Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 165 - 195

Plan d'intervention : analyse comparée des rôles et responsabilités des directions, parents et élèves

Philippe Tremblay
Université de Laval
Canada

RESUMÉ

Cet article 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. 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.

MOTS CLÉS

Plan d'intervention ; Rôles ; Participation des parents ; Participation des élèves ; Direction d'école ; Éducation comparée ; Canada

ABSTRACT

This article focuses on the roles, rights and responsibilities of three groups of stakeholders in the process of developing an Individualized Education Programs (IEP): principals, parents and students. The objective of this article is to analyze the different roles and responsibilities of the directors, parents and students in the process of developing the IEP on the basis of the legal texts in the

ten provinces and the three Canadian territories. The results show first of all that the legal responsibility to implement or not to implement an intervention plan generally rests with the school principals who are considered as the conductor of the IEP. There is an inequality between the rights, responsibilities and roles of these three types of stakeholders. The intervention plan is then perceived as an educational tool for which the school is responsible. This highlights the limits of parental rights and responsibilities in the process. In a way, once the school decides to implement an IEP, parents are invited to participate in its development and not in the decision-making on it.

KEYWORDS

Individualized Education Programs; Parent Participation; Students Participation; Principal; Comparative education; Canada

1. Introduction

Au Canada, comme dans de nombreux pays, le plan d'intervention est une obligation légale (Rotter, 2014 ; Drasgow, Mitchell & Robinson, 2001). Dans la fédération canadienne, son implantation diffère toutefois d'une province et d'un territoire à l'autre (Tremblay, 2018).

Selon le dictionnaire de l'éducation (Legendre, 2005), le plan d'intervention est défini comme le « *résultat d'une planification systématique des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé* » (Legendre, 2005, p. 1048). Aux États-Unis, Barton (2013) caractérise le plan d'intervention comme étant « *(…) un document légal décrivant les services et le soutien nécessaire 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) alors que l'encyclopédie de l'adolescence précise qu'il s'agit de prime abord d'un « *(…) cadre à travers lequel les enfants handicapés (reçoivent) un enseignement public gratuit et approprié* » (Levesque, 2013, p. 1418). Par opposition au plan de service, Legendre (2005) ajoute que le plan d'intervention se limite à un champ d'activité tel que l'éducation, la réadaptation, etc.

La *Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP)* établit le caractère obligatoire pour les commissions scolaires d'établir un plan d'intervention auprès des élèves en difficulté et des élèves handicapés.

Inspirées des balises américaines pour la rédaction du plan d'intervention, plusieurs provinces canadiennes suggèrent elles aussi des balises pour cette pratique. Cependant, malgré que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait mis en ligne un modèle de formulaire (2011), les plans peuvent être rédigés selon les formulaires propres à chaque commission scolaire, ne suivant ainsi aucune balise prescrite (Goupil, 2011). En effet, la *LIP* n'est pas prescriptive à l'égard des modalités de l'élaboration du plan. Seul l'article 235 précise que le plan d'intervention doit respecter les normes relatives aux élèves handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage prévues par le règlement de la commission scolaire. (Goupil, 2014). Selon le Ministère (MEQ, 2004), la rédaction du plan d'intervention se déroule en étapes successives et représente une démarche de concertation avec les parents, les intervenants scolaires ainsi que l'élève. D'une part, cette démarche permet d'identifier les forces et les besoins de l'élève en difficulté et, d'autre part, de déterminer les objectifs à atteindre, les moyens et les ressources mis en place pour permettre l'intervention ainsi que l'échéancier selon lequel les objectifs devraient être atteints (Goupil, 2011).

Dans la littérature, quatre grandes catégories d'intervenants sont considérées comme des partenaires essentiels au plan d'intervention : les administrateurs scolaires (ex. : direction), le personnel de l'école (ex. : enseignant, orthopédagogue, éducateurs, etc.), les parents et enfin, les élèves. Plus ponctuellement, il peut y avoir d'autres intervenants externes au milieu scolaire (ex. centre de rééducation, centre jeunesse) qui participent également, selon les cas, au plan d'intervention (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Dans le contexte actuel où il existe peu d'études sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention malgré leur obligation légale, cette démarche propose d'éclairer les différents rôles de chacun des acteurs de même que leurs responsabilités au regard de l'implantation du plan d'intervention. Cet article a pour objectif de réaliser une analyse comparée des rôles et responsabilités légales de trois groupes d'intervenants (directions, parents et élèves) dans la mise en œuvre des différentes étapes du plan d'intervention. À cette fin, cette analyse se penchera sur les différents documents légaux provinciaux soutenant l'implantation des plans d'intervention en milieu scolaire. Enfin, dans le cadre de cet article, il a été décidé de laisser les enseignants (ordinaires et spécialisés) ainsi que les autres intervenants de côté pour éclairer le rôle d'acteurs moins bien connus.

2. Revue de la littérature

Le concept de plan d'intervention individualisé n'est pas nouveau. Le terme *individualized education program (IEP)* a fait sa première apparition en 1975, aux États-Unis, lors du passage de la loi publique 94-142, *Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)* (Drasgow, Mitchell & Robinson, 2001 ; Rodger, 1995). En ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, le plan d'intervention est un outil central puisqu'il vise à assurer l'élaboration et l'implantation d'un programme adapté à l'élève. Il s'agit d'une obligation légale tant aux États-Unis qu'au Canada (Rotter, 2014 ; Smith, 1990 ; Tremblay, 2018). Le PI doit préciser le rendement actuel de l'enfant (scolaire, fonctionnel et social), les buts annuels et les objectifs mesurables à court terme, les services éducatifs spéciaux (modifications ou adaptations du programme d'études) qui seront dispensés à l'enfant, la date et la durée prévues pour ces services ainsi que les critères de réussite et les dates et modalités de l'évaluation.

Les objectifs de la réunion de l'équipe PI peuvent varier selon qu'il s'agisse d'une réunion initiale, d'un examen du programme ou d'une réévaluation de l'éligibilité. En règle générale, l'équipe examine les données d'évaluation et d'autres informations sur l'enfant, discute de l'éligibilité à des services et des besoins, fixe des objectifs annuels et décide des interventions et des adaptations/modifications.

