

October 2019

Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires

Philippe Tremblay

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

Enkeleda Arapi

Université Laval, enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

Nathalie Bélanger

Université d'Ottawa, nbelange@uottawa.ca

Piercarlo Bocchi

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), piercarlo.bocchi@supsi.ch

Sabine Kahn

Université Libre de Bruxelles, Sabine.Kahn@ulb.ac.be

See next page for additional authors

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

Recommended Citation

Tremblay, Philippe; Arapi, Enkeleda; Bélanger, Nathalie; Bocchi, Piercarlo; Kahn, Sabine; and Toullec-Théry, Marie (2019) "Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 48 : Iss. 1 , Article 7.

Available at: <https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol48/iss1/7>

This Research paper/Rapport de recherche 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 wlsadmin@uwo.ca.

Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires

Authors

Philippe Tremblay, Enkeleda Arapi, Nathalie Bélanger, Piercarlo Bocchi, Sabine Kahn, and Marie Toullec-Théry

**Le plan d'intervention au Canada et en Europe :
Une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires
Intervention Plan in Canada and Europe:
a Comparative Analysis of Five School Systems**

Philippe Tremblay, Université Laval

Enkeleda Arapi, Université Laval

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa

Piercarlo Bocchi, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)

Sabine Kahn, Université Libre de Bruxelles

Marie Thoullec, Université de Nantes—ESPE

Résumé

En Amérique du Nord comme en Europe, la plupart des pays ont intégré dans leur politique éducative, la possibilité d'un projet éducatif individualisé pour les élèves à besoins spécifiques pendant leur scolarisation obligatoire. Il s'agit principalement d'un plan d'intervention (PI) mis en place pour l'élève vivant des difficultés scolaires ou comportementales à l'école. L'objectif de cet article est de jeter un regard comparatif sur des plans d'intervention provenant de cinq systèmes scolaires : le Québec, l'Ontario, la France, la Belgique (Wallonie) et la Suisse (canton du Tessin). Une analyse comparative est menée sur les canevas du PI provenant de ces systèmes scolaires. Cette analyse comparée apporte un éclairage sur les terminologies, les définitions, les caractéristiques et les composantes du PI utilisées dans cinq systèmes scolaires européens et canadiens auprès des élèves en difficultés. Les résultats démontrent que la terminologie utilisée est spécifique à chaque système scolaire, mais l'importance de la planification, de l'intégration, de la collaboration, de la coordination, des interventions/aménagements pédagogiques, est mise en évidence dans ces définitions. L'analyse relève des différences sur les composantes du PI dans les cinq systèmes scolaires étudiés. Toutefois les canevas du PI gravitent autour d'un noyau commun de onze composantes.

Abstract

In North America, as well as in Europe, most countries have included in their educational policies the possibility of an individualized educational project for students with special needs during their compulsory schooling. The tool used for this is mainly an individualized education plan (IEP) set up for students experiencing academic or behavioural difficulties at school. The purpose of this article is to take a comparative look at individualized education plans from five school systems: Quebec, Ontario, France, Belgium (Wallonia), and Switzerland (Ticino canton). A comparative analysis was conducted on the IEP frameworks from these school systems. This comparative analysis sheds light on the terminology, definitions, characteristics, and components of IEPs used in five European and Canadian school systems for students with difficulties. The results show that the terminology used is specific to each school system, but the importance of planning, integration, collaboration, coordination, teaching interventions/arrangements is highlighted in all these definitions. The analysis reveals differences in the components of the IEPs among the five school systems studied. However, IEP patterns revolve around a common core of 11 components.

Mots clés : plan d'intervention; terminologies; caractéristiques; composantes; élèves en difficultés; analyse comparative.

Keywords: individualized education plan; terminologies; characteristics; components; students with difficulties; comparative analysis.

Introduction

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 stipule, d'une part, la nature des services que les écoles doivent fournir aux élèves à besoins spécifiques, et d'autre part, comment ceux-ci seront organisés.

Introduit dans les différents systèmes scolaires occidentaux à partir de 1975, le plan d'intervention (PI) est ainsi devenu une obligation légale dans de nombreux pays (Rotter, 2014; Drasgow et al, 2001). Par exemple, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive indique que

la plupart des pays utilisent un projet éducatif individualisé (PEI) pour les étudiants à besoins éducatifs particuliers (BEP) pendant la scolarité obligatoire. Ce type de document inclut généralement la manière dont le programme d'enseignement est suivi, les ressources supplémentaires nécessaires, les objectifs et l'évaluation de l'approche éducative adoptée. (AEPLD, 2003, p. 12)

Le plan d'intervention (IEP en anglais) vise, *in fine*, que chaque élève à besoins spécifiques ait les mêmes chances de réussite que tous les autres élèves.

Toutefois, alors que son usage s'est largement répandu dans les systèmes scolaires, on peut se demander si ces outils conçus par les différentes administrations scolaires présentent des approches similaires. Par exemple, au Québec, plus de 20% des élèves ont un PI actif; alors qu'ils n'étaient que 10% en 2000 (MEES, 2018). Un phénomène similaire est observé en Ontario. En effet, on trouve peu de travaux publiés sur les terminologies, définitions, ou consacrés aux caractéristiques et aux composantes du PI. Également, peu de travaux se sont intéressés à la comparaison entre systèmes et outils. Par ailleurs, bien que les fonctions soient les mêmes (Tremblay, 2018), les usages de PI peuvent être différents selon le contexte scolaire.

L'objectif de cet article est de jeter un regard comparatif sur ces éléments dans cinq systèmes scolaires européens et canadiens (France, Wallonie, Tessin, Québec, Ontario) afin d'analyser dans quelle mesure ils relèvent d'une approche similaire ou si au contraire ils révèlent des différences de forme, mais surtout de fond. Cet article relate une première étape d'un projet de recherche international financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) sur les fonctions et usages du PI dans ces cinq systèmes scolaires.

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). De plus, une analyse des composantes des canevas-modèles de PI issus des cinq systèmes scolaires a été réalisée afin de les mettre en évidence et de distinguer les différences et les similarités de ces plans d'intervention issus des cinq systèmes scolaires.

Revue de la littérature

La littérature concernant le processus d'implémentation du PI en éducation spécialisée est abondante. Depuis 1975, un nombre considérable d'ouvrages en éducation spécialisée a abordé le processus de rédaction et d'implantation des PI.

