Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 53 - 77

Analyse de types et de contenu des interventions inscrites dans le plan d'intervention au primaire au Québec et en Belgique

Philippe Tremblay,
Enkeleda Arapi
Université de Laval
Canada
et
Sabine Kahn
Université Libre de Bruxelles

RÉSUMÉ

L'objectif général de cet article était d'analyser 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, ainsi que la nature des moyens inscrits dans le plan d'intervention. Au regard des résultats, les moyens d'intervention inscrits dans les PI visent majoritairement les apprentissages. On observe, par ailleurs, que ces macro-interventions, plus intensives et individualisées, sont, à la fois, peu définies et peu appuyées sur des protocoles d'interventions considérés comme probants. La majorité des moyens inscrits dans les plans d'interventions sont des interventions et des adaptations. Au regard des résultats, il y a davantage d'interventions au Québec, et plus d'adaptation en Belgique. Au niveau des adaptations, il importe de souligner que la majorité des moyens proposés sont des *adaptations des réponses.*

MOTS CLÉS

Plan d'intervention ; éducation comparée ; enseignement primaire ; Québec ; Fédération Wallonie-Bruxelles : Belgique

ABSTRACT

The general objective of this article was to analyse the resources deployed in the intervention plans (IEP) in two French-speaking school systems, namely in Quebec and Belgium. Two objectives guided this research: to analyse the areas targeted by the intervention methods and the nature of the methods included in the intervention plan. In terms of results, the means of intervention included in the IPs are mainly aimed at learning. We also observe that these macro-interventions, which are more intensive and individualised, are not very well defined and are not based on intervention protocols considered to be conclusive. The majority of the resources included in the intervention plans are interventions and adaptations. In terms of results, there are more interventions in Quebec and more adaptations in Belgium. In terms of adaptations, it is important to emphasise that the majority of the means proposed are adaptations of responses.

KEYWORDS

Intervention plan; comparative education; elementary education; Quebec; Wallonie-Bruxelles Federation: Belgium

Introduction

Le plan d'intervention (PI) est un outil pédagogique qui vise à soutenir le processus d'apprentissage des élèves à besoins spécifiques (Räty, Vehkakoski et Pirttimaa, 2019). L'outil est largement utilisé pour préciser les forces et les faiblesses de l'élève, fixer les objectifs d'apprentissage, planifier les interventions qu'il recevra et définir le calendrier, les rôles et responsabilités de chaque personne (Tremblay, Arapi, Bélanger, Bocchi, Kahn, Toullec, 2019).

Dans de nombreux systèmes scolaires, le PI est prescrit par la loi et défini par les politiques et guides. Cependant, il semblerait que ceci ne soit pas suffisant pour garantir la bonne adéquation des plans d'intervention aux réels besoins des élèves en difficulté. Plusieurs recherches ont suggéré des pistes pour mieux soutenir ces élèves. Même si ces recherches ne sont pas spécifiquement centrées sur les PI, leurs suggestions ciblent plusieurs composants retrouvées dans le PI : les méthodes d'enseignement qui doivent être explicites et systématiques (Peterson, Marchand-Martella et Martella, 2008), les objectifs d'apprentissage présentés de façon simple et claire (Woolfolk 2010), les contenus d'apprentissage découpés en petites étapes et l'enseignement analytique mobilisé (Jimenez, Browder et Courtade 2008 ; Woolfolk 2010 ; Browder,

Jimenez et Trela, 2012), le matériel adapté à chaque âge (Browder et coll. 2009 ; Woolfolk, 2010) ou encore les contenus présentés de diverses manières (Woolfolk, 2010).

Toujours dans la littérature anglophone, d'autres recherches sont consacrées plus précisemment aux plans d'intervention (Raïty, Vehkakoski et Pirttimaa, 2017; Harrison, Bunford, Evans et Owens, 2013). Toutefois, à notre connaissance, il y a peu d'études francophones qui portent sur les moyens déployés dans les plans d'intervention. Ainsi, le but de la présente étude qualitative est de contribuer au comblement cette lacune en se concentrant sur les moyens inscrits dans les plans d'interventions des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement au Québec et en Belgique. Par moyens, nous entendons toutes les décisions prises et inscrites dans le plan d'intervention par l'équipe-école pour atteindre un objectif. Ces moyens concernent les interventions, les adaptations et les modifications.

1. Cadre théorique

En Belgique, le plan individuel d'apprentissage (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). Selon le Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (Québec, 2004), la mise en œuvre du plan d'intervention (PI) passe par quatre phases : la collecte et l'analyse de l'information ; la planification des interventions ; la réalisation des interventions et la révision du plan d'intervention. La planification des interventions est corollaire de plusieurs étapes et des décisions prises lors d'une réunion où, en principe, équipe-école et parents mettent en commun l'information relative à la situation de l'élève (ses forces, ses difficultés, etc.) et trouvent un consensus sur les besoins prioritaires de l'élève.

En fonction de ses besoins, les objectifs à atteindre par l'élève en difficulté sont définis ainsi que les moyens à mettre en place pour le soutenir, dont des stratégies et des ressources humaines et matérielles. Si au niveau de la démarche officielle, le processus semble avoir des balises

bien spécifiées, les types d'interventions à proposer relèvent de la responsabilité de l'équipe-école qui doit s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève.

Le PI contient plusieurs composantes comme le bilan des forces et faiblesses de l'élève, les objectifs à atteindre, les moyens, le calendrier, les rôles et les responsabilités, etc. (MELS, 2004, Poirier et Goupil, 2011; Tremblay et coll. 2019). Parmi ces composantes, les moyens constituent un élément important, car ils permettent d'apporter un soutien concret à l'élève en difficulté pour atteindre son ou ses objectifs. Le MELS (2004) en retient trois catégories : les moyens (interventions), les moyens d'adaptation et les moyens de modification. Les moyens peuvent être liés aux ressources humaines, aux ressources matérielles, aux stratégies éducatives et aux outils particuliers.

