brunswick, 2010 ; Northwest Territories, 2006 ; Newfoundland and Labrador, 2011). Par ailleurs, en Saskatchewan, il y a lieu de préciser que la province ne semble pas établir de distinction entre adaptations et modifications ; les deux termes référant à l'appellation adaptation (Saskatchewan, 2006).

Rappelons qu'en vertu de leur caractère légal, les mesures d'adaptation sont obligatoires lorsqu'elles favorisent la rencontre des objectifs du programme scolaire de l'élève à besoins spécifiques. Alors que la plupart (11 sur 13) des juridictions canadiennes répertorient les adaptations et les modifications à l'intérieur même du document du plan d'intervention (Alberta, 2007a ; Nunavut, 2008), d'autres les inscrivent tantôt dans un document annexé (Newfoundland and Labrador, 2011), tantôt dans un document distinct (Nova Scotia, 2008 ; Northwest Territories, 2006). L'obligation d'y indiquer au plan d'intervention ces mesures apparaît notamment au Yukon et en Alberta lorsqu'ils indiquent respectivement que « Le plan d'intervention doit inclure (...) les adaptations, les modifications et le support nécessaires » (Yukon, 2013, p. 1-14) et « les adaptations nécessaires doivent faire partie du PIP » (Alberta, 2007b, p. 14). Toutefois, les provinces de la Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve-et-Labrador font exception à cette règle. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, « Les adaptations sont documentées dans le dossier cumulatif de l'élève » (Nova Scotia, 2002, p. 4). Or,

Lorsque l'équipe de planification de programme décide que les adaptations ne suffisent pas à répondre aux besoins de l'élève et qu'il faut changer les résultats d'apprentissage du programme des écoles publiques de la province ou élaborer des résultats d'apprentissage supplémentaires en vue de répondre à ces besoins, alors l'équipe a pour responsabilité d'élaborer un PPI (Nova Scotia, 2008, p. 35).

La province ajoute, à titre d'exemple, qu'un élève pourrait avoir « (...) besoin d'adaptations en français, et d'un PPI en mathématiques » (p. 36). Ainsi, il semble que la Nouvelle-Écosse soit la seule province à consigner les adaptations et les modifications séparément, les premières, dans le dossier de l'élève, les secondes, dans son plan d'intervention. D'ailleurs, le modèle de plan d'intervention proposée par la province est exempt d'une section allouée aux adaptations (Nova Scotia, 2008). Quant à la province de Terre-Neuve-et-Labrador (2011), elle indique que plusieurs documents peuvent être utilisés lors de l'élaboration d'un plan d'intervention dont « (...) un rapport des programmes alternatifs prescrits et/ou un rapport de cours alternatif (...) » (p. 11). La description complète des adaptations et des modifications prévues pour l'élève est ainsi consignée dans un document annexé à celui faisant état de résumé du plan d'intervention tel que le suggère leur modèle (Newfoundland and Labrador, 2012).

Adaptations lors d'évaluation officielle. Au Canada, les élèves à besoins spécifiques disposant de certaines adaptations en classe peuvent également être admissibles aux mêmes adaptations, par exemple, lors des épreuves ministérielles et des tests de rendement provinciaux et territoriaux (Alberta, 2007b; Québec, 2006). En plus de celles normalement utilisées dans le contexte régulier de la salle de classe, certaines juridictions canadiennes permettent que l'élève puisse bénéficier d'adaptations supplémentaires dans le cadre d'évaluations officielles. Or, celles-ci doivent préalablement faire l'objet d'une demande d'approbation auprès du ministère (Manitoba, 2015 ; New Brunswick, 2014 ; British Columbia, 2015). Ces mesures « (...) modifieront la façon dont on fera passer l'examen ou la façon dont l'élève y participera sans pour autant modifier ce que l'évaluation doit mesurer ni changer la validité des résultats obtenus » (New Brunswick, 2014, p. 3). En ce sens, toutes demandes d'adaptations envoyées au ministère peuvent être refusées s'il considère que leur mise en œuvre altère l'intégrité de l'épreuve ou qu'elles s'inscrivent dans le non-respect des principes d'équité et d'égalité (New Brunswick, 2014).