Le PI constitue autant un document écrit qui définit le programme éducatif d'un élève à besoins spécifiques que le programme éducatif lui-même¹. Il n'existe aucun document plus important que le PI puisqu'il permet d'assurer l'élaboration et l'implantation d'un programme adapté à l'élève à besoins spécifiques (Christle et Yell, 2010), conformément à la loi (Rotter, 2014; Smith, 1990b). Ainsi, le PI stipule que pour chaque élève à besoins spécifiques, un programme doit être rédigé conjointement par la direction, l'enseignant, les parents ou les tuteurs et, le cas échéant, l'enfant (Clark, 2000). Le PI décrit les niveaux actuels de performance (scolaire et fonctionnelle) de l'élève en indiquant comment ces niveaux nuisent à son cheminement personnel, scolaire et social (Poirier et Goupil, 2011, p. 460). Barton (2013) définit le PI 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). Smith (1990a) a souligné que le PI est un mécanisme essentiel pour individualiser et améliorer les résultats pour les élèves à besoins spécifiques. Le PI soutient l'enseignement individualisé en s'appuyant sur l'égalité des chances dans le but de fournir des opportunités éducatives adéquates aux élèves à besoins spécifiques. Le PI serait à même de réduire les disparités dans les résultats scolaires entre les élèves à besoins spécifiques et les autres élèves (Hinojosa, Hinojosa, Nguyen, Bright et University of Central Florida Child Health Research Group, 2017).

Smith (1990a) fournit un examen complet des documents publiés relatifs aux PI entre 1975 et 1990 dans lequel il identifie quatre phases représentant le processus de rédaction et d'implantation des PI. La première est la phase normative. Cette phase décrit les normes et les standards régissant les PI, avec un intérêt sur l'évolution des PI en lien avec la loi. La deuxième phase, la phase analytique, met l'emphase sur l'implication des enseignants, leurs perceptions du processus d'implémentation du PI, l'implication des parents et l'approche de l'équipe-école en ce qui concerne l'établissement des objectifs et la prise de décision. La phase technologique constitue la troisième phase, où la recherche se centre sur les méthodes mises en place pour la rédaction et l'implémentation des PI, le temps et les coûts reliés au processus du PI (Rodger, 1995). La quatrième phase, celle de la qualité d'implémentation, cadre, quant à elle, avec les thèmes de pratiques probantes en éducation spécialisée (Rodger, 1995). Pour sa part, Gauthier (2006) : dans son analyse de la littérature, identifie quatre orientations dans la recherche sur le PI : (1) les préoccupations pédagogiques dans l'élaboration du PI (Drasgow et al. 2001; Smith, 2000b; Bateman et Herr, 2003; Bateman et Linden, 2012); (2) l'implication des parents (ex. : Smith, 2001); (3) l'utilisation des technologies dans la conception des PI (ex. : Smith et Kortering, 2001) et (4) l'analyse des PI selon les types de handicaps (ex. : Smith, 1990b; Smith et Simpson, 1989). Myara (2018), qui a procédé à une large recension des écrits, identifie dix phases qui caractérisent l'évolution de la recherche sur le PI.

Au Québec, les préoccupations pédagogiques dans l'élaboration du PI ont également été centrales, mais aussi les composantes que doit contenir le PI (Goupil, 1991, 1997, 2004). Côté, Pilon, Dufour et Tremblay (1989) se sont intéressés à l'évaluation tandis que Landry (1990) s'est penché sur la façon de mieux connaître l'élève à travers le processus du PI. On peut également citer les travaux de Tremblay (2018) portant sur les fonctions des PI au niveau canadien. Sept fonctions du PI ont été identifiées : de communication, d'identification, de planification et d'organisation, de collaboration, d'adaptation, d'évaluation et de régulation ainsi que de transition. Enfin, en Ontario, Gauthier (2006) s'est quant à lui intéressé aux représentations des enseignants franco-ontariens par rapport aux PI.

Les composantes du plan d'intervention

Au niveau normatif, un intérêt se porte, comme vu plus haut, sur les normes et les standards en rapport avec les législations tandis qu'au niveau analytique, l'intérêt se porte, entre autres, sur le contenu de ces

¹ Aux États-Unis et au Canada anglais, le terme de programme d'éducation individualisé (Individualized Education Program, IEP) est principalement utilisé.

PI, des canevas (Smith, 1990b; Rodger, 1995; Myara, 2018). Concernant les composantes, selon Goodman et Bond (1993), le PI doit inclure les cinq composantes suivantes : un énoncé des niveaux actuels de rendement scolaire de cet enfant; un énoncé des objectifs annuels, y compris des objectifs d'enseignement à court terme; un énoncé des services d'éducation spécifiques à fournir à cet enfant; la date prévue pour le lancement et la durée prévue de ces services, et des critères appropriés, des procédures d'évaluation et des calendriers pour déterminer, au moins annuellement, si les objectifs pédagogiques sont atteints. Hardman, McDonnell et Welch (1997) et Hollis (1998) identifient, quant à eux, six composantes des canevas de PI (le niveau actuel de performance, objectifs à long et court terme, les services éducatifs requis, les dates d'atteinte des objectifs, la durée et les dates de mise en œuvre et de révision)

Pour Bateman et Linden (2012), le PI doit légalement contenir huit composantes : le niveau de compétence actuel de l'élève, les objectifs annuels pour l'élève, le suivi des progrès de l'élève, une description détaillée des services et des aides supplémentaires, la durée des services et des interventions, la participation à la classe ordinaire pour l'élève, les modalités d'évaluation des adaptations/modifications pour l'élève et une description de transition pour l'élève. Drasgow, Yell et Robinson (2001) tout comme Christle et Yell (2010), définissent également huit composantes du PI : description précise du niveau de l'élève en difficulté; objectifs annuels mesurables; description des services proposés; précision quant à la participation de l'élève aux conditions générales d'enseignement; précision des modifications apportées aux examens; date de début du plan et durée; méthode d'évaluation de l'atteinte des objectifs et de communication avec les parents; précision quant aux services offerts à l'élève pour la transition d'un niveau à l'autre.