Peu importe la juridiction qui en promeut l'emploi, le plan d'intervention repose, de par sa nature, sur une hypothèse de collaboration et de partenariats entre les acteurs participant à son élaboration et son implantation (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Ainsi, l'implication de plusieurs partenaires est souhaitée afin d'en favoriser l'efficacité. Alors que de nombreuses réunions d'équipe dans les écoles sont *ad hoc* et varient sur la forme et le fond d'une école à l'autre et d'un praticien à l'autre, de manière générale, il s'agit de la direction, de l'enseignant ordinaire, de l'enseignant spécialisé, des parents et de tout autre intervenant pertinent (Mitchell, Morton, Hornby, 2010 ; Kargın, 2007 ; Reiman, Beck, Coppola, Engiles, 2010). La loi américaine IDEA spécifie explicitement les personnes qui doivent être impliquées dans l'écriture du PI de l'élève : les parents, l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue), l'enseignant ordinaire (s'il est scolarisé en classe ordinaire), un adminis-

trateur scolaire, une personne qui peut interpréter les résultats des évaluations, un représentant d'un autre service (au besoin), l'élève (si approprié) et toute autre personne qui a une connaissance ou une expertise sur l'élève (IDEA, 2004). Le PI est ainsi élaboré avec la coopération des parents, des enseignants et d'autres intervenants responsables de l'éducation et du développement de l'élève. Il représente également un accord, un contrat sur lequel ceux qui fournissent et obtiennent le service s'entendent, qui est préparé par une équipe, requiert ainsi la participation active de chaque individu responsable de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. De plus, le PI est un point commun qui encourage les parents et les éducateurs à travailler en collaboration (Kargın, 2007 ; Reiman, Beck, Coppola & Engiles, 2010).

2.1 L'administrateur scolaire

Sybouts et Wendel (1994), ont identifié différents secteurs dans lesquels s'inscrivaient les tâches et responsabilités de l'administrateur scolaire dans le cadre du PI : l'élaboration de programmes, les services individuels à l'élève, le personnel scolaire, la promotion des échanges entre les milieux communautaires et scolaires ainsi que la structure, la coordination et la gestion des finances. S'inscrivant dans la catégorie des services offerts à l'élève, il est ainsi de la responsabilité de l'administrateur scolaire de s'assurer que tous les élèves bénéficient du placement le plus adéquat possible compte tenu de leurs besoins respectifs de même que d'en effectuer le suivi régulier (Edward, 2000). Au Canada, depuis l'émergence de différentes politiques intégratives ou inclusives (Tremblay et Belley, 2017), les directions doivent désormais défendre, dans la mesure du possible, le droit à l'enseignement ordinaire pour tous les élèves ayant des besoins spécifiques, tout en leur assurant des adaptations appropriées à leur situation particulière, lesquelles sont consignées dans le plan d'intervention (Crockett, 2007).

Les écrits soulignent la responsabilité de l'administrateur scolaire, préalablement à la rencontre allouée à l'élaboration formelle du plan d'intervention, les de prendre connaissance de tous les documents recueillis permettant d'éclairer la situation de l'élève à besoins spécifiques (Bateman & Bateman, 2001). Deux raisons sont sous-jacentes à cette responsabilité inhérente à l'administrateur. D'une part, il se doit d'être informé des besoins d'apprentissage de tous les élèves à besoins spécifiques qui fréquentent son établissement scolaire. D'autre part, il doit

être préparé à l'éventualité où il aurait à mener le déroulement de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention. Advenant cette optique, l'administrateur scolaire doit y favoriser la participation collaborative de chacun des acteurs en plus d'assurer le respect du plan de la rencontre. Enfin, Bateman et Bateman (2001) ont mis en évidence la responsabilité de l'administrateur scolaire de s'assurer de l'acceptation et de l'approbation du contenu du plan d'intervention en amenant chacun des acteurs concernés à le signer après la rencontre. . Le cas échéant, il doit identifier la ou les raison(s) d'un refus de signature d'un parent puis prendre les mesures nécessaires pour éclairer ce dernier au regard de ses appréhensions. Par exemple, au Québec, la Loi sur l'instruction publique précise que le plan d'intervention est établi par le directeur de l'école et qu'il doit être élaboré avec l'aide des parents de l'élève, de l'élève lui-même et du personnel qui lui dispense des services. Le directeur y est ainsi le responsable légal du PI.

2.2 Le personnel scolaire

Les enseignants sont également des participants essentiels à la réunion du PI. Au moins un des enseignants de l'éducation ordinaire de l'élève doit faire partie de l'équipe PI s'il est scolarisé (ou pourrait l'être) en enseignement ordinaire. L'enseignant ordinaire peut intervenir sur le programme scolaire du niveau, les aides, services ou changements apportés au programme scolaire qui aideraient l'enfant à apprendre et à réussir et les stratégies pour aider l'enfant à adopter un nouveau comportement, si son comportement actuel pose problème. L'enseignant ordinaire peut également discuter avec l'équipe PI des soutiens nécessaires au personnel scolaire afin que l'enfant puisse progresser vers ses objectifs annuels, participer à des activités parascolaires et autres et, enfin, être éduqué avec d'autres enfants, avec ou sans handicap.

L'enseignant spécialisé de l'enfant (ou orthopédagogue) apporte des informations et une expérience importante sur la manière d'éduquer les enfants handicapés. En raison de sa formation spécifique, cet enseignant peut parler de questions telles que l'adaptation et la modification du programme scolaire pour aider l'enfant à apprendre, les aides et services supplémentaires dont l'enfant peut avoir besoin pour réussir dans la classe ordinaire et ailleurs, d'autres aspects de l'individualisation de l'enseignement pour répondre aux besoins uniques de l'élève. En plus

d'aider à rédiger le PI, l'enseignant spécialisé a la responsabilité d'intervenir auprès de l'élève selon des modèles de co-intervention ou de coenseignement.

2.3 Les parents

Depuis quelques décennies, l'importance accordée à la participation des parents dans le cadre de la démarche d'élaboration du plan d'intervention est mise en évidence par plusieurs auteurs (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004 ; Martin, Marshall et Sale, 2004 ; Goodman et Bond, 1993 ; Millward et al, 2002 ; Mitchell, Morton, Hornby, 2010). En plus de favoriser l'établissement d'un contrat entre les milieux scolaire et familial, l'outil du plan d'intervention semble être un moyen d'encourager l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant prenant essentiellement la forme d'une collaboration entre les acteurs (Millward et al. 2002). Les parents ne sont pas seulement les *premiers enseignants* des enfants, ils sont également des partenaires indispensables des enseignants (Crosbie-Burnet et Klein, 2009). Les parents sont des membres importants de ce processus. Étant donné que les parents connaissent mieux leurs enfants, ils peuvent donner des informations plus précises sur ses forces, ses besoins et ses intérêts ainsi que sur les conditions à la scolarisation de leur enfant (Hunt, Goetz, & Anderson,1986).

