Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 9 - 19

Introduction

Le plan d'intervention en éducation en contexte francophone et international[1]

Philippe Tremblay
Université de Laval
et
Nathalie Bélanger
Université d'Ottawa
Canada

Le plan d'intervention (*individualized education plan* en anglais) cible les élèves éprouvant des difficultés à l'école afin qu'ils puissent recevoir les aides et les soutiens jugées nécessaires à leurs apprentissages et à leurs comportements. Il stipule, d'une part, la nature des services que les écoles doivent fournir aux élèves ayant des besoins particuliers, et d'autre part, comment les services seront organisés. Son apparition formelle et légale date de 1975 aux États-Unis lors de l'adoption de la loi *Éducation for All Handicapped Children Act (EAHCA)* et a été maintenu dans les législations subséquentes comme *Individuals with Disabilities Éducation Act* (IDEA) (Drasgow, Yell et Robinson, 2001 ; Rodger, 1995). Ce type de plan s'est ensuite graduellement étendu à d'autres espaces scolaires. Il est devenu une obligation légale dans de nombreux pays

1 Projet intitulé Un dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le plan d'enseignement individualisé : une comparaison internationale de leurs fonctions et utilisations sous la direction principale de Nathalie Bélanger, et du co-chercheur Philippe Tremblay, ainsi que des collaboratrices et collaborateur : Sabine Kahn, Marie Toullec-Thery et Piercarlo Bocchi et financé par le Conseil de recherche en sciences sociales et humaines du Canada (CRSHC) # 435-2016-1199.

(Rotter, 2014; Drasgow, Yell et Robinson, 2001). Par exemple, on parle de *plan d'intervention* (PI) au Québec, de *projet pédagogique* (PP) en Suisse, de *plan individuel d'apprentissage* (PIA) en Belgique. La France, quant à elle, décline en quatre plans distincts les différentes fonctions du plan d'intervention : le *projet d'accueil individualisé* (PAI), le *programme personnalisé de réussite éducative* (PPRE), *le plan d'accompagnement personnalisé* (PAP) et enfin, le *projet personnalisé de scolarisation* (PPS). À ce propos, 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* » (2003, p. 12).

Mais au-delà de ce florilège de dénominations, il demeure que cet outil est à la fois administratif et pédagogique visant à offrir des services adaptés à l'élève (Goupil, 2004). La mise en œuvre du plan d'intervention ne semble cependant pas aller de soi. Les intervenants en font des usages différenciés, et cela dans un même système scolaire (Poirier et Goupil, 2011; Clandfield, 2014). On note, par ailleurs, la réticence de certains enseignants à l'utiliser (Goodman et Bond, 1993; Rodger, 1995; Poirier et Goupil, 2011), la faible préparation ou formation de ces derniers à cet effet (Beaupré et al, 2004), le peu de participation des jeunes et des familles à cet exercice (Fish, 2006) et la surreprésentation des enfants issus de groupes minoritaires (Clandfield, 2014).

De plus, introduit d'abord dans les différents systèmes scolaires occidentaux en appui aux politiques d'intégration scolaire (Smith, 2000), le plan d'intervention a été conservé lors du passage à des politiques plus inclusives. Il faut, cependant, souligner que le plan d'intervention s'inscrit dans le modèle psychomédical (identification, catégorisation, intervention, responsabilisation de l'enfant et de sa famille) qui perdure et qui peut être un frein aux nouvelles orientations plus inclusives reposant sur des approches non-catégorielles (Oliver, 1990). De surcroit, puisqu'il y a souvent une pluralité d'instruments d'action publique en présence, le problème de leur coordination dans le quotidien des intervenants se pose (Lascoumes et Le Galès, 2004; Barrère, 2013).

La littérature montre que les premières recherches sur les plans d'intervention sont passées par différentes phases depuis leur mise en œuvre. Smith (1990) a fourni un examen complet des documents publiés relatifs aux PI entre 1975 et 1990 dans lequel il a identifié trois phases représentant le processus de rédaction et d'implantation des plans d'intervention. Myara (2018), quant à elle, identifie ainsi dix phases qui caractérisent l'évolution de la recherche sur les plans d'intervention (phase normative, analytique, cout, technologique, qualité et implantation, curriculum ordinaire et PI, exigences juridiques, élaboration, mise en œuvre et révision du PI, et enfin, la phase du PI autodirigé). 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, Yell et Robinson, 2001; Smith, 2000; Bateman et Herr, 2003; Bateman et Linden, 1998) ; 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, 1990 ; Smith et Simpson, 1989).

