

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION AVEC MÉMOIRE

PAR
STACEY PAQUIN

ÉTUDE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE
DE PLANS D'INTERVENTION CANADIENS : L'INFLUENCE DES ATTENTES
MINISTÉRIELLES SUR LES PLANS PRODUITS POUR DES ÉLÈVES
DYSLEXIQUES-DYSORTHOGRAPHIQUES

NOVEMBRE 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire¹

Dans le contexte d'une préoccupation grandissante pour le soutien aux élèves présentant une diversité de besoins en milieu scolaire, la présente étude descriptive et comparative vise à mieux comprendre l'influence des documents ministériels dans les pratiques liées à l'élaboration de plans d'intervention (PI) au sein de divers milieux éducatifs du Canada. De fait, bien que le PI soit un outil règlementé dans toutes les provinces canadiennes et largement utilisé dans les milieux scolaires partout au pays, peu d'études, particulièrement québécoises, s'intéressent à son élaboration et son utilisation (Poirier et Goupil, 2011).

La présente recherche, s'inscrivant dans un paradigme qualitatif, poursuit deux objectifs spécifiques, desquels découlent deux volets d'analyse. D'une part, une étude documentaire visant à décrire le contenu des documents ministériels en vigueur quant à l'utilisation de PI pour quatre provinces canadiennes est réalisée. Les quatre provinces participantes, dont les plus peuplées, sont le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. D'autre part, une étude de cas contrastés (Yin, 2014) est effectuée afin de mettre en lumière les caractéristiques du contenu des PI produits par deux des quatre provinces, soit celle où les documents ministériels sont les plus exhaustifs et celle où les documents sont les moins exhaustifs, dans l'ordre : l'Alberta et le Québec. Les plans

¹ Ce mémoire respecte les nouvelles normes de présentation d'un travail de recherche (Provost, 5^e édition).

étudiés ont tous été réalisés pour des élèves présentant des besoins liés à la dyslexie-dysorthographe.

Les résultats révèlent divers constats quant à l'influence du niveau de détail des documents ministériels sur la précision et la personnalisation des plans produits dans les provinces. En effet, il semblerait qu'un document ministériel comportant un grand niveau de détail soit une piste prometteuse dans la mise en place de PI plus précis et personnalisés aux besoins et caractéristiques des élèves. En outre, les plans produits pourraient être de plus grande qualité lorsqu'ils sont appuyés sur des consignes et informations ministérielles claires et détaillées, ce qui pourrait ultimement favoriser la réussite éducative des élèves qui bénéficient de leur utilisation.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	ix
Remerciements	x
Introduction	1
Problématique	5
Le plan d'intervention	6
L'état de la recherche	7
Une compréhension minimale de la part des acteurs et des élèves	8
Des contenus trop génériques qui entravent le caractère individualisé du PI	9
Au plan légal	12
Vers une question de recherche	14
Pertinence scientifique et pertinence sociale	14
Cadre conceptuel	17
Le plan d'intervention	18
Le contenu	18
Le processus	21
Au plan légal	27
Les élèves ayant un diagnostic de trouble d'apprentissage	32
Les élèves ayant un diagnostic de dyslexie-dysorthographe	34
La réussite éducative	37
Vers des objectifs de recherche	39

Méthodologie	40
Le type de recherche	41
Le déroulement de la recherche	42
Les sources et la collecte de données	45
L'échantillonnage et la collecte des données	45
Le traitement et l'analyse	49
Une étude documentaire.....	50
Une étude de cas contrastés.....	55
Résultats	58
Résultats de l'étude documentaire	59
Le contenu à paraître au plan d'intervention.....	60
Le processus d'élaboration du plan d'intervention	70
Résultats de l'étude de cas contrastés	82
La province du Québec	83
La province de l'Alberta	92
Interprétation et discussion des résultats.....	106
Les constats issus de la recherche documentaire	107
Le niveau de précision des documents ministériels : des variations selon les provinces	107
Les constats issus de l'étude de cas contrastés.....	112
La production de plans d'intervention dans deux provinces distinctes : un contraste important	112
Les contenus des PI du Québec : des pratiques à bonifier	114
Les contenus des PI de l'Alberta : des pratiques novatrices	117

Les attentes ministérielles : une incidence sur la qualité du contenu des plans d'intervention produits par les provinces	119
Conclusion	125
Références	130
Appendice A.....	138

Liste des tableaux

1. Éléments de contenu et étapes et phases d'élaboration des PI selon Goupil (2004, 2007) et Myara (2016)	26
2. Politiques ministérielles des provinces du Canada régissant l'obligation du PI pour des élèves présentant une variété de besoins	28
3. Étapes de déroulement de la recherche pour les deux volets de l'étude	45
4. Éléments de la grille d'analyse précisés suite aux entrevues téléphoniques dans les trois provinces concernées.....	53
5. Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Québec.....	62
6. Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Ontario.....	64
7. Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Alberta.....	66
8. Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Nouveau-Brunswick.....	68
9. Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Québec.....	72
10. Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Ontario.....	74
11. Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Alberta	75
12. Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Nouveau-Brunswick.....	77
13. Ensemble des éléments de contenu et de processus prescrits pour les quatre provinces à l'étude	80

14. Synthèse comparative de la qualité de contenu répertoriée dans les PI du Québec et de l'Alberta	102
---	-----

Liste des figures

Continuum du niveau de détail des documents ministériels	108
--	-----

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été une aventure personnelle, mais surtout professionnelle. Je compte parmi ces chanceux qui ont pu découvrir le monde de la recherche universitaire à leur rythme, à leur façon et surtout, bien entourés.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Nadia Rousseau, pour ses qualités de chercheure et de professeure, mais particulièrement pour ses qualités humaines. Son appui et sa confiance tout au long du processus m'ont permis d'apprendre à me connaître comme chercheure et ont fait grandir mes aspirations professionnelles par son grand partage d'expériences et de connaissances. Je tiens également à la remercier pour son accueil au sein d'équipes de recherche comme le QISAQ, qui me permettent d'évoluer professionnellement depuis déjà plusieurs années. J'y ai vécu des expériences significatives et prometteuses, et rencontré des collègues qui m'ont offert un équilibre précieux à qui je dis également merci. Votre présence, à la fois sérieuse et empreinte d'un peu de folie, a façonné ma vision de la recherche en éducation et de sa portée.

Sur une note plus personnelle, je tiens à remercier mes parents et ma famille, qui ont toujours cru en mes projets et mes idées. Cette marque de confiance a toujours été un moteur de dépassement dans mes études, tout comme votre soutien inconditionnel à travers chacune de ces étapes. Un grand merci également à mon conjoint, qui m'a permis de me surpasser à tous les instants, m'offrant des moments de qualité extrêmement chers à mes yeux.

Un dernier merci à toutes ces personnes, amis, membres de ma famille et collègues, œuvrant dans le milieu de l'éducation, qui se surpassent tous les jours pour offrir le meilleur possible à leurs élèves et étudiants, petits et grands. Votre engagement envers l'éducation et l'enseignement est d'abord ce qui me motive dans mes nombreux projets et ce qui me pousse toujours un peu plus loin, pour ceux qui en ont besoin.

Introduction

Soutenir l'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage EHDA, au Québec comme ailleurs au pays, constitue une préoccupation grandissante. À cet effet, le dernier *Plan d'action à l'égard des personnes handicapées* (2016-2019), produit par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec ([MEES] 2016), présente comme premiers objectifs l'amélioration des services offerts aux EHDA dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que l'objectif de favoriser la réussite éducative de ces derniers. De ces objectifs, pour ne nommer que ceux-ci, découlent diverses actions prioritaires à mettre en place dans les milieux scolaires de la province « pour réduire les obstacles auxquels doivent faire face les personnes handicapées au regard de leur réussite scolaire » (MEES, 2016, p. 4).

Afin d'optimiser la mise en place de ces actions prioritaires et à titre d'outil favorisant la concertation des divers acteurs scolaires impliqués dans la réussite des EHDA, le plan d'intervention (PI) se déploie au cœur de la démarche de soutien à l'élève. Ainsi, c'est depuis 1988 qu'au Québec, les directions scolaires doivent assurer la mise en place d'un PI pour chaque élève handicapé ou en difficulté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004). Cet outil assure la coordination personnalisée des services et mesures répondant aux besoins spécifiques de chaque élève bénéficiant de son utilisation, dans l'idée de favoriser la réussite éducative de tous ces élèves.

C'est dans un contexte où le PI est un outil obligatoire, utilisé depuis plusieurs années dans la province et ailleurs au Canada, que la présente étude prend forme. En effet, malgré une utilisation maintenant commune des PI partout dans la province et au pays, des questionnements scientifiques demeurent quant à l'utilisation concrète de ceux-ci dans les divers milieux scolaires (Poirier et Goupil, 2011).

Ainsi, le premier chapitre de ce mémoire de maîtrise expose la problématique de recherche et la question principale guidant l'ensemble de l'étude. Un regard sur l'utilisation des PI en milieu scolaire est proposé.

Le second chapitre est constitué du cadre de référence de l'étude, où le contenu et le processus du PI sont explicités, de même que le concept de dyslexie-dysorthographe, trouble inhérent à la mise en place de nombreux PI destinés à des élèves canadiens. L'explicitation de la réussite éducative est également effectuée.

Le troisième chapitre traite des considérations méthodologiques encadrant la réalisation de l'étude comportant deux volets d'analyse. Les fondements de l'analyse documentaire et de l'étude de cas contrastés sont étayés, de même que les caractéristiques propres à cette recherche qui en relèvent. Les deux volets de la recherche sont ensuite développés, tout comme les détails précisant la réalisation de la collecte des données et l'analyse de ces dernières.

Au quatrième chapitre, les résultats des deux volets de la recherche sont présentés, de manière à dresser un portrait clair des analyses effectuées et de leurs retombées, et ce, à la fois en ce qui a trait à l'analyse documentaire et à l'étude de cas contrastés.

C'est au cinquième chapitre que l'ensemble des résultats est discuté, à la lumière de constats théoriques y apportant nuances et précisions. Une mise en relation des résultats des deux volets de l'étude est alors possible.

Enfin, la conclusion présente les impacts et limites de la recherche, tout en mettant en lumière de nouveaux questionnements issus de la démarche.

Problématique

L'objectif de ce premier chapitre est d'exposer le problème de recherche qui sous-tend l'ensemble de la démarche de l'étude. À cette fin, des précisions scientifiques et sociales sont apportées au concept du PI, questionnant à la fois l'état de la recherche quant à ce dernier et les éléments légaux encadrant son utilisation. La question de recherche sur laquelle s'appuie l'étude ainsi que les pertinences scientifique et sociale sont également présentées.

Le plan d'intervention

Au Québec, le PI est un outil qui permet de consigner par écrit les objectifs personnels de certains élèves et planifier l'atteinte de ces derniers. Il peut être utilisé dans divers types de milieux d'intervention, incluant le milieu scolaire. Lorsqu'il est utilisé à l'école, le PI est un outil découlant d'une démarche de concertation des acteurs scolaires. Il vise la réussite éducative des élèves présentant des besoins particuliers par l'atteinte d'objectifs qui leur sont propres (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004). Au Québec, en 2013-2014, ce sont 191 749 élèves qui étaient considérés comme étant EHDA (MEES, 2016) et qui bénéficiaient de l'utilisation d'un PI. Ces nombreux élèves sont constitués de ceux ayant reçu un diagnostic spécifique justifiant l'obtention d'un PI, mais également de certains élèves en classe ordinaire, dits à risque (MELS, 2007) ayant un PI sans pour autant avoir un code de difficulté, mais nécessitant l'application de mesures particulières y étant consignées.

L'atteinte des objectifs du PI, par différents moyens spécifiques, permet à ces élèves présentant une diversité de besoins d'accéder à la réussite éducative par la mise en place de conditions d'apprentissage optimales régulées par une démarche spécifique et personnalisée. Cet outil est généralement composé de plusieurs sections et permet de consigner les informations importantes relatives aux interventions à privilégier auprès de l'élève de manière à assurer la concertation des membres de l'équipe-école vers une démarche commune favorisant sa réussite (Goupil, 2004).

Afin d'élaborer un PI, différentes étapes réalisées par les acteurs scolaires qui interviennent auprès de l'élève en question sont nécessaires (Myara, 2016). L'élaboration de ce document contenant les objectifs à atteindre de l'élève ainsi que les moyens appropriés pour y arriver représente donc un processus vécu en milieu scolaire. En ce sens, il ne s'agit pas uniquement d'une période de rédaction de document, mais bien d'une succession d'étapes de concertation entre les acteurs de l'école pour en arriver à produire le PI qui sera utilisé par et pour l'élève, en soutien à sa réussite éducative.

L'état de la recherche

La recherche abordant les PI se fait peu abondante, particulièrement au Québec (Poirier et Goupil, 2011). En effet, les études abordant les PI sont davantage réalisées aux États-Unis, et plusieurs de ces recherches datent de plus d'une décennie (voir par exemple Armstrong, 1978; Smith, 1990; Gunderman et Holcomb, 1991 et Rodger, 1995). Plus récemment, des auteurs ont remis le PI à leur agenda de recherche. Cette section du

chapitre aborde les résultats de ces études plus récentes en fonction des constats qui en sont dégagés.

Une compréhension minimale de la part des acteurs et des élèves

Certains auteurs ont abordé la question de la compréhension du PI et de ses composantes par les acteurs qui l'utilisent. En contexte international, notons d'abord l'étude de Goepel (2009), réalisée en auprès d'élèves du primaire présentant une variété de besoins, qui indique un déficit lié à la compréhension des acteurs scolaires quant à certains éléments précurseurs à la réalisation d'un PI. En effet, les parents et les enseignants ne s'entendent pas toujours dans leur compréhension de la notion de besoin, notion sur laquelle s'appuie le processus de construction du PI de l'élève. Ensuite, l'étude de Pawley et Tennant (2008), réalisée auprès d'élèves de 8^e année présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage, met également en évidence un manque de compréhension quant au PI. En ce sens, des entrevues avec des élèves ont révélé un manque de compréhension de ceux-ci par rapport au contenu de leur PI ou à la nature même du concept du PI. Très peu d'élèves se souvenaient réellement des objectifs inscrits à leur plan.