Raty, Vehkakoski et Pirttimaa (2019) distinguent, pour leur part, les moyens de soutien en 1) environnement d'apprentissage, 2) contenus d'apprentissage, 3) ajustements pédagogiques et 4) orientation individuelle. Les moyens concernant l'environnement d'apprentissage signifient les ajustements de l'environnement et les groupements flexibles dans la classe. Les moyens du contenu d'apprentissage sont liés à la planification de l'enseignement. Les ajustements pédagogiques font référence aux principes pédagogiques généraux (ex. : actions et modifications de l'enseignant) qui permettent aux élèves d'accéder au contenu et aux résultats éducatifs. Enfin, l'orientation individuelle désigne les moyens avec lesquels un adulte devrait travailler dans des situations d'enseignement individuel (p. ex., rappel, orientation de l'attention). Au Québec, on parle également de *services* dans ce type de cas.

Selon Tremblay et Belley (2018), les *adaptations et modifications* concernent 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. Pour sa part, Legendre (2005) définit une adaptation en éducation comme « *Un ensemble des modifications requises pour harmoniser les finalités, buts, objectifs, processus, produits, caractéristiques, individuelles en vue de favoriser le développement optimal du potentiel humain* » (p. 20). Selon Vienneau (2004), des adaptations générales à 1'enseignement sont des pratiques communes « (…) *pouvant bénéficier à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves* » (p. 8). Pour sa part, le MELS (2004) retient que les moyens d'adaptation apportent « (…) *un aménagement dans la façon dont se vivra la situation d'apprentissage*

et d'évaluation liée à la compétence sans en modifier les critères d'évaluation » (p. 8). En effet, selon plusieurs auteurs (Pierangelo et Giuliani, 2007 ; Conderman, Liberty et DeSpain, 2017 ; Witmer, Schmitt, Clinton et Mathes, 2017) les moyens d'adaptation sont les dispositions prises pour permettre à l'élève d'accéder à l'apprentissage et d'en faire la démonstration. Les mesures d'adaptation ne modifient pas substantiellement le niveau d'enseignement, le contenu ou les critères de réussite, mais elles sont prises afin de donner à l'élève un accès égal à l'apprentissage et des chances égales de démontrer ce qu'il sait. À titre d'exemple un moyen d'adaptation pourrait être : accorder 1/3 de temps en plus lors d'une évaluation (MELS, 2004). Les adaptations à l'intention de l'élève bénéficiant d'un PI visent le soutien à ce dernier pour apprendre, comprendre, maitriser le contenu scolaire malgré ses propres difficultés (Nootens et Debeurme, 2010).

Par ailleurs, Harrison, Bunford, Evans et Owens (2013), en s'appuyant sur une revue de littérature portant sur 201 articles, classent les adaptations en quatre catégories : les adaptations de présentation, les adaptations aux réponses, les adaptations de l'environnement et les adaptations des temps et des horaires. Les adaptations à la présentation sont des changements dans la façon dont l'enseignement, les travaux ou les évaluations sont présentés ou fournis à l'élève (taille de caractère, format écrit ou audio, outils d'aide, etc.). Les mesures d'adaptation aux réponses modifient la façon dont les élèves sont autorisés à répondre à l'enseignement (dans le cadre de travaux ou d'évaluations) ou à des dispositifs organisationnels qu'ils peuvent utiliser pour les aider à formuler une réponse et comprendre des méthodes pour accroitre la participation active comme la réponse orale (synthèse vocale, enregistrement des réponses, par ordinateur, etc.). Les aménagements en matière de temps et d'horaire impliquent des changements dans l'organisation du temps alloué 1) à une activité ou à une évaluation, 2) à la présentation d'une leçon ou d'un test, ou 3) à l'élève pour terminer une activité ou une évaluation. Enfin, les aménagements de l'environnement consistent en un changement du lieu (c.-à-d. le placement physique) où l'élève fait ses travaux d'apprentissage ou d'évaluation, tout en étant accompagné (ex. : pairs, aides-enseignantes et aides-enseignants, tuteurs, etc.).

Pour le MELS (2004), les moyens de modification consistent à apporter « (…) *un changement dans la façon dont se vivra la situation d'apprentissage*

et modifient les critères d'évaluation liés à la compétence » (p. 9). Les modifications, pour Pierangelo et Giuliani (2007), sont des changements importants dans ce qu'un élève est censé apprendre et démontrer. Des changements peuvent être apportés au niveau d'enseignement, au contenu ou aux critères de réussite. Par exemple, un élève peut travailler à un niveau inférieur à celui des autres élèves de la classe. Dans certains cas, l'élève peut travailler sur une compétence liée à celle sur laquelle les autres élèves se concentrent. De tels changements sont apportés pour offrir à l'élève des expériences d'apprentissage, des environnements et des évaluations significatifs et productifs, fondés sur les besoins et les capacités de chacun (Pierangelo et Giuliani, 2007).

En Belgique, le Décret du 7 décembre 2017, relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques impose la mise en place *d'aménagements raisonnables* pour les élèves à besoins spécifiques. Tel que défini dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2007), un *aménagement raisonnable* signifie que les écoles ont les ressources nécessaires pour fournir les soutiens individuels dont un élève peut avoir besoin pour participer pleinement aux activités scolaires, sans imposer une charge disproportionnée ou indue à l'école, et sont complémentaires à l'accessibilité. En FWB, le décret précise que « les *aménagements raisonnables sont des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, pour permettre à une personne handicapée d'accéder, de participer et de progresser dans les domaines visés à l'article 4*, sauf si ces mesures imposent à l'égard de la personne qui doit les adopter une charge disproportionnée. Ainsi, les aménagements raisonnables engloberaient l'adaptation, la modification et la différenciation pédagogique (ex. : un programme modifié, une aide supplémentaire pour l'enseignant, du temps supplémentaire pour passer des examens, le déplacement d'une classe du deuxième étage au rez-de-chaussée pour un élève à mobilité réduite, etc.).

Selon Legendre (2005), l'intervention proprement dite, dans son sens générique, désigne l'action consciente et volontaire *« (…) dans des situations bien précises, dans le but de les modifier ou de les influencer »* (p.756). Selon le MELS (2004), les interventions sont des actions « (…) *permettant de réduire l'écart entre les situations réelles et la situation souhaitée menant à l'atteinte de l'objectif* » (p. 6). Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002), en s'appuyant sur Guay (1991), spécifient que l'intervention est

une proaction, c'est-à-dire une action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème chez autrui. Harrison, Bunford, Evans et Owens (2013) définissent les interventions comme des changements apportés par un processus systématique pour développer ou améliorer les connaissances, les compétences, les comportements, les cognitions ou les émotions.