En raison du caractère officiel de ces épreuves, les dix provinces et les trois territoires canadiens se sont dotés d'une liste exhaustive d'adaptations susceptibles d'être utilisées auprès de l'élève à besoins spécifiques selon la difficulté qu'il présente (Nova Scotia, 2005 ; Québec, 2010, Northwest Territories, 2013). Le Tableau 2 illustre ainsi les différentes catégories d'adaptations répertoriées pour chaque province et territoire. Il s'agit du droit de disposer de conception matérielle appropriée², de l'aide d'un scribe, de versions en braille, de lecture des questions³, de la calculatrice, de temps supplémentaires⁴, d'un espace isolé, de documentation⁵, d'équipement adapté, d'une tolérance relative à la calligraphie et à l'orthographe, des technologies de l'informatique et de la communication⁶ (TIC), de modalités d'évaluation spécifiques⁷ ainsi que de toutes autres adaptations. Cette dernière catégorie étant non spécifiée par les juridictions canadiennes, ces adaptations ne peuvent être détaillées.

Tableau 2: Adaptations proposées lors d'évaluations officielles à travers les provinces et territoires canadiens

| | AL B | CB | IPE | M A N | NB | N É | ON T | QC | S A S | T N L | N U N | T N O | Y U K 8 |
|------------------------------|---------|----|-----|-------------|----|--------|---------|----|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| <i>Conception matérielle</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| <i>Aide d'un scribe</i> | X | X | | X | | | | | X | X | X | X | |

² Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : caractères plus gros, réduction du nombre de questions, réduction du nombre de possibilités lors de choix multiples, réduction du nombre d'éléments par page et banques de mots mises à la disposition de l'élève.

³ Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : interprète, interprète gestuel, reformulation des questions, version CD et rappels verbaux.

⁴ Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : augmentation du nombre de sessions, sessions de plus courtes durées et pauses plus fréquentes

⁵ Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : élaboration d'une grille de critères, exemples de réponses à l'élève, fournir un aperçu des questions de l'examen.

⁶ Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : l'utilisation d'un traitement de texte, d'un logiciel de reconnaissance de texte, d'un logiciel de reconnaissance vocale et le cours à l'enregistrement de réponses sur une bande magnétique.

⁷ Sont comprises dans cette catégorie les adaptations suivantes : l'évaluation orale et l'évaluation du travail quotidien au lieu de faire un examen à la fin d'une unité, la transcription mot pour mot.

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <i>Version en braille</i> | X | X | | X | X | | | X | | X | X | X | |
| <i>Lecture des questions</i> | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| <i>Utilisation de la calculatrice</i> | | X | X | | | | | | X | | | | |
| <i>Temps supplémentaires</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| <i>Espace isolé</i> | | | | X | X | | X | | X | X | | | |
| <i>Documentation</i> | | | X | | X | X | | | X | | | | |
| <i>Équipement adapté</i> | | | | | | | X | X | | | | | |
| <i>Tolérance calligraphie et orthographe</i> | | | X | | | | | | | | | | |
| <i>Technologies (TIC)</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| <i>Modalité d'évaluation</i> | | | X | | | | X | | X | X | | | |
| <i>Autres</i> | | | | X | X | | | | | | | | |