En contexte québécois, l'étude de Souchon (2008) met en évidence la perception d'élèves du secondaire présentant des troubles du comportement quant à leur PI. Ceux-ci se perçoivent comme ayant peu d'influence sur le processus d'élaboration de leur plan, et disent peu en comprendre le contenu s'y retrouvant. Les résultats de l'étude de Rousseau,

Fréchette, Paquin et Ouellet (2018), réalisée auprès d'élèves du secondaire inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), indiquent également une compréhension limitée du PI pour les élèves, où certains mentionnent participer à des rencontres dans lesquelles se trouvent des intervenants dont ils ignorent le rôle.

Force est d'admettre qu'une compréhension limitée de la nature d'un PI et de son utilisation semble récurrente, et ce, dans divers pays. Pourtant, l'élaboration d'un PI de qualité repose sur une compréhension optimale de ses composantes et de sa visée par les différents acteurs qui l'utilisent (Myara, 2016).

Des contenus trop génériques qui entravent le caractère individualisé du PI

D'autres recherches ont abordé, de manière plus spécifique, le contenu se retrouvant dans les PI produits. À cet effet, plusieurs résultats abondent dans un sens commun en mettant en évidence des lacunes liées au type de contenu, particulièrement en ce qui a trait à la section des objectifs. Aux États-Unis, l'étude de Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung (2010), réalisée auprès d'élèves autistes du primaire, met en évidence le manque de précision des objectifs inscrits aux PI. Outre le manque de précision, l'étude rapporte l'inscription d'objectifs n'étant pas individualisés pour les élèves, compromettant ainsi le suivi et l'évaluation de leur évolution. Toujours aux États-Unis, les résultats de l'étude de Spiel, Evans et Langberg (2014), qui se penchent sur des PI d'élèves ayant un diagnostic de trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH), mettent en relief des disparités dans les objectifs inscrits et les services offerts aux élèves, qui présentent

tous certaines ressemblances au niveau de leurs besoins. En effet, les services diffèrent en fonction du type de plan priorisé par le milieu scolaire, et les différences sont surtout notables en ce qui a trait à la quantité de services offerts. Les résultats de l'étude de Gauthier (2004) auprès d'élèves surdoués et d'élèves ayant des troubles de comportement de l'Ontario, renvoient aussi à un manque de précision des objectifs et des besoins inscrits aux PI. En effet, ceux-ci sont présentés à l'aide d'une terminologie générique plutôt que personnalisée, ce qui crée un problème lié à la mesure de l'atteinte de ces objectifs.

En contexte québécois, l'étude de Poirier et Goupil (2011), réalisée auprès de 15 élèves de 15 écoles primaires du Québec ayant un trouble envahissant du développement, met aussi en évidence un manque de précision pour plusieurs éléments constitutifs des plans. De fait, les forces, les difficultés et les objectifs sont très différents d'un plan à l'autre, et sont peu précis. Les résultats de l'étude indiquent également de grandes variations entre les formes et les contenus des différents plans. Notons aussi les résultats de l'étude de Rousseau et al. (2018) qui renvoient à des constats similaires. En effet, les PI adressés aux élèves du PFAE présentent plusieurs différences au niveau de la forme et du contenu; ils ne comprennent pas tous les mêmes sections et les mêmes informations. Les objectifs notés dans ces PI sont de nature très générale et présentent peu d'indicateurs de réussite permettant l'évaluation de leur atteinte. De plus, les élèves pour qui sont adressés ces PI mentionnent souhaiter un PI qui présente également leurs « qualités » et non seulement leurs « défauts » dans les différentes sections. Les résultats de l'étude de Desbiens, Gagné, Allard et Charette (2018) portant sur des PI d'élèves présentant des troubles comportementaux mettent également en évidence des contenus

présentant peu de différenciation, notamment en ce qui a trait aux objectifs. En effet, plusieurs PI présentent des objectifs élaborés indépendamment des profils des élèves et qui visent des objectifs comportementaux similaires.

Les résultats de l'étude de Etscheid et Curran (2010) complètent ce constat de généralités de contenus en mettant en évidence l'importance de la connaissance des caractéristiques de l'élève dans l'établissement de son PI afin qu'il soit réellement personnalisé. Selon les auteurs, le processus d'élaboration des PI serait parfois réalisé de manière superficielle, sans la mise en place d'une démarche permettant de relever les subtilités de chacun des élèves, ce qui compromet l'élaboration d'un outil d'une grande qualité. Lee-Tarver (2006) ajoute également à ce constat en rappelant l'importance d'un PI réellement personnalisé, qui tienne compte des particularités de l'élève, de son environnement ainsi que de ses ressources, et porteur de sens pour les divers acteurs qui l'utiliseront.

En bref, plusieurs études mettent en évidence certaines lacunes relatives à la fois au contenu des PI, mais également à leur processus d'élaboration, qui entraîne une compréhension limitée des acteurs qui utilisent l'outil, mais également une conception assez générique des plans produits, et ce, tant en contexte québécois qu'en contexte canadien et étasunien.

Au plan légal

Ces constats sont particulièrement préoccupant, puisque le PI est un outil règlementé dans toutes les politiques provinciales canadiennes, notamment le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Cet outil est donc généralement annoncé comme obligatoire pour les nombreux élèves présentant des besoins spécifiques, selon les politiques des provinces respectives.

Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2016) indique à l'article 96.14 que le directeur d'école est responsable de l'élaboration d'un PI pour tout élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage. Cet article de loi indique également que le plan doit « respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (p. 33). Ainsi, c'est le directeur, accompagné des parents de l'élève et de l'élève lui-même, s'il en est en mesure, qui doit élaborer le PI et s'assurer de sa révision périodique.

En Ontario, la *Loi sur l'éducation* (Gouvernement de l'Ontario, 2005), par le règlement 181/98, indique que la direction d'école doit s'assurer de la mise en place d'un plan d'enseignement individualisé pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). En Ontario, un plan d'enseignement individualisé est l'équivalent d'un PI, comme il est généralement nommé au Québec. La loi prescrit aussi que le plan soit élaboré au maximum 30 jours après le placement d'un élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Il est

toutefois important de spécifier que les élèves pour qui le PI est considéré comme obligatoire n'évoluent pas nécessairement dans une classe spéciale.

En Alberta, c'est l'article 47 de l'*Alberta School Act* (Gouvernement de l'Alberta, 2000) qui précise que chaque élève étant désigné comme ayant des besoins scolaires spéciaux doit bénéficier d'un PI personnalisé. Les élèves faisant partie de cette catégorie sont ceux qui ont besoin de programmes d'adaptation scolaire en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Il est à noter que les programmes d'adaptation scolaire de cette province ne constituent pas un principe de placement d'élèves dans une classe spécialisée. Il s'agit plutôt d'une adaptation du programme général.

Au Nouveau-Brunswick, la politique 322 sur l'inclusion scolaire (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2013) indique, à la section 6.3, que la direction doit élaborer un PI pour chaque élève qui répond à des conditions spécifiques. Ces conditions incluent la nécessité pour un élève de bénéficier de stratégies d'enseignement qui vont au-delà du programme habituel, un soutien comportemental nécessaire pour l'élève ainsi qu'une variation du milieu d'apprentissage indispensable pour ce dernier.

En bref, le PI est un outil obligatoire pour de nombreux élèves issus des quatre provinces précitées. Il semble donc conséquent, voire impératif pour les divers milieux scolaires impliqués de produire des PI de qualité, reposant sur des directives et un encadrement ministériel clairs, permettant l'atteinte de la visée de ces outils, soit de favoriser la réussite éducative des élèves qui en bénéficient.

Vers une question de recherche

Considérant la nature obligatoire de l'utilisation du PI en soutien à la réussite éducative des élèves, le peu de recherches dédiées aux PI, les enjeux associés à la compréhension des PI et les défis entourant la précision et la personnalisation des contenus qui y sont inscrits, il s'avère judicieux d'investiguer les attentes ministérielles relatives aux contenus à aborder dans les PI en lien avec les réels contenus produits. La question générale de recherche, qui guide la démarche scientifique de cette étude, est la suivante :

De quelle manière les attentes ministérielles relatives au PI influencent-elles les pratiques liées à son élaboration dans différentes provinces canadiennes?

Pertinence scientifique et pertinence sociale

D'abord, en ce qui a trait à la pertinence scientifique, la recherche sur les PI est peu abondante, particulièrement en ce qui concerne les PI en contexte québécois. Toutefois, certains résultats d'études québécoises démontrent des irrégularités dans la forme ainsi que le contenu des PI, ce qui peut compromettre la visée première de l'utilisation de cet outil, soit la réussite éducative de tous les élèves qui en bénéficient. Par ailleurs, peu d'auteurs ont offert une recension d'écrits issus à la fois d'études en contexte canadien et en contexte international abordant l'utilisation des PI en milieu scolaire. Une recension d'écrits récente entourant les PI s'avère ainsi pertinente et nécessaire afin de mieux cerner la problématique entourant l'utilisation de cet outil.

De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a permis de comparer les pratiques liées à l'élaboration des PI ainsi que les contenus prescrits par les ministères des provinces d'un même pays et les réels contenus produits. Cette comparaison permet d'explorer les similitudes et les nuances entre les provinces et l'incidence des attentes ministérielles sur la précision et la personnalisation des contenus des PI.

Ensuite, une étude descriptive et comparative répond à un besoin social important lorsque l'on considère qu'une grande proportion d'élèves présentant des besoins particuliers bénéficie de l'utilisation d'un tel plan. En effet, ces nombreux élèves qui évoluent en contexte scolaire de plusieurs provinces ont accès à l'utilisation d'un PI afin d'assurer la réponse à leurs besoins en contexte scolaire et ainsi favoriser leur réussite éducative. Il va sans dire que l'élaboration d'un plan de qualité devrait permettre un vécu scolaire plus agréable, dans la mesure où le milieu et les acteurs qui côtoient ces élèves s'assurent de leur offrir un environnement en adéquation avec leurs besoins, tout en respectant leurs caractéristiques individuelles.

Enfin, compte tenu des dispositions légales dans les quatre provinces étudiées, une grande quantité d'élèves et d'acteurs scolaires utilisent le PI en soutien à la réussite éducative des élèves. Dès lors, le processus d'élaboration et le contenu des PI devraient être optimaux, à la fois pour soutenir les élèves, mais également tous les acteurs scolaires qui exploitent cet outil. Des directives claires et détaillées quant à l'utilisation des PI pourraient permettre une élaboration de PI de qualité supérieure, en adéquation avec les exigences provinciales dans la réelle visée de favoriser la réussite éducative.

En bref, il a été soulevé, au plan scientifique, que le PI est un outil parfois mal compris, ce qui a une incidence sur son utilisation et compromet la mise en place de plans de qualité. Ce constat apparaît comme inquiétant, puisque l'utilisation des PI est encadrée légalement dans toutes les provinces canadiennes de manière à soutenir la réussite éducative de nombreux élèves présentant des besoins particuliers, et pour qui l'utilisation de ce type de plan est cruciale dans leur cheminement scolaire.

Cadre conceptuel

La visée de ce second chapitre est d'offrir une clarification théorique des principaux concepts abordés dans l'étude. De ce fait, des précisions seront apportées au concept de PI quant à son contenu, son processus et ses encadrements légaux, au concept de troubles d'apprentissage, qui englobent les dyslexies-dysorthographies, ainsi qu'au concept de réussite éducative. En dernier lieu, ce chapitre expose les objectifs de la recherche.

Le plan d'intervention

Le PI est un outil utilisé dans divers milieux d'intervention, incluant le milieu scolaire. La section suivante présente les éléments relatifs au contenu, au processus et aux éléments légaux se rapportant aux PI utilisés en contexte scolaire. Les spécificités ministérielles de quatre provinces canadiennes sont également présentées. Dans le cadre de ce mémoire, les provinces du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick sont examinées.

Le contenu

Les PI sont utilisés en milieu scolaire afin de favoriser la réussite éducative des élèves présentant une diversité de besoins. Pour ce faire, le PI est un outil permettant à tous les acteurs scolaires gravitant autour de ces élèves de consigner leur planification des interventions à mettre en œuvre dans un seul document. Son application s'inscrit dans une

démarche globale des acteurs scolaires pour aider l'élève et adapter l'enseignement qui lui est offert selon ses besoins (Goupil, 2007).

Selon Goupil (2004), chercheure québécoise ayant largement étudié le PI, ce type de plan contient trois composantes principales qui doivent être élaborées par l'équipe d'intervenants œuvrant auprès de l'élève pour qui le plan est destiné. Dans un premier temps, il est question de la description de la situation de l'élève. En effet, le formulaire du plan doit présenter les informations permettant de situer l'élève (nom, date de naissance, niveau scolaire, etc.) ainsi que les informations relatives à la rencontre d'élaboration du plan (date, personnes présentes, etc.). Dans un deuxième temps, un PI devrait contenir la description des forces de l'élève, ses faiblesses ainsi que ses besoins. Cette description est indispensable, car elle agit à titre d'appui pour toutes les interventions qui seront planifiées pour lui. Dans un troisième temps, le PI contient la planification de toutes les interventions qui seront réalisées auprès de l'élève de manière à favoriser sa réussite éducative.

