Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 197 - 224

La place des parents dans la mise en œuvre du plan d'intervention : les points de vue des intervenants scolaires au Québec et en Belgique

Enkeleda Arapi
et Philippe Tremblay
Université de Laval
Canada

RESUMÉ

Le processus d'élaboration du plan d'intervention est une démarche collaborative qui demande à la fois la participation active de l'équipe école et celle des parents pour apporter un soutien adapté à l'élève en difficulté. Pourtant plusieurs recherches relèvent des lacunes concernant la place des parents dans ce processus. L'objectif de cet article est d'étudier la place consacrée aux parents par l'équipe-école lors de l'élaboration du plan d'intervention dans deux systèmes scolaires francophones, au Québec et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en Belgique. Cet article repose sur un devis de recherche qualitatif. Une analyse thématique s'appuyant sur les sept fonctions du plan d'intervention explore le rôle des parents dans l'élaboration du PI à partir des discours des (n=16) intervenants scolaires. Les résultats indiquent que le rôle des parents dans la conception et la mise en place du plan d'intervention est plutôt faible.

MOTS CLÉS

rôle des parents, plan d'intervention, intervenants, élève en difficulté, école primaire

ABSTRACT

The process of developing an individual education plan is a collaborative one that requires the active participation of both the school team and the parents to provide appropriate support to the student in difficulty. However, several studies have identified gaps in the role of parents in this process. The objective of this article is to study the place given to parents by the school-team during the development of the intervention plan in two French-speaking school systems,

in Quebec and in the Wallonie-Bruxelles Federation (FWB) in Belgium. This article is based on a qualitative research design. A thematic analysis based on the seven functions of the intervention plan explores the role of parents in the development of the Individual Education Plan based on the discourses of (n=16) school practitioners. The results indicate that the role of parents in the design and implementation of the intervention plan is rather weak.
KEYWORDS
role of parents, individual education plan, stakeholders, student with special needs, elementary school

1. Introduction

Depuis 20 ans, la plupart des pays en Amérique du Nord comme en Europe, intègrent dans leur politique scolaire, un plan individualisé pour les élèves à besoins spécifiques appelé plan d'intervention (PI). Selon Tremblay (2018), le processus d'élaboration, d'application et de révision du plan d'intervention est une démarche collaborative qui demande à la fois la participation active de l'équipe scolaire fournissant les services adaptés à l'élève en difficulté, mais aussi celle des parents de ce dernier.

La démarche du PI est régie par la loi (*La Loi sur l'instruction publique* au Québec et le Décret *organisant l'enseignement spécialisé* en Belgique) qui impose la participation des parents lors de l'élaboration du PI (Tremblay, à paraitre). En effet, le document relatif au PI, qui décrit entre autres les objectifs éducatifs de l'enfant ainsi que les services et les aménagements spécifiques qui seront fournis, doit être élaboré en consultation avec le ou les parents. Cependant, les recherches révèlent un écart entre ce qui est attendu théoriquement et ce qui est réalisé dans la pratique lors de l'élaboration du PI (Kurth et al., 2019). Dans la pratique, de nombreux PI ne répondent pas aux exigences légales en raison de certaines insuffisances, notamment une évaluation limitée des besoins de l'enfant (Slade et al., 2018; Ruble et al., 2010). De plus, selon Zeitlin et Curcic (2014), les parents ont la perception que le PI ne semble pas fonctionner comme un *outil de communication* entre enseignants et parents, comme il avait été envisagé à l'origine. En effet, plusieurs recherches anglo-saxonnes ont souligné que les équipes des écoles doivent accorder la priorité à la participation des parents lors de l'élabora-

tion du PI (Slade et al., 2018; Yell et al. 2015). Toutefois, peu de recherches francophones ont étudié le rôle du parent lors de cette démarche. L'objectif de l'article est d'étudier la place consacrée aux parents par l'équipe-école lors de l'élaboration du PI dans deux systèmes scolaires francophones, au Québec et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en Belgique.

2. Revue de littérature

Bien que le plan d'intervention soit mis en place depuis des décennies, plusieurs recherches révèlent des difficultés dans la démarche du PI en ce qui concerne, entre autres, la participation des parents (Mueller et Vick, 2019). Selon Ruble et al. (2010), la participation active des parents à l'élaboration du PI est essentielle si le celui-ci doit aider l'élève à développer et à généraliser ses compétences à la maison, à l'école et dans la communauté. Cependant, ce n'est pas parce que les lois exigent la participation active des parents dans la mise en œuvre du PI que leur implication va de soi. Les recherches s'intéressant à l'implication et le rôle du parent dans le processus du PI relèvent diverses lacunes (Kurth et al., 2019).

Tout d'abord, les perceptions des parents à l'égard des réunions du PI ne sont pas toujours positives (Jones et Peterson-Ahmad 2017). Les difficultés se situent au niveau de la communication (Childre et Chambers, 2005), de la prise de décision (Hancocket al., 2017; Mereoiu et al., 2016), de la confiance (Paseka et Schwab, 2020), de la difficulté à décrypter le PI (Lo, 2014; Mayra, 2018; Pizur-Barnekow et al., 2010) et de la collaboration entre les parents et l'équipe du PI (McNulty et al. 2010). Childre et Chambers (2005) ont constaté que les parents déclarent avoir le sentiment d'être des récepteurs passifs d'informations dont le rôle principal était de répondre aux questions. En outre, selon Resch et al. (2010), les parents ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment d'occasions de participer à l'éducation de leur enfant, d'avoir un pouvoir de décision limité ou encore que l'équipe scolaire du PI domine la prise de décision tout au long des années scolaires (Love et al., 2017). Pour les parents, les décisions de l'équipe du PI sont souvent des décisions unilatérales, prises par les écoles plutôt que des décisions partagées avec les familles (Hancock et al., 2017). Pour leur part, MacLeod et al. (2017) ont constaté que si les parents suggèrent un moyen d'intervention différent

ou sont en désaccord avec un objectif du PI, les enseignants se sentent offensés.

Des études plus récentes révèlent que ces lacunes sont encore présentes dans le processus du PI. Ainsi Kurth et al. (2019), dans une analyse de 33 PI, ont constaté que : 1) dans la plupart des canevas de PI, l'équipe-école a incité les parents à s'exprimer plutôt sur les difficultés de leur enfant que sur ses forces ; 2) environ un tiers des préoccupations et des priorités identifiées par les parents n'avait pas d'objectifs et de services correspondants 3) les objectifs et les services semblaient être en contradiction directe avec les déclarations des parents. De leur côté, Slade et al. (2018) ont évalué la satisfaction des parents (n=142) de jeunes enfants d'âge scolaire atteints de TSA à l'égard de quatre aspects du PI : le contenu du document du PI, (b) les services fournis (c) le niveau de concordance perçu entre le document du PI et les services réellement fournis, et (d) l'efficacité de l'équipe du PI. Une proportion importante, soit 61 % de l'échantillon, est insatisfaite d'au moins un de ces quatre aspects du processus de PI.