Objectif

Malgré le fait que le PI est intégré dans les systèmes scolaires depuis longtemps, l'on trouve peu de publications francophones qui abordent le processus de mise en œuvre du PI et de ses composantes (ex. : Poirier et Goupil, 2011; Goupil, 2004). De manière générale, peu de travaux se sont penchés sur la question de PI de manière comparative. L'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparée pour apporter un éclairage, au niveau canadien et européen, sur les termes, les définitions et les composantes du PI de cinq systèmes scolaires qui ont participé à cette étude. Cet article tente de répondre à la question suivante : Quelles sont les différences ou les similarités entre les terminologies, les caractéristiques et les composantes du PI provenant de cinq systèmes scolaires au Canada et en Europe ?

Méthodologie

Cette recherche repose sur une approche qualitative. La méthode de collecte de données s'appuie sur une recherche documentaire. L'analyse des lois et des politiques scolaires a été effectuée à l'aide d'une typologie que classent les différents types de textes régissant le PI (Aucoin, Goguen et Vienneau, 2011; Tremblay et Belley, 2017). Cette typologie accorde une valeur différente aux textes scolaires selon leur statut légal. Elle permet de choisir et classer les textes et de situer son importance et le public cible. En effet, les différents textes légaux ou administratifs encadrant les pratiques à l'intention des élèves à besoins spécifiques peuvent être de différents niveaux. Plus précisément, les textes du type 1 incluent les législations constituées par des lois votées par une assemblée législative puis approuvées par le gouvernement (Suisse), le roi (Belgique) ou la reine ou son représentant (Canada) ou encore un président (France). Les documents de type 1 comprennent également les constitutions, les lois fondamentales qui définissent les droits et les libertés des citoyens, etc. Il en va également de même avec les conventions internationales qui sont ratifiées par un État. Les textes du type 2 sont liés aux politiques et aux directives administratives jugées nécessaires à l'implantation et à la pérennisation de mesures éducatives. Ils fournissent les règles et les normes en vigueur, donnent des directions plus

claires à des fins de conformité et ils permettent de promouvoir un certain cadre de pratiques dans les écoles. Ces documents de type 2 traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles destinées à ces élèves. Soulignons que les textes du type 2 possèdent également un caractère légal dans la mesure où la loi permet au ministre de décréter des programmes ainsi que des politiques. Enfin, les textes de type 3, sont constitués des guides et des documents de soutien pour les enseignants, par exemple. Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques à la fois pour les élèves de même que pour le personnel scolaire.

L'analyse de documents officiels s'appuie également 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 PI) 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 (ex. : textes officiels; autres modèles de PI) en rapport à un référé sur lequel porte l'analyse (ex. : modèle de PI). La méthode d'analyse a fait ainsi 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. Une matrice d'analyse a été élaborée à partir des points traitants de : (1) les terminologies, (2) les définitions des PI selon les systèmes scolaires, (3) les caractéristiques de canevas de PI et (4) les composantes du PI. Cette première analyse comparée au niveau du prescrit permettra d'identifier les termes utilisés, les caractéristiques et les composantes et de les analyser pour se pencher sur leur comparabilité. Dans l'optique de publications ultérieures sur cet outil et ces systèmes scolaires, cet article pourra constituer une base commune pour des analyses sur les fonctions et usages de ces fonctions par les acteurs de ces systèmes scolaires.

La recherche documentaire a permis de répertorier et de colliger l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques à chacun des cinq systèmes scolaires, tous les guides renvoyant à l'outil du PI, et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux. La recherche de documents a été menée en français, en anglais et en italien. Enfin, des documents officiels (n=57 textes) et des canevas du PI (n=5) des systèmes scolaires de la France, de la Belgique, du Tessin, du Québec et de l'Ontario sont analysés.

Résultats

La terminologie

Tout d'abord, chaque juridiction a recours à une terminologie qui lui est propre. À la lecture du Tableau 1, on observe que le terme *plan* s'emploie dans quatre systèmes scolaires : Québec, Belgique, Ontario et France (pour les outils PAP et PPS), pour référer à un dispositif d'action qui s'adresse aux élèves à besoins spécifiques. Pour le modèle PPRE qu'on retrouve en France, ce sera plutôt le terme *programme* qui est utilisé. La fonction de planification du PI est ainsi clairement identifiée. Tandis qu'au Tessin, le terme utilisé est celui de *demande*, qui semble renvoyer à la phase de référence plutôt qu'à celle de planification.

Tableau 1. Les terminologies des plans d'intervention

Espaces	Terminologie	Référence
		(Titre du document + année)

Fédération Wallonie-Bruxelles	Plan individualisé d'apprentissage (PIA)	Le plan individualisé d'apprentissage - Le PIA (2002)
	Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)	PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative (2016)
France	Plan d'accompagnement personnalisé (PAP)	Article L. 311-7, Code de l'éducation (2013)
	Plan personnalisé de scolarisation (PPS)	Article D351-5, Code de l'éducation (2015a)
Ontario	Plan d'enseignement individualisé (PEI)	Plan d'enseignement individualisé (PEI) (2004)
Québec	Plan d'intervention (PI)	Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (2004)
Canton de Tessin	Demande de collaboration	Regolamento della pedagogia speciale Linee guida Servizio di sostegno pedagogico (2013)

L'analyse des terminologies utilisées dans chaque système scolaire montre également que les termes pour qualifier le plan sont principalement *personnalisé* et *individualisé*, employés (n=5) pour décrire la forme de l'outil utilisé auprès de l'élève. Les termes *enseignement* (Ontario), *scolarisation*, *réussite scolaire* (France) et *apprentissage* (Belgique) sont également ajoutés comme dans trois terminologies pour orienter ce plan vers des aspects de nature pédagogique. Au Québec, le terme utilisé est *intervention* qui exprime plus explicitement un travail plus individualisé, plus spécifique. Au Tessin, le terme employé est *collaboration* qui rend explicite la démarche employée par les intervenants pour mettre en place des interventions auprès des élèves en difficulté. Ces deux derniers systèmes scolaires référant ainsi à deux fonctions du PI : l'intervention et la collaboration.

Les définitions des plans d'intervention

D'un point de vue légal, le ministère de l'Éducation du Québec (Québec, 2004) définit le PI comme « un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève » (p. 8).

En Belgique, le plan individuel d'apprentissage 3 (PIA) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée (Belgique, 2004a, p. 4).