Plusieurs sections du PI sont généralement élaborées afin de préciser les interventions à mettre en œuvre pour l'élève. Elles devraient permettre de préciser les actions liées aux interventions planifiées de manière à clarifier le processus et permettre une évaluation optimale du niveau de réussite du plan. Ces sections comprennent les buts et objectifs du PI, les critères et conditions de réussite de ces objectifs, les moyens, stratégies et ressources permettant d'atteindre les objectifs, les intervenants impliqués, les échéanciers ainsi que les résultats attendus à la fin de la démarche (Goupil, 2007).

Myara (2016) précise également les éléments de contenus permettant la mise en place d'un PI de qualité. Selon l'auteure, la consignation de ces éléments constitue la prise d'entente entre les membres de l'équipe du PI, où l'accord de ces derniers quant aux décisions relatives aux interventions à privilégier auprès de l'élève est scellé par écrit. Les principaux points de consignations à inscrire au PI comprennent les outils de collecte des données, les diverses caractéristiques personnelles de l'élève de même que les facteurs d'obstacles et facilitateurs. Il est également nécessaire d'inscrire les besoins de l'élève et de formuler des objectifs de qualité. Ces objectifs doivent préciser plusieurs éléments de manière claire, soit l'action que l'élève doit accomplir, l'objet sur lequel porte l'action ainsi que les critères ou conditions de réussite. Finalement, les moyens associés à ces objectifs doivent être explicités. Il peut s'agir de moyens liés au milieu, aux stratégies d'apprentissage ou à l'apprenant, ou liés aux stratégies de médiation ou aux intervenants.

Il importe également de préciser que le contenu du PI se doit d'être précis et personnalisé aux besoins de chaque élève bénéficiant d'un tel type de plan. Effectivement, à la fois Goupil (2004, 2007) et Myara (2016) insistent sur l'importance de l'établissement d'un PI comportant un contenu qui reflète de manière juste et précise chacune des informations relatives à l'élève, de manière à concevoir un outil qui répond spécifiquement à ses besoins.

Chacune des provinces utilisant les PI fournit également des encadrements ministériels quant au contenu devant s'y retrouver. Cette information sera présentée ultérieurement dans le présent chapitre. Aux fins de la présente recherche, les informations

théoriques issues des travaux de Goupil (2004, 2007) et de Myara (2016) quant à l'élaboration des PI seront utilisées pour guider l'étude en ce qui a trait au contenu des PI afin d'assurer une uniformité dans l'analyse et la compréhension des notions. Des précisions méthodologiques sont explicitées au chapitre 3 de ce mémoire.

Le processus

Le PI ne représente pas uniquement un document écrit, mais bien une démarche comportant plusieurs étapes essentielles afin d'optimiser l'utilisation de l'outil. Selon Goupil (2007), la démarche d'élaboration du PI contient quatre phases principales. La première phase comprend la collecte et l'analyse de l'information nécessaire pour aider l'élève en difficulté. La seconde phase consiste en la planification des interventions à inscrire au plan. La troisième phase implique la réalisation de ces interventions, et la quatrième phase comprend la révision du PI à la suite de l'évaluation de l'atteinte des objectifs spécifiques de l'élève. Ces mêmes étapes sont présentées par le MEQ dans son cadre de référence pour l'établissement d'un PI (MEQ, 2004²).

À cet égard, la première phase comprend toutes les actions relatives à la collecte des informations nécessaires afin de produire un PI complet et détaillé, tout en assurant la personnalisation des contenus. On y retrouve notamment l'analyse des divers dossiers de l'élève (dossier scolaire général et évaluations, par exemple), la collecte des observations des divers acteurs qui gravitent autour de l'élève (incluant les parents et l'élève lui-même),

² Cette référence, quoique datée, demeure le cadre de référence le plus récent disponible pour la province de Québec.

ainsi que l'analyse et l'interprétation de toutes ces informations colligées. Cette phase prend place en amont, avant la rencontre d'élaboration du PI, afin d'assurer une planification préparée des interventions, appuyée sur des analyses préalables à l'élaboration du plan.

La seconde phase est constituée de la rencontre d'élaboration du PI, où toutes les informations recueillies lors de la première phase sont mises en commun afin d'arriver à un consensus quant aux besoins les plus importants de l'élève. À la suite de ces constats, des interventions sont ainsi privilégiées par les personnes participant à l'élaboration du plan et consignées dans le PI. Ces interventions sont définies par des objectifs clairs, accompagnés de moyens spécifiques pour lesquels un échéancier est également établi.

En ce qui a trait à la troisième phase, elle concerne la mise en application de la planification des interventions établie dans le PI. À cette étape, l'ensemble des personnes concernées par l'application du plan doivent en être informées. Les interventions doivent être mises en place et régulièrement évaluées et ajustées, de manière à offrir à l'élève un contexte optimal pour atteindre ses objectifs. Lors de cette troisième phase, il est également important de maintenir la communication avec les parents.

En dernier lieu, la phase de révision du PI prend place. C'est à la suite de l'application des interventions à la troisième phase que les objectifs sont évalués, de manière à en déterminer leur atteinte ou non. Suite aux constats d'évaluation, les objectifs du PI peuvent être maintenus ou modifiés afin de correspondre au cheminement de l'élève. À

cette dernière étape, il est primordial d'inclure les parents de l'élève ainsi que l'élève lui-même dans la prise de décisions relatives à la poursuite du plan.

Myara (2016) propose également une succession d'étapes entourant les pratiques liées à l'élaboration d'un PI, qu'elle nomme cycle de vie du PI. La phase 1, comportant neuf stades spécifiques, concerne l'élaboration du PI et ses ententes. La seconde phase, comprenant trois stades, est liée à la mise en œuvre et à la révision périodique du plan. La troisième et dernière phase, comportant également trois stades, concerne la révision annuelle du PI. Les différents stades proposés par cette auteure permettent de rendre compte des nuances et spécificités dans la mise en place d'un PI, qui concerne plusieurs acteurs scolaires et implique des rencontres de concertations bien établies.

La première phase comprend les actions relatives à l'élaboration du PI de même que les ententes qui y sont reliées. En effet, cette phase comporte notamment la soumission du dossier de l'élève, la mise en place d'une équipe d'acteurs du milieu scolaire se penchant spécifiquement sur le processus du PI de l'élève, ainsi que la collecte et l'analyse des données nécessaires à la mise en place d'un PI optimal. C'est également au sein de cette phase que l'on retrouve la consignation des principaux points de référence qui servent d'appui au PI, comme les outils utilisés lors de la collecte des données ou les diverses caractéristiques personnelles de l'élève. Lors de cette phase du cycle, l'équipe du PI doit aussi sélectionner les besoins prioritaires et y associer des objectifs spécifiques desquels découlent des interventions ou solutions à mettre en place.

C'est au sein de la seconde phase du cycle de vie du PI que le plan est mis en œuvre et révisé périodiquement. En effet, on retrouve au sein de cette phase l'application du contenu du PI ainsi que la notation de l'évolution de l'élève, qui est associée à une communication régulière avec les parents. C'est également dans cette phase que l'on retrouve la révision périodique du plan, de manière formative, afin de soutenir l'élève et les acteurs impliqués dans l'atteinte des objectifs consignés. Cette évaluation formative permet ainsi d'ajuster les objectifs ou moyens du plan de manière à optimiser la réussite de l'élève.

La troisième et dernière phase du cycle de vie du PI concerne la révision annuelle. On y retrouve l'évaluation du progrès de l'élève à la suite de la mise en place des interventions, ainsi qu'une notation de ce progrès et une communication de ce dernier. Finalement, on retrouve au sein de la troisième phase une nouvelle concertation des membres de l'équipe du PI engendrant des recommandations, entre autres relatives au placement de l'élève.

C'est au cœur du processus d'élaboration du PI que les divers acteurs scolaires qui y participent peuvent soutenir la production d'un contenu précis et personnalisé. En effet, comme indiqué précédemment, il est nécessaire que la construction du PI permette l'insertion de contenu de qualité (Goupil 2004, 2007; Myara, 2016) et c'est au sein des diverses étapes et phases liées à l'élaboration que ce contenu se construit. Aux fins de cette recherche, les éléments théoriques relatifs aux étapes du processus d'élaboration de PI issus des travaux de Goupil (2004, 2007) et de Myara (2016) seront priorisés afin de

bénéficier de cette sensibilité dans les nuances relatives à l'établissement et l'utilisation de PI en contexte scolaire. Les précisions méthodologiques y étant liées sont également explicitées dans le prochain chapitre.

Il apparaît toutefois important de souligner que les deux modèles abordés précédemment, à la fois en ce qui a trait au contenu du PI ainsi qu'au processus d'élaboration de ce dernier, sont complémentaires. Le tableau 1 fait état de cette complémentarité dans les travaux des deux auteurs.

Tableau 1

Éléments de contenu et étapes et phases d'élaboration des PI selon Goupil (2004, 2007) et Myara (2016)

Éléments de contenus	
Goupil (2004, 2007)	Myara (2016)
	Outils de collecte des données
Description de la situation de l'élève	Caractéristiques personnelles de l'élève
	Facteurs d'obstacles et facilitateurs
Description des forces, faiblesses et besoins	Besoins
Planification des interventions	Objectifs et moyens
Étapes et phases d'élaboration	
Goupil (2004, 2007)	Myara (2016)
Collecte et analyse de l'information	Phase 1 – Élaboration du PI
Planification des interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 1 : Le processus • Étape 2 : Les ententes
Réalisation des interventions	Phase 2 – Mise en œuvre et révision périodique du PI
Révision du PI	Phase 3 – Révision annuelle du PI

Comme spécifié dans le tableau 1, les deux auteures dont les écrits guident la démarche de la présente étude sont complémentaires. D'une part, Goupil (2004, 2007) propose plusieurs éléments relatifs au contenu du PI, ces derniers étant également repris par Myara (2016). D'autre part, Myara (2016) propose une démarche complète quant aux pratiques liées à l'élaboration d'un PI, qui englobent les phases de Goupil (2004, 2007), qui ont également été reprises par le MEQ (2004) dans sa documentation officielle sur les

PI. Autrement dit, les écrits des deux auteurs présentent plusieurs similarités et abondent dans un sens commun où peu de divergences sont observées dans la nature du contenu et de la démarche proposés. Les nuances sont plutôt visibles dans la modélisation de la démarche et de ses différentes étapes, où la terminologie et le regroupement des étapes sont différents.

Au plan légal

Le PI, comme outil et support en soutien aux élèves présentant des besoins particuliers, est utilisé dans l'ensemble des provinces canadiennes. En effet, chacune des provinces encadre légalement le soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux, entre autres par le recours à l'utilisation de PI. Le tableau 2 présente les politiques ministérielles et différents règlements des provinces du Canada régissant l'utilisation du PI pour des élèves présentant une variété de besoins. Par ailleurs, l'ensemble des provinces possède au moins un district scolaire francophone ou une section scolaire dédiée à l'enseignement francophone.

Tableau 2

Politiques ministérielles des provinces du Canada régissant l'obligation du PI pour des élèves présentant une variété de besoins

Province	Politique ministérielle	Élèves à qui s'adresse la politique
Alberta	<i>Alberta School Act</i> (Gouvernement de l'Alberta, 2000) (article 47 [1])	Élèves qui ont besoin de programmes d'adaptation scolaire en raison des caractéristiques définissant leur comportement, leur intellect, leur physique, leur communication et leur apprentissage
Colombie-Britannique	<i>Individual Education Plan Order</i> (article M638-95) (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2018)	Élèves signalés comme ayant des besoins particuliers par un Conseil scolaire, sauf circonstances particulières
Île-du-Prince-Édouard	Directive ministérielle No MD 2001-08 (en vertu de la <i>Loi scolaire R.S.P.E.I.</i> 1988) (Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, 2008)	Élèves qui, lors de l'admission à l'école, souffrent d'affections ou de troubles déjà diagnostiqués
Manitoba	<i>Règlement sur les programmes d'éducation appropriés</i> 155/2005 (Gouvernement du Manitoba, 2006)	Tout élève dans le cas où on juge que l'enseignement différentiel et les adaptations ne l'aideront pas à atteindre les résultats d'apprentissage prévus, ce dont l'élève a besoin pour atteindre complètement ou presque ces résultats ou les résultats d'apprentissage qu'il devrait normalement atteindre

Province	Politique ministérielle	Élèves à qui s'adresse la politique
Nouveau-Brunswick	<i>Politique 322 sur l'inclusion scolaire</i> Section 6.3, Annexe 2 (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2013)	Élèves ayant besoin de soutien ou d'interventions supplémentaires à long terme pour assurer la réussite de ses apprentissages.
Nouvelle-Écosse	<i>Politique en matière d'éducation spéciale</i> (en vertu de la <i>Loi sur l'éducation de la Nouvelle-Écosse</i> , 1995–1996) (Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 2008)	Élèves pour qui les résultats d'apprentissage du programme provincial ne s'appliquent pas ou ne sont pas réalisables, même avec des adaptations
Ontario	<i>Loi sur l'éducation</i> Règlement 181/98 (Gouvernement de l'Ontario, 2005)	Élèves identifiés comme étant en difficulté par un CIPR
Québec	<i>Loi sur l'instruction publique</i> (article 96.14) (Gouvernement du Québec, 2016)	EHDAA
Saskatchewan	<i>Loi de 1995 sur l'éducation</i> (Gouvernement de la Saskatchewan, 2018)	Élèves ayant besoin d'interventions plus ponctuelles et plus ciblées
Terre-Neuve et Labrador	<i>Loi sur les écoles de 1997</i> (Gouvernement de Terre-Neuve et Labrador, 2017)	Élèves nécessitant la mise en place d'interventions tertiaires à la suite d'une évaluation comportementale fonctionnelle

Comme en témoigne le tableau 2, chacune des provinces canadiennes met en application des restrictions et recommandations légales quant au recours aux PI pour des élèves présentant une variété de besoins spécifiques. Ainsi, pour l'ensemble du territoire canadien, le PI est reconnu comme étant un outil pertinent et nécessaire selon les caractéristiques des élèves qui peuvent en bénéficier.