Selon Fish (2006), le degré d'implication des parents dans le processus peut être influencé par le climat dans lequel s'établissent les rencontres : « *la culture de l'équipe d'intervention dicte la façon dont les membres partagent l'information, échangent entre eux et prescrit l'influence de chacun dans le processus décisionnel et la détermination des résultats* » (p. 58). Que le résultat traduise ou non une participation et une implication suffisante de leur part (Fish, 2006 ; Beaupré et coll., 2004), les écrits soulignent pourtant le rôle équitable que jouent les parents de l'élève à besoins spécifiques dans la réalisation de son plan d'intervention, et ce, en comparaison aux autres membres de l'équipe d'intervention (Fish, 2006 ; Dabkowski, 2004 ; Martin, Marshall et Sale, 2004). À cet effet, l'étude réalisée par Martin, Marshall et Sale (2004) a mis en lumière la participation active des parents ; leurs résultats indiquent qu'à l'exception de l'enseignant spécialisé, les parents s'expriment plus que tous les autres membres présents lors des réunions d'élaboration du plan d'intervention.

L'esprit des différentes législations sur le PI exige que l'apport et la participation des parents soient activement recherchés (IDEA, 2004). Ainsi, la réunion de l'équipe PI ne devrait pas consister simplement en un partage d'informations, mais devrait inclure un échange d'idées, une communication ouverte et une prise de décision partagée. Malheureusement, la recherche a montré que les perceptions et les expériences des parents avec le processus d'élaboration du PI et les réunions d'équipe PI sont souvent loin d'être idéales. En effet, la recherche documente un manque persistant de participation des parents dans les décisions de l'équipe PI. À partir de la petite enfance, la prise de décision est contrôlée par des professionnels (p. Ex., Fish, 2008; Minke et Scott, 1995); et les preuves suggèrent que les professionnels continuent de dominer la prise de décision tout au long des années scolaires (Love, Zagona, Kurth et Miller, 2017). Les parents rapportent que les écoles ne sollicitent généralement pas leurs commentaires ou n'y répondent pas et sont réticentes à considérer leurs points de vue.

2.4 L'élève

Aux États-Unis, l'Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142, 1975) mentionne que la participation des élèves à besoins spécifiques aux réunions relatives à leur plan d'intervention est obligatoire lorsque la situation s'y prête. Corroborant cette orientation, *l'Individuals with Disabilities Education Act* (1997) précise que ceux plus âgés devraient au moins participer à certaines rencontres alors que certains auteurs témoignent du rôle principal que tous ces élèves doivent occuper au sein de la démarche (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010); l'élaboration d'un plan d'intervention significatif pour l'élève est susceptible de favoriser son engagement et la prise de contrôle de ses apprentissages (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004 ; Sheila et al., 2002). Les données de la littérature font ainsi état de résultats positifs associés à la participation active de l'élève à la réalisation de son plan d'intervention. Notamment, il est indiqué que les élèves qui y participent possèdent une meilleure compréhension des objectifs visés (Millward et al., 2002) que ceux dont la participation est passive, en plus d'être prédisposés à développer des compétences d'autodétermination (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010). À l'inverse, l'étude réalisée par Male (2000) remet en question la pertinence d'impliquer les élèves ayant des grandes difficultés d'apprentissage puisque les deux tiers de leurs

enseignants ont déclaré avoir l'impression qu'ils ne comprennent pas les objectifs fixés lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention. Beaupré et ses collaborateurs (2004) ajoutent que la participation de l'élève en sein de la démarche « *se traduit davantage par le fait de recevoir de l'information, surtout pour lui faire connaitre ses difficultés* » (p. 47). Plusieurs travaux indiquent effectivement que la participation de l'élève se traduit parfois plus par une présence physique qu'une contribution active (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010; Thoma, Rogan, et Baker, 2001; Millward et al., 2002).

3. Méthodologie

L'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparée des plans d'intervention proposés à l'attention des élèves à besoins spécifiques dans les dix provinces et les trois territoires canadiens au regard de trois types d'acteurs qui contribuent à leur élaboration : les directions, les parents, les élèves. Il s'agit de connaitre les droits et responsabilités de ces trois types d'acteurs selon les législations scolaires en vigueur dans chacune des provinces et chacun des territoires canadiens. Dans le contexte actuel où il existe peu d'études sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention malgré leur obligation légale, cette démarche propose d'éclairer les différents rôles de chacun des acteurs de même que leurs responsabilités au regard de l'implémentation du plan d'intervention.

L'analyse des lois et des politiques scolaires entourant les services éducatifs offerts aux élèves ayant des besoins spécifiques a été effectuée à l'aide d'une typologie de textes scolaires officiels (Higgins et Barresi, 1979 ; Poirier, Goguen et Leslie, 1988 ; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay, 2016). En effet, les différents textes légaux ou administratifs encadrant l'inclusion scolaire peuvent être de différents types. Plus précisément, les textes du type 1 incluent les législations, les traités internationaux et les composantes constitutionnelles. Ces textes ont été votés au Parlement ou dans les législatures provinciales et ont reçu la sanction royale[1]. Les textes du type 2 sont constitués des politiques, des

1 Le Canada étant une monarchie constitutionnelle, la Reine du Canada est Élisabeth II. Elle est représentée par un gouverneur à Ottawa et des lieutenant-gouverneurs dans les provinces qui sanctionnent les lois.

énoncés officiels relatifs à l'inclusion scolaire, des circulaires ministérielles, les programmes, etc. Ces textes donnent des directives administratives jugées nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire, ils traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles, etc. Enfin, les textes de type 3 sont destinés aux professionnels et correspondent aux procédures et interventions à utiliser auprès des élèves ayant des besoins spécifiques Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques pour ces élèves de même que pour le personnel (plan d'intervention, critères diagnostics, etc.) ou les parents.

Ainsi, ces textes ont été examinés à la lumière d'une typologie de trois grands types, allant de celles du type 1, qui sont d'ordre plutôt général, en allant jusqu'aux politiques (type 2) et aux guides spécifiquement rédigés pour décrire des procédures éducatives utilisées auprès des élèves (type 3).

3.1 Collecte des données

Aux fins de la présente analyse, la collecte de données a été orientée en fonction des textes de type 1 et de type 2. Cette collecte a permis de répertorier et de colliger l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques à chacune des provinces et chacun des territoires canadiens, et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux. Cette première orientation a permis de répertorier un total de 26 textes (une législation et une politique par province et territoire). Le tableau 1 permet d'illustrer les diverses données collectées et considérées par cette étude à des fins d'analyse.