Le Tableau 2 indique une disposition généralisée à travers le Canada d'avoir recours aux adaptations relatives à la conception matérielle des épreuves ministérielles ainsi qu'à la possibilité de bénéficier de temps supplémentaire de sorte à permettre leur réalisation (Ontario, 2004 ; Manitoba, 2015). L'Ontario offre même cette mesure à l'ensemble de ses élèves. Or, malgré cette tendance générale qui consiste à offrir plus de temps à l'élève pour réaliser ses évaluations, il existe certaines variations entre les juridictions ; certaines faisant preuve de davantage de flexibilité au regard de la prolongation de la durée de l'épreuve. Alors que la Colombie-Britannique semble s'ajuster selon les besoins spécifiques de l'élève (British Columbia, 2015), le Manitoba indique que « (...) le temps supplémentaire permis ne devrait pas excéder le double du temps initial accordé pour la passation du test » (Manitoba, 2015, p. 7). Quant au Québec (2010), la province suggère que la durée de l'épreuve soit prolongée jusqu'à « (...) un maximum équivalent au tiers du temps normalement alloué » (p. 6). Par ailleurs, certaines dispositions sont à considérer ; l'épreuve devant se dérouler au cours d'une seule et même journée. Deux provinces semblent établir une limite de temps supplémentaire systématique lors de la passation d'une évaluation officielle. En effet, au Nouveau-Brunswick (2014), la prolongation de la durée de l'examen est fixée à 60 minutes quel que soit la longueur de l'épreuve tandis que Terre-Neuve-et-Labrador autorise les élèves ciblés « (...) qui travaillent de façon productive à consacrer jusqu'à cinq heures à l'examen » (Newfoundland and Labrador, s.d., p. 1). Par ailleurs, l'Île-du-Prince-Édouard est la seule province dont la mesure adaptative faisant référence au temps supplémentaire traduit moins l'idée de prolonger la durée initiale de l'épreuve, mais autorise plutôt l'élève à « (...) jeter un aperçu à l'examen au préalable » (Prince Edward Island, s.d., p. 1).

Les Territoires-du-Nord-Ouest (2013) apparaissent être faire exception à travers le Canada en ne considérant pas les TIC à titre d'adaptations susceptibles d'être offertes à l'élève lors d'évaluations officielles. Les listes d'adaptations officielles de l'Île-du-Prince-Édouard et du Yukon, quant à elles, sont les seules à ne pas exprimer l'éventuel recours à des changements au regard des modalités de lecture des questions de l'épreuve (Prince Edward Island, s.d. ; Yukon, 2015). À cet effet, les provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick y apportent quant à elles une précision. Tandis que la première autorise « (...) l'enregistrement de l'examen sur cédérom [pour les élèves] de la 4^e et 5^e secondaire » (Québec, 2010, p. 5), la deuxième indique que « (...) l'accès à une version audio de l'examen [s'adresse aux élèves

de] 5^e année et plus » (New Brunswick, 2014, p. 4). Par ailleurs, le fait d’offrir un espace isolé à l’élève de sorte à lui permettre d’effectuer les épreuves ministérielles est considéré comme étant une adaptation dans les documents officiels de moins que la moitié des provinces et des territoires canadiens (5 sur 13). Bien que cette mesure adaptative existe en Alberta et en Colombie-Britannique, elle n’en représente pas pour autant une reconnue officieusement (Alberta, 2016 ; British Columbia, 2015). Toutefois, tel que l’indique l’Alberta, « Les écoles peuvent choisir de fournir un isolement aux élèves qui en ont besoin, seul ou en combinaison avec d’autres adaptations approuvées » (Alberta, 2007b, p. 22).

Fonction d’évaluation et de régulation

Tel qu’illustré à la Figure 1, la fonction d’évaluation et de régulation apparaît en fin de processus d’élaboration du plan d’intervention, suivi par la fonction de transition. Elle permet d’évaluer la pertinence de poursuivre le plan d’intervention élaboré pour l’élève à besoins spécifiques. Entre autres, c’est lors de l’évaluation du plan d’intervention que seront décrits les objectifs, les adaptations et les stratégies qui auront favorisé le cheminement de l’élève au cours de l’année scolaire (Alberta, 2007a). L’équipe pédagogique effectuera également des recommandations quant aux nouveaux objectifs et aux adaptations à poursuivre dans l’optique de faciliter l’élaboration du plan d’intervention de l’année subséquente (Alberta, 2007a ; British Columbia, 2009; Northwest Territories, 2006). Si des changements relatifs aux objectifs, aux stratégies ou aux ressources ont été apportés au plan d’intervention, il importe d’en faire la mise à jour et, s’il est jugé nécessaire, de communiquer ces changements à l’ensemble de l’équipe (Prince Edward Island, 2005).