Des spécificités provinciales

Comme des politiques ministérielles régissent l'utilisation obligatoire des PI, des documents officiels sont aussi produits par les provinces de manière à encadrer la production et l'application de ces formulaires.

Au Québec, c'est le Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du PI (MELS, 2012), qui guide les acteurs de l'éducation quant au contenu devant se retrouver dans les plans. Pour cette province, cinq grandes catégories englobent le contenu proposé par le gouvernement permettant de construire un PI optimal. Ces catégories comprennent les capacités, les besoins, les objectifs, trois catégories de moyens d'intervention ainsi que l'information quant à la révision ou l'évaluation du plan.

En Ontario, un guide sur le plan d'enseignement individualisé (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2004) offre aux acteurs scolaires des lignes directrices quant à l'élaboration d'un tel plan, incluant le contenu devant s'y retrouver. Le contenu présenté est assez détaillé, avec onze grandes catégories d'information. Ces catégories comprennent les points forts et faibles de l'élève, ses données d'évaluation, les services

auxiliaires de santé auxquels il a recours, les matières et cours pour lesquels une adaptation ou une modification est nécessaire, ainsi qu'une liste des adaptations indispensables. On y retrouve aussi le niveau de rendement actuel de l'élève, ses buts et attentes annuels et les méthodes d'évaluation. Finalement, les catégories englobent la description des dates de communication des progrès, de la documentation sur les consultations et un plan de transition, le cas échéant.

Au cours de la recherche, une ébauche de guide de politiques et de ressources (MEO, 2017) a été implantée dans la province, reprenant entre autres les informations relatives au PI initialement disponibles au sein du document de 2005. Ces deux documents sont ainsi traités conjointement dans le cadre de la recherche, puisqu'ils présentent sensiblement les mêmes informations d'encadrement.

Pour la province de l'Alberta, un document d'*Alberta Education* (2007) abordant le PI personnalisé contient toute l'information reliée aux plans, dont le contenu qui doit être produit pour ce type de document. Les douze catégories générales de contenu contiennent les données d'évaluation spécialisée, le niveau actuel de rendement et de réussite, l'identification des forces, des besoins, des buts et objectifs mesurables, ainsi que les méthodes d'évaluation des progrès. On y retrouve aussi l'identification des services coordonnés, les renseignements médicaux de l'élève, les adaptations nécessaires en classe, un plan pour la transition, l'examen des progrès liés au plan, un bilan de fin d'année et le consentement éclairé des parents.

Finalement, pour le Nouveau-Brunswick, un document sur les lignes directrices pour le PI (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2015) est disponible pour les milieux scolaires. Ce document contient les lignes directrices nécessaires dans l'élaboration des PI pour la province. Les catégories de contenu comprennent la date de rédaction du plan, les informations pour identifier l'élève, le cheminement scolaire de l'élève, le programme que suit l'élève, les domaines d'intervention, le profil actuel de l'élève, les services d'appui actuellement offerts à l'élève, les autres renseignements pertinents pour l'année en cours, les résultats précis attendus, la modification des attentes du programme, les transitions à prévoir pour l'élève ainsi que les signatures de toutes les personnes participant à l'élaboration et la mise en place du plan.

En bref, le PI scolaire est un formulaire qui oriente la concertation des acteurs de l'école quant aux interventions à privilégier auprès des élèves présentant des besoins particuliers. Ce document, qui vise la réussite éducative, est régi par des dispositions légales au Québec, en Ontario, en Alberta ainsi qu'au Nouveau-Brunswick et se réalise par une succession d'étapes impliquant les acteurs de l'école. Les provinces produisent également des documents officiels spécifiques quant au contenu qui doit se retrouver dans les plans réalisés dans leurs milieux.

Les élèves ayant un diagnostic de trouble d'apprentissage

Selon les dispositions provinciales, les élèves présentant certains besoins ou certaines difficultés particulières doivent bénéficier de l'utilisation d'un PI. Parmi ces

élèves présentant une diversité de besoins, on retrouve ceux ayant un diagnostic de trouble d'apprentissage.

Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (2015), « l'expression “troubles d'apprentissage” fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale ». Les troubles d'apprentissage se manifestent sous diverses formes et peuvent être classés en quatre catégories générales (Bender, 2008; Turkington et Harris, 2006), soit le trouble d'apprentissage spécifique (lié à un domaine particulier), le trouble d'apprentissage non verbal (qui se manifeste dans les habiletés et interactions sociales), le trouble d'apprentissage perceptuel (qui se manifeste par des difficultés de compréhension de l'information reçue par les sens) et le trouble d'apprentissage général (qui est associé à plusieurs domaines). Cette variété d'atteintes fonctionnelles implique une multitude de besoins pour les élèves, soit certains troubles spécifiques, notamment la dyslexie, la dysorthographe, la dysgraphie ou la dyscalculie. Ces différents troubles sont de nature permanente et ils ne sont pas liés à l'intelligence de la personne atteinte (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2007). Dans le cadre de ce mémoire, seuls les PI d'élèves ayant un diagnostic de dyslexie-dysorthographe seront analysés.

Les élèves ayant un diagnostic de dyslexie-dysorthographe

La dyslexie est un des troubles d'apprentissage les mieux connus (INSERM, 2007). Toutefois, depuis quelques années, la nomenclature de ce trouble spécifique tend à se modifier afin de proposer une terminologie plus englobante en regard des divers troubles associés à la lecture et l'écriture. En outre, le terme « dyslexie-dysorthographe » est fréquemment employé par les cliniciens et les chercheurs, qui considèrent qu'une dyslexie est toujours accompagnée d'une dysorthographe (Lefebvre et Stanké, 2016).

Afin de définir les dyslexies-dysorthographies, qui comprennent diverses affectations de la lecture et de l'écriture, les manuels et références diagnostiques proposent des définitions utilisant des terminologies nuancées. La *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*, 10^e version (CIM-10), présente la définition suivante du trouble spécifique de la lecture, englobant la dyslexie-dysorthographe :

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent toutes être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire (OMS, 2012, p. 269).

Pour sa part, le *Diagnostic Statistic Manual*, 5^e édition (American Psychiatric Association [APA], 2013) indique les critères diagnostiques suivants pour définir les troubles d'apprentissage spécifiquement liés à la lecture et l'écriture (englobant également les dyslexies-dysorthographies) :

Démontrer des difficultés d'identification de mots, de compréhension de texte, d'orthographe ou de production de texte qui persistent plus de six mois malgré une intervention ciblant ces difficultés;

Démontrer une atteinte confirmée par des mesures standardisées individuelles qui situent les aptitudes sous la norme pour son âge et qui confirment une entrave importante à la pleine participation aux activités de la vie quotidienne et scolaire;

Commencer à présenter les difficultés lors de la scolarisation; ces difficultés peuvent n'apparaître que lorsque les demandes du milieu scolaire dépassent les aptitudes de l'élève;

Présenter des difficultés qui ne sont pas pleinement explicables par d'autres problèmes connus tels que les déficits cognitifs ou sensoriels, les troubles de santé mentale ou d'origine neurologique, les troubles psychosociaux, de faibles aptitudes dans la langue d'enseignement à l'école ou encore un enseignement inadéquat. (p. 77)

Des chercheurs dans le domaine ont également proposé des définitions des dyslexies-dysorthographies, comme Billard et Delteil-Pinton (2010) qui conçoivent la dyslexie comme étant un trouble spécifique de la lecture lié à un dysfonctionnement cérébral, qui « survient chez un enfant intelligent, dans des conditions d'apprentissages normales » (p. 1734). Des définitions de dysorthographie sont aussi présentées, comme celle de Dumont (2003) qui indique que la dysorthographie est un trouble permanent associé à l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Il est ardu de retenir une seule définition des dyslexies-dysorthographies, comme leur nomenclature est appelée à changer pour englober davantage de manifestations liées

à la lecture et l'écriture. La définition englobante de Lefebvre et Stanké (2016) sera ainsi utilisée, puisqu'elle présente une synthèse d'informations relatives aux dyslexies-dysorthographies :

Les individus présentant une dyslexie-dysorthographie développementale éprouvent des difficultés avec l'identification précise et fluide des mots et avec l'orthographe, et ce, en dépit d'un enseignement adéquat. Leurs difficultés seraient d'origine neurologique et ne peuvent également être expliquées par des atteintes dans d'autres sphères de développement ou une méconnaissance de la langue d'instruction. [...] Plusieurs d'entre eux démontrent de faibles habiletés de traitement phonologiques, mais d'autres déficits dans d'autres sphères, comme la mémoire visuelle des mots ou encore l'attention visuelle, peuvent aussi nuire aux habiletés d'identification de mots et d'orthographe. (p. 67)

À la lumière de ces définitions, il est possible de constater que les dyslexies-dysorthographies affectent les compétences de base des élèves en lecture et en écriture, et ont ainsi une incidence sur le vécu scolaire et les apprentissages des élèves qui présentent ce diagnostic. En effet, outre les difficultés perçues au plan académique, les difficultés en lecture et en écriture des élèves dyslexiques-dysorthographiques entraîneraient également une perception de soi plus négative que celle de leurs pairs sans difficulté, ainsi qu'un sentiment d'autoefficacité diminué (Lackaye et Margalit, 2006). L'utilisation d'un PI vise ainsi la réponse aux besoins de ces élèves par une concertation d'interventions touchant tant le plan académique que le plan de l'expérience scolaire.

La réussite éducative

Une des visées de l'établissement d'un PI, selon le MEQ (2004), est la réussite éducative des élèves. Cette réussite éducative, représentant un concept multidimensionnel, se distingue du concept plus traditionnel de la réussite scolaire.

Deniger (2004) définit la réussite scolaire comme étant « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement [l'] obtention d'un diplôme ou [l'] intégration du marché du travail » (p. 3). La réussite scolaire est donc plutôt centrée sur la diplomation et fait davantage référence au volet *instruire* des trois missions de l'école québécoise (MEQ, 2003), les deux autres étant *socialiser* et *qualifier*.

Leferrière et coll. (2011) précisent pour leur part que la réussite éducative fait référence à l'acquisition d'une variété de savoirs, incluant les savoirs cognitifs, et touche le développement global de l'élève. Comme mentionné dans le cadre de référence pour guider l'intervention relative aux difficultés d'apprentissage à l'école (MEQ, 2003), la réussite éducative renvoie ainsi à l'ensemble des volets de la mission de l'école québécoise. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) définit aussi la réussite éducative, dans son dernier cadre de référence (2011), comme englobant la réussite scolaire. Quant à Marquis (2016), il ajoute que la persévérance peut mener à la réussite éducative et qu'il semble gagnant de miser sur ses déterminants. De fait, la réussite éducative implique une approche intimement liée à la reconnaissance des progrès de

l'élève plutôt que de se centrer uniquement sur la diplomation, comme dans le cas de la réussite scolaire.

Selon le MEQ (2003), cette vision de la réussite suppose des attentes élevées envers les élèves, tout en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles. En ce sens, la réussite n'est pas considérée uniquement sur la base de l'obtention d'une qualification, mais bien sur le plan des progrès continus des élèves, dans une perspective individualisée. L'utilisation du PI s'avère ainsi tout à fait appropriée, dans la mesure où l'élaboration et l'application de ce plan permettent l'actualisation d'une démarche individualisée auprès des élèves présentant des besoins spécifiques (MEQ, 2004). Les actions de concertation des acteurs scolaires, par l'utilisation du PI, se traduisent par un accès privilégié à la réussite éducative pour les élèves qui ont besoin d'un appui spécifique.

À la lumière de ces clarifications théoriques, il est possible de concevoir le PI comme un outil de concertation et de soutien à l'élève, qui s'inscrit dans une démarche globale visant la réussite éducative des élèves présentant une variété de besoins, notamment ceux liés à la dyslexie-dysorthographe ou à ses manifestations. Les pratiques liées à l'élaboration du PI sont mises en place en tenant compte d'encadrements légaux, mais également dans un souci de produire un document de qualité, soit ayant des caractéristiques précises et personnalisées en termes de contenu, le tout s'inscrivant dans une démarche complète et rigoureuse.

Vers des objectifs de recherche

À la lumière de ce qui précède, le présent projet de mémoire de maîtrise vise à documenter les pratiques liées à l'élaboration de PI de différentes provinces canadiennes.

À cet égard, deux objectifs spécifiques sont poursuivis dans l'étude :

- 1) Documenter et comparer les contenus proposés par les documents ministériels de quatre provinces canadiennes pour l'élaboration des PI :
 - a. eu égard à l'explicitation des contenus à aborder dans le PI;
 - b. eu égard au processus d'élaboration des PI.
- 2) Contraster des PI d'élèves dyslexiques-dysorthographiques provenant de la province où le document de référence en vigueur est le plus détaillé et de celle où le document de référence est le moins détaillé :
 - a. eu égard à la précision et la personnalisation des contenus abordés dans les PI.

Méthodologie

L'objectif du présent chapitre est de présenter les éléments méthodologiques spécifiques à cette recherche, permettant de documenter les pratiques liées au contenu de PI de provinces du Canada. À cet égard, le type de recherche, le déroulement de la recherche, les sources et collecte des données ainsi que le traitement et l'analyse de ces dernières seront détaillés.

Le type de recherche

La présente recherche s'inscrit d'abord dans un paradigme de recherche qualitative descriptive, qui s'actualise par la réalisation d'une analyse documentaire et d'une étude de cas contrastés. La visée de l'étude correspond à un devis de type qualitatif, puisqu'elle permet la compréhension et l'interprétation d'un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). En ce sens, les pratiques liées au contenu des PI seront approfondies pour les provinces à l'étude afin d'en dégager une meilleure compréhension. Merriam (1998) indique que le produit d'une recherche qualitative se veut riche en information descriptive, ce qui est aussi le cas de la présente étude. À cet effet, les deux volets d'analyse de l'étude permettent une description des pratiques liées aux PI dans différentes provinces.