Les professionnels de l'école et les parents ne partagent généralement pas les mêmes opinions sur leur rôle au sein des équipes de PI. En général, les professionnels de l'école sont positionnés en tant qu'experts dont les connaissances des parents semblent être marginalisées et reléguées au second plan. Ainsi, Ford (2013) constate que l'équipe du PI, plutôt que reconnaître les capacités, les forces et les connaissances que les parents apportent lors des réunions du PI, se concentre sur leurs lacunes ou leurs faiblesses perçues. Les professionnels ont tendance à demander aux parents d'approuver les stratégies proposées, plutôt que de suivre un véritable processus de collaboration et de concertation (Love et al., 2017). Par conséquent, les parents estiment que les règles du jeu ne sont pas équitables. En outre, les parents estiment que le vocabulaire spécifique et technique utilisée par les membres de l'équipe-école du PI conduit à des réunions qui peuvent être incompréhensibles et émotionnellement accablantes pour les parents (Hardin et al. 2009). De plus, les parents ont de la difficulté à comprendre la composition et le rôle de chaque membre de l'équipe du PI. Malgré les difficultés rencontrées dans l'implication des parents dans le processus du PI, plusieurs chercheurs insistent sur leur implication active. La collaboration avec les parents est essentielle, car les parents demeurent les meilleurs connaisseurs de leurs enfants (Lo, 2012 ; McCoach et al., 2010).

3. Cadre conceptuel

La démarche de l'élaboration du PI requiert l'implication de l'équipe-école, des parents et de l'élève. Cette démarche est un processus itératif à travers plusieurs étapes : la collecte et analyse de l'information concernant les élèves ayant des besoins spécifiques, la planification et la réalisation des interventions pour répondre aux besoins de l'élève et enfin la révision du plan d'intervention qui permet d'ajuster les aménagements pédagogiques et environnementaux (Québec, 2012). L'implication et le travail conjoint des acteurs concernés lors de ces étapes d'élaboration du PI, se concrétisent par la conception d'un document écrit. Le contenu du PI gravite autour des forces et des besoins de l'élève, des buts et des objectifs visés, des moyes d'interventions, des ressources matérielles et humaines, des rôles et responsabilités des membres de l'équipe du PI, et du calendrier de réalisation des activités (Tremblay et al. 2019). Selon Tremblay et Belley (2018), le PI exerce plusieurs fonctions : communication, identification, planification et organisation, collaboration, adaptation, évaluation et régulation, et transition. L'élaboration de l'outil pédagogique du PI s'effectue par le biais de la sollicitation et la prise en considération de l'expertise de chaque membre de l'équipe-école du PI, y compris les parents. À travers chacune de ces fonctions, il est possible de cerner le rôle et la place de chaque membre qui participe à l'élaboration du PI : la direction, l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé, d'autres spécialistes et les parents.

La fonction de la communication comprend des échanges orientés vers les besoins spécifiques de l'élève et l'élaboration d'un plan afin d'y répondre (Tremblay et Belley, 2018). Cette fonction est opérationnelle lorsqu'elle favorise une communication bidirectionnelle entre les membres de l'équipe-école et les parents, une prise en considération des points de vue de chaque acteur, un langage clair et concis dans la description de chaque composante du PI. Le rôle du parent consiste à échanger régulièrement des informations avec l'équipe-école, à participer régulèrent aux réunions organiser par l'école, à poser aussi des questions et/ou demander des clarifications lorsqu'il y a des incompréhensions de sa part. La *fonction d'identification* concerne au premier chef, le fait de reconnaitre ou non l'élève comme ayant des besoins spécifiques en élaborant ou non un PI. Plus globalement, elle comprend des échanges sur les besoins et les forces de l'élève pour faire un portait de

l'élève. Préciser les forces et les besoins de l'élève implique non seulement la contribution de l'enseignant titulaire et/ou spécialisé, des différents spécialistes qui sont impliqués auprès de l'élève, mais aussi la contribution des parents. La mise en commun des informations issues de plusieurs sources et de différents outils permet à l'ensemble de l'équipe d'arriver à une meilleure compréhension de la situation de l'élève et conséquemment à faire un portrait fidèle de ses forces et de ses besoins.

La *fonction de la planification et l'organisation* comprend l'élaboration formelle du plan d'intervention et une distribution des responsabilités entre les acteurs concernés (Tremblay et Belley, 2018). Cette fonction s'effectuer à chaque étape de la démarche d'élaboration du PI. À titre d'exemple, suite à la collecte des données permettant l'identification de l'élève, les membres de l'équipe proposent des objectifs spécifiques. Bien que le choix des objectifs soit généralement formulé par les membres de l'équipe-école, les parents devraient être invités à exprimer leur point de vue sur les objectifs. *La fonction de la collaboration* permet aux acteurs concertés d'orienter leurs actions pédagogiques vers une même direction afin de favoriser la rencontre des objectifs spécifiques ayant été ciblés (Tremblay et Belley, 2018). Cette fonction s'effectue à chaque étape de l'élaboration du PI et constitue la pierre angulaire du PI. Cette fonction est favorisée lorsque les membres de l'équipe-école et les parents, placent l'élève au centre de la démarche, partagent et reconnaissent mutuellement l'expertise et les compétences de chacun, soient à l'écoute, et font confiance l'un à l'autre. La fonction de *l'adaptation* comprend les différentes accommodations pédagogiques ou légales autorisées pour l'élève à besoins spécifiques (Tremblay et Belley, 2018). Ces accommodements (adaptation, modification, différenciation) peuvent se situer au niveau des apprentissages et/ou de l'environnement. L'équipe-école s'assure qu'il y a une continuité entre les interventions en classe et à la maison, pour permettre aux parents de mieux soutenir l'enfant. La fonction de *l'évaluation et la régulation* a pour vocation d'évaluer les progrès de l'élève à besoins spécifiques et/ou, d'effectuer les ajustements si nécessaire. Enfin, la fonction de *la transition* aborde la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuel de l'élève à celui qui lui succède (ex. passage au préscolaire, au secondaire) (Tremblay et Belley, 2018).

4. Objectif et méthodologie de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser et d'évaluer le rôle des parents dans la conception du plan d'intervention de deux systèmes scolaires francophones, le Québec et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en Belgique, à partir du discours de différents intervenants. S'appuyant sur une analyse préalable des rôles et responsabilités légales (Tremblay, à paraitre), deux questions de recherche traduisent cet objectif : (1) Quel est le rôle perçu du parent dans la conception du plan d'intervention ? (2) Dans quelle mesure le rôle du parent dans la conception du PI varie-t-il en fonction des deux systèmes scolaires?

4.1 Échantillon

L'échantillon à l'étude est composé d'intervenants scolaires (n=16) dont huit intervenants issus du système scolaire au Québec et huit du système scolaire de Belgique. Les intervenants occupent des postes diversifiés dont la majorité sont des enseignants (9 sur 16), cinq sont des directeurs et deux sont des conseillers (cf. tableau 1). La majorité de l'échantillon est composé de femmes (n=9). Les intervenants possèdent majoritairement un baccalauréat comme diplôme le plus élevé (n=13). Les participants sont d'âge varié, entre moins de 25 ans et plus de 55 ans. La majorité de l'échantillon est composé de femmes (n=9). Enfin, les intervenants consultés possèdent une expérience entre 5 et 25 ans.