Myara (2017) repère trois catégories de types de moyens d'intervention mis en place auprès des élèves en difficulté : ceux liés au milieu, ceux liés aux stratégies de médiation ou aux intervenants et les moyens liés aux stratégies d'apprentissage ou à l'apprenant. Les moyens liés au milieu, tel les services scolaires, services complémentaires et les services extrascolaires sont mis en pratique par le milieu scolaire fréquenté par l'élève. Les moyens liés aux stratégies de médiation (ex. stratégie cognitives, métacognitives etc.), d'enseignement (ex. enseignement explicite, par problème, etc.) ou d'intervention sont appliqués par les intervenants. La dernière catégorie englobe les moyens liés aux stratégies d'apprentissage ou à l'apprenant appliqué par l'apprenant pour atteindre ces objectifs. Ces moyens choisis par les intervenants regroupent « *(…) des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives, des conditions affectives et motivationnelles et des conditions de gestions et d'utilisation de ressources* » (Myara, 2017, p.138).

En somme, on peut distinguer deux grandes catégories d'intervention. La première catégorie, les *micro-interventions* sont des actions rapides, ponctuelles, quotidiennes et immédiates. Plus précisément, les micro-interventions font référence à l'établissement des règles et des routines de la classe, à l'utilisation d'un système de soutien, de rappel, de rétroactions, etc. La deuxième catégorie, *les macro-interventions* sont des actions soutenues qui permettent de pallier les difficultés scolaires de l'élève, réduire l'écart entre le niveau actuel de l'élève et le niveau souhaité pour atteindre les objectifs du programme scolaire. Dans cette catégorie, sont inclus aussi des apprentissages en petits sous-groupes, ou encore un suivi un à un. Parallèlement, ces interventions peuvent s'effectuer avec des *services.* Ces services correspondent, non pas à des interventions, mais à l'attribution de temps avec un spécialiste aux élèves bénéficiant d'un PI. Plus précisément, on retrouve le recours à

l'orthopédagogue, à d'autres spécialistes (ex. : orthophoniste/logopède), aux ateliers de francisations ou encore à des services communautaires (ex. : aide aux devoirs).

2. Revue de la littérature

Au Québec, Poirier et Goupil (2011), en analysant les PI de 15 élèves, constatent que les objectifs des moyens d'intervention décrits dans certains PI ne sont pas toujours mentionnés « *(…) des moyens s'associent à des objectifs précis, alors que dans d'autres, le plan inclut une série de moyens sans qu'il soit possible de déterminer à quel objectif les moyens sont associés* » (p. 467). Les interventions ciblent quatre domaines : matières scolaires, habiletés de communication, comportements et affectivité (exemple : des tableaux pour situer ses émotions) et motricité fine. Les auteurs relèvent que les interventions ciblent principalement la communication et les comportements. Le rapport du Vérificateur du Québec (2004) relève, pour sa part, que la qualité des plans d'intervention laisse à désirer. Par exemple, 30% des dossiers qui comprennent un PI sont incomplets à l'égard de la situation de l'élève et 64% des PI comportent des objectifs vagues.

Andreasson, Asp-Onsjo et Isaksson (2013) constatent que les PI semblent être utilisés principalement comme outils administratifs plutôt que pour aider à répondre aux besoins éducatifs et de développement des élèves en difficulté. Raty, Vehkakoski et Pirttimaa, (2017) ont constaté que les PI contiennent des mesures de soutien très générales décrivant l'enseignement et l'orientation, mais les méthodes d'intervention rigoureuses et spécifiques ne sont que peu documentées.

Conderman, Liberty et DeSpain (2013) soulignent que les enseignants mettent en place des mesures d'adaptation, des modifications et des interventions pour soutenir l'apprentissage des élèves. Les mesures d'adaptation contournent ou compensent les difficultés de l'élève tandis que les modifications ajustent le niveau de difficulté d'une tâche ; mais seules les interventions travaillent des compétences. Toutefois, lors de la mise en place des moyens, les enseignants ont exprimé de la confusion au sujet de ces termes et ont commis des erreurs dans leur utilisation. Par exemple, les enseignants sur-adaptent souvent les tâches aux possibilités présupposées des élèves, ils anticipent peu les nécessités logistiques (notamment, ils préparent rarement à l'avance le matériel pour les adaptations), ils ont tendance à identifier des adaptations

comme étant des interventions (Conderman, Liberty et DeSpain, 2013). Certains auteurs relèvent également un faible recours à l'utilisation des outils technologiques auprès des élèves en difficulté (Bouck, 2016; Boyle et Kennedy, 2019). Selon Ketterlin-Geller Alonzo, Braun-Monegan et Tindal (2007), les décisions relatives à l'utilisation des adaptations lors des évaluations peuvent être influencées par plusieurs facteurs : les définitions et la compréhension des adaptations reliées aux évaluations, les connaissances (ou manque de connaissances) de l'équipe scolaire en matière d'aménagements, et l'alignement entre les adaptations dans l'enseignement et ceux dans les évaluations.

Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung (2010), pour leur part, remarquent que les liens entre les interventions inscrites et les objectifs des PI ne sont pas systématiques. Selon Ratty, Yucesoy-Ozkan et Kalkan (2019) bien que le contenu des interventions et des situations d'interventions soit souvent décrit, ils ne sont pas définis concrètement, tout comme les buts et les objectifs qui demeurent trop généraux dans le plan d'intervention (Boavida, Aguiar, et McWilliam, 2014; Ruble, McGrew et Toland, 2012; Rakap, Yucesoy-Ozkan et Kalkan, 2019). D'autres recherches ont constaté le manque de moyens d'adaptation clairement définis, ce qui favorise le risque d'incohérence dans la mise en œuvre du PI (Ketterlin-Geller, Alonzo, Braun-Monegan et Tindal, 2007). De plus, les études n'ont pas réussi à établir de lien entre les mesures d'adaptation en matière d'évaluation, les mesures d'adaptation en matière d'enseignement et le rendement des élèves (Blackwell et Rossetti, 2014; Raty, Vehkakoski et Pirttimaa, 2019). Enfin, Harrison, Bunford, Evans et Owens (2013) soulignent le manque de recherche sur l'efficacité des moyens d'adaptation. Ils observent que de multiples moyens d'adaptation sont recommandés sans aucune preuve de leur efficacité.