Savoie-Zajc (2011) souligne également que le produit de la recherche qualitative se veut dynamique et contextuel, étant donné que les milieux teintent l'information. En ce sens, « le savoir produit est dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer » (p. 128). C'est le cas du savoir produit dans la présente recherche, puisqu'il est question de l'analyse de contenus contextuels pouvant évoluer dans le temps.

Une étude de type qualitative permet de répondre efficacement aux deux objectifs de recherche énoncés. En ce qui a trait au premier objectif, visant la documentation et la comparaison de contenus de documents ministériels, une analyse qualitative permet en effet de décrire et de comprendre le contenu se trouvant dans les documents étudiés afin d'en comparer les niveaux d'explicitation. Cette visée d'analyse correspond de fait à une étude qualitative (Merriam, 1998).

En ce qui concerne le deuxième objectif spécifique, qui vise le contraste entre des PI provenant de deux provinces, une analyse qualitative permet de ressortir des éléments détaillés pouvant témoigner de la précision et de la personnalisation des contenus abordés. Le résultat de cette analyse qualitative fait ainsi ressortir des éléments de qualité de l'objet étudié plutôt que de quantité, abondant directement dans le sens d'une analyse qualitative (Paillé, 1996).

Le déroulement de la recherche

La présente étude comprend deux volets distincts quant à la collecte et l'analyse des données. Le premier volet, qui correspond au premier objectif spécifique de l'étude, vise l'analyse des contenus provenant de documents ministériels encadrant l'utilisation des PI. Ces documents sont constitués des guides et cadres de référence produits par les gouvernements provinciaux pour encadrer l'élaboration et l'application des PI par les acteurs scolaires de la province. L'étude de ces documents se réalise par une analyse documentaire visant de manière plus spécifique l'analyse de l'explicitation des contenus

à aborder dans les PI ainsi que l'analyse du processus d'élaboration des PI décrit dans les documents.

Le second volet, qui correspond au deuxième objectif spécifique de l'étude, vise l'analyse de PI provenant de la province dont le document ministériel est le plus détaillé et celle dont le document ministériel est le moins détaillé, en regard de la précision et de la personnalisation des contenus à aborder dans le plan. À cet égard, le premier volet d'analyse se veut une étape initiale et essentielle à la collecte et l'analyse des données du second volet. L'analyse de ce deuxième volet revêt la forme d'une étude de cas contrastés, de manière à comparer les deux provinces à l'étude. De fait, à la suite des résultats du premier volet d'analyse, les deux provinces à l'étude pour le deuxième volet sont dégagées et une étude de cas contrastés est réalisée pour celles-ci. Le tableau 3 précise l'ensemble des étapes de déroulement du projet. Comme indiqué dans ce tableau, plusieurs étapes permettent la réalisation du premier et du second volet de l'étude. Ces dernières seront explicitées et justifiées dans les prochaines sections du chapitre.

Tableau 3

Étapes de déroulement de la recherche pour les deux volets de l'étude

Volet 1 : Analyse documentaire
<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix des provinces à l'étude 2. Collecte des données par l'accès aux documents ministériels en ligne et authentification des documents 3. Première lecture complète des documents ministériels 4. Réalisation d'une entrevue téléphonique auprès d'acteurs scolaires afin de préciser le contenu des documents des ministères hors Québec 5. Recension d'écrits théoriques relatifs au contenu et au processus liés au PI³ 6. Création d'une grille d'analyse en fonction des écrits théoriques 7. Mise à l'essai de la grille d'analyse 8. Analyse des quatre documents ministériels 9. Sélection des deux provinces spécifiques pour l'étude de cas contrastés en fonction des résultats de l'analyse documentaire
Volet 2 : Étude de cas contrastés
<ol style="list-style-type: none"> 1. Réalisation et approbation de la certification éthique du projet 2. Prise de contact avec des partenaires en milieu scolaire de deux provinces à l'étude et envoi des formulaires d'information et de consentement 3. Réception, par les deux milieux scolaires contactés, du formulaire de consentement signé et de cinq PI numérisés répondant aux critères d'inclusion prédéfinis 4. Analyse qualitative des 10 PI (analyse thématique du contenu) et interprétation des résultats

³ Il est difficile de distinguer les étapes 5 et 6 du processus de rédaction du présent mémoire. Effectivement, les écrits recensés en début de projet ont permis de nourrir à la fois la rédaction du cadre théorique ainsi que la création de la grille d'analyse, dans un processus essentiellement itératif.

Les sources et la collecte de données

Cette section du chapitre présente les modalités relatives aux sources de données ainsi qu'à l'échantillonnage et la collecte de données, en fonction du volet d'analyse de l'étude.

L'échantillonnage et la collecte des données

D'abord, en ce qui concerne l'échantillonnage des données utilisées pour le premier volet de l'analyse, soit l'étude documentaire, une sélection de provinces participantes est réalisée. Les provinces canadiennes retenues sont le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Ces quatre provinces sont sélectionnées puisque l'accès à diverses données y est possible. D'une part, leurs documents ministériels cadres relatifs à l'utilisation des PI sont disponibles au grand public. D'autre part, le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE), qui réunit des acteurs de la majorité des provinces canadiennes, facilite l'accès à des partenaires pour la réalisation d'une entrevue téléphonique sur ces documents. Finalement, des acteurs de milieux scolaires sont aussi disponibles et facilement joignables afin d'assurer la transmission de PI provenant de divers milieux.

À la suite des choix des provinces participantes, une recension des documents de référence produits par les ministères de l'Éducation des quatre provinces est réalisée. À cet égard, l'ensemble des documents ministériels encadrant l'utilisation des PI en contexte scolaire est étudié dans son entièreté. Pour les provinces produisant une version

francophone ainsi qu'une version anglophone des documents, seule la version francophone est étudiée. Pour chacune des provinces, un document est analysé, sauf pour la province de Québec, où deux documents conjoints et complémentaires font l'objet de l'analyse, ainsi que pour la province de l'Ontario, où une nouvelle version du document est produite au moment de l'analyse. Ainsi, pour chacune des provinces, l'ensemble du contenu relatif aux PI produits par les ministères est étudié. Les cinq documents analysés sont donc les suivants : pour le Québec : *Le plan d'intervention, au service de la réussite de l'élève – cadre de référence pour l'établissement de plans d'intervention* (MELS, 2004), *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention* (MELS, 2004); pour l'Ontario : *Le plan d'enseignement individualisé* (MEO, 2004), *Éducation de l'enfance en difficulté de l'Ontario – Ébauche* (MEO, 2017); pour l'Alberta : *Le plan d'intervention personnalisé* (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2007); pour le Nouveau-Brunswick : *Lignes directrices pour le plan d'intervention – Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage* (Éducation et développement de la petite enfance, 2015).

En ce qui concerne l'échantillonnage des données utilisées pour le deuxième volet de l'analyse, soit l'étude de cas contrastés, deux niveaux de sélection des données sont retenus. D'une part, il s'agit d'abord de déterminer quelles sont les deux provinces à l'étude pour cette deuxième portion d'analyse. Comme mentionné précédemment, les résultats de l'analyse documentaire permettent de sélectionner la province où le document de référence en vigueur est le moins détaillé, de même que celle dont le document de référence en vigueur est le plus détaillé. D'autre part, il s'agit ensuite de réaliser une

collecte de PI provenant de ces deux provinces. Pour ce faire, certains critères de sélection permettent de réaliser un échantillonnage intentionnel de documents. Ce type d'échantillonnage est favorable pour la présente recherche, puisqu'il offre la possibilité de récolter des documents représentatifs du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Par ailleurs, un échantillonnage intentionnel s'avère pertinent dans un contexte d'étude de cas, puisqu'il permet l'utilisation de données riches en informations, permettant d'approfondir davantage l'analyse (Merriam, 1998).

Un premier critère de sélection des PI est lié à la provenance des différents plans récoltés. En effet, afin d'assurer une certaine uniformité des pratiques au sein des milieux étudiés, les plans analysés proviennent d'un seul milieu scolaire participant par province, où les PI ont été produits pour l'année scolaire 2017-2018. À cet égard, un milieu scolaire spécifique est contacté dans chacune des provinces. Ce milieu fournit cinq PI produits dans la dernière année scolaire, où un total de dix PI seront analysés, en combinant les documents des deux provinces sélectionnées pour l'étude de cas contrastés. Au final, ce sont donc dix PI qui sont analysés.

Un deuxième critère de sélection des PI est lié au type d'établissement fréquenté par les élèves pour qui les plans sont réalisés. À cet effet, les plans proviennent tous d'établissements francophones afin d'assurer une certaine uniformité des documents à analyser. De plus, comme les documents ministériels encadrant l'utilisation des PI étudiés dans le premier volet d'analyse sont traités dans leur version francophone, une terminologie similaire sera retrouvée dans les PI produits dans la même langue.

Un troisième critère de sélection des PI réfère aux besoins manifestés par les élèves. À cet égard, afin d'analyser des plans de nature similaire et répondant à certains besoins spécifiques, des PI réalisés pour des élèves présentant des besoins liés à la lecture sont analysés. Ces PI peuvent ainsi être réalisés pour des élèves présentant un diagnostic de dyslexie-dysorthographe ou présentant des défis associés à la lecture et l'écriture, pouvant relever d'un tel diagnostic, soit des difficultés avec l'identification précise et fluide des mots, des difficultés avec l'orthographe, de faibles habiletés de traitement phonologique, un déficit au niveau de la mémoire visuelle des mots ou un déficit au niveau de l'attention visuelle (Lefebvre et Stanké, 2016). Cette restriction quant aux PI sélectionnés permet de mettre en évidence le niveau de précision et de personnalisation des plans. En effet, des PI peuvent être rédigés pour des élèves présentant une variété de besoins. Une comparaison des PI aurait été difficile dans un contexte où chacun des élèves bénéficie de l'utilisation d'un plan pour une raison différente.

Un quatrième et dernier critère de sélection des PI réfère à l'âge des élèves pour lesquels les PI sont réalisés. En effet, les PI étudiés sont réalisés pour des élèves de 15 ans. Cette restriction au niveau de l'âge permet d'analyser des PI répondant à des besoins similaires quant au niveau de développement de l'élève, étant donné la variété de besoins pour lesquels un PI peut être adressé (Goupil, 2007).

Les données nécessaires à l'analyse du premier volet sont constituées des documents ministériels des quatre provinces étudiées, encadrant l'utilisation et l'élaboration

des PI. Ces documents ministériels sont accessibles en ligne, sur les sites Internet respectifs des gouvernements provinciaux. À cet égard, la collecte de ces documents est réalisée directement en ligne en extrayant la documentation nécessaire. À la suite de la lecture des documents ministériels, une entrevue téléphonique est réalisée afin de préciser et nuancer les informations contenues dans les documents. À cet effet, des professionnels du RÉVERBÈRE, œuvrant dans les provinces hors Québec respectives, sont sollicités. Leur expertise sur le terrain permet de clarifier les informations recensées dans les documents ministériels afin de s'assurer d'une compréhension optimale de ces derniers, équivalente à la compréhension déjà établie des PI en contexte québécois.

En ce qui a trait au second volet, la collecte de données est déterminée par les résultats de l'analyse des documents ministériels réalisée au volet 1. Des PI anonymisés sont récoltés à l'intérieur de la province dont le document ministériel est le plus détaillé quant à l'utilisation des PI, de même que pour la province dont le document ministériel est le moins étayé, à la suite des résultats du premier volet. Des copies de ces plans sont recueillies par voie électronique, dans des écoles des deux provinces spécifiques, par l'entremise de directions d'écoles également partenaires du RÉVERBÈRE.

Le traitement et l'analyse

Cette section du chapitre présente les informations relatives au traitement et à l'analyse des données à l'étude. Celles-ci sont présentées en regard du volet d'analyse auquel les données correspondent.

Une étude documentaire

Le premier volet de traitement et d'analyse de données correspond à l'analyse des documents ministériels des quatre provinces à l'étude, soit le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Cette portion du traitement des données revêt la forme d'une analyse documentaire réalisée par l'utilisation d'une grille d'analyse (appendice A).

L'analyse documentaire, en contexte de recherche qualitative, est d'abord un processus rigoureux de choix et d'authentification des documents étudiés (Cohen, Manion et Morrison, 2007; Merriam et Tisdell, 2016). En effet, la source des documents étudiés doit être authentifiée avant de commencer l'analyse de leur contenu. Dans le cas de la présente recherche, les documents proviennent des ministères de l'Éducation des quatre provinces participantes. Ces auteurs sont indiqués sur les documents, validant ainsi leur authenticité. L'ensemble de ces documents est disponible sur les sites Internet respectifs des différents Ministères des provinces.

Une analyse documentaire rigoureuse se réalise également de manière systématique (Merriam et Tisdell, 2016). En ce sens, les paramètres de recherche définis par le chercheur sont organisés rigoureusement, mais offrent une flexibilité qui permet des découvertes émergentes du contenu étudié. À cet effet, la grille d'analyse élaborée dans le cadre de la présente recherche se veut empreinte de catégories clairement définies, laissant toutefois de l'espace pour de nouvelles catégories qui peuvent émerger du contenu étudié, notamment à la suite des entrevues téléphoniques avec les divers acteurs scolaires.