Malgré que l’ensemble du territoire canadien considère la fonction d’évaluation et de régulation du plan d’intervention comme une étape centrale s’inscrivant à la fin du processus, il existe toutefois des différences relatives à cette fonction entre les situations provinciales et territoriales se traduisant par la fréquence de révision recommandée du plan d’intervention de l’élève. Alors que le Nunavut (2010) n’indique aucune recommandation au regard de la fréquence de révision, les autres provinces et territoires y soulignent leurs indications. Le Tableau 3 met en évidence les recommandations de révision du plan d’intervention de chaque province et territoire canadien.

Tableau 3: Fréquence recommandée de révision du plan d’intervention à travers les provinces et territoires canadiens

| | AL B | CB | IPE | M A N | NB | N É | ON T | QC | S A S | T N L | N U N | T N O | Y U K |
|---|---------|----|-----|-------------|----|--------|---------|----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>1 fois par an</i> | | X | X | X | | | | | | X | | | |
| <i>2 fois par an</i> | | | | | | X | | | | | | X | |
| <i>3 fois par an</i> | X | | | | | | X | | | | | | X |
| <i>Aux 6 mois</i> | | | | | | | | X | | | | | |
| <i>En fonction des besoins de l’élève</i> | | | | | X | | | X | | | | | |
| <i>Aucune recommandation</i> | | | | | | | | | | | X | | |

À la lumière du Tableau 3, il apparaît que la fréquence recommandée minimale de révision du plan d’intervention varie considérablement à travers le Canada. Une majorité de quatre juridictions semble recommander une révision tous les ans, soit à la fin de chaque

année scolaire (Manitoba, 2010 ; British Columbia, 2009). En Nouvelle-Écosse et aux Territoires du Nord-Ouest, la fréquence de révision suggérée est doublée (Nova Scotia, 2009 ; Northwest Territories, 2006) sans qu'un écart précis entre les deux révisions ne soit fixé. À l'inverse, la Saskatchewan précise que la révision du plan d'intervention devrait avoir lieu six mois après son élaboration à moins que des régulations supplémentaires soient nécessaires compte tenu des besoins de l'élève (Saskatchewan, 2009). L'Ontario (2004) suggère par ailleurs de « Mettre à jour les attentes d'apprentissage au début de chaque étape du bulletin » (p. 12), correspondant ainsi à 3 fois par année scolaire. Au même titre que le Yukon, il s'agit ainsi des deux juridictions ayant la fréquence de révision recommandée la plus élevée. Enfin, au Québec et au Nouveau-Brunswick, aucune fréquence minimale de régulation n'est établie; la révision du plan d'intervention tient davantage compte de l'évolution de la situation de l'élève et varie selon ses besoins particuliers (Québec, 2004; New Brunswick, 2010).

Fonction de transition

Au cours de sa scolarité, l'élève est amené à vivre plusieurs transitions telles que l'entrée au préscolaire, la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, le passage d'une année à l'autre ou encore d'une école à une autre (Yukon, 2013 ; Manitoba, 2010). Le plan d'intervention remplit une fonction de transition dans l'optique où il favorise la transition du milieu scolaire actuel au futur environnement (Saskatchewan, 2006; Northwest Territories, 2006). « Planifier la transition exige de cerner les changements qui risquent de se produire au cours de la prochaine année scolaire et d'établir des stratégies en vue de préparer et d'appuyer les élèves tout au long de ces transitions » (Alberta, 2007a, p. 21). Plus larges que l'outil qu'elles proposent, les transitions se manifestent à travers de petits et de grands changements et

(...) peuvent aussi comporter des changements dans la salle de classe de tous les jours comme travailler avec un enseignant suppléant, de nouvelles activités d'apprentissage, notamment des discussions en petits groupes, et de nouvelles attentes comme prendre un plus grand nombre de responsabilités pour organiser et terminer ses travaux de façon autonome (Alberta, 2007a, p. 15).