3. Méthodologie

Cet article a pour objectif d'analyser le type et le contenu des interventions inscrites dans les plans d'intervention. Deux questions de recherche traduisent cet objectif: (1) Quels sont les domaines visés par les moyens inscrits dans les plans d'intervention ? (2) Quelle est la nature des moyens proposés dans les plans d'intervention ?

3.1. Collecte des données

Cette recherche a été menée au Québec et en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique. L'échantillon est constitué de 60 élèves ayant bénéficié d'un plan d'intervention. Au Québec, les plans d'intervention ont été fournis par une Commission scolaire (3 écoles). En Belgique, les PIA ont été fournis par un Pouvoir organisateur communal (3 écoles). Les caractéristiques des élèves sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 - *Les caractéristiques des élèves*

Caractéristiques élève	Québec N=30	Belgique N=30
Âge de l'élève		
5-6 ans	**3**	**3**
7-8 ans	**14**	**11**
9-10 ans	**10**	**11**
10-11 ans	**2**	**4**
Inconnu	**1**	**1**
Sexe de l'élève		
Garçon	**11**	**13**
Fille	**18**	**16**
Non déclaré	**1**	**1**

3.2. Analyse des données

L'analyse de données s'inscrit dans une approche qualitative pour laquelle l'analyse de contenu est privilégiée. L'analyse de contenu s'inspire de la démarche qualitative de Miles et Huberman (2009). Cette démarche, par le biais d'une codification, d'une catégorisation et de la mise en relation des résultats recueillis, permet de répondre aux objectifs de la présente recherche. Le codage des moyens présents dans le PI est fait au deux niveaux selon : 1) le domaine du moyen et 2) le type de moyen.

En prenant appui sur la littérature, il est proposé de classifier les moyens en quatre catégories : 1) les adaptations, 2) les modifications, 3) les interventions, 4) les services offerts à l'élève. Tous ces moyens visent les matières scolaires, le comportement, la communication ou la motritcité fine (Poirier et Goupil, 2011). Pour chacune des catégories, différentes sous-catégories sont déclinées :

Adaptations (Harrison, Bunford, Evans et Owens, 2013),

a) Adaptation de présentation
b) Adaptation des réponses
c) Adaptation de l'environnement
d) Adaptation du temps/horaire

Modifications (Pierangelo et Giuliani, 2007)

a) au niveau de l'enseignement,
b) au niveau du contenu
c) au niveau des critères de réussite.

Intervention

a) Micro-intervention
b) Macro-intervention
c) Services

Pour classifier les moyens inscrits au plan d'intervention, une grille d'analyse est construite à partir de ces différents critères. Le premier critère a permis de classer les énoncés selon cinq catégories : intervention, adaptation, modification, service et pas d'intervention. Le deuxième critère a permis de catégoriser les énoncés selon les domaines visés. Le troisième critère a permis de classifier les adaptations selon les catégories suivantes : adaptation de présentation, adaptation des réponses ; adaptation de l'environnement ; adaptation du temps/horaire. Le dernier critère a permis de classifier les interventions en trois niveaux : en micro-intervention, macro-intervention et services.

4. Résultats

L'analyse portant sur l'ensemble des 60 plans d'intervention relève des différences quantitatives sur le nombre d'interventions issues des PI de chaque système scolaire (cf. tableau 2). Ainsi sur l'ensemble des 60 PI analysés (tableau 1), 74% (358 sur 485) des interventions étaient québécoises, comparativement à 26 % (127 sur 485) qui étaient belges.

Tableau 2 : Analyse descriptive des moyens présents dans les PI

	N	*Min intervention*	*Max intervention*	*Total*	*Moyenne*	*ÉT*
Québec	30	5	24	358	11,93	4,50
Belgique	30	1	11	127	4,23	2,38

Total	60	1	24	485	8,08	5,27

L'analyse a relevé des différences au niveau du nombre de moyens par élève selon les systèmes scolaires. En Belgique, on recense en moyenne quatre moyens par PI (*M = 4,23 ; ÉT = 2,39*) alors qu'au Québec il y en a 12 en moyenne par PI *(M = 11,9 ; ÉT = 4,50).* De plus, les analyses de variance indiquent qu'en Belgique le nombre d'énoncés de moyens par PI est plus stable alors qu'il y a une plus forte variation du nombre d'énoncés de moyens au Québec. Par ailleurs, la longueur de la formulation des moyens (nombre de mots) varie aussi d'un système scolaire à l'autre. Ainsi, la formulation des interventions est plus longue en Belgique *(M = 27,43 ; ÉT = 21,03)* qu'au Québec *(M=16,23 ; ÉT =14,70)*.

4.1. Les moyens d'intervention selon les domaines visés

L'analyse indique que les moyens visant les compétences en apprentissage occupent une place importante avec 83% (403 moyens sur 485). Les moyens concernant les comportements ne représentent que 11 % (54 moyens sur 485). La troisième catégorie *mixte*, regroupe les moyens visant tant les apprentissages que les comportements, compte 1 % (7 moyens sur 485). La dernière catégorie « *Non-intervention* » compte 21 cas sur 485 énoncés. Il s'agit d'énoncés qui ne constituent pas un moyen d'adaptation de modification ou d'intervention. Par exemple, mentionnons en Belgique l'énoncé suivant : « *Au départ des difficultés présentes chez X, des objectifs ont été fixés (voir rubrique 'Objectifs')* » (Cas 19) ou encore au Québec « *Demande de vérification en audiologie et en optométrie faite en janvier par l'équipe école* » (Cas 50). Aucun objectif sur la motricité ou la communication n'a été retrouvé.