Tableau 1 Les caractéristiques des participants

Caractéristique	*N (%)*
Age	
moins de 25	1 (6, 25%)
35 à 45 ans	6 (37,5%)
45 à 55 ans	9 (56,25%)
Statut	
Enseignant	9 (56,25%)
Direction	5 (31,25%)
Conseiller	2 (12,5%)
Sexe	
Femme	14 (87,5%)
Homme	2 (12,5%)

Expérience	
5-10 ans	7 (43,75%)
11-15 ans	3 (18,75%)
16-20 ans	4 (25%)
21-25 ans	2 (12,5%)
Formation académique	
Universitaire du 1er cycle	13 (81,25%)
Universitaire du 2e cycle	3 (18,75%)

4.2 Entrevues semi-dirigées

Le dispositif de collecte de données utilisé repose sur un protocole d'entrevues semi-dirigées. Celui-ci visait à mieux comprendre les perceptions des différents intervenants scolaires sur les fonctions et les usages des plans d'intervention. Le canevas de l'entrevue est composé de deux sections. Plus précisément, la première section de l'entretien portait sur les fonctions du PI soit : 1) identification, 2) communication, 3) planification, 4) collaboration, 5) adaptation, 6) régulation/révision et 7) transition. La deuxième section de l'entretien portait sur des informations sociodémographiques (âge, fonction occupée, formation académique, années d'expérience) des intervenants. Les entrevues ont duré en moyenne 40 minutes.

4.3 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse privilégiée est une approche de type *analyse thématique* permettant d'examiner de manière analytique les éléments narratifs en décomposant le texte en unités de contenu relativement petites (Vaismoradi et al, 2013). L'analyse thématique en tant qu'approche descriptive qualitative est une méthode d'identification, d'analyse et de création des thèmes au sein des données (Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi et al, 2013). L'analyse suit les étapes de l'analyse thématique 1) se familiariser avec les données, 2) de produire des codes initiaux, 3) de recherche de thèmes, 4) examiner des thèmes, et 5) définir et nommer les thèmes (Elo & Kyngäs, 2008). Lors de la 1ere étape, *se familiariser avec les données,* les entretiens sont transcrits, les données sont lues et les idées initiales sont notées. Ensuite lors de la *génération des codes initiaux*, le contenu du verbatim a été codé systématiquement en regroupant les données pertinentes selon les sept fonctions. L'analyse est poursuivie en organisant les codes en thèmes potentiels, c'est-à-dire en rassemblant

toutes les données pertinentes pour chaque thème. Enfin, les deux dernières étapes d'analyse, examiner et définir les thèmes, ont permis de vérifier si les thèmes fonctionnent par rapport aux extraits codés, et d'affiner les spécificités de chaque thème.

5. Présentation des résultats

Dans cette section les résultats sont présentés selon les sept fonctions du PI. Ils sont présentés individuellement pour chaque système scolaire.

5.1 Fonction de communication

La fonction de communication réfère aux échanges d'informations entre les membres de l'équipe école et les parents dans le but de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de l'élève.

Québec

Le conseiller pédagogique souligne les difficultés dans la communication avec les parents « (…) *la communication on a encore à y travailler. Des parents n'ont pas toujours leur copie du PI puis les enseignants n'ont pas toujours copie du PI non plus.* (…) *pas beaucoup de plans sont signés* » (CQC1). Le discours des directions s'attarde sur les moyens de communication comme téléphone, rencontre formelle et informelle avec les parents. Selon les directions il y a aussi un partage d'information, car les directions envoient des documents en amont « (…) *quand les parents arrivent ici c'est quelque chose qu'on fait ensemble. On a déjà une petite idée* (…) *mais le parent a reçu au préalable de la documentation, des formulaires pour se préparer » (DQC3).* Les directions mentionnent aussi que la communication avec les parents devient plus formelle lors de la 1ere rencontre officielle du PI. Les difficultés dans la communication avec les parents sont évoquées par les directions. Plus précisément, les directions mentionnent leur rôle comme médiateur quand la situation est conflictuelle entre le parent et l'enseignant « *Ça va pas là. Moi j'ai fait une intervention. Mais il reste que là, la confiance est brisée de part et d'autre. … avec un parent qui est déjà à terre, il faut faire preuve d'empathie, de bienveillance » (DQC3).* Le discours des enseignants résonne avec celui des directions. Ainsi, les enseignants soulignent que l'équipe-école se force à garder une communication régulière avec les parents. Les trois enseignants soulignent que c'est le di-

recteur de l'école qui « (…) *fait le lien avec les parents* » (EQC2). Le discours des enseignants gravite aussi autour des difficultés en lien avec la communication : incompréhension de la part des parents, manque de dialogue etc.

Belgique

Pour les directions, la communication avec les parents s'effectue lors des réunions ou des conseils de classe : « *Franchement les parents qui viennent aux réunions, ils sont toujours tellement heureux de pouvoir être écoutés et* (…) *tellement satisfaits de pouvoir expliquer tout ce qui se passe.* » (DBE1). Les participants laissent entendre que si les parents ont besoin d'informations, la direction répond à leur demande : « *Les parents viennent reconduire les enfants chaque matin à l'école. Alors les parents qui ont besoin de nous voir ou de nous parler, ils trouvent facilement.* (…) *ce n'est pas de façon formelle* » (DBE2). Toutefois, le document du PI ne représente pas pour toutes les directions un moyen de communication avec les parents. Une des directions constate que « *Ils [les parents] n'ont pas de copie.* (…) *ça c'est sûr. On ne s'est pas posé la question. Ils pourraient avoir la copie du PIA. Ça ne posera absolument pas de problème, mais c'est souvent une synthèse* » (DBE1) et l'autre direction mentionne que « (…) *les parents n'ont pas accès à ça (au PI). Et je ne veux pas.* » (DBE2). Le discours du conseiller résonne avec ceux des directions et laisse entendre que la communication avec les parents est limitée. Le participant précise que même si légalement les parents ont accès au PI, ils ne le voient pas, car « (…) *ils ne le réclament pas, bien on ne leur montre pas, puisqu'on n'est jamais certain de ce qu'il y a dedans.*» (CBE1). Le discours des enseignants résonne aussi avec celui des autres intervenants. Ainsi, les enseignants (n=5) mentionnent que les parents ne consultent pas le document écrit du PIA, car « (…) *ils ne l'ont jamais demandé* » (EBE3); « (…) *ils ne voient pas le document PIA parce que le document PIA il y a des choses qui sont réservées entre guillemets aux professionnels » (EBE4*); « (…) *ça [le PIA] ne leur sert pas à grand-chose. Il y a le jargon* » (EBE5). Les participants jugent que le document du PI ne semble pas utile aux parents. Les enseignants identifient le conseil de classe comme le moyen principal de communication avec les parents, mais ils déploient aussi des moyens individuels pour favoriser la communication. À titre d'exemple, un participant mentionne l'utilisation d'un cahier individuel de communication avec les parents « (…) *j'avais déjà fait l'année passée un petit cahier que je donne à l'élève et où j'écris, enfin,*

c'est plutôt un cahier » (EBE1) ou un autre enseignant mentionne les rencontres informelles et le courriel.

5.2 Fonction d'identification

La fonction d'identification réfère aux moyens d'évaluation que les membres de l'équipe école emploient pour déterminer les besoins et les forces de l'élève. De même, elle fait référence aux échanges d'informations entre l'équipe école et les parents pour identifier les forces et les besoins de l'élève.