En Ontario, le PEI est défini comme un programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifiée par ceux-ci en ce qui concerne un élève en difficulté, y compris un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont les besoins de l'élève. (Ontario, 2004)

Les documents officiels consultés ne tracent pas une définition sur le PI appelé « Demande de collaboration » au Tessin. Par ailleurs, à partir de la lecture de ces documents, on peut conclure que le PI est un « outil de travail » fourni par le Canton qui « propose une intervention directe auprès de l'élève en difficulté et, avec l'implication des parents, enquête sur les causes d'inadaptation à travers des évaluations appropriées à la suite desquelles un projet pédagogique individualisé peut être proposé (Suisse, 2013, p. 5).

Par ailleurs, même si le Québec, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Tessin et l'Ontario ont des modèles locaux différents, tous les élèves d'une même zone scolaire (Commission scolaire,

Conseil scolaire, Canton, Pouvoir organisateur en Belgique) utilisent un seul et même PI. Il n'y a pas de modèles concurrents dans un même espace. Le seul système scolaire qui se distingue est le cas de la France, qui propose plusieurs plans différents selon le type de problématique rencontrée chez l'élève. Les documents répertoriés ont permis de soulever quatre terminologies distinctes pour désigner un document écrit utilisé auprès des élèves à besoins spécifiques : (1) le projet d'accueil individualisé (PAI); (2) le projet personnalisé de scolarisation (PPS); (3) le plan d'accompagnement personnalisé (PAP); et enfin, (4) le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

Le premier, le projet d'accueil individualisé (PAI) est employé uniquement auprès d'élèves ayant des besoins médicaux. Un « projet d'accueil individualisé (PAI) est mis en place lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant (pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies), nécessite un aménagement (suivi d'un traitement médical ou protocole en cas d'urgence) » (France, 2016a, p. 1).

Le deuxième, le projet personnalisé de scolarisation (PPS), concerne tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap et pour lesquels la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) s'est prononcée sur la situation de handicap (France, 2014a). Le PPS est « un projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap » (France, 2016c, p. 44). Le PPS prend la forme d'un document écrit unique et central pour toute la France; il organise le déroulement de la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence, la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (France, 2019 article L-112-2). Le PPS est considéré comme la feuille de route du parcours de scolarisation de l'enfant en situation de handicap. Il précise les aménagements et adaptations pédagogiques nécessaires et favorise la cohérence des actions (France 2014a).

Le troisième modèle, le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) s'adresse aux élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble d'apprentissage (France, 2014a). Le PAP est

un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle. (France 2015a)

Le PAP définit les aménagements et les adaptations de nature pédagogique (France, 2016c) à mettre en place selon les besoins de l'élève afin qu'il puisse suivre les enseignements de son cycle de scolarisation (France, 2014c). Ces adaptations concernent, par exemple, l'utilisation d'un ordinateur, plus de temps pour les évaluations, etc. Le PAP remplace le PPRE le cas échéant.

Enfin, le quatrième modèle, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), concerne les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement (France, 2014a). Selon la définition officielle, le PPRE « est une action spécifique d'aide, intensive et de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun » (France, 2016b, p. 1). Bien qu'il n'y ait pas un modèle officiel proposé pour ce dispositif, les sources à son propos précisent que le programme qui le constitue est : « formalisé dans un document qui précise les objectifs, les ressources, les types d'actions, les échéances et les modalités d'évaluation » (France, 2014a, p. 9). De plus, le PPRE est mis en place par le directeur de l'école ou le chef d'établissement, à l'initiative des équipes pédagogiques (France, 2014a). Ces éléments permettent de voir que ce plan est plutôt local et il organise des actions ciblées sur des compétences précises.

On observe que le PI constitue un outil affichant des formes diversifiées selon les systèmes scolaires : outil méthodologique, plan d’accompagnement, programme personnalisé, demande de collaboration, mais en ayant un socle en commun pour l’ensemble des systèmes scolaires, un projet élaboré autour des modalités d’aménagement, des actions pédagogiques et des moyens destinés à l’élève pour palier ses difficultés. L’importance de la planification, de la collaboration, de la coordination, de la démarche des interventions et des aménagements pédagogiques et environnementaux, est mise en évidence dans ces définitions.

En outre, le PI fait partie d’un processus en définissant les étapes de planification, de coordination, d’organisation et de mise en place des interventions et des aménagements susceptibles de venir en aide à l’élève en difficulté. Ce processus inclut les phases de collecte et d’analyse d’information sur l’élève, de planification des interventions et de réalisation des interventions. De plus, ce processus s’inscrit dans une démarche de concertation et de collaboration entre les différents intervenants scolaires (directions d’écoles, enseignants, divers spécialistes), des parents, et même parfois, de l’élève. En somme, même si la terminologie utilisée peut afficher des différences entre les systèmes scolaires, néanmoins le PI est conçu comme un outil et un processus ayant comme finalité de permettre à l’élève en difficulté de bénéficier d’une scolarisation adéquate.

Les caractéristiques des canevas de plan d’intervention

L’analyse des caractéristiques (Tableau 2) met en évidence deux options possibles relativement aux canevas-modèles des PI élaborés dans les cinq systèmes scolaires : (1) l’existence d’un canevas-modèle central proposé par le ministère de l’Éducation, et (2) l’existence de canevas-modèles locaux. Il apparaît ainsi que toutes les juridictions à l’étude proposent de canevas-modèles de PI locaux. Toutefois, le Québec et l’Ontario proposent également un canevas-modèle central, lequel semble largement partagé dans les milieux scolaires. Par contre, la présence d’un canevas-modèle central ne signifie pas qu’il s’agisse du seul en vigueur. En effet, bien que ces canevas-modèles centraux soient prépondérants au Québec et en Ontario, leur utilisation n’est toutefois pas obligatoire. En effet, dans l’ensemble des systèmes scolaires analysés ici, un Pouvoir organisateur d’écoles (ex. : Commission scolaire, Académie, etc.) peut choisir d’utiliser un autre canevas-modèle de PI que celui proposé par le ministère de l’Éducation.

Tableau 2. Caractéristiques des canevas pour chaque système scolaire

Caractéristique	FWB		FR		ONT	QC	TES
	PAI	PPRE	PAP	PPS	PEI	PI	PP
<i>Canevas central</i>			X	X	X	X	
<i>Canevas locaux</i>	X	X			X	X	X
<i>Nombre de pages**</i>	*	*	4	6	6	4	*
<i>Année de diffusion***</i>	*	*	2015	2015	2004	2012	*

Légende : FF : France, ONT : Ontario, QC : Québec, TES : Tessin

*Signifie plusieurs réponses possibles.