Or, dans certains cas, il ne sera pas nécessaire de planifier la transition de l'élève à la fin de l'année scolaire, par exemple, s'il se voit attribuer le même enseignant deux ans de suite (Northwest Territories, 2006).

Si la majorité des provinces et territoires canadiens⁹ favorisent l'intégration du plan de transition à l'intérieur même du plan d'intervention de l'élève (Alberta, 2007a; New Brunswick, 2010) Terre-Neuve-et-Labrador (2015) propose quant à lui d'en faire un document distinct. À cet effet, un modèle de référence de plan de transition est disponible pour les milieux scolaires. À l'inverse, toutes les autres juridictions canadiennes suggèrent que le plan d'intervention soit imbriqué au plan de transition de l'élève. « Le plan d'intervention doit refléter les décisions au sujet de la transition à travers tous les niveaux de scolarité » (Prince Edward Island, 2005, p. 3). Si, au Québec, la planification de la transition doit également être envisagée dans le plan d'intervention, il s'agit néanmoins de la seule province canadienne dont le modèle proposé en fait abstraction (Québec, 2012). Quant à la Nouvelle-Écosse, elle ajoute que si un élève « (...) n'a pas de PI mais a des besoins spéciaux qui nécessitent un travail de planification des transitions (...) il convient également d'inclure le plan de transition dans le dossier cumulatif de l'élève » (Nova Scotia, 2008, p. 40–41). Par ailleurs, soulignons qu'au Manitoba, « la planification de la transition peut suivre le même processus que la planification du plan d'intervention » (Manitoba, 2010, p. 32) ; malgré qu'il

⁹Est exclu le territoire du Nunavut pour lequel aucune documentation n'est disponible à cet effet.

soit suggéré que le plan de transition se retrouve à la suite de la section du rapport d'intervention allouée à sa révision, ces deux planifications peuvent ou non avoir lieu au même moment.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, une analyse des canevas de plan d'intervention et des documents légaux et administratifs qui accompagnent son élaboration a été réalisée. Dans le contexte actuel où il existe peu d'études sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention, on observe que cet outil est peu questionné malgré sa généralisation dans l'ensemble des provinces et des territoires canadiens. En effet, bien que cet outil soit maintenant largement utilisé et formalisé dans l'ensemble des systèmes scolaires. Il est maintenant considéré comme *un allant de soi*. L'objectif de cet article était ainsi de réaliser une analyse pour comparer, au niveau canadien, les différentes fonctions remplies par le plan d'intervention.

Au final, les fonctions sont globalement les mêmes d'un océan à l'autre, sauf en ce qui concerne la fonction d'identification. En effet, la fonction d'identification est particulièrement clivée entre les différentes provinces et territoires. Cette fonction, émergeant avec les transformations induites par l'inclusion scolaire et l'approche non-catégorielle est relativement nouvelle. La centration sur la nature des difficultés rencontrées par l'élève plutôt que sur les causes de celles-ci responsabilise et rend redevable l'équipe-école face à cette fonction d'identification. Les provinces utilisant une approche non-catégorielle accorde cette fonction nouvelle au plan d'intervention. Toutefois, on voit d'ailleurs une transition en cours au niveau canadien où cette fonction touche également les provinces catégorielles. Toutefois, des provinces catégorielles laissent depuis peu de la souplesse permettant de mettre en œuvre un plan d'intervention sans qu'un diagnostic soit nécessaire (Alberta, Ontario, Colombie-Britannique).