Tableau 1 - *Répertoire des lois, politiques gouvernementales et guides provinciaux et territoriaux*

Provinces/Territoires	**Date**	**Documents types 1 et 2 – Lois et politiques gouvernementales**
Alberta	2004	Standards for Special Education
	2000-2013	School act
Colombie-Britannique	2013	Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines.
	1996- 2016	School act

Ile du Prince Édouard	2001	Minister's Directive No. MD 2001-08.
	1993- 2013	School Act
Nouveau-Brunswick	2013	Policy 322 Inclusive Education
	1997-2016	Loi sur l'éducation
Manitoba	2006- 2016	Loi sur les écoles publiques.
	2004	À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Planification scolaire et communication des renseignements : un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels.
Terre-Neuve et Labrador	1997-2016	School act
	2010	Provincial Strategy for the Inclusion of Persons with Disabilities in Newfoundland and Labrador
Territoires du Nord-Ouest	2006	Ministerial Directive on Inclusive Schooling
	1995-2016	Loi sur l'éducateur
Nouvelle-Écosse	2008	Special Education Policy
	1995-2015	Education Act.
Nunavut	2008	Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools
	2008	Education Act: A reference guide for the commission scolaire francophone and school principals
Ontario	2009	Policy/Program Memorandum No 119, "Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools
	1990- 2016	Education Act
Québec	1988- 2016	Loi sur l'instruction publique.
	1999	Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves.
Saskatchewan	1995-2015	The Education Act
	2007	The Disability Inclusion Policy Framework

Yukon	2015	Student Support Services Manual
	2002-2013	Education Act

3.2 Méthodes d'analyse des données

Une recherche documentaire a permis de réaliser une analyse de contenu à partir d'une catégorisation permettant l'identification de thèmes à partir desquels il est possible de faire ressortir les ressemblances et les différences, et ce, pour chaque province et territoire canadiens. Les étapes de la recherche documentaire ont été suivies (Fortin, 2010). Ainsi, pour chacun des thèmes à l'étude (responsable légal du PI et les droits et responsabilités de trois types d'intervenants ; direction, parents et élèves), la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées. Les données ont été contrôlées par des visites sur le terrain auprès des ministères concernés, des commissions scolaires ou des écoles.

4. Résultats

4.1 Le responsable légal du plan d'intervention

Au Canada, dès qu'un élève est reconnu comme ayant des besoins spécifiques nécessitant un soutien particulier, un responsable est désigné de sorte à garantir qu'il puisse bénéficier des services de soutien auxquels il a droit compte tenu de sa situation. En s'assurant qu'un plan d'intervention est réalisé pour l'élève et qu'il répond adéquatement à ses besoins spécifiques, le rôle du responsable traduit ainsi une visée qualitative. De manière générale, ce rôle est exercé par l'administrateur scolaire, c'est-à-dire le directeur de l'école. (Alberta, 2007a ; Nunavut, 2008 ; Nouveau-Brunswick, 2010) (tableau 2).

Or, dans certaines juridictions où l'établissement d'un plan d'intervention fait l'objet d'un processus d'identification s'inscrivant dans une approche non catégorielle, un rôle décisif s'ajoute : le responsable légal a alors la responsabilité supplémentaire de prendre la décision d'élaborer ou non un PI pour l'élève à besoins spécifiques (Tremblay, 2018 ; Tremblay & Belley, 2017). S'il est d'avis que l'élève nécessite un plan d'intervention, c'est le responsable légal qui y apposera sa signature en guise d'autorisation (BC Ministry of Education, 2002 ; Nunavut, 2008).

À l'inverse, le rôle décisif du responsable peut se manifester par l'arrêt du plan d'intervention s'il juge que les progrès de l'élève sont tels que ce dernier ne nécessite plus d'interventions particulières pour atteindre les objectifs du programme scolaire.

Il semble y avoir une tendance forte à travers le territoire canadien à considérer le directeur d'école[2] à titre de responsable légal du plan d'intervention (11 sur 13) (tableau 2). En effet, en Ontario, « *Le conseil avise promptement le directeur de l'école à laquelle le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté doit être offert de la nécessité d'élaborer un plan d'enseignement particulier pour l'élève (…)* » (Ontario, 2004, p. 5) tandis que la Loi sur l'Instruction publique du Québec (1988) indique l'obligation pour « *le directeur d'école (…) d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève* » (article 96.14). Ainsi, malgré la tendance générale à reconnaitre la responsabilité légale de l'élaboration adéquate du plan d'intervention au directeur d'école, il arrive néanmoins que celui-ci y mandate le directeur adjoint ou à un autre membre de l'équipe pédagogique. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, le directeur d'école peut choisir de « (…) *présider lui-même les réunions de l'équipe d'intervention ou désigner une personne pour agir comme président* » (Nouvelle-Écosse, 2009, p. 17). Au Québec, cette délégation de responsabilité s'effectue différemment selon qu'il s'agisse d'un établissement scolaire élémentaire ou secondaire : « *Au secondaire, cette délégation concerne principalement le directeur adjoint ou un professionnel de l'école, tandis qu'au primaire certaines tâches sont confiées à l'enseignant titulaire ou encore, à l'orthopédagogue ou au psychologue* » (Québec, 2004, p. 5). Enfin, l'Île-du-Prince-Édouard est la seule province pour laquelle deux options sont possibles afin de désigner le responsable légal du plan d'intervention, et ce, dépendamment de l'organisation de l'école et des besoins spécifiques de l'élève (Île-du-Prince-Édouard, 2005). « *Dans certaines écoles, l'équipe scolaire actuelle de l'élève peut être responsable du plan d'intervention (…)* » (Île-du-Prince-Édouard, 2005, p. 19) tandis que dans d'autres écoles « *(…) le directeur d'école peut créer une équipe d'intervention distincte ayant la responsabilité de mener à terme la planification individualisée de l'élève* » (Île-du-

2 Soulignons que trois provinces et territoires (Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador, Yukon) utilisent l'appellation « administrateur » en référence au directeur d'école. Puisqu'aucune distinction n'est établie entre les deux appellations, le terme « directeur d'école » sera utilisé dans le cadre de cet article.

Prince-Édouard, 2005, p. 19). « *L'équipe de planification du plan d'intervention est chargée de désigner officiellement un enseignant pour servir de coordonnateur pour l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'intervention.* ». (Île-du-Prince-Édouard, 2005, p. 3). Ainsi, d'une part, il peut s'agir de l'ensemble des acteurs scolaires qui interviennent présentement au quotidien auprès de l'élève tandis que, d'autre part, cette responsabilité reviendra à une deuxième équipe d'intervention dont le directeur est responsable de désigner les membres.