Les analyses montrent peu de différences entre les systèmes scolaires concernant les domaines visés par les moyens mis en place. Ainsi, les analyses indiquent que dans les deux systèmes scolaires, les intervenants proposent davantage de moyens concernant les apprentissages, au Québec (83% soit 298 sur 358 interventions québécoises) comme en Belgique (83 %, soit 105 sur 127 moyens belges).

Tableau 3 - Les moyens d'intervention/adaptation/modification selon les domaines visés

	n	Apprentissage	Comportement	Mixte	Non-intervention
Québec	358	83% (298)	12% (42)	2% (6)	3% (12)
Belgique	127	83% (105)	9% (12)	1% (1)	7% (9)
Moyenne	485	83% (403)	11% (54)	1% (7)	4% (21)

L'analyse pour les moyens pour les comportements indique que les intervenants en proposent peu (tableau 3). Toutefois, les analyses indiquent que parmi les deux systèmes, c'est au Québec que l'on trouve le plus d'énoncés concernant les comportements. Ainsi, au Québec, 12% des énoncés (42 sur 358) concernent les comportements, comparativement à 9 % en Belgique (12 sur 127).

Concernant *les moyens mixtes*, ils demeurent peu fréquents dans les PI pour les deux systèmes scolaires (1%, soit 7 sur 485), on en compte 2 % (6 sur 358) au Québec et moins de 1% (1 sur 127) en Belgique.

La dernière catégorie regroupe les énoncés qui ne sont pas des interventions, des adaptations, ni des modifications, soit 4% dans les deux systèmes scolaires étudiés. Les analyses relèvent qu'en Belgique, on compte plus d'énoncés qui ne sont pas des interventions (7 %, soit 9 sur 127) comparativement au Québec (3% soit 12 sur 358).

4.2. Les types de moyens dans les plans d'intervention

Une analyse est conduite pour déterminer le type de moyens dans les énoncés formulés par les intervenants. La première catégorie regroupe les énoncés de moyens d'interventions. Les analyses relèvent que 51% (247 sur 485) de tous les énoncés (Belgique et Québec) sont des interventions (cf. tableau 4). À titre d'exemple, mentionnons un énoncé d'intervention formulé au Québec, « *Enseigner à l'élève comment demander l'aide de l'adulte pour compléter une tâche* » (Cas 32). Cependant, on compte plus d'énoncés d'intervention au Québec soit 55% (196 sur 385) alors qu'en Belgique on en compte 40% (51 sur 127).

Tableau 4 - Les types de moyens dans les plans d'intervention

	Québec	Belgique	Moyenne
Intervention	55% (196)	40% (51)	51% (247)
Adaptation	40% (143)	53% (67)	43% (210)

Modification	2% (7)	0	1% (7)
Pas d'intervention	3% (12)	7% (9)	5% (21)
Total	100% (358)	100% (127)	485

La deuxième catégorie regroupe les énoncés de moyen d'adaptation (tableau 4). À titre d'exemple, « *Placer l'élève dans un endroit éloigné de la porte, des fenêtres* » (Cas 32) ou « *Placer un time timer afin qu'elle effectue le même travail que ses camarades, mais qu'elle ait un temps défini afin qu'elle puisse rester concentrée.* » (Cas 10). Au total, l'analyse relève que 43% (210 sur 485) des énoncés sont des adaptations. Bien que cette catégorie semble être importante dans les deux systèmes scolaires, les analyses relèvent des différences. Ainsi, on observe une plus forte proportion d'énoncés d'adaptation en Belgique, soit 53% (67 sur 127), comparativement au Québec avec 40% (143 sur 385).

La troisième catégorie regroupe des énoncés qui sont des modifications. À titre d'exemple, « *Les évaluations sont modifiées pour la 1re étape et nous réviserons pour la 2e au besoin* » (Cas 44). Au total, l'analyse relève très peu de moyens de *modification*, soit 1% (7 sur 485). Par ailleurs, tous les énoncés de modification sont formulés dans les PI du Québec, soit 2% (7 sur 385).

La dernière catégorie regroupe des énoncés dont la formulation ne fait pas référence à un moyen d'intervention ou de services offerts à l'élève en difficulté. À titre d'exemple, en Belgique, l'énoncé suivant « *Présentation de l'institutrice et de ses missions* » *(Cas 29)* n'est pas un moyen d'intervention.

4.2.1. Micro-intervention, macro-intervention et service

Rappelons que parmi 485 énoncés répertoriés dans les 60 PI issus des deux systèmes scolaires, 51 % (247 sur 485) sont des interventions. L'analyse relève un léger écart entre les systèmes scolaires concernant les énoncés d'intervention. Ainsi, les énoncés sont formulés comme des interventions au Québec dans 55% des cas (196 sur 358) et en Belgique dans 40% des cas (51 sur 127).

Pour cerner la nature des interventions proposées par les intervenants, une autre analyse est menée, dont les résultats sont illustrés dans le tableau 5. Trois types d'interventions sont identifiés : des micro-interventions, des macro-interventions et des services.

Tableau 5 - La nature des interventions dans les plans d'intervention

	Micro-intervention	Macro-intervention	Service	n
Québec	52% (103)	42% (82)	6% (11)	196
Belgique	39% (20)	61% (31)	0% (0)	51
	50% (123)	46% (113)	4% (11)	247

La première catégorie, les *micro-interventions* sont des actions rapides, ponctuelles, quotidiennes et immédiates. Plus précisément, les micro-interventions font référence à l'établissement des règles et des routines de la classe, au recours aux conséquences logiques et formatives, à l'utilisation d'un système de renforcements, etc. À titre d'exemple « *Faire répéter la consigne par l'élève* » (Cas 47) ou « *Encourager et souligner l'effort en effectuant des "conclusions" en fin de séances pour mettre en évidence les différentes choses apprises ou accomplies* » (cas 24). Au total, on répertorie 50% des énoncés sur les moyens d'intervention (123 sur 247) qui sont des micro-interventions. L'analyse relève qu'au Québec, 52% des cas (103 sur 196) et en Belgique 39% (20 sur 51) sont des micro-interventions.