Par ailleurs, bien que chacune des fonctions s'inscrivent linéairement dans le processus cyclique du plan d'intervention (voir Figure 1), les résultats font ressortir les particularités de certaines fonctions à se manifester sur une période temporelle plus large. C'est le cas de la fonction de collaboration, laquelle a été analysée principalement sous l'angle de son occurrence en aval de la rencontre visant l'élaboration du plan d'intervention malgré qu'elle soit également sujette à se présenter en amont.

Toutefois, de fortes différences peuvent exister entre écoles et commissions scolaires sur la manière de compléter le plan d'intervention, la quantité et la qualité des informations présentes, etc. Ainsi bien que ce canevas puisse guider et influencer les acteurs du milieu scolaire dans l'élaboration du plan d'intervention, une large part de variations locales peut être observée. En somme, il importe ainsi de s'intéresser également aux usages des différentes fonctions des plans d'intervention au niveau des acteurs pour éclairer au mieux l'utilisation et le sens donné par ces acteurs à cet outil.

Références

- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23–49.
- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343–349.
- Barton, E. (2013). Individual education plan. Dans *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder*, Springer, New Haven, CT, 1569–1574.
- Bateman, D. et Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children: Arlington, VA.
- Christle, C. et Yell, M. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, *Exceptionality*, 18(3), 109–123.

- Drasgow, E., Yell, M. L. et Robinson, R. T. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359–373.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Brussels: De Boeck Université.
- Fish, W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1), 56–68.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. 2^e édition. Chenelière Éducation : Montréal.
- Gall, M. D., Gall, J. P., et Borg, W. R. (2007) *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Karger, J. (2006). *Access to the general curriculum for students with disabilities: The role of the IEP*. A policy paper for educators and families. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Lytle, R. et Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40–44.
- Millward, A., Baynes A., Dyson, A., Riddell, S., Banks, P., Kane, J. et Wilson, A. (2002). Individualised educational programmes: Part I: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2(3).
- Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. Report to the New Zealand Ministry of Education.
- Morgan, D. (1981). Characteristics of a quality IEP. *Education Unlimited*, 3(3), 12–17.
- Reynolds, C. B., Vannest, K. J. et Fletcher-Jansen, E. (2013). *Encyclopedia of special education*. John Wiley and Sons : NJ, USA.
- Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Wilson, A., Baynes, A., Dyson, A. et Millward, A. (2002). Individualised educational programmes. Part II: raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2(3).
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: A review of the literature. *International Journal of Development and Education*, 42, 221–239.
- Rotter, K. (2014). IEP used by general and special education teachers. SAGE Open. April–Jun, 1–8. Plan (IEP) goals and objectives, *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92–105.
- Shriner, J. G. et DeStefano, L. (2003). Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional Children*, 69, 147–161.
- Smith, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education: From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6–14.
- South Dakota Department of Education (2013). *Individual Education Program (IEP): A technical assistance guide*, special education programs, Pierre, SD.
- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada: une analyse comparative. *Revue Éducation comparée*, 18, 87–118.