Tableau 2 - Responsables et intervenants du plan d'intervention

Provinces et territoires canadiens	Élève		Parents		Direction		Enseignants réguliers		Enseignant spécialisés		Autres
	X1 / X2	O / E	X1 / X2	O / E	X1 / X2	O / E	X1 / X2	O / E	X1 / X2	O / E	
Alberta	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X1	O	(X 2, O) Spécialistes de la pédagogie et de la santé
Colombie-Britannique	X2	O	X2	E	X1	O	X2	E	X2	O	(X2/O) aide à l'apprentissage ou enseignant-ressource, aide-enseignant, conseiller scolaire, enseignant d'anglais langue seconde, d'autres enseignants, bibliothécaires, psychologue scolaires, ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste, pathologiste, pairs tuteur, mentors
Île-du-Prince-Édouard	X2	O	X2	E	X1	E	X2	E	X2	E	(X2/O) Spécialistes en adaptation scolaire, Professionnels ne travaillant pas dans le système d'éducation, Fournisseurs des services pédagogiques et connexes
Manitoba	X2	E	X2	E	X2	O	X2	E	X2	O	(X2, O) Équipe de soutien scolaire

Nouveau-Brunswick	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X2	O	
Nouvelle-Écosse	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X2	E	(X1, O) Orthopédagogue
Ontario	X2	O	X2	O	X2	O	X2	E	X1	O	(X2,O)Aide-enseignant, conseiller en orientation, (X1, O) Orthopédagogue
Québec	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X2	O	(O) Orthopédagogue, psychologue, psyco-éducateur, intervenants d'organismes externes (professionnels de centre de réadaptation)
Saskatchewan	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X2	E	(X2,O) Professionnels de soutien, orthophonistes, thérapeutes physiques, etc.
Terre-Neuve-et-Labrador	X2	O	X 2	E	X2	E	X1	E	X1	O	
Nunavut	X2	O	X2	O	X2	E	X2	E	X1	O	(X1, O) tout autre membre du personnel
Territoires du Nord-Ouest	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X1	O	(X1,O) Le personnel d'encadrement éducatif (orthopédagogue, éducateurs spécialisés)
Yukon	X2	O	X2	E	X2	E	X2	E	X1	E	

Légende : X1 : participation implicite ; X2 : participation explicite ; O : emphase sur le caractère optionnel de la participation ; E : emphase sur le caractère essentiel de la participation

Par ailleurs, au Manitoba et en Saskatchewan, la responsabilité légale du plan d'intervention semble davantage assumée par la commission scolaire qui « (…) *demandera au directeur d'école de désigner un gestionnaire de cas et [veille] à ce que le PEP soit élaboré avec l'aide de l'enseignant et d'autres membres du personnel de l'école* » (Manitoba, 2006b, p. 18). Ainsi,

pour ces deux provinces, ce rôle apparait d'abord être celui de la commission scolaire malgré l'implication et la collaboration du directeur d'école. À la différence de la Saskatchewan, le Manitoba ajoute la collaboration supplémentaire du gestionnaire de cas auquel il revient la responsabilité de coordonner l'élaboration du plan d'intervention (Manitoba, 2006b).

4.2 Responsabilités de la direction

Certes, sur la majorité du territoire canadien, le directeur tient un rôle de gestionnaire, lequel se manifeste notamment au regard de sa responsabilité légale d'assurer l'établissement d'un plan d'intervention approprié pour l'élève à besoins spécifiques. La section précédente a d'ailleurs fait état de ce rôle administratif de responsable légal du PI. Néanmoins, dans le cadre du processus d'élaboration du plan d'intervention, il peut également se voir attribuer différentes responsabilités selon les provinces et les territoires canadiens (tableau 3).

Tableau 3 – Les responsabilités de la direction d'école dans le PI

Rôles/Responsabilités Dans le processus du PI	ALB	CB	IPE	MAN	NB	NE	QC	ONT	SAS	TNL	NUN	TNO	YUK
Evaluation												X	X
Responsable de la mise en œuvre / implantation / Orchestration	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Participation de l'élève				X							X	X	X
Assurer la consultation des parents		X	X	X		X		X				X	X

Approbation du PI par les parents					X							X	
Déterminer l'équipe du PI												X	
Révision du PI	X	X		X	X		X	X				X	
Délégation	X	X		X									X
Établir une équipe d'intervention	X		X		X								
Assurer l'adéquation des ressources à l'élève	X						X					X	X
Fournir un soutien administratif										X			
Assurer la collaboration des acteurs		X			X		X	X					
Tenir un registre de l'élève			X			X						X	
Planifier la transition			X										
Rassembler l'information et en assure l'accès			X				X						

Le tableau 3 illustre les 15 rôles ayant été identifiés pour l'ensemble des juridictions canadiennes, mis à part la Saskatchewan, et lesquels sont généralement attribués à l'administrateur de l'école dans le cadre

du processus d'élaboration d'un plan d'intervention pour l'élève à besoins spécifiques. La revue des différents types de textes élaborés par cette dernière province (types 1-2) semble effectivement muette quant aux responsabilités explicites inhérentes au directeur.

Sur l'ensemble du territoire canadien, il semble être de la responsabilité générale du directeur d'école d'assurer la mise en œuvre et l'implantation du plan d'intervention de sorte qu'il soit adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Par exemple, le Nouveau-Brunswick (2010) souligne que « *La direction de l'école est responsable de voir à l'orchestration du plan d'intervention. Les divers intervenants peuvent être responsables ensemble de la rédaction et de la préparation de ce plan ou cette tâche peut être confiée à une personne désignée par l'équipe* » (p.10). Ainsi, bien que le directeur d'école soit légalement responsable de la mise en œuvre du plan d'intervention, il se charge toutefois de déléguer certaines responsabilités associées à son élaboration-même. Cette tâche de délégation apparait explicitement inhérente à l'administrateur scolaire dans le tiers des provinces et territoires canadiens. Dans la mesure où le directeur doit s'assurer de l'orchestration de la démarche du plan d'intervention, il apparait logique que de voir à la collaboration profitable de tous les acteurs tienne également de sa responsabilité tel que l'indique la Colombie-Britannique (2002) : « *Le directeur doit soutenir le processus collaboratif de développement du plan d'intervention (…)* » (p.43). Or, seulement quatre provinces et territoires en font directement mention. Il importe toutefois de nuancer le fait que lorsqu'une responsabilité inhérente au directeur d'école est officieuse, c'est-à-dire qu'elle n'est pas directement énoncée par l'autorité de la province ou du territoire, cela ne rend pas sa pratique inexistante. Ainsi, malgré l'absence répandue dans les documents officiels du rôle de l'administrateur scolaire quant au fait d'assurer la collaboration harmonieuse de tous les acteurs participants au plan d'intervention, il est à supposer que cette responsabilité lui est attribuée malgré tout par davantage de juridictions.

Si le rôle légal du directeur d'école fait l'objet d'unanimité au Canada, les secondes responsabilités lui étant attribuées, les plus partagées sont admises par seulement un peu plus de la moitié des provinces et territoires. Sept juridictions attribuent au directeur d'école la responsabilité de « *[consulter] le parent de l'élève à l'égard de toute décision concernant le plan d'études individuel, notamment en ce qui a trait à l'élaboration de ce plan, à son contenu, à sa mise en application, à son évaluation et à sa modification* »

(Territoires du Nord-Ouest, 1995, article 9(2)) de même que la responsabilité d'effectuer la révision officielle du plan d'intervention (Manitoba, 2005).