La deuxième catégorie, *les macro-interventions* sont des actions soutenues qui permettent de pallier les difficultés de l'élève, réduire l'écart entre le niveau actuel de l'élève et le niveau souhaité pour atteindre les objectifs du programme scolaire. Dans cette catégorie, sont inclus aussi des apprentissages en petits sous-groupes, ou encore un suivi un à un. À titre d'exemple, « *Exercices ciblés sur le rôle d'une consigne : définir, reconnaitre, rédiger, compléter ou ajuster une consigne* » (cas 17) ou « *Privilégier le travail en sous-groupe* » (cas 51) ou encore « *sous-groupe de besoin deux ou trois fois par semaine pendant 8 semaines* » (cas 53). On compile 46% des moyens d'intervention (113 sur 247) comme étant des macro-interventions. L'analyse révèle que les intervenants en Belgique proposent plus ce type d'intervention à 61% (31 sur 51) comparativement à 42 % (82 sur 196) des cas au Québec.

La dernière catégorie, *service*, correspond à un service offert aux élèves bénéficiant d'un PI. Plus précisément, on retrouve le recours à l'orthopédagogue, aux ateliers de francisations ou encore à des services communautaires (ex. : service d'aide aux devoirs). À titre d'exemple, « *un*

suivi en orthopédagogie 2 fois par semaine en mathématiques » (cas 49). Au total, on compile seulement 4% (11 sur 247) de *service*. Par ailleurs, la totalité des *services* sont proposés par des intervenants au Québec (tableau 5)

Toutefois, des différences existent entre les deux systèmes scolaires. Ainsi au Québec, la répartition des interventions entre énoncés de micro-intervention (52 %, 103 sur 196) et énoncés de macro-intervention (42%, soit 93 sur 196) est plus équilibrée. En Belgique, les intervenants proposent davantage de macro-interventions (61%, soit 31 sur 51) que de micro-interventions (39% soit 20 sur 51).

4.2.2. Adaptations

Cette catégorie regroupe des énoncés qui font référence à des aménagements au niveau de la présentation, des réponses, de l'environnement ou encore du temps/horaire (Harrison, Bunford, Evans et Owens, 2013).

Les adaptations de présentation regroupent les adaptations permettant à l'élève d'avoir accès aux matériels adaptés à ses besoins, comme agrandir le texte, varier les modes de présentations des apprentissages, utiliser les aides-mémoires, etc. L'analyse indique que cette catégorie regroupe 22 % (46 sur 210) des énoncés d'adaptation (cf. tableau 6). En effet, il existe peu de différences entre les systèmes scolaires. Ainsi, on observe que 20 % (29 sur 143) des énoncés au Québec et 25 % (17 sur 67) en Belgique concernent les adaptations de présentation. Pour illustrer cette catégorie des adaptations de présentation, citons l'exemple suivant au Québec « *Fournir à l'élève un gabarit pour résoudre un problème* » (cas 33) ou encore en Belgique « *Création d'une droite de nombres ajustable afin que X puisse visualiser les nombres qui se trouvent avant/après le nombre qu'elle travaille (ex. : opérations de compensation)* » (cas 16). Les analyses indiquent que les intervenants proposent plus d'adadaptions visant les affichages sur le bureau de l'élève (ex. droite numerique, aide-mémoire, etc.), soit 14% (29 sur 210) des énoncés versus 8% (17 sur 210) ainsi que des énoncés d'adaptation visant les modes de présentations (auditif, visuel).

La catégorie des adaptations sur les réponses regroupe des adaptations qui aménagent la façon dont les élèves sont autorisés à répondre

ou des dispositifs que les élèves peuvent utiliser pour formuler une réponse afin qu'ils se saisir de méthodes pour accroitre sa participation active notamment orale (ex. : synthèse vocale, enregistrement des réponses, par ordinateur, etc.). Cette catégorie regroupe 48% (100 sur 210) des énoncés d'adaptation. Les analyses permettent de décortiquer plusieurs sous-catégories. Les deux premières sous-catégories sont *morceler et réduire la tâche*. En effet, pour certains élèves, la tâche effectuée peut être morcelée ou réduite, mais les objectifs d'apprentissage ou d'évaluation ne sont pas modifiés. Ces sous-catégories, morceler la tâche et réduire la tâche, comptent respectivement pour 8 % (16 sur 210) et 1% (4 sur 210) des adaptations (cf. tableau 6). L'analyse indique aussi qu'au Québec, les intervenants proposent un peu plus ce type d'adaptation. Ainsi on dénombre 11% (15 sur 143) des énoncés au Québec (ex. *Les tâches sont morcelées*, Cas 40) comparativement à 1% (1 sur 67) des énoncés en Belgique (ex. *Réduire la quantité de travail tout en ne modifiant pas l'objectif visé*) (Cas 12). La troisième sous-catégorie d'adaptation des réponses, les outils technologiques, regroupe les adaptations permettant à l'élève d'utiliser un outil de support visuel, auditif, de traitement de l'information, etc. Dans cette catégorie, on répertorie très peu d'adaptations, soit 4% (7 sur 210). De même, il n'y a pas de différence entre les deux systèmes scolaires (cf. tableau 6). Ainsi, on compile seulement quatre énoncés sur 143 au Québec et trois énoncés sur 67 en Belgique dans cette catégorie. La dernière sous-catégorie des adaptations des réponses, *permettre d'utiliser dictionnaire, outils, matériel* compte pour 35% (73 sur 210) des adaptations. L'analyse révèle que c'est plutôt en Belgique que les intervenants proposent ce type d'adaptation, soit 57% (38 sur 67) des énoncés.

Les adaptations de l'environnement sont des aménagements qui permettent à l'élève de bénéficier d'un espace privilégié, tranquille, calme, etc. dans la classe. Les analyses révèlent que les adaptations de l'environnemen constituent 16% (34 sur 210) des énoncés d'adaptation. Les analyses indiquent que les adaptations de l'environnement visant l'espace (ex. avoir accès à un local pour les examens) sont proposées par les intervenants seulement au Québec (13%, 19 sur 143). À titre d'exemple, « *Placer l'élève dans un endroit éloigné de la porte, des fenêtres, du taille-crayon* » (Cas 37) au Québec. Ce type d'adaptation n'est pas proposé en Belgique.