Québec

Le discours du conseiller ne s'attarde pas sur la place des parents dans cette étape, mais tente d'expliquer les critères d'identification « (…) *il n'y a pas de critère formel, ça c'est sûr.* (…) *Je pense que c'est de façon plus intuitive, mais quand il y a des difficultés plus échec je crois. Bien non, il y a des élèves qui ont des résultats limites en plan aussi là* » (CQC1). Par contre, les directions indiquent que l'identification de l'élève se fait en s'appuyant sur plusieurs sources et différents moyens d'évaluation. Les directions mettent en commun les données venant de l'enseignant, de l'orthopédagogue et d'autres spécialistes en plus de ceux provenant des parents. Les moyens d'évaluation mentionnée par les directeurs gravitent autour des observations, les suivis de progrès, le dossier médical de l'enfant quand il y a lieu, et des outils remplis par les parents : « *Ça fait que nous autres, oui, un dépistage et on part des traces de nos partenaires et du parent et de nos observations lorsque les enfants sont venus* » (DQC1). Deux participants sur trois mentionnent l'utilisation de l'outil par les parents pour compléter le portrait de l'élève, comme l'illustre cet extrait « *Il y a également un outil que les parents complètent. Bien ça aussi c'est fait, mais ce n'est pas fait à la maison. C'est fait avec moi, ici.* » (DQC3). Le discours des directions indique que le dépistage émane de l'équipe-école, mais il arrive que les parents sollicitent les directions : « *Les parents parfois vont m'interpeler aussi. Madame S., je sens que mon enfant n'est pas bien. Il est anxieux. Bien, venez. C'est peut-être que nos moyens sont plus à jour. On va faire un plan d'intervention* (…) *C'est parfois le parent qui va m'interpeler* (DQC3). Les enseignants mentionnent les mêmes outils pour identifier les forces et les besoins de l'élève que les directions. Sur le processus d'identification, les enseignants indiquent que l'équipe-école fait un *préplan* pour mettre en commun leurs informations avant d'impliquer

le parent : « *On identifie l'enfant, on réfléchit en équipe puis après ça on présente aux parents le résultat d'une cogitation, la décision qu'on a prise* » (EQC3). Selon deux enseignants, les parents ne sont pas intégrés dans cette étape, car « *souvent on va aller prendre les informations. Comment qu'il est au service de garde, sur la cour d'école, avec la TES, en anglais, en musique? Là le parent bien je ne sais pas là, on est en train de faire un portrait, là, du scolaire* » (EQC1) ou encore « *Souvent on va parler de plan de match là dans notre jargon avant de faire un PI officiel » (EQC2*). Les rencontres pour le 1er bulletin sont identifiées comme le premier contact pour informer les parents sur les difficultés de l'élève. Si le discours des enseignants nous informe sur la façon dont l'équipe-école procède pour l'identification de l'élève, la contribution des parents lors de cette étape n'est pas abordée. Par contre, les enseignants indiquent que si les parents ont déjà effectué des évaluations en privé, l'équipe-école va inclure ces informations. Toutefois, en s'appuyant sur le discours des intervenants, il semble difficile de savoir si les parents apportent leur contribution dans l'identification des forces et/ou des besoins de l'élève.

Belgique

Le discours du conseiller indique les outils permettant d'identifier les forces et les besoins de l'élève : portrait de classe, observation, bulletin et les évaluations formelles et informelles. Selon le discours des directions indiquent d'autres outils d'identification : le diagnostic posé par un Centre psycho-médicosocial (CPMS), le dossier de l'élève et des observations pronostiques. Le diagnostic posé par le CPMS semble l'outil de base, mais ce n'est pas toujours cohérent avec les problèmes de l'élève « *Donc là on est quand même confronté à la mauvaise décision, le mauvais diagnostic d'un PMS et on se retrouve avec des enfants qui n'ont pas leur place et on fait ce qu'on peut et on y arrivera* » (DBE2). Le dossier de l'élève comprend « *des compétences* (…), *des stratégies ou de ce que l'élève arrive à faire en français et en maths et en éveil; des difficultés qu'il peut rencontrer au niveau de l'écriture, de la lecture, c'est tout ça* (DBE1). Des observations pronostiques sont des « (…) *testing pour voir où est-ce qu'il est rendu au niveau académique malgré ses difficultés et vers où, qu'est-ce qu'il est capable de faire* » (DBE2). Par contre, la participation des parents lors de cette étape est mentionnée par une direction qui souligne l'importance d'impliquer les parents « (…) *en fait on a remarqué que c'était essentiel qu'ils rappellent l'historique de l'enfant* » (DBE1). Les enseignants indiquent les

mêmes outils au niveau de l'identification de l'élève, comme les directions. Or contrairement aux directions, les enseignants soulignent qu'ils sollicitent régulièrement les parents pour avoir des informations comme « (…) *comment ça se passe à la maison* » (EBE2), « (…) *s'il y a des frères, des sœurs, la place dans la famille.* (…) *S'il y a des soucis d'un trouble psychologique, s'il y a eu des soucis dans la famille* » (EBE4). Les enseignants comme les directeurs mentionnent des difficultés en lien avec le service du PMS « *je suis très fâchée contre les centres PMS (…). C'est nous qui faisons un rapport et le Centre PMS en général fait passer des tests. Si les parents se déplacent parce que nous avons un Centre PMS qui ne se déplace pas à l'école parce qu'il n'a pas le temps, donc bien il y a des enfants qui passent à la trappe parce que les parents ne prennent pas le temps de se déplacer* » (EBE3).

5.3 Planification et organisation

Cette fonction comprend l'élaboration du PI. Elle signifie la prise de décision concernant le choix des objectifs à atteindre, des interventions à mettre en place et la distribution des rôles entre les acteurs concernés, y compris les parents.

Québec

Le conseiller précise qu'en théorie le parent doit être partie prenante lors de la planification, mais en pratique si les parents « (…) *ne peuvent pas, ou se déplacent pas là, le PI doit être fait quand même parce que les services doivent tout de même être offerts là à l'élève* » (CQC1). Le discours du conseiller laisse entendre que la planification commence par un *préplan où l'équipe-école se rencontre* et ensuite celle-ci présente aux parents les décisions qui sont prises. Les propos du participant ne permettent pas de savoir si le parent a un rôle actif ou passif lors de la réunion du PI après que les décisions de l'équipe-école lui sont présentées. Le discours des directions sur la planification et l'organisation indique qu'avant la réunion officielle, il y a un préplan : « *on prend vraiment le temps de s'assoir ensemble avec l'équipe-école avant de rencontrer les parents pour faire un préplan, s'organiser pour tout organiser* » (DQC2). Le préplan permet à l'équipe-école de préparer les objectifs et les moyens d'interventions à mettre en place entre les professionnels, et ensuite les présenter aux parents. Il est important de souligner que les trois directions emploient l'expression *présenter les actions entreprises par l'école* aux parents, car eux