** Le nombre de pages concerne le PI central

***L’année de diffusion concerne le PI central

Le cas de la France est complexe, puisque l'on y retrouve plusieurs types de PI (PPS, PPRE, PAI², PAP) et, au sein d'un même PI, plusieurs canevas-modèles. Ainsi, le canevas-modèle du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) est un canevas-modèle central de six pages, proposé aux trois niveaux d'enseignement : école maternelle, école élémentaire et second degré. Le canevas du plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est également un canevas-modèle central de quatre pages (France, 2015b). Toutefois, le canevas-modèle du Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un modèle local dont le nombre de pages varie en fonction des zones scolaires (académies) (ex. : l'Académie de Strasbourg propose un canevas-modèle de trois pages, l'Académie de Besançon deux pages, le groupe de travail Toulouse propose un canevas de huit pages, etc.).

Les composantes du plan d'intervention

L'analyse des canevas-modèles des PI pris en compte dans la présente étude montre que onze composantes peuvent être relevées.

La première, la composante *Le profil de l'élève* est présent dans les canevas de cinq systèmes scolaires, et permet d'avoir des informations individualisées sur l'élève : le nom, l'âge, l'année de scolarité, le sexe de l'élève, les noms des parents ou des responsables légaux de l'enfant, etc. (voir Tableaux 3 et 4). Cette composante constitue une section à part dans les canevas-modèles. On le trouve désigné sous le titre de *fiche signalétique* en Belgique, *situation actuelle* pour PPS en France, *donnée personnelle de l'élève* (traduction libre) au Tessin et *profil de l'élève* en Ontario. Par ailleurs, au Québec bien qu'une section ait été allouée à ces informations, il n'y a pas de titre précis.

La composante *Bilan positif* est présente dans tous les PI, sauf pour le Tessin. Bien que la section allouée à cette composante se retrouve sous différents titres : *ressources de l'élève* en Belgique, *points forts* en Ontario, *capacité* au Québec, etc., elle décrit les forces, les points forts de l'élève sur le plan académique.

La composante *Bilan négatif*, quant à elle, est également présente pour tous les systèmes scolaires. Bien que cette section apparaisse également sous différents titres, par exemple : *liste de points de difficultés possibles* pour PPS en France, *besoin* pour Québec et Ontario, *difficultés* en Belgique, *description de la problématique/conséquence de la problématique sur le plan pédagogique* (traduction libre) pour le Tessin, elle désigne les difficultés de l'élève sur le plan scolaire ou autre.

La composante *Source d'évaluation/d'information* désigne les résultats de différents types d'évaluations, d'observations faites auprès de l'élève pour définir la problématique. Ces données d'évaluation proviennent de sources différentes : psychologue, ergothérapeute, orthophoniste, médecin généraliste, enseignant, parent, etc. La majorité des systèmes scolaires inclut cette composante dans leurs PI, sauf le Québec. Le Québec a une politique non catégorielle pour ces élèves. Aucun diagnostic n'est nécessaire pour offrir les services spécialisés.

Les *Attentes de l'élève/projet personnel* constituent une composante du PI présent seulement en Belgique, sous le titre *Projet personnel/attente parent/équipe* et pour la France, avec le modèle PPS, sous le titre : *Projet de vie de la famille/projet de la formation*. Cette section permet de consigner les projets et les attentes de l'élève en lien avec ses difficultés et ses besoins. En outre, cette section est ouverte également aux parents et aux intervenants qui participent à la mise en œuvre du PI, à exprimer leurs attentes par rapport à l'élève.

² Le *Projet d'accueil individualisé* (PAI) n'est pas inclus dans l'analyse car il est employé uniquement auprès d'élèves ayant des besoins médicaux spécifiques.

Tableau 3. Les composantes du plan d'intervention

Composantes	FWB		FR		ONT	QC	TES
	PAI	PPRE	PAP	PPS	PEI	PI	PP
<i>Profil de l'élève</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Bilan (+)</i>	X	X	X		X	X	X
<i>Bilan (-)</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Attentes de l'élève / projet personnel</i>	X			X			
<i>Objectifs</i>	X	X		X	X	X	X
<i>Méthodes et stratégies</i>	X	X		X	X	X	X
<i>Ressources</i>	X	X			X	X	X
<i>Révision et évaluation</i>	X	X	X		X	X	X
<i>Adaptations et modifications</i>		X	X	X	X	X	
<i>Plan de transition</i>			X		X		
<i>Détails sur les consultations menées auprès du parent/tuteur/tutrice de l'élève</i>					X		

Légende : PAI : Le projet d'accueil individualisé; PPRE : Plan personnalisé de réussite éducative; PAP : Le plan d'accompagnement personnalisé; PPS : Le projet personnalisé de scolarisation; PI : Plan d'intervention; PEI : Plan éducatif individualisé; SSP : Demande de collaboration

La composante *Objectifs* est présente dans tous les systèmes scolaires, sauf pour le modèle PAP en France. Une caractéristique à souligner, dans tous les plans d'interventions proposées par la Belgique, le Québec, le Tessin, la France (PPRE et PPS) est que le terme *objectif* est employé sauf pour la province d'Ontario, avec le terme *but/attentes d'apprentissages* où cette terminologie est utilisée en lien avec celle du programme scolaire ontarien.

La composante *Méthodes et stratégies* désigne la planification des actions et des stratégies qui sont établies au sein de la démarche de concertation entre les intervenants du PI. Cette composante est présente pour tous les espaces, sauf pour le modèle PAP en France.

La section *Ressources agissantes* est allouée aux intervenants, y compris les parents, qui proposent et mettent en œuvre les actions, les stratégies afin d'accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage. Cette composante est présente dans la majorité des modèles, sauf pour les modèles de PPS et PAP proposés en France.

La composante *Révision et évaluation* vise à évaluer si le PI est toujours représentatif de la situation de l'élève et de ses besoins, si les stratégies et les ressources utilisées favorisent l'atteinte des objectifs fixés et si ces derniers ont été réalisés lors de la mise en œuvre du PI. La majorité des systèmes scolaires intègrent cette section dans leurs modèles, sauf le modèle PPS français.