Bien que ce type d'outil soit présent et répandu, on en sait encore peu à son sujet et de quelle façon le personnel enseignant et les divers intervenants en font usage. Si l'on note des différences d'implantation et de mise en œuvre évidentes entre espaces scolaires, il y en a aussi des différences internes à chacun d'eux justifiant d'examiner de manière plus approfondie ce que des acteurs scolaires en font. Dans les différents espaces scolaires, tout un système d'aide aux difficultés scolaires basé sur une panoplie de dispositifs relatifs à l'identification et au placement des élèves existe depuis longtemps, alors que d'autres s'ajoutent à la suite des injonctions nouvelles liées aux principes de l'École inclusive (Tremblay, 2020). Enfin, des différences importantes apparaissent également entre systèmes scolaires sur l'ampleur de l'utilisation de cet outil. Par exemple, au Québec, plus de 20% des élèves ont un plan d'intervention actif ; alors qu'ils n'étaient que 10% en 2000 (MEES, 2018) alors qu'en Belgique moins de 6% des élèves en ont un (ETNIC, 2018).

Alors que son usage s'est largement répandu dans les systèmes scolaires, on peut se demander comment ces outils, adaptés par les différents systèmes scolaires sont utilisés et comment ils permettent des usages similaires ou différenciés de différentes fonctions. En effet, bien

que les fonctions soient en théorie les mêmes (Tremblay et Belley, 2018), les usages des plans d'intervention peuvent être différents selon le contexte scolaire, les approches favorisées, les tensions entre acteurs, etc. Tremblay et Belley (2017 ; 2018), dans un modèle fonctionnel des plans d'intervention, ont identifié sept fonctions du plan d'intervention : communication, identification, planification et organisation, collaboration, adaptation, évaluation et régulation, et enfin, transition. Ces sept fonctions permettent de couvrir l'ensemble des fonctions repérées dans la littérature, parfois sous une autre appellation. Les fonctions et usages ont été analysés de manière comparatiste en utilisant comme cadre conceptuel la qualité prescrite, perçue et réelle (Tremblay, 2012).

Toutefois, relativement peu de publications traitent du plan d'intervention (PI) en langue française et portant plus spécifiquement sur ses usages par les acteurs éducatifs. C'est donc à ces enjeux que ce numéro ambitionne de répondre en s'appuyant notamment sur les résultats d'une recherche internationale intitulée : *Un dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le plan d'enseignement individualisé : une comparaison internationale de leurs fonctions et utilisations.* Celle-ci avait pour objectif de comprendre les fonctions et les usages de plans d'aide individualisée grâce à une analyse documentaire, l'analyse d'échantillons de plans recueillis et d'entretiens menés avec des cadres, des directions et des enseignants dans cinq contextes.

Ce numéro comprend huit articles qui dressent un portrait inédit des fonctions et usages des plans dans cinq espaces scolaires. Plus spécifiquement, l'objectif de ce numéro thématique est de jeter un regard comparatif, tant dans le temps que dans l'espace, sur ces fonctions et usages dans différents systèmes scolaires afin de les analyser et de comprendre dans quelle mesure ils relèvent d'une approche similaire ou si, au contraire, ils présentent des différences de forme, mais surtout de fond. Il ne s'agit pas de considérer le PI en tant que seul objet ou outil technique, mais de l'examiner dans le contexte de ses usages par des acteurs scolaires.

Le premier texte intitulé « *Le travail enseignant à l'heure des dispositifs individualisant l'aide aux élèves. Comparaison internationale* » de Nathalie Bélanger, Joannie St-Pierre, Marie Toullec-Théry et Piercarlo Bocchi, pose la question de l'usage des plans d'aide individualisée en Belgique, en France, en Suisse italienne, au Québec et en Ontario. Les auteurs

questionnent plus précisément en quoi ces plans transforment le travail enseignant. Pour ce faire, ils s'appuient sur les *plans prescrits* dans chacun de ces contextes ainsi que sur des données issues d'entretiens semi-dirigés menés avec des cadres scolaires, des directions d'établissement et des enseignants. Leurs résultats montrent que l'usage de plans d'aide individualisée, de facture différente selon les contextes, contribue à modifier le travail enseignant au profit d'une individualisation de l'enseignement, notamment lorsqu'il s'agit de prévoir les évaluations, bien que les représentations du travail envers le groupe-classe demeurent prédominantes. Le plan en tant qu'outil participe dorénavant de cette responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite des élèves.