« (…) *ont besoin de savoir ce qu'on fait dans l'école* » (DQC3). Pour les directions, la rencontre formelle avec les parents permet de formaliser le document du PI et de rendre officielle la démarche. Les directions ne précisent pas concrètement le rôle des parents lors de cette réunion. Deux directions sur trois indiquent que les parents peuvent s'exprimer sur le contenu du PI : « *Les parents ont le loisir, tu sais, ils sont bien avisés. Les parents qui ne sont pas d'accord avec des choses qui sont inscrites dans le plan, des moyens qui ont été mis en place, c'est le temps de le dire parce qu'on est toujours dans un document qui est évolutif* » (DQC2) ou encore « *lorsqu'il arrive ici, le plan est sur l'écran. Donc je monte le plan avec les divers intervenants ici* » (DQC3). Le discours indique aussi qu'il peut y avoir des conflits ou des difficultés avec les parents lors de cette étape, notamment quand les parents ont de la difficulté à comprendre les décisions prises par l'école pour la mise en place d'un PI. Les enseignants comme les directions mentionnent la rencontre *préplan* comme une étape importante de planification pour préparer *le plan de match* et *arriver préparés devant le parent*. Les enseignants sont d'accord d'inviter les parents lors de la réunion officielle du PI, mais pas lors du *préplan*, car « (…) on *fait un portrait de l'élève en tant qu'apprenant dans un contexte de classe. Puis les parents, bien, ils ne sont pas dans la classe. Mais, je pense, c'est bien qu'on les intègre, mais peut-être pas à cette étape-là* » (EQC1). Le discours de tous les enseignants laisse entendre que la rencontre officielle du PI sert à présenter aux parents les décisions prises par l'équipe-école, mais que les parents peuvent intervenir lors de la planification. Il semble qu'il y a une ouverture de la part de l'équipe-école comme indique cet enseignant : « (…) *ça arrive qu'il y a des parents qui vont dire, moi je le sais que ça, ça fonctionne puis ça, non.* (…) *Si c'est des bonnes idées moi je vais être ouverte* » (EQC1). Il apparait que les parents peuvent apporter leurs opinions en lien avec les objectifs et les interventions proposés, mais ils sont appelés à argumenter leurs choix. Toutefois, les enseignants ne précisent pas si les parents sont sollicités par l'équipe-école à se prononcer sur le contenu du PI. Le discours des enseignants témoigne aussi des problèmes qui peuvent surgir lors de la planification du PI, comme le langage qui demeure incompréhensible pour les parents : « (…) *des fois on dirait qu'ils ne comprennent pas trop » (EQC1),* ou encore la fatigue des parents devant la longueur des discussions lors de la rencontre, ou encore que les parents soient « (…) *un peu malheureusement désabusés* » (EQC4).

Belgique

Le conseiller pédagogique indique que les parents ne participent pas lors de la planification du PI, car « (…) *les parents ne soient pas très au courant de ce qu'il y a dedans* » (CBE1). Le discours des directions sur l'implication des parents lors de la planification du PI est divergent. Une des directions affirme que « (…) *le parent a le loisir de dire bien moi j'aimerais bien que le pédopsychiatre soit présent, le psychomotricien soit présent, la logopède extérieure. Et donc c'est grâce à ça qu'on va faire un PIA très élaboré dès le début et puis fixer des objectifs au fur et à mesure de l'année* » *(DBE1).* Or, l'autre participant affirme « (…) *d'après la législation il faut que les parents élaborent le PIA avec nous, mais je ne vois pas comment c'est possible, quoi?* (…) *Comment voulez-vous avec 280 élèves, en muraille il y en a 505, comment voulez-vous recevoir chaque parent et élaborer le PIA avec les parents?* » (DBE2). Toutefois, le discours des directions indique qu'il y a une concertation entre l'équipe-école en amont, et ensuite les parents seront informés du contenu du PI. Le discours des enseignants laisse entendre que lors de la planification, les parents ne sont pas impliqués, comme le souligne ce participant : « (…) *donc il y a le PIA d'un côté, et nous avons trois fois par an une réunion qui s'appelle le conseil de classe avec la direction, le PMS, etc., où là c'est une réunion entre guillemets confidentielle où les parents ne peuvent pas assister, et ce qui est dit en conseil de classe les parents ne peuvent pas le consulter, contrairement au PIA* » (EBE1). Le discours des enseignants indique qu'ils sont les responsables de la planification des objectifs et des mesures et ensuite ces composantes du PI sont discutées au Conseil de classe. Comme les directions, les enseignants mentionnent la réunion préplan entre les professionnels sans la participation des parents, et que les parents seront informés ultérieurement du contenu du PI. Par contre, seul un enseignant mentionne qu'il sollicite les parents d'apporter leur opinion : « *À chaque fois qu'on change d'objectif PIA, je le propose aux parents et je leur demande s'ils sont d'accord* » (EBE2). De même, un seul enseignant sur cinq relève la continuité des interventions à la maison pour renforcer les interventions faites en classe pour « (…) *que l'école ne soit pas la seule à faire certaines choses. Pareil pour l'entrainement à la lecture parce que si on va utiliser les alphas avec un enfant, on va demander aux parents d'utiliser les mêmes* » (EBE4). Le discours des enseignants indique aussi des problèmes lors de la planification, surtout au niveau de partage des informations. Les enseignants hésitent à mettre toutes les informations dans le document du PI car si

le plan n'est pas respecté, ils craignent le jugement des parents « (…) *parfois c'est parce que l'enseignant ne l'a pas utilisé, et alors que ça pourrait être reproché aussi à l'enseignant. Enfin, je veux dire il pourrait y avoir si les parents n'étaient pas en confiance une vérification de tous les espaces et un regard* » (EBE5).

5.4 Fonction de la collaboration

La fonction de collaboration permet aux acteurs concertés d'orienter leurs actions pédagogiques vers le même but, c'est à-dire de soutenir la réussite de l'élève en difficulté.

Québec

Le discours des intervenants sur la collaboration avec les parents semble être divergent. Ainsi, le conseiller indique que la collaboration avec les parents est variable selon les parents même si « (…) *dans le fond l'idée c'est de privilégier la présence du parent puis la collaboration, mais ce n'est pas indispensable » (CQC1).* Or, toutes les directions indiquent que la majorité des parents collaborent avec l'équipe-école. Bien qu'il existe des cas de refus des parents de collaborer à un PI, les directions tentent de trouver des solutions en s'appuyant sur les faits : leurs observations et notamment les résultats scolaires de l'élève. La collaboration avec les parents passe beaucoup par la communication et notamment si le parent en fait la demande. Ainsi, les parents font la demande « (…) *des fois les parents nous disent oui, mais c'est parce que je ne sais pas comment aider mon enfant* » et la réponse de la direction est « (…) *on les fait revenir ces parents-là avec Mme N., l'orthopédagogue…puis on leur enseigne comment aider leur enfant.* (DQC2). Toutefois l'équipe-école demande de manière ponctuelle la collaboration avec les parents, comme l'indique cette direction « *Puis on demande souvent aux parents, tu sais, de pratiquer à la maison la calligraphie parce qu'à l'école on n'a pas le temps de faire ça » (DQC2*). La confiance des parents envers l'équipe-école est aussi abordée par les directions comme un obstacle dans la collaboration avec ces derniers *:* « (…) *si la mission c'est d'avoir une concertation, c'est basé sur la confiance aussi. Puis il y a des parents qui ne nous font pas toujours confiance, c'est sûr. Tu sais, ils se méfient. Eux-mêmes n'ont pas eu des super belles expériences avec l'école.* » (DQC3). Les perceptions des enseignants sur la collaboration avec les parents sont plus nuancées. À titre d'exemple, un ensei-

gnant explique qu'au niveau des apprentissages, les parents vont collaborer, mais au niveau des comportements « (…) *des fois ils sont dépassés, c'est là que ça accroche plus* » (EQC1). Le discours des enseignants relève aussi des difficultés dans le processus de la collaboration. À titre d'exemple, un enseignant souligne que « (…) *des fois on a des PHDAA. On l'appelle, nous, comme ça ici un peu. Donc des parents qui eux aussi ont de grands besoins…parfois pour eux c'est difficile* » (EQC2). Les enseignants indiquent aussi que le document écrit du PI ne semble pas avoir la même importance pour les parents que pour eux. Pour les enseignants, la signature du PI par les parents constitue un geste important de collaboration et d'engagement de la part des parents. Il semble que le document n'est pas signé régulièrement par les parents, c'est l'avis de trois enseignants sur cinq. Toutefois, il y a des équipe-écoles qui mettent en place le PI malgré l'absence des parents, comme le souligne cet extrait : « (…) *comme parent t'as fait le choix parce que t'as oublié, peu importe, la raison, tu ne viens pas, bien moi je ne peux pas arrêter, faire comme si le problème n'existait pas non plus.* (…) *on continue quand même* » (EQC4). Les enseignants tout comme les directions soulignent aussi la confiance des parents envers l'école comme un obstacle important de la collaboration lors de la démarche du PI.