Il importe aussi, pour le chercheur, de créer un système permettant de cataloguer ou de coder le contenu des documents afin de faciliter l'accès à l'information qui y est contenue, tout en facilitant l'analyse de celle-ci (Merriam et Tisdell, 2016). Dans le cas de cette recherche, la grille d'analyse est élaborée en fonction d'écrits théoriques relatifs au contenu et au processus entourant la réalisation du PI (Goupil, 2004, 2007; Myara, 2016). Ces écrits complémentaires de deux auteures permettent de préciser les éléments de la grille liés à l'explicitation des contenus à aborder dans le PI ainsi qu'au processus d'élaboration des PI. La grille d'analyse (appendice A) porte uniquement sur les éléments relatifs au contenu prescrit pour les PI de même que sur le processus d'élaboration des plans. À cet effet, les documents ministériels sont donc analysés quant aux données qu'ils fournissent à l'égard de ces deux composantes. L'étude spécifique du contenu et de l'élaboration des PI dans l'étude documentaire permet une continuité dans l'analyse, puisque ces deux composantes sont spécifiquement explorées lors de l'analyse des PI.

À la suite de la création initiale de la grille d'analyse, celle-ci est mise à l'épreuve en réalisant un codage se rapportant à un document ministériel autre que les documents des quatre provinces à l'étude dans le projet. En effet, un premier codage d'essai de la grille est effectué avec le document ministériel relatif aux PI du Manitoba (Éducation Manitoba, 2010). La grille est conservée dans son format original à la suite de cet essai.

Comme mentionné en début de chapitre, une entrevue téléphonique est réalisée auprès d'acteurs scolaires œuvrant sur le terrain de trois des quatre provinces respectives, de manière à préciser et clarifier les éléments relevés dans les documents ministériels des

provinces extérieures au Québec. Cette forme d'entrevue est priorisée, puisqu'elle est peu coûteuse et ne demande aucun déplacement. Toutefois, afin de s'assurer du bon déroulement de la rencontre, celle-ci est consciencieusement organisée en ce qui a trait à l'heure et la durée (Cohen, Manion et Morrison, 2007). L'entrevue est réalisée avant la finalisation de l'analyse des documents ministériels afin de s'assurer d'une compréhension maximale du contenu des documents, lequel se transfère dans une application optimale de la grille d'analyse. Le tableau 4 présente les éléments précisés auprès des acteurs scolaires dans le cadre des entrevues téléphoniques.

Tableau 4

Éléments de la grille d'analyse précisés à la suite des entrevues téléphoniques dans les trois provinces concernées

Province	Éléments précisés
Ontario	<ul style="list-style-type: none"> a. Fonctionnement et rôle du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) dans la soumission du dossier d'un élève <ul style="list-style-type: none"> - Modifications provinciales quant au CIPR depuis 2015 : une rencontre du CIPR peut être demandée, mais n'est plus obligatoire. b. Collecte des données <ul style="list-style-type: none"> - Les tests standardisés sont présentés dans le PI de manière sommaire, le contenu intégral des recommandations se retrouve dans le dossier scolaire de l'élève. c. Approbation du plan <ul style="list-style-type: none"> - Précisions quant au rôle des parents (on demande leur accord, mais même sans celui-ci, un PI pourrait tout de même être mis en place). - Précision quant à la participation de l'élève (signature). L'élève est dans l'obligation de participer à l'élaboration de son plan uniquement à partir de l'âge de 14 ans.
Alberta	<ul style="list-style-type: none"> a. Procédures liées à la création d'une équipe de PI <ul style="list-style-type: none"> - Le Ministère encourage la formation d'une équipe de plan avant la rédaction de celui-ci. Il est toutefois possible de réunir les personnes concernées seulement au moment de la rédaction du plan. b. Présence d'un dossier d'aide particulière pour l'élève <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation d'un tel dossier dépend généralement des pratiques de chacun des milieux de la province.

Province	Éléments précisés
Nouveau-Brunswick	<ul style="list-style-type: none"> a. Membres de l'équipe du PI <ul style="list-style-type: none"> - Distinctions entre l'équipe stratégique et l'équipe spécifique du PI. b. Périodes de révision du PI <ul style="list-style-type: none"> - Révisions généralement faites en périodes de bulletins. c. Approbation du plan <ul style="list-style-type: none"> - Précisions quant aux acteurs devant signer le PI et ceux participant à l'équipe stratégique sans avoir à le signer. d. Soumission du dossier de l'élève <ul style="list-style-type: none"> - Procédures entourant la mise en place d'un plan d'action précédant le PI et les motifs de mise en place d'un PI en lien avec le plan d'action déjà élaboré. e. Constitution et organisation de l'équipe du PI <ul style="list-style-type: none"> - Suivis entre l'équipe du PI et l'équipe stratégique – détails quant à leur concertation.

Comme il est possible de le constater dans le tableau, les entrevues téléphoniques permettent de clarifier divers éléments relatifs aux contenus des documents ministériels, principalement en ce qui a trait au processus entourant la mise en place de PI dans les provinces. En effet, divers éléments, comme la mise en place de l'équipe du PI et l'approbation du plan, sont abordés de manière plus générale dans les documents officiels, les pratiques concrètes étant peu illustrées. La précision de ces éléments permet une analyse plus fidèle lors de l'utilisation de la grille.

Afin de procéder à l'analyse de contenu des documents ministériels, la grille d'analyse est utilisée de manière systématique, suivant une logique déductive. L'étude du matériel écrit constitué des documents ministériels permet ainsi de comparer les contenus proposés par les quatre ministères des provinces de manière à faire ressortir celle dont le document ministériel est le plus détaillé et celle dont le document ministériel est le moins détaillé.

Une étude de cas contrastés

Le deuxième volet de traitement et d'analyse des données correspond à l'analyse spécifique des PI provenant de la province dont le document de référence à cet égard est le plus détaillé et de celle dont le document de référence est le moins détaillé. Cette portion d'analyse revêt la forme d'une étude de cas contrastés (Yin, 2014).

L'étude de cas, comme approche méthodologique se penchant sur une unité particulière (Roy, 2009), est favorable à l'étude des PI provenant de deux provinces dans la mesure où il est question d'un traitement qualitatif du contenu se trouvant dans les plans. À cet effet, il est question de l'étude de la réalité des provinces en regard de l'élaboration des PI par un milieu scolaire de la province. Yin (2014) indique qu'il est préférable, lorsque possible, d'opter pour une étude de cas multiples, ce type d'étude permettant davantage de possibilités d'analyse. Merriam (1998) ajoute pour sa part qu'il est préférable d'opter pour une étude de cas multiples, lorsque possible, puisque ce type

d'étude offre une meilleure validité externe ou une meilleure possibilité de généralisation des résultats.

Une des formes d'étude de cas multiples est l'étude de cas contrastés, où les deux cas ont été sélectionnés consciencieusement afin de faire ressortir des résultats anticipés. Dans la présente étude, ce choix de cas réfère directement au premier volet d'analyse, où deux figures de cas émergeront des résultats de l'étude documentaire. Par ailleurs, Yin (2014) précise que des résultats contrastés abondant dans le sens d'une hypothèse prédéterminée permettent de renforcer la qualité des résultats de l'étude.

Afin de réaliser l'étude de cas contrastés, un portrait qualitatif du contenu des plans est dressé en ayant recours à une analyse de contenu des PI. Merriam (1998) souligne que l'analyse de contenu de documents est favorable dans le cadre d'une étude qualitative, puisque les documents sont produits en dehors du contexte de la recherche. En ce sens, les documents analysés ne sont pas influencés par le chercheur et sont réalisés indépendamment de l'étude en cours, ce qui permet de préserver la nature contextualisée et réelle de l'information. C'est le cas des PI anonymisés qui sont analysés dans la présente recherche. En effet, ceux-ci ont été réalisés en dehors du contexte de l'étude et ne sont pas influencés par le chercheur.

Cette analyse de contenu, de manière plus spécifique, revêt la forme d'une analyse thématique (Paillé, 1996) réalisée par un codage suivant une logique inductive (Hennink, Hutter et Bailey, 2011). Le logiciel Atlas.ti est utilisé afin de réaliser ce codage, qui est effectué en se centrant sur le contenu et non la forme des PI analysés, de manière à

respecter une logique inductive du contenu des plans, transcendant les sections dans lesquelles ce contenu se retrouve. La méthode du codage inductif permet de dégager des unités de sens relatives au contenu des plans, qui peuvent témoigner de la qualité de la rédaction de l'outil, ainsi que du niveau de précision et de personnalisation du contenu. À cet égard, une juxtaposition des contenus relatifs aux deux provinces permet de documenter et de mieux comprendre les pratiques liées à l'élaboration des PI dans différentes provinces du Canada.

En bref, la présente étude revêt la forme d'une étude qualitative, où deux volets spécifiques d'analyse sont réalisés. D'une part, une étude documentaire des documents ministériels encadrant l'utilisation des PI dans les quatre provinces est réalisée à l'aide d'une grille d'analyse, en suivant une logique déductive. D'autre part, une étude de cas contrastés de deux provinces est réalisée, par l'analyse de PI provenant d'un milieu scolaire par province, par une analyse thématique de contenu suivant une logique inductive.

Résultats

L'objectif de ce quatrième chapitre est de présenter les résultats issus de l'analyse documentaire (objectif spécifique 1) ainsi que ceux de l'étude de cas contrastés de PI (objectif spécifique 2).

Résultats de l'étude documentaire

Cette première section fait état des résultats de l'étude des documents ministériels des quatre provinces investiguées, soit le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick.

Avant d'aborder les différents résultats de manière plus spécifique, il apparaît important de mentionner une nuance dans l'analyse des documents ministériels. En effet, même si un espace dans la grille d'analyse est réservé pour préciser le nombre de pages des documents ministériels analysés, ce nombre ne traduit pas d'emblée le niveau de précision du contenu retrouvé dans le document. Pour certains documents ministériels, un regard historique et sociopolitique constitue une composante majeure dans le contenu, entre autres relativement aux orientations et aux politiques entourant la mise en place de PI au sein de la province. Ces précisions étant souvent complètes et détaillées, le nombre de pages du document-cadre se veut considérablement augmenté, sans pour autant que les éléments de contenus analysés dans la présente étude soient abordés. Ainsi, la grille d'analyse détaillée, se concentrant sur certains aspects spécifiques, permet une meilleure compréhension du niveau de nuance et de détail des documents, au-delà de la longueur de ces derniers.

Le contenu à paraître au plan d'intervention

La première catégorie d'éléments analysés à l'aide de la grille est constituée des informations présentes dans les documents ministériels faisant référence au contenu devant se retrouver dans un PI. En d'autres mots, cette première portion de l'analyse se concentre sur les éléments qui devraient se retrouver inscrits au PI, selon les directives énoncées. On retrouve dans chacune des grilles trois conclusions principales quant au détail du contenu des documents, soit la quantité d'éléments attendus en fonction des écrits de Goupil (2004, 2007) et de Myara (2016), la quantité d'éléments prescrits dans les documents ministériels concernant les éléments attendus, de même que la quantité d'éléments supplémentaires prescrits par les provinces.

En fonction des écrits clés concernant les éléments devant se retrouver dans un PI afin qu'il soit optimal (Goupil, 2004, 2007; Myara, 2016), 64 éléments ont été relevés comme devant être inscrits au plan. Ces éléments se divisent en 12 catégories spécifiques, soit l'identification de l'élève (7 éléments attendus), les membres de l'équipe du PI (8 éléments attendus), la révision et la planification (2 éléments attendus), la collecte de données (10 éléments attendus), les domaines ciblés pour les objectifs (1 élément attendu), les objectifs (9 éléments attendus), le profil de l'élève (9 éléments attendus), les services offerts à l'élève (7 éléments attendus), les formes de différenciation et les mesures d'adaptation (4 éléments attendus), l'approbation du plan (5 éléments attendus), ainsi que le bilan et les recommandations à la fin de l'année scolaire (2 éléments attendus). Pour chacune des provinces, nous retrouvons la quantité de ces éléments qui sont prescrits dans

les documents ministériels de même que des éléments supplémentaires prescrits par le Ministère de la province.

Pour la province du Québec, 20 des 64 éléments de la grille d'analyse sont prescrits dans les exigences exposées dans le document ministériel en vigueur. Pour cette province, trois éléments supplémentaires sont également prescrits. Le tableau 5 fait état de la quantité d'items présents en fonction des catégories énoncées précédemment.

Tableau 5

Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Québec

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus	Éléments supplémentaires prescrits
Identification de l'élève	5	7	2
Membres de l'équipe du PI	0	8	0
Révision – Planification	1	2	0
Collecte des données	0	10	0
Profil de l'élève	4	9	0
Domaines ciblés pour les objectifs	0	1	0
Les objectifs	5	9	0
Services offerts à l'élève	0	7	0
Formes de différenciation – Mesures d'adaptation	1	4	0
Approbation du plan	4	5	1
Bilan et recommandation – fin d'année scolaire	0	2	0
TOTAL	20	64	3

Comme en témoigne le tableau, assez peu d'éléments attendus sont présents dans le document ministériel de la province, où certaines catégories de contenu ne comportent aucun des éléments attendus, notamment en ce qui a trait aux membres de l'équipe du PI, à la collecte des données, aux domaines ciblés pour les objectifs, aux services offerts à

l'élève ainsi qu'au bilan et recommandations. Ces catégories comportent toutefois plusieurs éléments attendus en fonction des écrits sur le sujet, ce qui permet d'observer un niveau moindre dans le détail du document de cette province.

Pour la province de l'Ontario, 48 des 64 éléments attendus selon la recension d'écrits sont également prescrits par le ministère de la province. Dix-neuf autres éléments sont aussi demandés dans le document ministériel. Le tableau 6 présente les items prescrits dans le document ministériel en fonction des différentes catégories d'éléments.