Le deuxième texte, quant à lui, analyse les moyens déployés dans les plans d'interventions (PI) dans deux systèmes scolaires francophones, soit au Québec et en Belgique. Pour ce faire, deux objectifs ont guidé cette recherche : analyser les domaines visés par les moyens d'intervention et la nature des moyens inscrits dans le plan d'intervention. Les résultats de cet article, « *Analyse de types et de contenu des interventions inscrites dans le plan d'intervention au primaire au Québec et en Belgique* » de Philippe Tremblay, d'Enkeleda Arapi et Sabine Kahn, montrent que les moyens d'intervention inscrits dans les PI visent majoritairement les apprentissages plutôt que les comportements. La majorité des moyens inscrits dans les plans d'interventions sont des interventions et des adaptations. Il y a également davantage d'interventions au Québec, et plus d'adaptations en Belgique. Les auteurs observent enfin que ce sont essentiellement des macro-interventions, plus intensives et individualisées, qui sont, à la fois, peu définies et peu appuyées sur des protocoles d'interventions considérés comme probants.

L'article de Marie Toullec-Théry et d'Emmanuel Jacob : « *Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé de Réussite Éducative* (PPRE) *? Étude comparative de discours de cinq professionnels de l'éducation* », étudie et compare les discours sur les *programmes personnalisés de réussite éducative* (PPRE) d'une chaine hiérarchique composée de cinq professionnels de l'éducation (deux inspecteurs, un directeur, une enseignante de classe élémentaire, une enseignante spécialisée). Leurs résultats indiquent que ces programmes mis en place en France, depuis 2005, sont différemment interprétés

selon la position institutionnelle qu'occupe chacun. Toutefois, dans les propos des professionnels interrogés, il ressort que les PPRE sont surtout des instruments de contrôle, sans qu'ils n'endossent de fonction d'adaptation de l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le quatrième article s'intéresse, quant à lui, aux orthopédagogues, un type d'acteurs en première ligne dans l'usage des plans d'intervention. Romina Rinaldi, Philippe Tremblay, Bianka Corbin et Marie Joiret font une analyse comparée qui porte sur les titres, formations et fonctions des orthopédagogues au Québec et en Belgique. Pour ce faire, l'article « *Regard comparé sur l'orthopédagogie en Belgique francophone et au Québec : enjeux et perspectives pour le milieu scolaire* », analyse les encadrements légaux et paralégaux portant sur la formation et le travail des orthopédagogues, avec un intérêt particulier sur le plan d'intervention (PI). Au terme de cette analyse, le constat est celui d'une profession restant en émergence et en évolution constante. Le métier d'orthopédagogue est constamment divisé entre classe et intervention individuelle, enseignement et rééducation, approche catégorielle et non catégorielle, approche clinique et approche pédagogique, ce qui ne facilite pas la tâche de définir clairement son positionnement et ses fonctions. Cette tâche est d'autant plus fragilisée par l'absence d'appui légal qui ne permet pas l'émergence d'une identité professionnelle forte et homogène ni la valorisation de la formation et/ou du titre professionnel d'orthopédagogue.

Le cinquième article « *Le plan d'intervention en faveur des élèves en difficulté : analyse des textes règlementaires et des discours de professionnels de l'école au Canton du Tessin* », de Pier Carlo Bocchi, a pour objectif d'examiner comment ces plans sont conçus dans une région de la Suisse où une étroite collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien pédagogique est postulée. En profitant d'une approche comparative entre différentes communautés nationales, les différentes fonctions d'un plan (Tremblay et Belley, 2018), ont été examinées en analysant les représentations de plusieurs acteurs scolaires. Les résultats montrent l'existence de cultures professionnelles et de formes de collaboration encore peu en accord avec les prescriptions officielles et les normes qui les inspirent.

Le texte suivant, « *Plan d'intervention : analyse comparée des rôles et responsabilités des directions, parents et élèves* », de Philippe Tremblay, porte sur les rôles, droits et responsabilités de trois groupes d'intervenants dans le cadre du processus d'élaboration du plan d'intervention (PI) : les directions, les parents et les élèves. L'objectif de cet article est d'analyser les différents rôles et responsabilités des directions, parents et élèves dans le processus d'élaboration du plan d'intervention (PI) sur la base des textes légaux en vigueur dans les dix provinces et les trois territoires canadiens. Les résultats montrent tout d'abord que la responsabilité légale de mettre ou non en œuvre un plan d'intervention revient généralement à la direction qui est considérée comme le chef d'orchestre du PI. Il y a une inégalité entre les droits, responsabilités et rôles de ces trois types d'acteurs. Le plan d'intervention est alors perçu comme un outil pédagogique dont l'école a la responsabilité. Cela met en lumière les limites des droits et responsabilités des parents.