Belgique

La collaboration avec les parents ne semble pas être présente selon le conseiller : « *Dire aux parents ce qu'on fait avec l'enfant, ça n'a rien à voir avec du partenariat. Mais une véritable concertation avec le parent pour dire voyons la difficulté, voyons comment y remédier ensemble, voyons le rôle des uns et des autres, non... ça ne se fait pas de manière concertée* » (CBE1). Le discours du conseiller évoque des difficultés dans la collaboration avec les parents qui sont concernés, essentiellement « (…) *les plus fragilisés, les parents qui ont le moins de ressources* », mais difficultés également du côté de l'enseignant, car « (…) *du moment où l'enseignant lui-même ne sait pas mettre le doigt sur les difficultés, c'est évidemment très compliqué d'en parler avec les parents et d'essayer de s'harmoniser avec les parents* ». Le discours des directions laisse entendre que la collaboration avec les parents est plutôt ponctuelle. Par exemple, une des directions précise que les parents participent à la première rencontre, car « (…) *c'était essentiel qu'ils [parents] rappellent l'historique de l'enfant* » (DBE1). Les directions évoquent des problèmes qui entravent la collaboration avec les parents

en lien avec le capital culturel : *milieu pauvre en langue, parents analphabète, l'enseignement n'est plus la priorité dans certaines familles.* Les discours des enseignants rejoignent ceux des directions concernant les problèmes dans la collaboration avec les parents. Les enseignants reconnaissent que le contact est un peu difficile et que la participation des parents laisse à désirer, comme le mentionne cet enseignant : « (…) *sur mes six enfants que j'encadre, j'aurai vu vraiment de manière assise dans un local pour une petite réunion, on va dire, un parent » (EBE4).* Un des enseignants reconnait que son rôle est important dans l'implication des parents, pour susciter « (…) *des parents qui sont motivés et qui deviennent à être motivés, parce que je les encourage à participer, à faire partie d'une équipe » (EBE2).* Les discours de tous les enseignants évoquent la communication comme un levier important de la collaboration avec les parents.

5.5 Fonction d'adaptation

La fonction de l'adaptation réfère aux différentes accommodations pédagogiques proposées par l'équipe école pour soutenir l'élève à besoins spécifiques.

Québec

Les discours des intervenants, sauf le conseiller, font état des différentes accommodations pédagogiques autorisées pour l'élève à besoins spécifiques. Les enseignants et les directions décrivent les types d'adaptations environnementales, mais moins les types et la nature des modifications. Le discours indique que c'est la responsabilité de l'équipe-école de préciser les types d'adaptation et de modification. Implicitement, le discours indique que cette étape relève du champ de compétences de l'équipe-école. Ces décisions sont déjà prises lors du préplan. Les parents sont informés de ces mesures d'aide lors de la réunion officielle, mais les parents ne sont pas invités explicitement à se prononcer sur ces mesures. Toutefois, quand les parents prennent l'initiative de se prononcer, les enseignants affirment qu'ils sont entendus, comme le souligne cet enseignant : « *Si un parent me dit bien moi là, avec mon enfant l'enseignante l'année passée a essayé ça puis ça fonctionnait, puis là bien je vais dire OK, c'est bon. C'était qui l'enseignante? Je vais prendre les coordonnées puis je vais communiquer avec l'enseignante pour savoir. Je vais prendre en considération ce qui a été dit, c'est sûr » (EQC1)*

Belgique

Le discours des intervenants indique les personnes responsables et les types d'adaptations qui sont mises en place pour l'aider l'élève. Ainsi, toutes les catégories de participants confirment que c'est l'enseignant spécialisé qui précise les adaptations. Les directions précisent que le PI « (…) *est adapté entre cinq et 10 fois par an, suivant l'enfant, suivant son évolution* », mais « (…) *on parle beaucoup des objectifs et pas souvent des adaptations* ». Le discours de tous les enseignants indique le type d' adaptations mises en place par eux comme la quantité d'exercices, l'agrandissement des feuilles, le temps donné à l'enfant, les outils (ex. : dictionnaire), etc. De même, les enseignants soulignent que le choix des adaptations est effectué en cohérence avec les objectifs visés, comme l'indique cet extrait : « (…) *les adaptations se font en fonction des objectifs qui ont été définis et par rapport aux difficultés que j'ai pu observer chez les élèves* » (EBE1). En ce qui concerne le rôle des parents lors des adaptations, il semble que les parents sont absents de ce processus. Implicitement, le discours des participants laisse entendre que les parents soient informés de ces mesures, mais il n'y a pas d'information permettant de valider que les parents participent à la prise de décision sur les adaptations.

5.6 Fonction d'évaluation et la régulation

La fonction de l'évaluation et la régulation a pour vocation d'évaluer les progrès de l'élève à besoins spécifiques, et/ou d'effectuer les ajustements, si nécessaires, par les acteurs concernés.

Québec

Le conseiller ne semble pas se prononcer sur le rôle des parents pour la fonction d'évaluation et de régulation. Le discours des directions indique que l'équipe-école fait une évaluation et une révision du PI en fin d'année scolaire. Cependant, la révision est menée par l'équipe-école, et les parents sont parfois informés. Ce qui ressort du discours des directions (2 directions sur 3), c'est que cette étape sert « (…) *plutôt pour préparer l'année suivant* » (DQC2) et est conduite de manière *ad hoc*, c'est-à-dire en fonction des besoins de l'élève. De plus, les directions indiquent que cette révision permet de prendre conscience des difficultés que rencontrent les enseignants, comme le souligne cet extrait : « (…) *on se rend compte que ce n'est pas facile pour le prof de mettre en application tout ce qui*

est écrit là-dedans quand il y en a cinq » (DQC1). Le discours des enseignants fait écho avec ceux des directions. La révision et l'évaluation du PI se font au besoin, en fonction du degré de difficultés de l'élève. De plus, les enseignants mentionnent que lors de cette étape, l'équipe-école invite parfois les parents. De même, leur discours indique que c'est la direction qui s'assure que l'évaluation et la régulation soient effectuées.