Tableau 6

Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Ontario

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus	Éléments supplémentaires prescrits
Identification de l'élève	6	7	4
Membres de l'équipe du PI	8	8	2
Révision – Planification	0	2	1
Collecte des données	6	10	3
Profil de l'élève	9	9	1
Domaines ciblés pour les objectifs	1	1	0
Les objectifs	4	9	1
Services offerts à l'élève	7	7	0
Formes de différenciation – Mesures d'adaptation	4	4	4
Approbation du plan	3	5	2
Bilan et recommandation – fin d'année scolaire	0	2	1
TOTAL	48	64	19

Comme le précise le tableau, plusieurs des éléments attendus sont effectivement inscrits au document ministériel, incluant des catégories où l'ensemble des éléments attendus sont présents, comme les éléments relatifs aux membres de l'équipe du PI, le profil de l'élève, les domaines ciblés pour les objectifs, les services offerts à l'élève ainsi

que les formes de différenciation et mesures d'adaptation. Plusieurs éléments supplémentaires sont également prescrits, ce qui témoigne d'un haut niveau de précision du document ministériel. Il est toutefois nécessaire de souligner que deux catégories, soient celles concernant la révision et le bilan, ne comportent aucun des éléments attendus.

Pour la province de l'Alberta, on retrouve 51 des 64 éléments attendus dans le document ministériel en vigueur de même que 13 éléments supplémentaires prescrits par la province. Le tableau 7 précise ces résultats.

Tableau 7

Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Alberta

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus	Éléments supplémentaires prescrits
Identification de l'élève	5	7	2
Membres de l'équipe du PI	5	8	2
Révision – Planification	1	2	0
Collecte des données	7	10	1
Profil de l'élève	8	9	1
Domaines ciblés pour les objectifs	1	1	0
Les objectifs	8	9	3
Services offerts à l'élève	7	7	1
Formes de différenciation – Mesures d'adaptation	4	4	2
Approbation du plan	3	5	0
Bilan et recommandation – fin d'année scolaire	2	2	1
TOTAL	51	64	13

Comme il est possible de l'observer dans le tableau 7, une grande quantité des éléments attendus sont également prescrits dans le document ministériel de l'Alberta. Notons que toutes les catégories de contenu attendues selon Goupil (2004, 2007) et

Myara (2016) comprennent au moins un élément présent dans le document. Cette observation témoigne ainsi d'un niveau de détail élevé du document-cadre en vigueur.

Pour la dernière province étudiée, soit le Nouveau-Brunswick, le document ministériel prescrit 36 des 64 éléments attendus en fonction de la recension des écrits, et demande également 9 éléments supplémentaires. Le tableau 8 présente les éléments de contenu prescrits pour la province du Nouveau-Brunswick.

Tableau 8

Les éléments de contenus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Nouveau-Brunswick

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus	Éléments supplémentaires prescrits
Identification de l'élève	5	7	1
Membres de l'équipe du PI	1	8	0
Révision – Planification	0	2	0
Collecte des données	6	10	3
Profil de l'élève	7	9	3
Domaines ciblés pour les objectifs	1	1	0
Les objectifs	4	9	0
Services offerts à l'élève	4	7	0
Formes de différenciation – Mesures d'adaptation	4	4	2
Approbation du plan	4	5	0
Bilan et recommandation – fin d'année scolaire	0	2	0
TOTAL	36	64	9

Comme illustré dans le tableau, environ la moitié des éléments attendus sont prescrits dans le document ministériel de la province du Nouveau-Brunswick. En effet, certaines catégories de contenu comprennent l'ensemble des éléments attendus, comme les formes de différenciation, alors que d'autres catégories ne comportent aucun des

éléments attendus, comme les informations liées à la révision du PI et au bilan. Il est ainsi possible de constater un niveau moyen de détail pour le document de cette province.

À la lumière des résultats spécifiques pour chacune des provinces à l'étude, il est possible d'observer certaines nuances et ressemblances entre les provinces. D'abord, en observant la quantité totale d'éléments prescrits par chacun des documents ministériels et les items supplémentaires prescrits, il est possible de constater que pour la province de l'Ontario, 48 éléments sur les 64 éléments prescrits sont abordés dans le document et 19 éléments supplémentaires sont demandés par la province (total général de 67 éléments).

En ce qui concerne la province de l'Alberta, toujours en ce qui a trait au contenu attendu, elle suit la province de l'Ontario de très près avec un total de 51 des éléments prescrits sur les 64 attendus, et 13 éléments supplémentaires prescrits dans le document (total général de 64 éléments). Il semble donc que cette province respecte davantage les éléments attendus en fonction des écrits de Goupil (2004, 2007) et de Myara (2016) en ce qui a trait au contenu devant se retrouver dans les PI que la province de l'Ontario, bien qu'elle propose moins de nouveaux éléments que cette dernière. La province de l'Alberta correspond ainsi à celle où le document ministériel semble le plus détaillé parmi les documents-cadres analysés, en se référant d'abord aux éléments attendus, qui représentent un poids plus important dans l'analyse que les éléments supplémentaires prescrits.

À l'inverse, la province pour laquelle le niveau de précision est le moins détaillé quant au contenu est la province de Québec, où un total de 20 éléments attendus sur

64 sont prescrits et où seulement 3 éléments supplémentaires prescrits sont abordés dans le document ministériel (total général de 23 éléments). Cette différence importante entre ces deux provinces représente donc un premier contraste dans les résultats obtenus.

Finalement, pour la province du Nouveau-Brunswick, les résultats se situent à mi-chemin entre ceux du Québec et ceux de l'Ontario et de l'Alberta, qui sont plutôt similaires. En effet, 36 éléments attendus sur 64 sont prescrits dans le document ministériel et 9 éléments supplémentaires sont prescrits en ce qui a trait au contenu (total général de 45 éléments).

Le processus d'élaboration du plan d'intervention

La deuxième catégorie des résultats relatifs à l'étude documentaire est liée au processus d'élaboration du PI. Rappelons que la mise en place d'un PI n'est pas uniquement liée au document produit, mais qu'elle comprend également différentes phases et étapes dans lesquelles des actions sont mises en place pour élaborer le document final (Myara, 2016). Toujours à l'aide d'une grille d'analyse, cette portion de l'analyse débouche sur une conclusion principale, soit la quantité d'éléments prescrits en fonction des écrits relatifs au processus d'élaboration (actions et procédures) à inclure au PI.

Au total, 8 grandes catégories liées au processus d'élaboration du PI sont présentées dans les tableaux d'analyse, celles-ci regroupant un total général de 27 éléments attendus. Les catégories sont les suivantes : la soumission du dossier de l'élève (2 éléments attendus), la constitution et l'organisation de l'équipe du PI

(4 éléments attendus), la collecte des données (5 éléments attendus), l'analyse des données (2 éléments attendus), la consignation des points de référence (3 éléments attendus), la sélection des besoins (4 éléments attendus), la sélection et la formulation des objectifs (4 éléments attendus) ainsi que la précision des solutions (moyens) (3 éléments attendus).

Dans chacun des tableaux récapitulatifs des contenus des grilles d'analyse, on retrouve la quantité d'éléments prescrits par le Ministère et la quantité d'éléments attendus selon les écrits de Goupil (2004, 2007) et Myara (2016). Pour cette deuxième section d'analyse abordant spécifiquement le processus, la comptabilisation des éléments supplémentaires prescrits par les provinces n'est pas réalisée. Comme il s'agit de procédures s'inscrivant dans des contextes scolaires variés issus de politiques provinciales différentes, il est difficile de les quantifier de manière à représenter fidèlement le contenu du document ministériel en vigueur.

Pour la première province étudiée, soit le Québec, on retrouve 9 des 27 éléments attendus dans les exigences du document ministériel en vigueur quant au processus d'élaboration du PI. Le tableau 9 fait état de la quantité d'items présents en fonction des catégories énoncées précédemment.

Tableau 9

Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Québec

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus
Soumission du dossier de l'élève	0	2
Constitution et organisation de l'équipe du PI	0	4
Collecte des données	0	5
Analyse des données	2	2
Consignation des points de référence	1	3
Sélection des besoins	2	4
Sélection et formulation des objectifs	2	4
Précision des solutions (moyens)	2	3
TOTAL	9	27

Comme le précise le tableau, le tiers des éléments attendus quant au processus du PI sont prescrits dans le document ministériel du Québec. Par ailleurs, trois catégories ne contiennent aucun élément, alors qu'un certain nombre d'éléments est attendu. C'est le cas des éléments relatifs à la soumission du dossier de l'élève, à la constitution et l'organisation de l'équipe du PI de même que la collecte des données. Peu de détail est ainsi observé dans le document-cadre de cette province, eu égard au processus d'élaboration du PI.

Pour la province de l'Ontario, on retrouve 22 des 27 éléments attendus qui sont exigés dans le document ministériel en vigueur quant au processus du PI. Le tableau 10 fait état de la quantité d'items présents en fonction des catégories énoncées précédemment.

Tableau 10

Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Ontario

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus
Soumission du dossier de l'élève	0	2
Constitution et organisation de l'équipe du PI	4	4
Collecte des données	2	5
Analyse des données	2	2
Consignation des points de référence	3	3
Sélection des besoins	4	4
Sélection et formulation des objectifs	4	4
Précision des solutions (moyens)	3	3
TOTAL	22	27

Comme illustré, une grande quantité d'éléments attendus sont prescrits dans le document ministériel de la province. En effet, tous les éléments sont présents pour plusieurs catégories, comme l'information relative à l'équipe du PI, la sélection des besoins, et la sélection et formulation des objectifs. Notons toutefois que pour la section relative au dossier de l'élève, aucun élément attendu n'est prescrit.

Pour la troisième province étudiée, soit l'Alberta, 25 des 27 éléments attendus sont prescrits dans le document ministériel en vigueur. Le tableau 11 présente la quantité d'items présents en fonction des 8 catégories mentionnées précédemment.

Tableau 11

Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province de l'Alberta

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus
Soumission du dossier de l'élève	2	2
Constitution et organisation de l'équipe du PI	3	4
Collecte des données	4	5
Analyse des données	2	2
Consignation des points de référence	3	3
Sélection des besoins	4	4
Sélection et formulation des objectifs	4	4
Précision des solutions (moyens)	3	3
TOTAL	25	27

Comme présenté dans le tableau, la presque totalité des éléments attendus en fonction des écrits de Goupil (2004, 2007) et Myara (2016) sont prescrits dans le document ministériel de la province de l'Alberta. En effet, seules deux catégories ne comprennent pas l'ensemble des éléments attendus, soient la constitution et l'organisation de l'équipe du PI et la collecte des données. Le document semble ainsi particulièrement détaillé quant au processus du PI.

Finalement, pour la dernière province étudiée, soit le Nouveau-Brunswick, 23 éléments prescrits sur 27 sont abordés dans le document ministériel. Le tableau 12 fait état de la quantité d'items présents en fonction des différentes catégories.

Tableau 12

Les éléments de processus du PI prescrits dans le document ministériel de la province du Nouveau-Brunswick

Catégorie	Quantité d'items prescrits par la province	Quantité d'items attendus
Soumission du dossier de l'élève	2	2
Constitution et organisation de l'équipe du PI	3	4
Collecte des données	4	5
Analyse des données	1	2
Consignation des points de référence	3	3
Sélection des besoins	3	4
Sélection et formulation des objectifs	4	4
Précision des solutions (moyens)	3	3
TOTAL	23	27

Comme observé dans le tableau 12, plusieurs des éléments attendus sont prescrits dans le document ministériel de cette province. Toutes les catégories comportent au moins 1 élément de détail parmi ceux attendus en fonction des écrits sur le sujet, mais seules 2 catégories comportent tous les éléments, soit la sélection et formulation des objectifs de même que la précision des solutions.

À la lumière des résultats pour chacune de ces provinces, il est possible de constater une certaine constance entre les résultats liés au contenu présentés précédemment et ceux liés au processus. En effet, les provinces ayant la plus grande

quantité d'éléments prescrits au sein de leur document ministériel sont celles de l'Alberta, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. En ce qui concerne le processus, c'est la province de l'Alberta qui se démarque comme ayant le plus d'éléments prescrits, avec un total de 25 éléments sur 27. La province est suivie de près par le Nouveau-Brunswick, qui compte 23 éléments prescrits sur 27 ayant été abordés dans le document ministériel. Cette dernière est également suivie de très près par la province de l'Ontario, comptant un total de 22 éléments présents sur l'ensemble des 27 éléments attendus.

En ce qui concerne la province pour laquelle le moins d'éléments prescrits sont présents dans le document ministériel, il s'agit du Québec, où uniquement 9 des 27 éléments sont abordés dans les textes ministériels analysés. Ce résultat est également constant avec la première portion d'analyse documentaire relative au contenu, où le Québec était la province où le document ministériel comptait le moins d'éléments parmi ceux attendus en fonction des écrits sur les PI.

L'étude documentaire constitue le premier volet d'analyse de cette recherche. En effet, comme mentionné dans le chapitre précédent, un second volet d'analyse est réalisé en fonction des résultats de l'étude documentaire. Il convient donc, en cohérence avec le premier objectif spécifique, de faire émerger de cette première analyse la province pour laquelle le document ministériel en vigueur est le plus détaillé, toujours en fonction du contenu et du processus, ainsi que la province pour laquelle le document est le moins détaillé. Ces résultats serviront d'assise à l'étude de cas contrastés, laquelle est effectuée au deuxième volet.

Pour ce faire, l'ensemble des résultats de la partie 1 (le contenu) et de la partie 2 (le processus) est additionné, de manière à obtenir un résultat global pour chacune des provinces à l'étude, permettant ainsi leur comparaison. Le tableau 13 fait état de la compilation des trois indicateurs présentant des conclusions d'analyse, soit la quantité d'items prescrits en ce qui a trait au contenu, la quantité d'items supplémentaires en ce qui a trait au contenu, et la quantité d'items prescrits en ce qui a trait au processus.