La composante *Adaptations et modifications* vise à décrire les interventions ou les aménagements mis en place pour pouvoir apporter un soutien spécifique à l'élève en difficulté, principalement lors des apprentissages et des évaluations. Il s'agit de mesures qui sont considérées comme un droit de l'élève pour permettre sa réussite. Cette composante est directement reliée à la fonction d'adaptation du PI. Le PI devient ainsi l'endroit où sont notifiées officiellement ces adaptations

et modifications. En France, le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est essentiellement dédié à cette fonction faisant état plutôt des aménagements et des adaptations de nature pédagogique mis en place pour permettre à l'élève avec un diagnostic de trouble d'apprentissage identifié par un spécialiste, de poursuivre sa scolarisation dans les meilleures conditions. En effet, ce plan est conçu comme *un outil de suivi de l'élève* puisque ni le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ni le Projet d'accueil individualisé (PAI) ne permettent ce type d'adaptation (France, 2015b). À contrario, cette composante n'est pas proposée dans les canevas de Belgique et du Tessin.

Enfin, la section allouée à la composante *Plan de transition* est présente seulement dans les modèles de PAP en France et du PEI en Ontario. Cette composante a pour objectif de préciser des mesures/adaptations lors de la transition de l'élève au niveau scolaire suivant. Cette fonction du PI semble ainsi la moins assumée par les différents plans analysés.

Tableau 4. Les terminologies de chaque composante

Composantes	FWB	FR	ONT	QC	TES		
	PAI	PPRE*	PAP	PPS*	PEI	PI	
<i>Profil de l'élève</i>	Fiche signalétique	Fichier identitaire	Nom, date de naissance, adresse, responsables légaux	Renseignements administratifs	Profil de l'élève (Nom, sexe, date de naissance, année scolaire, anomalie)	Nom, âge, année scolaire	Dati personali dell' alievo/
<i>Bilan (+)</i>	Ressources (de l'élève)	Point d'appui	Points d'appui pour les apprentissages	Point d'appui	Points forts	Capacités	
<i>Bilan (-)</i>	Difficultés	Difficulté rencontrée	Conséquences des troubles sur les apprentissages	Liste de points de difficultés possibles	Besoins	Besoins	Descrizione della problematica / Ripercussioni della problematica sul piano pedagogico didattico globale
<i>Source d'évaluation/information</i>	Informations extérieures	Résultats de différentes évaluations	Besoins spécifiques de l'élève	Proposition de l'équipe pluridisciplinaire/décision CDAPH	Données d'évaluation		Servizi e istituti esterni coinvolti / Osservazioni :
<i>Attentes de l'élève / projet personnel</i>	Attente parent/équipe			Projet de vie de la famille/projet de la formation			
<i>Objectifs</i>	Objectifs	Objectifs visés par PPRE		Priorités et objectifs	But/Attentes d'apprentissages	Objectifs	Obiettivi concreti
<i>Méthodes et stratégies</i>	Action concrète (section objectif)	Modalité de mise en oeuvre		Mise en œuvre de préconisations	Stratégies pédagogiques /Méthodes d'évaluation	Identification des moyens	Descrizione delle strategie e delle risorse messe in atto per affrontare il problema
<i>Ressources agissantes</i>	Qui (section objectif)	Équipe éducative			RH personnel enseignant et non enseignant	Responsable	Docente/i/ Operatore SSP
<i>Révision et évaluation</i>	Réévaluation (section objectif)	Bilan d'action	Aménagements n'ayant pas atteint les		Évaluations/révision et mises à jour	S'il s'agit d'une révision/évaluation	Prossimi passi (per es. osservazione in classe,

			objectifs escomptés /Aménagements profitables				prove pedagogiche, cambiamenti strutturali, compiti/ricchie ste al docente, ecc.)
<i>Adaptations et modifications</i>		Organisation pédagogique privilegiée	Adaptations et aménagement à mettre en place en fonction des besoins de l'élève	Aménagement et adaptation pédagogique	Adaptions pédagogiques/env ironnementales /en matière d'évaluation Attentes modifiées	Type d'intervention	
<i>Humain présent</i>	Personnes présentes (section objectif)	Équipe éducative/ Signature parent/élève	Visa des parents / Signature et tampon du directeur d'école	Équipe MDPH	Signatures	Signatures	Docente/i/ Operatore SSP
<i>Plan de transition</i>			Entre au collège	-	<i>Plan de transition</i>		
<i>Autres</i>	Parcours scolaire (nom de l'école/des enseignants/inter venants)	Parcours scolaire (nom de l'école/des enseignants/inter venants)			Matière/cours/pro gramme qui s'applique PEI Raison justifiant l'élaboration PEI		

*PPS est constitué de deux documents officiels. Le 1er document constitue le canevas du PPS et le 2^e document précise les nomenclatures applicables au PPS (modalités de scolarisation, temps de scolarisation, lieux de scolarisation, etc.)

*PPRE : Il existe plusieurs modèles. La synthèse est basée sur les 8 modèles de PI qui sont inclus dans cette recherche.

Discussion

L'analyse des documents révèle que les cinq espaces scolaires analysés ont conçu des documents de type 1 (constitution, législation, convention), type 2 (politiques et protocoles; directives ministérielles; règles, règlements et normes) et type 3 (guides et documents de soutien) pour encadrer l'utilisation du PI. Ainsi, l'on retrouve dans tous les systèmes scolaires des textes précisant les règles, définissant des balises pour la mise en œuvre de l'outil que constitue le PI.

L'analyse des textes révèle que les textes de type 3 sont utilisés comme référence dans la mise en œuvre du PI et cela pour l'ensemble des systèmes scolaires. Ces documents précisent les directives concernant le contenu et la forme du PI. Dans le milieu scolaire, ces documents guident et soutiennent l'administration scolaire, les personnels scolaires et tous les intervenants impliqués dans la planification du PI auprès des élèves en besoin.

L'analyse comparée permet de souligner des similitudes, mais aussi des différences entre les PI mobilisés dans les cinq systèmes scolaires de l'étude. Tout d'abord, l'existence de deux types de canevas-modèles : central et local ont été soulignés. Ainsi, le Québec, l'Ontario et la France (deux modèles PAP et PPS) présentent un canevas central. Par contre, la présence d'un canevas-modèle central ne signifie pas qu'il s'agisse du seul en vigueur. En effet, bien que ces canevas soient prépondérants au Québec et en Ontario, leur utilisation n'est toutefois pas obligatoire. En ce qui concerne la Wallonie et le Tessin, ces espaces présentent plutôt des canevas-modèles locaux, tout comme la France avec le modèle de PPRE. Cela entraîne une plus grande variation dans les composantes et caractéristiques et limite, par le fait même, la portée de la présente analyse.