Tableau 6 - Les types d'adaptation dans les plans d'intervention

Adaptation	**Québec**	**Belgique**	**Moyenne**
Adaptation de présentation	***20% (29)***	***25% (17)***	***22% (46)***
Grossir les lettres, mode de présentation (auditif, visuel)	7% (10)	10% (7)	8% (17)
Affichage sur le bureau (droite, outils visuels, etc.)	13% (19)	15% (10)	14% (29)
Adaptation des réponses	***39% (56)***	***66% (44)***	***48% (100)***
Morceler	11% (15)	1% (1)	8% (16)
Réduire la tâche, même objectif	1% (2)	3% (2)	1% (4)
Utilisation de logiciel, ordinateur	3% (4)	4 % (3)	4% (7)
Permettre d'utiliser (dictionnaire, outils, matériel)	24% (35)	57% (38)	35% (73)
Adaptation de l'environnement	***20% (29)***	***8% (5)***	***16% (34)***
Physique ou sensoriel (lunettes, siège, position, etc.)	7% (10)	7% (5)	7% (15)
Espace (local, endroit, contexte)	13% (19)	0% (0)	9% (19)
Adaptation du temps/horaire	***20% (29)***	***1% (1)***	***14% (30)***
Plus de temps	20% (29)	1% (1)	14% (30)
Total	100 % N=143	100 % N = 67	100% N = 210

La dernière catégorie regroupe des adaptations du temps/horaire. Les adaptations au niveau du temps concernent un temps supplémentaire accordé à l'élève pour finaliser une tâche, une évaluation, un devoir, etc. À titre d'exemple d'adaptation *temps* en Belgique, « *Donner du temps supplémentaire pour réaliser les tâches* » (Cas 28). Les analyses révèlent que les adaptations *temps/horaire* constituent 14% (30 sur 210) des énoncés d'adaptation. Les analyses permettent de voir que ces énoncés d'adaptation *temps/horaire* se retrouvent principalement au Québec, soit 20% (29 sur 143) comparativement à seulement un seul énoncé en Belgique.

5. Discussion

L'objectif général de cet article était d'analyser 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, ainsi que la nature des moyens inscrits dans le plan d'intervention.

Au regard des résultats, les moyens d'intervention inscrits dans les PI visent majoritairement les apprentissages. Cette tendance est semblable dans les deux systèmes scolaires. Ces résultats rejoignent les conclusions de Conderman, Liberty et DeSpain (2013) qui ont constaté que les enseignants mettent en place des interventions pour soutenir surtout l'apprentissage des élèves. Les conclusions de Poirier et Goupil (2011) divergent. Pour ces auteurs, la majorité des interventions visent essentiellement les comportements. Les résultats de la présente recherche indiquent que, dans les deux systèmes scolaires, les intervenants proposent peu d'interventions ciblant les comportements de l'élève en difficulté.

Un autre constat découle de cette recherche : il y a, dans les deux systèmes scolaires, peu d'énoncés qui ne répondent pas à la formulation d'une intervention, probablement dû au fait que les intervenants s'efforcent de formuler des interventions adéquatement, et notamment dans un langage compréhensible pour tout le monde. Ce constat est encourageant, car plusieurs recherches ont, au contraire, souligné que le langage utilisé dans le plan d'intervention est souvent incompréhensible, notamment pour les parents (Rakap et al., 2019, Ruble et al, 2012).

La majorité des moyens inscrits dans les plans d'interventions sont des interventions et des adaptations. En effet, la plupart de ces moyens demandent une participation active de l'enseignant dans le cours habituel de son enseignement. Ce sont des moyens utilisés quotidiennement ou de manière routinière (ex. : adaptation lors des évaluations).

Au regard des résultats, il y a davantage d'interventions au Québec, et plus d'adaptation en Belgique. Par ailleurs, les interventions sont plutôt des micro-interventions au Québec, tandis qu'en Belgique ce sont des macro-interventions. Le plan d'intervention en Belgique étant piloté et mis en œuvre essentiellement par l'enseignant spécialisé, le choix d'actions soutenues à destination de l'élève en difficulté pourrait être

constitutif de cette organisation. On observe, par ailleurs, que ces macro-interventions, plus intensives et individualisées, sont, à la fois, peu définies et peu appuyées sur des protocoles d'interventions considérés comme probants. Il s'agit d'interventions relativement courtes et ciblées. Les moyens de plus longue durée sont plutôt définis comme des services (ex. : orthopédagogie 1 fois/sem.).

Au niveau des adaptations, il importe de souligner que la majorité des moyens proposés sont des *adaptations des réponses.* On observe qu'à l'intérieur de cette catégorie, il y a peu d'aménagements sur la façon dont les élèves sont autorisés à répondre, sur la façon de morceler ou réduire la tâche tout en gardant les mêmes objectifs d'apprentissage. Par contre, on observe plus d'adaptations au niveau de l'utilisation des dictionnaires, des outils ou encore du matériel pour concrétiser les apprentissages. Il est important de souligner que dans les plans d'interventions, il n'y a pas vraiment de précisions entre les adaptations faites lors des apprentissages et des adaptations lors des évaluations. Les moyens inscrits dans les plans d'intervention comme *adaptation du temps/horaire* et adaptation de l'environnement (ex. espace) laissent implicitement entendre qu'ils sont appliqués aussi lors des évaluations. Ainsi, il est difficile de distinguer plus spécifiquement comment les adaptations se traduisent dans le contexte de l'évaluation. Or, il est important de bien préciser les adaptations lors des évaluations, car cela peut avoir un impact sur la réussite de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention. Selon Ketterlin-Geller et coll., (2007) les décisions relatives à l'utilisation des adaptations lors des évaluations peuvent être influencées par plusieurs facteurs : les définitions et la compréhension des adaptations reliées aux évaluations, les connaissances (ou manque de connaissances) de l'équipe scolaire en matière d'aménagements, et l'alignement entre les adaptations dans l'enseignement et ceux dans les évaluations. Cette constatation rejoint les conclusions de Mayra (2018) soulignant qu'« (…) *une analyse des encadrements légaux pour déterminer clairement ce que les PI au Québec doivent respecter viendrait clarifier les contenus à consigner dans un canevas de PI et uniformiser les composantes d'un canevas de PI* » (p. 512). Dans la même catégorie, *adaptation des réponses*, on observe peu d'adaptations en lien avec l'utilisation des outils technologiques. Ce constat est le même dans les deux systèmes scolaires. En effet, plusieurs recherches ont constaté que les outils technologiques ont été

sous-utilisés auprès des élèves en difficulté. Plusieurs raisons sont évoquées par diverses études : financement, connaissances inadéquates du personnel scolaire sur la technologie, manque d'accès à la technologie et problèmes de mise en œuvre de la technologie dans les salles de classe (Boyle et Kennedy, 2019; Bouck, 2016).