Ce sont les Territoires du Nord-Ouest (TNO) qui soulignent une plus grande diversité de responsabilités inhérentes au directeur d'école, neuf sur les 15 répertoriées ayant été directement énoncées. À l'inverse, la province de Terre-Neuve-et-le-Labrador (TNL) ne lui attribue que deux responsabilités, ce qui en fait la province canadienne lui en affectant le moins

4.3 La participation des parents

Au Canada, d'une province et d'un territoire à l'autre, les parents de l'élève à besoins spécifiques ont le droit de participer au processus entourant la réalisation du plan d'intervention. D'une part, ce droit peut se traduire par leur implication au sein du processus décisionnel menant à l'obtention du diagnostic de l'élève. D'autre part, il peut se manifester lors de l'élaboration-même du plan d'intervention. Pour chaque province et territoire canadiens, le tableau 5 illustre ainsi le degré d'engagement des parents de l'élève au regard de ces deux sphères de participation.

Tableau 4 - *Les droits des parents*

Sphères de droits	ALB	CB	IPE	MAN	NB	NE	QC	ONT	SAS	TNL	NUN	TNO	YUK
Décisions éducatives	X	X				O	X					X	
Réalisation du PI			X	X			X	O			X	O	X
Rencontre avec l'équipe du PI		X						X	X				
Identification	X												

des adaptations													
Évaluation et révision	X					X	X				O	O	X
Planification des transitions	X												
Collecte des renseignements		X					X	X	X			X	X
Approbation pour évaluation des besoins éducationnels			O	O	O	O		O					
Approbation / signature							X	O		X		O	
Suivi / Communication des attentes					O	O	X	O				X	
Partage du contenu							X	X			O	O	X
Consultation du placement										X			
Support externe							X			X			

Légende : X : Participation recommandée - O = Droit

D'une part, il semble y avoir une tendance générale à travers le Canada à considérer la participation des parents de l'élève comme forte-

ment recommandée ou obligatoire dans le processus menant à son diagnostic. En effet, l'ensemble des juridictions soulignent tantôt le devoir (Nouveau-Brunswick, 1997; BC Ministry of Education, 2014) tantôt la responsabilité des parents de participer aux décisions entourant l'éducation de leurs enfants (Territoires du Nord-Ouest, 1996; Nouvelle-Écosse, 1995; Manitoba 2006b).

Le rôle occupé par les parents dans le cadre du processus d'élaboration du plan d'intervention semble beaucoup plus nuancé à travers le territoire canadien (tableau 4). Alors que plus de la moitié des provinces et des territoires canadiens (7 sur 13) souligne le caractère obligatoire de leur présence (Alberta, 2007a; Nouveau-Brunswick, 2010), les autres y apportent une variante en recommandant leur participation sans qu'elle ne soit toutefois exigée. Le caractère obligatoire de l'implication des parents apparait ainsi dans l'exemple suivant tiré du cadre de référence de l'élaboration du plan d'intervention aux Territoires du Nord-Ouest (2006) : « *Un plan d'intervention efficace nécessite planification et mise en œuvre. Les élèves, les parents, les éducateurs et les autres professionnels sont invités à investir beaucoup de leurs temps dans le cadre de ce processus* » (p. 12). À l'inverse, la nature de la participation des parents au regard du processus d'élaboration du plan d'intervention se manifeste dans la Loi sur l'Éducation (1995) de la Nouvelle-Écosse lorsqu'indiqué qu'il leur est donné « *(…) l'occasion de participer à l'élaboration d'un programme individualisée pour leurs enfants* » (Article 25). Quoi qu'il en soit, que leur participation relève davantage d'une obligation ou d'une recommandation, il semble néanmoins que l'ensemble des juridictions canadiennes reconnaissent le rôle prépondérant des parents dans le processus d'élaboration du plan d'intervention.

En ce qui concerne le droit des parents de refuser la mise en œuvre ou le renouvellement d'un plan d'intervention, deux provinces et territoires (Nouveau-Brunswick et Nunavut) insistent sur le nécessaire accord des parents à l'établissement du PI. L'Ontario, quant à elle, propose de structures d'appel des décisions prises (ex. : tribunal de l'enfance inadaptée). En somme, Le parent pourrait refuser tant qu'un PI soit mis en œuvre que certains des élément PI (objectifs, intervention, etc.). À contrario, les autres provinces permettent au responsable légal du PI de mettre en œuvre le PI malgré le désaccord des parents, pour autant que leur participation ait été sollicitée.

4.4 Le rôle de l'élève dans le processus d'élaboration du plan d'intervention

Sur le territoire canadien, l'ensemble des provinces et des territoires reconnaissent le droit des élèves à besoins spécifiques de participer au processus d'élaboration de leur plan d'intervention. Toutefois, leur niveau d'autonomie est sujet à faire varier le degré de participation auquel ils ont droit dans le cadre de la démarche.

Sur l'ensemble du territoire canadien, le statut de participation de l'élève à besoins spécifiques au regard de l'élaboration de son plan d'intervention est recommandé plutôt qu'obligatoire : « *L'élève et ses parents sont toujours placés au cœur de la rencontre portant sur le plan d'intervention, et leur participation active est essentielle* » (Québec, 2004, p.28). En effet, les dix provinces et les trois territoires semblent considérer la présence de l'élève appropriée seulement lorsque sa situation est évaluée au regard de certains critères. Par exemple, au Manitoba et à l'Île-du-Prince-Édouard, malgré la reconnaissance de celui-ci au sein de l'équipe centrale, le caractère approprié ou non de son implication semble laissé au jugement des autres membres, traduisant ainsi davantage une recommandation qu'une obligation (Manitoba, 2010 ; Île-du-Prince-Édouard, 2005). Dans le même sens, certaines juridictions ajoutent une précision permettant d'évaluer si la présence de l'élève est appropriée. Aux Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, l'âge de l'élève ainsi que son niveau de compréhension et de communication actuel correspondent aux facteurs permettant de juger du caractère approprié ou non de sa présence (Yukon, 2013 ; Territoires du Nord-Ouest, 2006) tandis qu'à Terre-Neuve-et-Labrador, la décision d'impliquer ou non l'élève est orientée au regard de son développement et de sa maturité émotionnelle (Terre-Neuve-et-Labrador, 2011). Quant à l'Ontario, sans que des critères spécifiques ne soient établis afin de juger de la pertinence d'impliquer l'élève dans le processus, il est souligné que « *les membres de l'équipe du PI peuvent varier et même devraient varier, selon les besoins particuliers de l'élève* » (Ontario, 2004, p.18). Ainsi, si certaines équipes pédagogiques conviennent de la pertinence de la présence de l'élève à l'élaboration de son plan d'intervention, d'autres partagent l'avis contraire. Soulignons par ailleurs qu'au Nouveau-Brunswick, l'équipe pédagogique est constituée de membres subdivisés en deux catégories : les membres permanents et les membres invités (Nouveau-Brunswick, 2010). Or, il apparait que l'implication de l'élève ne correspond ni à l'une ni à l'autre de ces

catégories. En ce sens, il est à supposer que le statut de participation de celui-ci soit davantage facultatif qu'obligatoire ou recommandé.