Chaque juridiction paraît avoir recours à une terminologie qui lui est propre. Le terme *plan* s'emploie dans la plupart des pays participants à la recherche. D'autres auteurs (Poirier et Goupil, 2011, Tremblay et Belley, 2017) utilisent ce terme pour le PI. Par ailleurs, des différences se dessinent pour le Tessin dont le terme *demande* désigne le PI. De même, en France, l'analyse relève comme terminologie utilisée les termes *plan* et *programme*. En effet, si le terme *plan* est commun pour plusieurs systèmes scolaires étudiés dans cette recherche, celui de *programme* n'est employé qu'en France, mais

c'est aussi une terminologie employée aux États-Unis. Plusieurs auteurs (Drasgow et al., 2001; Gartin et Murdick, 2005; Kelley, Bartholomew et Test, 2011; Patti, 2016) utilisent le terme *programme* pour parler de PI.

L'analyse des documents révèle que même si les termes mobilisés pour définir les PI sont différents d'un système scolaire à l'autre, ce sont sensiblement les mêmes éléments que l'on trouve dans les définitions. L'importance de la planification, de la collaboration, de la coordination, de la démarche, des interventions/aménagements pédagogiques, de l'organisation de la classe est mise en évidence dans ces définitions. Ces définitions viennent ainsi rejoindre les définitions présentées par plusieurs chercheurs (Drasgow et al., 2001; Hinojosa et al., 2017; Poirier et Goupil, 2011; Rodger, 1995).

Concernant la terminologie des composantes, on relève, en effet, une grande variété lexicale. De très nombreux termes sont mobilisés dans la description et la structuration des PI. Cependant, un examen plus approfondi souligne que ce sont souvent les mêmes catégories conceptuelles qui reviennent : il y a de ce point de vue une relative homogénéité dans la réflexion menant à la création des PI. L'analyse de canevas-modèles de PI pour chaque système scolaire a permis de dresser un portrait de onze composantes. Plusieurs auteurs (Bateman et Linden, 2012; Christle et Yell, 2010) brossent, quant à eux, une liste de huit composantes qui doivent composer le PI. On observe aussi une certaine convergence quant au nombre et à la nature des variables présentes dans les PI. Des variantes existent certes, certaines composantes étant moins fréquemment reprises, mais il existe un noyau de composantes que l'on retrouve dans presque tous les PI étudiés. Les composantes colligées sont communes pour tous les espaces sauf deux composantes : *Attentes de l'élève/projet personnel* présente en France et en Fédération Wallonie-Bruxelles seulement, et *Plan de transition* présente seulement en France et en Ontario. La composante *Adaptation et modification* n'apparaît pas en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Tessin; les plans PAP et PPS français présentent moins de composantes et omettent les *ressources* (PAP et PPS); les *objectifs* et les *méthodes* (PAP), alors que les plans PPRE sont plus complets. On observe aussi que, de manière générale, les PI qui regroupent le plus de composantes sont ceux employés en Ontario (9 composantes sur 11), puis au Québec, au Tessin et en FWB (8 sur 11), ainsi que le PI de type PPRE en France, les deux autres modèles français ne présentant que six composantes. Par ailleurs, le PAP ne constitue pas un outil d'intervention, mais plutôt d'adaptation pour les évaluations et les apprentissages (1/3 de temps supplémentaire, local séparé, utilisation d'un ordinateur, etc.).

Limites et perspectives

Cette recherche propose une comparaison novatrice des canevas des PI, en tant qu'outils d'aide auprès des élèves en difficultés. Toutefois, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, comme vu plus haut, les canevas utilisés, surtout dans le cas français, sont très variables d'une académie (zone scolaire) à l'autre. Il est ainsi difficile de postuler des différences entre systèmes scolaires alors que ces mêmes différences peuvent être fortes à l'intérieur d'un même système scolaire. Ensuite, les modifications possibles, tant au canevas qu'aux textes de type 3, dans le temps et l'espace par les ministères concernés, font que la présente étude constitue un portrait contemporain de la situation. Enfin, cette recherche doit être complétée avec d'autres travaux portant sur les fonctions et usages des PI pour passer d'une analyse du *prescrit* à une analyse du *réel* et du *perçu* (Tremblay, 2012). Les travaux amorcés dans le cadre de ce projet de recherche international sur les PI permettront d'apporter des éclairages nouveaux sur les usages.

Les différences observées entre le cas français et les autres systèmes scolaires mettent en relief les multiples fonctions et usages de ces PI. Par exemple, plusieurs PI ne peuvent comporter que des adaptations, sans réelle intervention. Concernant l'élève à besoins spécifiques, le PI est un *fourretout*. En France, le PAP remplit cette fonction de compilation et légalisation des adaptations. Cela permet de distinguer ce qui relève de l'adaptation (lors des évaluations par exemple) et ce qui relève de

l'intervention autour de ces plans. Cela n'est pas étranger à l'inflation de PI observée au Québec et en Ontario par exemple (MEES, 2018). Il en va de même avec l'identification. En France, avec le PPRE, ce processus est potentiellement souple et flexible pour les élèves en difficulté. Par la suite, d'autres outils (ex. PAP) peuvent être mis en place si les difficultés de l'élève persistent. Ailleurs, le PI est un outil unique, peu importe le niveau de gravité ou le phasage dans l'identification/intervention. Le processus est également plus lourd (référence, collecte de données, etc.). De plus, bien qu'il soit prévu de le réviser, il n'est pas prévu expressément de le remettre en question ou de le *fermer* ou rendre inactif. À contrario, cet outil unique permet une plus grande prévisibilité et une stabilité dans les processus et les intervenants. *In fine*, cette analyse comparée permet d'observer d'autres manières de faire au niveau officiel et institutionnel qui peuvent contribuer à la réflexion sur cet outil et sa régulation. Cette analyse au niveau du prescrit doit toutefois se compléter d'autres au niveau des usages sur les différentes fonctions du PI (Tremblay et Belley, 2017).