Belgique

Le discours du conseiller indique que l'évaluation et la régulation peuvent se faire toutes les trois semaines. De plus, son discours souligne également les difficultés rencontrées lors de cette étape. À titre d'exemple, des objectifs qui ne sont pas *suffisamment cernés*, et que les intervenants partent sur « (…) *des grandes généralités ne sait pas lire, ne sait pas écrire, ne sait pas calculer* » il semble « (…) *difficile de réévaluer le progrès* » (CBE1). Le discours des directions indique que des réunions se font plutôt entre l'équipe-école, et qu'il n'y pas d'obligation sur le rythme d'évaluation des plans d'interventions, cette étape résultant des besoins de l'élève. Autrement dit, plus l'élève se trouve en difficulté, plus le plan sera révisé et évalué. Une seule direction mentionne que si les parents veulent apporter des ajustements, l'équipe-école donne suite et apporte alors des révisions. Les enseignants indiquent que la fréquence de révision du PI peut varier. Un seul enseignant précise que la révision se fait chaque mois, et trois autres indiquent chaque mois. Toutefois, les avis des enseignants sont en unisson avec celle des directions : l'évaluation et la révision se font en fonction du degré de difficulté de l'élève. Il en est de même pour la participation des parents lors de cette étape. L'évaluation et la révision du PI se font entre l'équipe-école, les parents semblent ne pas être invités, mais si les parents font la demande, elle est prise en considération.

5.7 Fonction de transition

La fonction de la transition réfère à la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuel de l'élève à celui qui lui succède. Cette fonction implique un travail de concertation entre les intervenants et les parents pour préparer cette transition pour l'élève en difficulté.

Québec

Le discours du conseiller indique des rencontres entre les intervenants du niveau primaire et secondaire. Ces rencontres ne se font pas autour du PI mais visent à élaborer des mécanismes de transition. Or le discours des directions et des enseignants relève que le PI constitue un outil de transition entre le préscolaire, le primaire et le secondaire, comme le souligne cet enseignant : « *Ici, transition primaire, secondaire, écoute, il y a un plan de match d'établi, depuis un bon bout de temps puis ça se fait bien* » (EQC4). De même les directions et les enseignants indiquent que « ces rencontres d'arrimage » entre les professionnels ont lieu deux fois par année. Toutefois, les résultats indiquent l'absence des parents lors de ces rencontres.

Belgique

La question de la transition est perçue de manière semblable par les intervenants en Belgique. Ainsi, le discours du conseiller indique que l'école secondaire ne s'occupe pas vraiment de ce qui passe au primaire, et les contacts entre les professionnels aux deux niveaux semblent être absents, car même s'il y a des intégrations au niveau secondaire, elles ne sont pas guidées par « (…) *un principe de l'utilité de l'intégration. Elles sont basées sur l'utilité d'un métier* » (CBE1). Les mêmes propos ressortent du discours des directions. En outre, celles-ci mentionnent que la présence d'une *personne de l'intégration* permet d'assurer le relai entre les professionnels, non seulement lors du passage du primaire au secondaire, mais aussi lors du passage d'une classe à l'autre au niveau du primaire. Les enseignants semblent ne pas savoir si le plan d'intervention est utilisé comme un outil de transition lors du passage au secondaire, sauf un enseignant qui mentionne que « (…) *la maman a fait la demande pour que l'on continue l'intégration dans le secondaire* » (EBE3). Les résultats indiquent aussi que la participation des parents est absente lors de cette étape.

6. Discussion

Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier le rôle du parent dans la conception du plan d'intervention selon les discours des intervenants et s'il y avait des différences entre les deux systèmes scolaires à l'étude.

Au regard des résultats, les moyens de communication avec les parents gravitent autour du téléphone, du conseil de classe (Belgique), et des rencontres formelles/informelles avec les parents. Les recherches (ex. Zeitlin et Curcic, 2014) ont souligné que le document du PI est considéré comme un moyen de communication en principe, mais dans la pratique c'est plus complexe. Les résultats de cette recherche confirment ce constat. Au Québec, les parents semblent ne pas avoir toujours leur copie du PI selon les intervenants. En Belgique, l'équipe-école juge que les parents n'ont pas besoin de ce document, mais en même temps les enseignants déplorent que les parents ne le consultent pas. Dans les deux systèmes, les intervenants estiment qu'ils font des efforts pour communiquer et partager les informations avec les parents et être ouverts si les parents demandent des informations. La responsabilité de la connaissance du PI reviendrait donc aux parents. Il est probable que les parents ne soient pas informés de leur rôle dans ce processus comme l'ont constaté d'autres études (Lo, 2014; Mayra, 2018; Pizur-Barnekow et al, 2010). La présente recherche constate aussi des difficultés dans la communication avec les parents. Si en Belgique, les intervenants estiment que la communication est limitée, au Québec les intervenants évoquent les difficultés de la part des parents à comprendre la situation et à accepter la mise en place d'un PI.

L'analyse de l'ensemble des résultats sur *l'identification de l'élève* montre qu'il n'y a pas de critère formel pour faire le bilan des forces et des besoins de l'élève, mais les outils sont semblables dans les deux systèmes : observations, les suivis de progrès, le dossier médical de l'enfant, outils remplis par les parents, le portrait de classe, etc. Toutefois en Belgique, l'outil de base demeure le diagnostic posé par le CPMS. Les résultats indiquent que le rôle des parents n'est pas très actif, et ceci dans les deux systèmes. À la lumière de nos résultats, il apparait que les intervenants investissent peu d'énergie pour impliquer les parents dans l'identification de l'élève. Les énergies sont principalement concentrées sur l'administration d'un outil par les parents (les directions au Québec) et sur l'obtention d'informations spécifiques aux parents (les enseignants, en Belgique). Il ressort que le rôle et la contribution des parents lors de l'identification semblent être ponctuels.

Les points de vue des intervenants concernant *la planification et l'organisation* sont convergents. Il apparait clairement que, au regard des perceptions du personnel scolaire, peu d'investissement est fait par l'école

pour inclure activement les parents lors de cette étape. Les énergies sont principalement concentrées sur la rencontre préplan et la valorisation du travail entre les professionnels pour arriver « *préparé devant les parents* ». La prise de décision est effectuée par l'équipe-école et ensuite « est présentée aux parents ». Les résultats mettent en évidence que les parents ne sont pas partie prenante avec l'équipe-école lors de la prise de décision. Ceci peut s'expliquer par le fait que les parents ne sont pas bien préparés sur leur rôle dans cette étape. Il faut toutefois souligner que le personnel scolaire se positionne comme des professionnels. Cette attitude peut intimider les parents. Cette hypothèse se confirme à travers d'autres constats. En effet, les enseignants de cette recherche invoquent les difficultés d'ordre langagier lors de l'étape de la planification qui demeurerait incompréhensible pour certains parents selon eux. D'autres études (Lo, 2014; Pizur-Barnekow et al, 2010) ont constaté que les parents ont des difficultés avec la terminologie utilisée par les membres de l'équipe-école ce qui peut expliquer le rôle passif des parents et leurs hésitations à s'impliquer comme souligné aussi par McNulty et al., (2010). Lors de cette étape, il se dessine des différences entre les deux systèmes scolaires. Si au Québec, pour les intervenants, la participation de parents lors de la rencontre officielle est souhaitable, en Belgique en revanche, les directions ne sont pas du même avis. En outre, en Belgique les enseignants sont les responsables principaux de la planification des objectifs et des mesures, mais ils hésitent à consigner tous ces éléments dans le document écrit, car ils craignent les jugements des parents.