Textes provinciaux et territoriaux

- Alberta (2007a). *Pour démarrer : Travailler le processus d'élaboration du PIP*. Edmonton, AB : Alberta Education.
- Alberta (2007b). *Chapitre 6: Identifier les adaptations et les stratégies*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Alberta (2016). *Diploma exam accommodations*. Récupéré à <https://education.alberta.ca/media/1089194/08-dip-gib-2015-16-accommodations.pdf>
- British Columbia (1996). *School act*. Victoria, BC: Ministry of Education.
- British Columbia (2009). *Individual education planning for students with special needs: A resource guide for teachers*. Victoria, BC: Ministry of Education.
- British Columbia (2015). *Handbook of procedures the graduation program 2015/2016*. Victoria, BC: Ministry of Education, Student certification branch.
- Manitoba (2010). *Plan éducatif personnalisé: Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg, MB: Education Manitoba.
- Manitoba (2015). *Policies and procedures for provincial tests*. Winnipeg. MB: Manitoba Education and Advanced Learning.
- New Brunswick (2010). *Le plan stratégique et l'équipe stratégique: pour soutenir les élèves à besoins particuliers dans leurs apprentissages* Moncton, NB: Ministère de l'Éducation, Services aux élèves.
- New Brunswick (2014). *Programme provincial d'évaluation des apprentissages : guide de gestion des accommodations et des exemptions aux examens provinciaux*. Fredericton, NB: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Newfoundland and Labrador (2011). *Service delivery model for students with exceptionalities forms*. St-John's, NL: Department of Education and Early Childhood development.
- Newfoundland and Labrador (2012). *Record of accommodations*. St-John's, NL: Department of Education.

- Newfoundland and Labrador (2015). *Transition for students with exceptionalities*. St-John's, NL: Department of Education and Early Childhood development.
- Newfoundland and Labrador (s.d.). *Public exams adaptations/accommodations policy*. St-John's, NL: Department of Education.
- Northwest Territories (1996). *Loi sur l'Éducation L.T.N.-O*. 1995, Ch. 28.
- Northwest Territories (2006). *Northwest Territories individual education plans: Guidelines for development and teacher resource kit*. Yellowknife, NT: Education Culture and Employment.
- Northwest Territories (2013). *The NWT school handbook 2012–2013*. Yellowknife, NT : Education, Culture et Formation.
- Nova Scotia (2002). *Favoriser la réussite scolaire : services et programmation en enseignement ressource*. Halifax, NE : Ministère de l'Éducation.
- Nova Scotia (2005). *Services et programmation en enseignement ressource*. Halifax, NE: Département de l'éducation.
- Nova Scotia (2008). *Special education policy*. Halifax, NE: Ministry of Education, Student Services.
- Nova Scotia (2009). *The program planning process: A guide for parents*. Halifax, NE: Student services.
- Nunavut (2008). *Foundation for inclusive education in Nunavut schools*. Iqaluit, NU : Curriculum and School Services Division.
- Nunavut (2016). *Évaluation des élèves et contrôle scolaire*. Récupéré à <http://www.gov.nu.ca/fr/education/information/evaluation-des-eleves-et-contrrole-scolaire>
- Nunavut (2010). *Règlement sur l'intégration scolaire*: Iqaluit, NU : Ministère de la Justice.
- Ontario (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation.
- Prince Edward Island (2005). *Individualized Educational Planning (IEP): Standards and guidelines*. Charlottetown, PEI: Department of Education.
- Prince Edward Island (s.d.) *Record of course adaptation*. Education, early learning and culture. Récupéré à: <http://www.gov.pe.ca/forms/pdf/1517.pdf>
- Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Québec.
- Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Québec (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport.
- Québec (2010). *Balises en vue de l'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Québec (2012). *Plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Québec.
- Saskatchewan (2006). *Policy, guidelines, and procedures for functional integrated program*. Régina, SK: Saskatchewan Learning.
- Saskatchewan (2009). *Personal program plans (PPP): Guidelines*. Régina, SK: Ministry of Education.
- Yukon (2013). *Manuel sur les services de soutien aux élèves*. Récupéré à http://www.education.gov.yk.ca/fr/pdf/schools/H-276_Student_Support_Services_Manual_-_I_Individual_Education_Plans_FR.pdf
- Yukon (2015). *Parent handbook*. Whitehorse, Yukon: Student Support Services.

Philippe Tremblay

Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval, Philippe Tremblay s'intéresse à l'évaluation de la qualité des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Il travaille également sur les dispositifs de coenseignement en enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

Stéphanie Belley

Enseignante primaire et titulaire d'une maîtrise en Sciences de l'éducation (adaptation scolaire), Stéphanie Belley s'intéresse plus particulièrement à la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre autistique.