Bibliographie

- AEPLD. Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Middelfart (66 p). Repéré à : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/thematicpublication_french-2.pdf^[1]_[SEP]
- 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.
- Barton, E. (2013). Individual education plan. *Encyclopedia of autism spectrum disorder*, Springer, New Haven, CT, 1569–1574.
- Bateman, B. D. et Herr, C. M. (2003). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Verona, WI: IEP Resources.
- Bateman, B. D. et Linden, M. A. (2012). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Christle, C. et Yell, M. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, *Exceptionality*, 18(3), 109–123.
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching exceptional children*, 33(2), 56–66.
- Côté, R., Pilon, W., Dufour, C. et Tremblay, M. (1990). *Guide d'élaboration des plans de service et d'intervention*. Québec : Groupe de recherche et d'études en déficience du développement, Département de psychopédagogie, Université Laval.
- Drasgow, E., Yell, M. L. et Robinson, T. R. (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.
- Gartin, B. C. et Murdick, N. L. (2005). Idea 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327–331.
- Gauthier, Y. (2006). Enfance en difficulté : Représentations des enseignants franco-ontariens à l'égard des plans d'enseignement individualisés. *Brock Education*, 16(1), 78–92.
- Goodman, J. F. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408–422.
- Goupil, G. (1991). *Le plan personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal, QC : Chenelière.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Hardman, M. L., McDonnell, J. et Welch, M. (1997). Perspectives on the future of IDEA. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 39, 295–380.
- Hinojosa, M. S., Hinojosa, R., Nguyen, J., Bright, M. et University of Central Florida Child Health Research Group (2017). Individualized education program development among racially/ethnically diverse children and adolescents with health conditions. *Maternal and Child Health Journal*, 21(3), 583–592.
- Hollis, J. (1998). *Conducting individualized education program meetings that withstand due process: The informal evidentiary proceeding*, Springfield, IL.: CC Thomaqs.
- Kelley, K. R., Bartholomew, A. et Test, D. W. (2011). Effects of the self-directed IEP delivered using computer-assisted instruction on student participation in educational planning meetings. *Remedial and Special Education*, 34(2), 67–77.
- MEES (2018). Taux de diplomation et qualification par Commission scolaire au Québec. Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur : Québec.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education*, 53, 497–518.

- Patti, A. L. (2016). Back to the basics: Practical tips for IEP writing. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 151–156.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459–472.
- 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.
- Smith, S. W. (1990a). Individualized education programs (IEPs) in special education: From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6–14.
- Smith, S. W. (1990b). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85–100.
- Smith, S. W. (2001). *Involving parents in the IEP process*. ERIC: ED 455658
- Smith, S. W. et Kortering, L. J. (2001). Using computers to generate IEP process. Rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 13(2), 107–16.
- Smith, S. W. et Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14, 107–116.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2), 39–68.
- Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 47(1), 7.
- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe ordinaire au Canada : une analyse comparative. *Revue éducation comparée*. 18, 87–118.

Textes officiels

- Belgique (2004a). Le plan individuel d'apprentissage (PIA)
- Belgique (2004b). *Décret organisant l'enseignement spécialisé D. 03-03-2004 M.B. 03-06-2004*
- Belgique (2011). *Arrêté du gouvernement de la communauté française relatif aux modalités de transmission du Plan individuel d'apprentissage (P.I.A)*
- Belgique (2012). *Circulaire n° 4234 - Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.)* Fédération Wallonie-Bruxelles
- Belgique (2012). *Circulaire n° 4235 - Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.)*. De la démarche au document. Fédération Wallonie-Bruxelles
- France (2013). *Code de l'éducation Dispositions communes*. Article L. 311-7 Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- France (2013). *Guide d'Élaboration du Projet d'Accompagnement Personnalisé (PAP)*
- France (2014a). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?* Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France (2014b). *Code de l'éducation L'accompagnement pédagogique des élèves* Article D311-13 Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- France (2014–2016). *Décret n° 2014–1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves*.
- France (2015a). Arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article D. 351-5 du code de l'éducation
- France (2015b). *Circulaire 2015-016 - Le plan d'accompagnement personnalisé*. Ministère de l'Éducation nationale.
- France (2015c). *Plan d'accompagnement personnalisé Bulletin officiel n° 5 du 29 janvier 2015*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- France (2016a). *Circulaire 2016-117 du 8/08/2016 : Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires*.
- France (2016b). *PPRE – Programme personnalisé de réussite éducative : Aide aux élèves en difficulté scolaire*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- France (2016c). *Scolarisation des élèves en situation de handicap. Bulletin officiel de l'éducation national n° 30 du 25 aout 2016*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- France (2019). *Code d'éducation : Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés* Article L-112-2. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Ontario (2000). *Individual education plans standards for development, program planning, and implementation*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Ontario (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation.
- Ontario (2016). *Loi sur l'Éducation : L.R.O., chap. E.2*.
- Ontario (2017) *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources*

Québec (1988–2016). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3

Québec (1999). Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves. . Québec, QC : Ministère de l'éducation

Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Ministère de l'éducation

Québec (2012). *Plan d'intervention*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.

Suisse (1996a). *Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare*. Repubblica e Cantone Ticino.

Suisse (1996b). *Regolamento delle scuole comunali*. CAN - Raccolta delle leggi del Cantone Ticino. Repubblica e Cantone Ticino.

Suisse (2011). *Legge sulla pedagogia speciale*. Repubblica e Cantone Ticino.

Suisse (2013). *Linee guida*. Servizio di sostegno pedagogico Scuole dell'Infanzia e Scuole Elementari. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Repubblica e Cantone Ticino.

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.

Enkeleda Arapi Stagiaire postdoctorale à l'Université de Montréal, elle s'intéresse à l'articulation de la relation enseignant-parent-élève, au développement de l'autonomie chez l'élève et à l'adaptation des élèves en difficultés. Elle intervient aux différents niveaux de formation au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval.

Nathalie Bélanger. Professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et en charge d'une chaire de recherche sur l'éducation et la francophonie, ses intérêts de recherche portent sur les processus d'inclusion/exclusion que vivent les jeunes et les familles, les études sur les minorités et la francophonie.

Marie Toullec-Théry. Maîtresse de conférences à l'Université de Nantes et à l'INSPÉ, Marie Toullec-Théry centre ses recherches en didactique sur les pratiques enseignantes à l'école obligatoire et plus spécifiquement sur ce qui s'enseigne et s'apprend au sein de dispositifs inclusifs où des professionnels coopèrent.

Sabine Kahn Professeure de Sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles, ses recherches portent sur les pratiques enseignantes, les inégalités scolaires et la différenciation pédagogique.

Pier Carlo Bocchi. Enseignant-chercheur et responsable d'unité de formation auprès du Dipartimento Formazione Apprendimento de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, ses travaux s'inscrivent en didactique et portent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Il collabore avec la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.