Au regard des résultats, *la collaboration* entre les intervenants et les parents est minimale et variable selon les types de parents. De plus, les actions entreprises par l'équipe-école sont plutôt ponctuelles, et cela pour les deux systèmes. Il apparait clairement qu'au regard des perceptions des intervenants, les obstacles à la collaboration avec les parents sont exprimés constamment par les participants. La faible confiance des parents envers l'équipe-école est évoquée comme un obstacle principal et cela dans les deux systèmes. Ce constat n'est pas nouveau, car d'autres recherches (Paseka et Schwab, 2020; Zeitlin, & Curcic 2014) l'ont souligné depuis longtemps. Il faut souligner que les intervenants justifient l'absence de confiance des parents à partir de l'origine sociale et du capital culturel de ces derniers. Certes, ces éléments peuvent éloigner les parents de l'équipe-école. Par ailleurs, on peut se questionner

à savoir si l'équipe-école met en place des pratiques efficaces - écoute attentive, partage d'information, reconnaissance des compétences parentale, etc. - pour solliciter l'implication des parents. Au regard des résultats, seulement un enseignant a souligné que son rôle était important pour permettre l'implication des parents. Il est probable que les actions initiées par l'équipe-école dans le but de favoriser la collaboration avec les parents ne sont pas adaptées à tous les groupes de parents, d'où le manque de confiance et conséquemment le manque de collaboration de la part des parents.

L'analyse des résultats a permis d'identifier que les accommodements proposés par l'équipe-école sont semblables dans les deux systèmes. Il faut souligner qu'au Québec les décisions sont prises lors du préplan en équipe; en Belgique, la responsabilité revient à l'enseignant spécialisé. Il apparait clairement qu'au regard des perceptions des intervenants, les efforts de l'équipe-école sont concentrés sur les adaptations. Or les modifications sont quasi absentes dans les discours des participants. Il ressort aussi que le rôle des parents est absent lors de cette étape. Certes, la proposition des adaptations et des modifications revient aux professionnels, car ils sont mieux placés pour savoir comment soutenir l'élève à travers des interventions pédagogiques. Toutefois, la concertation avec les parents devrait être priorisée si on souhaite une continuité et une cohérence entre l'école et la maison comme suggèrent d'autres études (Slade et al., 2018; Yell et al., 2015). En s'appuyant sur les résultats, on remarque que les parents peuvent s'impliquer, mais leur implication demeure très limitée et ils doivent prendre l'initiative. Il est probable que les parents ne soient pas informés des mesures qui peuvent être mises en place. De même, le fait que les décisions sont prises entre les membres de l'équipe-école en tant que professionnels, laissant entendre que ces décisions sont peu contestables et s'appuient sur le savoir-faire, laisse moins de temps et de place pour discuter ces décisions avec les parents.

Les résultats indiquent que *l'évaluation et la régulation* du contenu du PI s'effectuent généralement entre les membres de l'équipe-école. Il apparait clairement qu'au regard des perceptions des intervenants dans les deux systèmes, l'évaluation et la régulation du PI se font au besoin et en fonction du degré de difficultés de l'élève. Les résultats indiquent des différences sur la fréquence de l'évaluation et de la régulation du PI

entre les deux systèmes. Ainsi, au Québec l'évaluation se fait généralement à la fin de l'année. En Belgique l'évaluation se fait chaque 2-3 semaines. Le rôle et la participation des parents en lien avec l'évaluation et la régulation sont quasi absents. Toutefois les parents seront informés sur des changements s'il y a lieu.

Au regard des résultats, la *transition* est perçue différemment par les intervenants dans les deux systèmes. Ainsi au Québec, le PI permet de réunir les professionnels des différents niveaux, préscolaire, primaire et secondaire, pour préparer la transition de l'élève en difficulté. Par contre en Belgique, le PI ne semble pas avoir cette fonction. Toutefois dans les deux systèmes, la participation des parents est absente. Il est possible que les parents ne connaissent pas cette fonction du PI. Il est probable que l'équipe-école ici encore se positionne en tant que professionnels qui prennent une décision pensée comme peu contestable.

Conclusion

Au regard de l'analyse de l'ensemble des résultats, il ressort que le rôle des parents dans la conception du plan d'intervention est plutôt faible, et cela dans les deux systèmes. En effet, il apparait que l'équipe école, de manière générale, ne favorise pas vraiment la participation des parents lors de la prise de décision sur les moyens d'interventions, lors de l'évaluation du contenu du PI et lors de la transition. L'équipe école fait des efforts en lien avec la collaboration et la communication avec les parents. À cet égard, l'équipe école trouve que la collaboration et la communication entre les intervenants et les parents est minimale et variable selon les types de parents. Une des limites de la recherche est de ne pas avoir pu prendre en compte les perceptions des parents sur leur rôle dans la conception du plan d'intervention. La poursuite de la recherche auprès des parents permettra d'approfondir le sujet.

Bibliographie

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Belgique (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé D. 03-03-2004 M.B. 03-06-2004*

Cavendish, W., Connor, D. (2018). Toward authentic IEP's and transition plans: students, parents and teachers perspectives. *Learning Disability Quarterly 41* (1) 32-34.

Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 217-233.

Éditeur officiel du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

Ford, D. Y. (2013). Recruiting and retaining gifted students from different ethnic, cultural, and language groups. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 291-310). Hoboken, NJ: John Wiley.

Hancock, C. L., Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2017). *Knowing families, tailoring practice, building capacity: DEC recommended practices Monograph Series 3*: Council for Exceptional Children, Division for Early Childhood.

Hardin, B. J., Mereoiu, M., Hung, H. F., & Roach-Scott, M. (2009). Investigating parent and professional perspectives concerning special education services for preschool Latino children. *Early Childhood Education Journal*, *37*(2), 93-102.

Hartmann, S. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualize education program team members. *Journal of Education and Psychological consultation, 26* (1), 1-24.

Jones, B. A., & Peterson-Ahmad, M. B. (2017). Preparing New Special Education Teachers to Facilitate Collaboration in the Individualized Education Program Process through Mini-Conferencing. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 697-707.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP

development through analysis of IEP documents. *Intellectual and Developmental Disabilities, 57*, 485-498.

Lo, L. (2012). Demystifying the IEP process for diverse parents of children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 14-20.

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.

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M., & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(3), 381-400.

McCoach, D. B., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S. M., Black, A. C., Sullivan, E. E., & Rambo, K. (2010). Examining the unexpected: Outlier analyses of factors affecting student achievement. *Journal of Advanced Academics*, *21*(3), 426-468

McNulty, C., Prosser, T., & Moody, A. K. (2010). Family connections: Empowering families to be collaborative participants in IEP meetings. *Childhood Education*, *87*(2), 129-130.

Mereoiu, M., Abercrombie, S., et Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, *3*(1), 1-19.

Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An Investigation of Facilitated Individualized Education Program Meeting Practice: Promising Procedures That Foster Family–Professional Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, *42*(1), 67-81.

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).

Paseka, A., et Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254-272.

Pizur-Barnekow, K., Patrick, T., Rhyner, P. M., Folk, L., & Anderson, K. (2010). Readability levels of individualized family service plans. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *30*(3), 248-258.

Resch, J.A., Mireles, G., Benz, M.R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of

the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology,* 55, 139-150.

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

Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, *84*(3), 242-260.

Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, *47*(1), 7.

Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe ordinaire au Canada : une analyse comparative. *Revue éducation comparée.* 18, 87-118.

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), 1-17.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, *15*(3), 398-405.

Williams-Diehm, L.,K., Brandes, A., J., Chestnut, W., P,& Haring, A., K. (2014). Student and parent IEP collaboration: a comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly 33* (1) 3-11.

Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs:'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, *29*(3), 373-387.