Un autre constat intéressant porte sur les interventions inscrites dans la catégorie *modification*. Au regard des résultats, seulement 2% des interventions sont des modifications et on les observe seulement au Québec. Ce constat s'explique probablement par plusieurs facteurs. Il est possible que les élèves de notre échantillon n'aient pas besoin des modifications spécifiques au niveau des apprentissages. Ils fréquentent tous l'enseignement ordinaire primaire. Il est aussi probable que mettre en place des modifications constitue une tâche exigeante, les définitions des modifications et ce qui est autorisé ne sont peut-être pas très clairs pour le personnel scolaire, les connaissances des enseignants en matière de modification peuvent être aussi en cause. Cela renvoie à la nécessité d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants, comme plusieurs études l'ont constaté (Boavida et al., 2014; Rakap, Yucesoy-Ozkan et Kalkan, 2019; Ruble et al, 2012).

Pour terminer, deux limites à ces résultats sont aisément identifiables. Tout d'abord, la première limite est ne pas pouvoir évaluer l'efficacité des interventions proposées dans les plans d'interventions. Cela peut constituer une piste de recherche importante, car des aménagements multiples sont recommandés sans aucune preuve d'efficacité (Harrison, Bunford et Owens, 2013). Ensuite, cette analyse ne porte que sur deux zones scolaires, dans deux systèmes scolaires différents. Elles sont probablement peu représentatives de l'ensemble des PI actifs dans ces deux systèmes scolaires. La prise en compte d'un plus large échantillon, en utilisant le présent cadre d'analyse, permettrait d'obtenir un tableau plus complet de la situation.

Bibliographie

Andreasson, I., Asp-Onsjo, L., and Isaksson, J., 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European journal of special needs education*, *28*(4), 413–426.

Belgique (2004). Le plan individuel d'apprentissage (PIA). https://guide-ecoles.be/le-pia-le-plan-individuel-dapprentissage/

Blackwell, W. H., et Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, *4*(2), 1-15.

Boavida, T., Aguiar, C., et McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(4), 200-211.

Bouck, E. C. (2016). A national snapshot of assistive technology for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *31*(1), 4-13.

Boyle, J. R., et Kennedy, M. J. (2019). Innovations in Classroom Technology for Students With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *55*(2), 67-70.

Browder, D. M., Jimenez, B. A., et Trela, K. (2012). Grade-aligned math instruction for secondary students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(3) 373-388.

Conderman, G., Liberty, L., et DeSpain, S. (2017). Understanding accommodations, modifications, and interventions. *Kappa Delta Pi Record*, *53*(2), 70-75.

Desrochers, A., Laplante, L., et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. In *Symposium international sur la litéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (pp. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).

États-Unis (2004). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004).

Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, *83*(4), 551-597.

Jimenez, B. A., Courtade, G. R., et Browder, D. M. (2008). Teaching an algebraic equation to high school students with moderate developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(2) 266-274.

Ketterlin-Geller, L. R., Alonzo, J., Braun-Monegan, J., et Tindal, G. (2007). Recommendations for accommodations: Implications of (in) consistency. *Remedial and Special Education*, *28*(4), 194-206.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C., et Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, *4*(4), 2-32.

Ministère de l'Éducation Loisir et Sport (MELS). (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 : Gouvernement du Québec.

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention: un processus et des ententes*. Editions JFD: Montréal

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), 497-518.

Nation Unies (2007). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Repéré à https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

Nootens, P., et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion: proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(2), 127-144.

Peterson, J. L., Marchand-Martella, N. E., et Martella, R. C. (2008). Assessing the Effects of" Corrective Reading Decoding B1" with a

High School Student with Intellectual and Developmental Disabilities: A Case Study. *Journal of Direct Instruction*, *8*(1), 41-52.

Pierangelo, R., et Giuliani, G. (2007). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

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. https://doi.org/10.7202/1009177ar

Rakap, S., Yucesoy-Ozkan, S., et Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings?. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 663-677.

Räty, L., Vehkakoski, T., et Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(1), 35-49.

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., et Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(12), 1459-1470.

Ruble, L., McGrew, J. H., et Toland, M. D. (2012). Goal attainment scaling as an outcome measure in randomized controlled trials of psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1974-1983.

Tremblay, P., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S., et Thoullec, M. (2019). Le plan d'intervention au Canada et en Europe: Une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires. *Comparative & International Education*, *48*(1).

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.

Vérificateur général du Québec. (2004). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004, tome I. Repéré à http://www.environnement.gouv.qc.ca/developpement/etat/vg-rapportqc.pdf

Vienneau, R. (2004). Impacts de 1'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. *InN.* Rousseau et S. Bélanger

(dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., et Mathes, N. (2018). Accommodation use during content area instruction for students with reading difficulties: Teacher and student perspectives. *Reading & Writing Quarterly*, *34*(2), 174-186.

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. 11th ed. Columbus, OH: Pearson/Allyn & Bacon.

Yell, M.L. (2006). The *Individuals with Disabilities Education Act* of 2004: Developing educationally meaningful and legally correct IEPs. International Child et Adolescent Conference XIII. Minneapolis, MN.

Yell, M.L. et Katsiyannis, A. (2000). Functional behavioural assessment and IDEA '97: Legal and practice considerations. *Preventing School Failure*, 44(4), 158-162.

Yell, M.L. et Stecker, P.M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention, 28*, 73-88.

Yell, M.L., Katsiyannis, A., Drasgow, E. et Herbst, M. (2003). Developing legally correct and educationally appropriate programs for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 182-191.