5. Conclusion

L'objectif de cet article était d'analyser les différents rôles et responsabilités des directions, parents et élèves dans le processus d'élaboration du plan d'intervention (PI) à partir de documents législatifs de types 1 et 2. Les résultats montrent tout d'abord qu'il y a une inégalité entre les droits, responsabilités et tôles dans ces trois types d'acteurs. En effet, la responsabilité légale de mettre ou non en oeuvre un plan d'intervention revient généralement à la direction. Celle-ci est considérée comme le *chef d'orchestre* du PI. Le plan d'intervention est un document scolaire qui permet essentiellement l'organisation des interventions au sein de l'école, le *centre de gravité* relatif aux décisions mais également relatif aux responsabilités en cas de non-respect du PI est du côté des directions d'établissements scolaires. En ce sens, les parents peuvent se plaindre à la direction en cas de non-respect des obligations contenues dans le PI (adaptations, services, etc.) mais, a contrario, les directions ne peuvent se plaindre aux parents en cas de non-respect de disposition. La redevabilité est à sens unique ce qui permet d'expliquer cette inégalité entre acteurs du PI.

Cela met en lumière les limites des droits et responsabilités des parents. Le plan d'intervention est alors perçu comme un outil pédagogique dont l'école a la responsabilité. 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 celle-ci. Comme vu plus haut, deux provinces accordent un droit de veto aux parents sur l'établissement même du plan d'intervention. Cela peut leur conférer un pouvoir plus grand mais également résulter en une absence d'intervention coordonnée autour de l'élève ou encore à l'établissement d'un *plan fantôme* pour cet élève, c'est-à-dire que l'école met en place des interventions et adaptations sans formalisation dans un document en utilisant sa liberté pédagogique. Le refus peut s'exprimer principalement autour des modalités d'évaluation (adaptation et modifications) et au niveau du type d'intervention et d'intervenants (ex. refus de sortie de classe ; refus d'une pris en charge par un spécialiste, etc.).

Concernant les élèves, leur participation réelle reste soumise à différentes conditions. Ainsi, leur participation apparait plus comme un privilège touchant certains qu'un droit touchant tous. Elle est dépendante de celle des parents. On ne peut imaginer une participation de l'élève sans celle des parents, sauf si ces derniers en sont empêchés pour différentes raisons (droit de garde, disponible, etc.). L'obligation de solliciter la participation et l'obligation d'information ne s'adressent ainsi qu'aux parents.

Enfin, cette analyse se limite aux lois et politiques ; cela a pu laisser sous silence des pratiques ou des préconisations dans les documents de type 3. En effet, les usages risquent d'être très différents d'un système à l'autre, d'une CS à l'autre et même d'une école à l'autre. Toutefois, elle permet de saisir le cadre dans lequel ces usages peuvent s'opérer et se répandre.

Bibliographie

Articles scientifiques

Aucoin, A., Goguen, L. & 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. *Education et Francophonie,* 39(2), 23-49. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-023_AUCOIN.pdf

Barnard-Brak, L. & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP Participation and Academic Achievement Across Time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343-349.

Barton, E. (2013). Individual education plan. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder,* Springer, New Haven, CT, 1569-1574.

Beaupré. P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L.É. & Ouellet, G. (2004*). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention*. Actes du Colloque Recherche Défi.

Bateman, D. & Bateman, C.F. (2011). *A Principal's Guide to Special Education,* Council for Exceptional Children, Arlington, VA.

Crosbie-Burnet, M., & Klein, D. M. (2009). The Fascinating Story of Family Theories. The WileyBlackwell Handbook
of Faimily Psychology. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781444310238.ch3

Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 26(3), 34-39.

Drasgow, E., Mitchell, L. & Row and Robinson, T. (2011). *Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs*. Remedial and Special education, 22(6), 359-373.

Fish, W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education,* 127(1), 56-68.

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

Higgins, S & Barresi, J. (1979). The changing forces of public policy. *Exceptional Children*, 45(4), 270-277.

Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The Quality of IEP Objectives Associated with Placement on Integrated versus Segregated School Sites, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 11(2), 125-130. https://doi.org/10.1177/154079698601100206

Kargın, T. (2007). The Process for Educational Assessment and Individualized Education Programme, *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 8(1), 1-13.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3rd ed), Guérin, Montréal.

Levesque, R. (2011). Individualized Education Programs. *Encyclopedia of Adolescence*, Springer, New Haven, CT, 1418-1420.

Love, H. R., Zagona, A., Kurth, J. A., & Miller, A. L. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. Inclusion, 5, 158–172. doi:10.1352/2326-6988-5.3.158

Male, D. (2000). Target-setting in schools for children with severe learning difficulties: Headteachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 27(1), 6-12.

Martin, J., Marshall, L. & Sale, P. (2004). A 3-Year Study of Middle, Junior High, and High School IEP Meetings. *Council for Exceptional Children*, 70(3), 285-297.

Millward, A., Baynes A., Dyson, A., Riddell, S., Banks, P., Kane, J. & Wilson, A. (2002). Individualised educational programmes: Part I: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2 (3).

Minke, K. M., & Scott, M. M. (1995). Parent-professional relationships in early intervention: A qualitative investigation. Topics in Early Childhood Special Education, 15, 335–352.

Poirier, D., Goguen, L. & Leslie, P. (1988). *Education rights of exceptional children: A national study of multi-level commitment*, Carswell, Vancouver.

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., & Engiles, A. (2010). Parents' experiences with the IEP process: Considerations for improving practice. Published by Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512611.pdf

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.

Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Wilson, A., Baynes, A., Dyson, A. & Millward, A. (2002). Individualised educational programmes. Part II: raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2(3).

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

South Dakota Department of Education (2013). *Individual Education Program (IEP): A Technical Assistance Guide*, Special Education Programs, Pierre, SD.

Thoma, C. A., Rogan, P., Baker, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *36*, 16–29.

Textes provinciaux et territoriaux

Alberta (2003). *Education programs and services: Educational Placement of Student with special needs*. Edmonton, AB: Alberta Learning.

Alberta (2007a). *Pour démarrer : Travailler le processus d'élaboration du PIP*. Edmonton, AB : Alberta Education.

Alberta (2007b). *Chapitre 6: Identifier les adaptations et les stratégies.* Edmonton, AB: Alberta Education.