Justement, le rôle des parents dans le plan d'intervention, encore peu traitée, constitue le sujet central du sixième article. Enkeleda Arapi et Philippe Tremblay s'intéressent au processus d'élaboration du plan d'intervention en tant que démarche collaborative qui demande à la fois la participation active de l'équipe-école et celle des parents pour apporter un soutien adapté à l'élève en difficulté. Cet article, intitulé : « *La place des parents dans la mise en œuvre du plan d'intervention : les points de vue des intervenants scolaires au Québec et en Belgique* », a pour objectif d'étudier la place consacrée aux parents par l'équipe-école lors de l'élaboration du plan d'intervention dans deux systèmes scolaires francophones, au Québec et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en Belgique. Une analyse thématique s'appuyant sur les sept fonctions du plan d'intervention (Tremblay et Belley, 2018) explore le rôle des parents dans l'élaboration du PI à partir des discours des intervenants scolaires (n=16). Au final, les résultats indiquent que le rôle des parents dans la conception et la mise en place du plan d'intervention demeure plutôt faible et limité. En quelque sorte, une fois que l'école décide de mettre en œuvre un PI, les parents sont invités à participer à son élaboration et non à la prise de décision sur celui-ci.

Enfin, les mêmes auteurs, dans un autre article : « *Les plans d'interventions sont-ils individualisés ? Analyse comparée du contenu et de la qualité des objectifs du plan d'intervention au Québec, en France et en*

Belgique » analyse le caractère individualisé de ces plans. Le plan d'intervention (PI) a été conçu comme un outil d'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Cet outil remplit cette fonction à travers plusieurs composantes. Plus spécifiquement, le contenu et la qualité des objectifs demeurent une composante cruciale qui peut influencer l'efficacité du plan d'intervention. En effet, plusieurs recherches relèvent des lacunes dans la formulation des objectifs : peu opérationnels, inappropriés, peu nombreux ou trop vagues. L'objectif de cet article était donc d'analyser et d'évaluer le contenu et la qualité des objectifs du PI provenant de trois systèmes scolaires : le Québec, la France et la Belgique sur les objectifs de 90 plans d'intervention provenant de ces systèmes scolaires. Les résultats portent sur deux axes : les objectifs selon les catégories de difficultés scolaires et sociales et la qualité des objectifs. Au regard des résultats de cette étude, les critères SMART+ semblent ne pas être respectés dans l'ensemble des plans d'intervention analysés. Or, avoir des objectifs bien spécifiés, en amont, permet de proposer et de mettre en place des interventions adéquates et cohérentes avec les difficultés de l'élève. Il est toutefois possible d'améliorer le travail du personnel scolaire, notamment des enseignants. Ainsi, investir dans la formation initiale et dans la formation continue pour mieux préparer le personnel scolaire à formuler des objectifs de qualité respectant les critères formels constitue une piste à explorer précisément pour remédier à la situation.

Ces huit articles dressent un portrait inédit des fonctions et usages des plans. Ces derniers ont largement fait l'objet d'explications ou de description à partir des sciences de la psychologie ou de l'éducation, mais encore trop rarement ont-ils été interrogés à partir de ce que les acteurs scolaires en font, ce à quoi ce numéro thématique a entre autres voulu se consacrer en privilégiant une approche comparative.

Bibliographie

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-117.

Bateman, B. et Herr, C.M. (2003). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Attainment Co. Inc.

Bateman, B., et Linden, M. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3rd ed). Longmont, CO: Sopris West.

Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L. E., & Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.

Clandfield, D. (2014). Special education and streaming. *Restacking the deck: Streaming by class, race and gender in Ontario schools*, 23, 72.

Communauté française de Belgique (2010). *Les indicateurs de l'enseignement*. ETNIC. Services des Statistiques.

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.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003*. European Agency for Development in Special Needs Education: Bruxelles.

Fish, W. 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).

Gauthier, Y. (2006). Enfance en difficulté: Représentations des enseignants franco-ontariens à l'égard des plans d'enseignement individualisés. *Brock Education Journal*, 16(1).

Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. G. Morin.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences politiques.

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2018). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2018*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. Christchurch: College of education & University of Canterbury : Report to the New Zealand Ministry of Education. Repéré à https://www.education-counts.govt.nz/publications/literacy/literature-review

Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Palgrave-MacMillan.

Poirier, N., & 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.

S. Rodger, Individual education plan revisited: A review of the literature. International *Journal of Development and Education*, 42, 1995, pp.221-239.

K. Rotter, 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), 2014, pp. 92-105.

Smith, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education: From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6–14.

Smith, S.W. (2000). Creating useful individualized programs (IEP) in special education. From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 6-14.

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 for students with behavioural disorders. *Behavioural Disorders*, 14(2), 197-216.

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. et Belley, S. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*. 47(1), 1-17.

Tremblay, P. et Belley, S. (2016). Individualized Education Plans in Canada: A Comparative Analysis. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* (IJCDSE), 8(1), 3017-3024.

Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Éditions Académia L'Harmattan : Bruxelles.