Alberta (2016). Diploma Exam Accommodations. Retrieved from https://education.alberta.ca/media/1089194/08-dip-gib-2015-16-accommodations.pdf

Alberta Education (2005). Individualized Program Plans. Retrieved from http://www.learnalberta.ca/content/kes/pdf/or_ws_tea_ld_b_01_ipp.pdf

Alberta Educator (2015). Application for Accommodations for Students with Special Diploma Exam Writing Needs 2015–2016. Retrieved from https://education.alberta.ca/media/1224711/04-accommodations-form-2016_20150901.pdf

Association des Personnes Handicapées de la Rive-Sud-Ouest (APHRSO) (2016). *Le plan de services individualisé (PSI).* Récupéré à http://www.aphrso.org/plan-service.html

British Columbia (1996). *School act*. Victoria, BC: Ministry of Education.

British Columbia (2002). Every principal's guide to special education in British Columbia. Victoria, BC: Ministry of Education, School Superintendents' Association.

British Columbia (2009). *Individual Education Planning for Students with Special Needs: A Resource Guide for Teachers*. Victoria, BC: Ministry of Education.

British Columbia (2014). *Individual Plan Order.* Victoria, BC: Ministry of Education.

British Columbia (2015). *Handbook of procedures the graduation program 2015\2016*. Victoria, BC: Ministry of Education, Student certification branch.

Department of Education and Childhood Development.

Gouvernement du Nunavut (2008). *Codification administrative de la loi sur l'éducation*. Récupéré à : http://www.canlii.org/fr/nu/legis/lois/lnun-2008-c-15/derniere/lnun-2008-c-15.html

Gouvernement du Nunavut (2010). *Règlement sur l'intégration scolaire*: Iqaluit, NU : Ministère de la Justice.

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

Gouvernement du Québec (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport.

Gouvernement du Québec (2012). *Plan d'intervention*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Québec.

Gouvernement du Québec (2015). *Sanction des études et épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes ; Formation générale des adultes ; Formation professionnelle.* Québec, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Government of Newfoundland and Labrador (2001). *Teaching children who are blind or visually impaired.* St-John's, NL: Department of Education.

Government of Newfoundland and Labrador (2012a). *Individual Education Plan (IEP) Summary*. St-John's, NL: Department of Education.

Government of Newfoundland and Labrador (2012b). *Record of accommodations.* St-John's, NL: Department of Education.

Government of Newfoundland and Labrador (2015). *Transition for students with exceptionalities.* St-John's, NL: Department of Education and Early Childhood development.

Government of Newfoundland and Labrador (s.d.). Public Exams Adaptations/Accommodations Policy. St-John's, NL: Department of Education.

Government of Saskatchewan (2009b). *Personal Program Plans (PPP): Guidelines*. Régina, SK: Ministry of Education.

Manitoba (2006). *Loi sur les écoles publiques*. C.C.S.M. c. P250, Règlement sur les programmes d'éducation appropriés. Winnipeg, MB.

Manitoba (2006b). *Appropriate educational programming in Manitoba.* Winnipeg, MB : Standard for student services.

Manitoba (2010*). Plan éducatif personnalisé: Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg, MB : Éducation Manitoba.

Manitoba (2015). *Policies and Procedures for Provincial Tests.* Winnipeg. MB: Manitoba Education and Advanced Learning.

Ministère de l'Éducation du Nunavut (2016). *Évaluation des élèves et contrôle scolaire.* Récupéré à http://www.gov.nu.ca/fr/education/information/evaluation-des-eleves-et-controle-scolaire

Ministère de l'Éducation du Yukon (2013). *Manuel sur les services de soutien aux élèves.* Récupéré à http://www.education.gov.yk.ca/fr/pdf/schools/H-276_Student_Support_Services_Manual_-_I_Individual_Education_Plans_FR.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010). *Balises en vue de l'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles.* Québec, QC: Direction de la sanction des études.

Newfoundland and Labrador (2011). *Service Delivery Model for Students with Exceptionalities Forms*. St-John's, NL: Department of Education and Early Childhood development.

Northwest Territories (1996). *Loi sur l'Éducation L.T.N.-O.* 1995, Ch. 28.
Northwest Territories (2006). *Northwest Territories Individual Education Plans: Guidelines for Development and Teacher Resource Kit*. Yellowknife, NT: Education Culture and Employment.
Northwest Territories (2013). *The NWT School Handbook 2012-2013.* Yellowknife, NT : Education, Culture et Formation.
Nouveau-Brunswick (1997). *Loi sur l'éducation: Chapitre E-1.12*. Fredericton, NB.
Nouveau-Brunswick (2010). *Le plan stratégique et l'équipe stratégique : pour soutenir les élèves à besoins particuliers dans leurs apprentissages* Moncton, NB : Ministère de l'Éducation, Services aux élèves.
Nouveau-Brunswick (2014). *Programme provincial d'évaluation des apprentissages : guide de gestion des accommodations et des exemptions aux examens provinciaux*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
Nouvelle-Écosse (2002). *Favoriser la réussite scolaire : services et programmation en enseignement ressource.* Halifax, NE : Ministère de l'Éducation.
Nouvelle-Écosse (2005). *Services et programmation en enseignement ressource.* Halifax, NE: Département de l'éducation.
Nouvelle-Écosse (2008). *Politique en matière d'éducation spéciale*. Halifax, NE : Ministère de l'Éducation, Services aux élèves.
Nova Scotia (1995). *Education Act*. Halifax, NE: House of Assembly.
Nova Scotia (2009). *The program planning process: A guide for parents*. Halifax, NE: Student services.
Nunavut Department of Education (2008). *Foundation for inclusive education in Nunavut schools*. Iqaluit, NU : Curriculum and School Services Division.
Ontario (1990). *Loi sur l'Éducation : L.R.O., chap. E.2*.
Ontario (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI).* Toronto, ON : Ministère de l'Éducation.
Prince Edward Island (2005). *Individualized Educational Planning (IEP): Standards and guidelines*. Charlottetown, PEI: Department of Education.
Prince Edward Island (s.d.) *Record of Course Adaptation*. Education, Early Learning and Culture. Retrieved from : http://www.gov.pe.ca/forms/pdf/1517.pdf

Province of Alberta (2000). *SCHOOLACT.* Chapter S-3. Edmonton, AB: Alberta Queen's Printer.

Saskatchewan (2004). *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators.* Régina, SK : Saskatchewan Learning.

Saskatchewan (2006). *Policy, Guidelines, and Procedures for Functional Integrated Program.* Régina, SK: Saskatchewan Learning.

Saskatchewan (2009a). *Un enseignement qui fait toute la différence : Pratiques pédagogiques axées sur les élèves des niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage.* Régina, SK: Ministère de l'Éducation.

Yukon (2002). *Education Act*. Whitehorse, Yukon: Department of Education.

Yukon Education (1995). *Special Program Services: A Handbook of Procedures and Guidelines.* Whitehorse, Yukon : Department of Education, 235-237.

Yukon Education (2015). *Parent Handbook*. Whitehorse, Yukon: Student Support Services.

Yukon Government (2015). *Schools K-12*. Retrieved from http://www.education.gov.yk.ca/kto12.html