Tableau 13

Ensemble des éléments de contenu et de processus prescrits pour les quatre provinces à l'étude

Province	Quantité d'items prescrits (contenu)	Quantité d'items supplémentaires prescrits (contenu)	Quantité d'items prescrits (processus)	Total des items présents
Québec	20	3	9	32
Ontario	48	19	22	89
Alberta	51	13	25	89
Nouveau- Brunswick	36	9	23	68

D'emblée, un résultat intéressant apparaît quant au total d'éléments présents. En effet, comme indiqué dans le tableau 13, les provinces de l'Ontario et de l'Alberta affichent un résultat équivalent de 89 items présents dans leur document ministériel respectif. Afin de sélectionner la province pour laquelle le document ministériel est le plus détaillé, et ce, dans la visée de réaliser la seconde portion de l'analyse, soit l'étude de cas contrastés, certains détails seront mis en évidence quant aux différences d'items pour les deux provinces.

D'abord, la province de l'Alberta est celle ayant le plus d'éléments de contenu attendus présents en fonction des écrits sur le sujet, malgré la grande quantité d'items supplémentaires de la province de l'Ontario. Dans un souci d'effectuer une analyse

correspondant aux écrits sur le sujet (Goupil, 2004, 2007; Myara, 2016), l'information liée aux contenus prescrits est conservée comme étant la plus parlante du niveau de détail du document. Ainsi, pour la section sur le contenu des PI, la province de l'Alberta apparaît comme étant celle où le document ministériel est le plus détaillé (51 items prescrits pour l'Alberta et 48 items prescrits pour l'Ontario).

Ensuite, en ce qui concerne les éléments prescrits relatifs au processus d'élaboration du PI, l'Alberta est également la province pour laquelle le plus grand nombre d'items est présent. À cet égard, pour la section du processus d'élaboration du PI, la province de l'Alberta est celle où le document ministériel apparaît comme étant le plus détaillé (25 items prescrits pour l'Alberta et 22 items prescrits pour l'Ontario). Ultimement, cette province sera ainsi conservée afin de poursuivre les analyses du second volet de la recherche, soit l'étude de cas contrastés.

La seconde province à conserver pour le deuxième volet de l'analyse est celle où le document ministériel apparaît comme étant le moins détaillé. En fonction des résultats observés dans le tableau 13, le Québec est la province pour laquelle le moins d'items sont présents, à la fois au niveau du contenu et au niveau du processus. En effet, elle est largement dépassée par les trois autres provinces, même en y ajoutant les items supplémentaires relevés dans son document ministériel en vigueur. Ainsi, cette province sera conservée afin de poursuivre les analyses de l'étude de cas contrastés.

Résultats de l'étude de cas contrastés

Cette deuxième section du chapitre expose les résultats des analyses relatives à l'étude de cas contrastés. Rappelons que l'étude de cas contrastés (Yin, 2014) se penche sur deux cas de figure présentant des éléments de contraste anticipés. Dans le cas de cette recherche, il s'agit des deux provinces étudiées présentant le plus grand contraste lors de l'analyse documentaire. Comme explicité précédemment, les deux provinces retenues pour l'analyse sont la province de Québec (document ministériel le moins détaillé) et celle de l'Alberta (document ministériel le plus détaillé).

À cet égard, cinq PI par province sont analysés, de manière à dresser un aperçu du portrait des cas de chacune des provinces en matière d'élaboration de PI. Les PI proviennent d'établissements d'enseignement secondaire francophones et sont réalisés pour des élèves de 15 ans ayant une dyslexie-dysorthographe ou présentant des défis associés à la lecture et l'écriture pouvant relever d'un tel diagnostic.

Il importe de préciser que cette étude de cas contrastés, réalisée par une analyse thématique du contenu, porte exclusivement sur la qualité du contenu inscrit au plan, soit le souci de précision et de personnalisation, sans égard aux sections présentes ou absentes. En effet, les canevas de PI varient de manière considérable selon les milieux et au sein d'une même province. La précision et la personnalisation du contenu des PI sont donc constatées par le contenu uniquement, dépassant la forme et le canevas choisi par les

différents milieux scolaires. Certains constats relatifs aux canevas des milieux peuvent toutefois être émis.

La province du Québec

En premier lieu, les cinq PI élaborés dans la province du Québec sont analysés. Le niveau de précision et de personnalisation de ces PI, élaborés pour des élèves dyslexiques-dysorthographiques est présenté en fonction des grandes sections généralement présentes dans un PI (Goupil, 2007; Myara, 2016), soit l'identification de l'élève, les membres de l'équipe, la collecte des données, le profil de l'élève, les objectifs, les services offerts, les mesures (moyens) et les stratégies ainsi que le bilan et la révision. Ces grandes sections permettent de regrouper l'information de manière logique. Il appert toutefois nécessaire de préciser qu'au moment de l'analyse, un traitement inductif du contenu a été réalisé, indépendamment des sections des PI analysés.

L'identification de l'élève

Pour les PI de cette première province, l'analyse thématique révèle une précision marquée des éléments de contenu quant à l'identification de l'élève. En effet, les PI contiennent plusieurs informations nominatives permettant de bien les contextualiser, comme le nom de l'élève, son âge, le nom de ses parents, son niveau scolaire actuel de même que l'information relative au type de cheminement de l'élève (classe ordinaire ou classe spécialisée).

Les membres de l'équipe

Concernant les membres de l'équipe prenant part à la réalisation et au processus du PI, les plans provenant du Québec précisent spécifiquement les personnes invitées. En effet, le PI indique bien le nom et la fonction de toutes les personnes invitées à participer à la rencontre de son élaboration, de même que les personnes réellement présentes au moment de cette dernière. La date d'invitation des parents est également mentionnée. Toutefois, le PI ne précise pas si des membres parmi les acteurs scolaires sont identifiés comme faisant partie d'une équipe officielle d'un tel plan, formée précisément afin d'assurer la mise en place et le suivi du PI. Il est à noter qu'il est impossible de préciser si les plans ont bien été signés par les membres de l'équipe du plan, puisque les copies utilisées pour l'analyse ont été anonymisées.

La collecte des données

Certaines informations sont présentes dans les PI québécois quant à la collecte des données. En effet, l'analyse qualitative révèle que des précisions sont apportées uniquement lorsque l'élève a subi des évaluations formelles, réalisées par des professionnels (orthophoniste, orthopédagogue, psychologue et neuropsychologue). Ces évaluations, réalisées à l'intérieur de la commission scolaire ou par un intervenant externe d'un réseau de services publics ou privés, sont consignées en précisant la date de ces dernières, la personne les ayant effectuées ainsi que le statut de l'évaluation (demandée, en cours, terminée). Cette information ajoute une précision au PI, mais elle pourrait toutefois

apporter davantage de détails en précisant l'issue des diverses évaluations réalisées ou les recommandations proposées par les professionnels indiqués dans le plan.

Notons qu'aucune observation ou évaluation effectuée par un enseignant n'est rapportée. Comme mentionné dans le second chapitre de ce mémoire, des observations provenant de divers acteurs scolaires devraient figurer au PI, permettant ainsi à l'équipe de se pencher sur la planification des interventions à mettre en place pour l'élève. Dans le cas des plans du Québec, cette information n'est pas consignée.

Le profil de l'élève

L'analyse qualitative des PI de la province du Québec révèle plusieurs éléments quant au contenu relatif au profil de l'élève. D'abord, en ce qui a trait aux forces des élèves, il est possible de constater certains contenus plutôt génériques. En ce sens, plusieurs capacités relevées dans les PI sont en fait des qualificatifs qui renvoient à des qualités passe-partout. Par exemple, plus d'un plan contient la capacité « souriant » comme force chez l'élève, cette dernière apparaissant peu significative dans l'établissement d'un PI. En effet, il serait difficile d'appuyer la planification des interventions sur ce type de qualité, très générique, renvoyant à une qualité générale et non contextualisée à l'évolution de l'élève dans son milieu scolaire. Dans un même ordre d'idées, certaines capacités inscrites aux PI québécois ont le potentiel d'être fort intéressantes, mais perdent en signification puisqu'elles se retrouvent très décontextualisées. Notons, par exemple, les termes « travaillant » ou « sociable », qui pourraient permettre d'appuyer diverses

interventions si ces derniers étaient rattachés à un contexte ou une situation scolaire spécifiques.

Quant aux difficultés de l'élève, celles-ci sont relativement précises, mais encore une fois généralement décontextualisées. À cet égard, les PI analysés comportent des difficultés prédéfinies à sélectionner au moment de l'élaboration du plan. Plusieurs des difficultés se lisent comme suit : *Difficultés importantes en lecture et en écriture (trouble de l'écriture et de la lecture)*. Évidemment, comme les PI s'adressent à des élèves dyslexiques-dysorthographiques, il est tout à fait attendu que ce type de difficultés soit recensé au plan. Par contre, il serait possible de contextualiser les difficultés, entre autres au regard des situations où l'élève se retrouve réellement en situation de handicap, en comparaison aux situations où les difficultés sont moins marquées. Cette précision pourrait en outre servir d'assise à l'élaboration des objectifs du plan.

Finalement, une section porteuse de sens se retrouve dans les PI québécois en lien avec le profil de l'élève. En effet, dans chacun des plans, une section vise spécifiquement à recueillir la perception ou la compréhension de l'élève quant à ses difficultés et sa motivation à les régler, lorsqu'applicable. Cet aspect pourrait permettre une réelle consultation de l'élève lors du processus d'élaboration de son PI. Son contenu y est donc personnalisé, puisque la perception de chacun des élèves est prise en compte. Les propos des élèves semblent en effet être repris mot pour mot afin de traduire l'idée spécifique exprimée par ces derniers. Par exemple : *[nom de l'élève] dit qu'il est stressé et qu'il parle beaucoup. Il aime être avec des jeunes qu'il connaît.*

Les objectifs

L'analyse qualitative des PI québécois révèle divers éléments relatifs au contenu lié aux objectifs inscrits aux plans. D'abord, les objectifs sont organisés en fonction de la discipline scolaire ou la sphère d'intervention qu'ils concernent. Cet élément permet de contextualiser l'ensemble des interventions qui sont notées au plan, puisque chaque élément inscrit se rapporte à une compétence disciplinaire ou un champ d'intervention spécifique. Soulevons toutefois que certains objectifs semblent classés dans les mauvaises catégories. En effet, certains objectifs indiqués dans les sphères d'intervention sont directement reliés à des disciplines scolaires dans leur formulation. À titre d'exemple, l'objectif *s'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire en cours de français* pourrait être lié directement à la compétence disciplinaire à laquelle il se rapporte, plutôt que de se retrouver dans une section différente du plan. Une catégorisation plus uniforme pourrait ainsi faciliter la précision des divers contenus.

Malgré une organisation offrant davantage de spécificité, la formulation des objectifs demeure relativement sommaire. À cet effet, les objectifs sont formulés de manière courte avec un verbe d'action, mais ils contiennent des indicateurs de compétences généraux, qui permettent difficilement d'évaluer le degré d'atteinte de l'objectif en question. Notons, par exemple, l'objectif suivant : *l'élève sera capable d'écrire les mots correctement*. La formulation n'est pas erronée, mais elle demeure trop évasive, ne comportant aucun indicateur de temps, de fréquence ou d'intensité. Par ailleurs, cet objectif, qui se rapporte initialement au français et à l'anglais, n'est pas contextualisé au

sein de ces deux disciplines. Des éléments sont probablement problématiques dans certaines situations seulement, ou encore, à l'inverse, transversaux à l'ensemble des compétences disciplinaires dans certains contextes pédagogiques plus spécifiques.

Les services offerts

Pour les PI du Québec, les résultats de l'analyse thématique du contenu précisent que les services offerts sont indiqués par des mesures et des interventions mises en place auprès des élèves. En effet, dans la situation actuelle de l'élève, les mesures mises en place à ce jour sont consignées, mais uniquement de manière nominative. Par exemple, certains supports technologiques sont abordés sans toutefois préciser la nature de leur utilisation ou leur contexte. Par exemple : *l'élève écrira ses mots à l'ordinateur*. Ce niveau moindre de précision pourrait rendre plus difficile l'élaboration d'objectifs qui tiennent compte des services offerts à l'élève, puisque ces derniers sont peu détaillés et sont plutôt explicités de manière non personnalisée. En outre, diverses rencontres avec des professionnels de l'école sont indiquées comme mesures ou interventions offertes à l'élève. Cet aspect permet une plus grande personnalisation du PI, puisqu'il démontre que la planification considère bien toutes les mesures offertes à chacun des élèves en regard de leurs difficultés spécifiques.

Les mesures (moyens) et les stratégies

En ce qui a trait aux moyens liés aux objectifs pour les PI québécois, l'analyse qualitative des données révèle plusieurs éléments qui retiennent l'attention. D'abord, les

moyens proposés sont formulés de manière claire et correspondent bien aux objectifs énoncés. Ceux-ci favorisent donc une meilleure compréhension de tous les acteurs utilisant le plan, permettant ainsi une application de ces moyens fidèles à leur planification. Par ailleurs, les moyens proposés sont variés, incluant diverses applications technologiques, mais également des moyens relationnels impliquant divers intervenants, comme *aller voir un intervenant avant le cours pour manifester son besoin* ou *exprimer ses sentiments avec le soutien de l'adulte selon un plan établi*. Cette précision dans les moyens proposés témoigne d'une sensibilité à l'égard des besoins réels de l'élève et personnalise ainsi la planification des interventions qui en découle.

Ensuite, plusieurs intervenants sont, pour chacun des moyens reliés aux objectifs, responsables de leur application. Cette observation est parlante, puisqu'elle implique que la responsabilité est bien partagée entre plusieurs acteurs de l'école et qu'elle ne relève pas uniquement de l'élève seul. Toutefois, plusieurs intervenants sont désignés pour tous les moyens choisis et ces mêmes intervenants sont également mandatés pour les différents PI analysés. Cette similarité dans le contenu de divers plans indique possiblement un contenu généralisé entre les PI produits, et pourrait ainsi montrer un certain manque de personnalisation des plans. En effet, si les mêmes intervenants se retrouvent nommés (par leur fonction) dans tous les plans et pour plusieurs des objectifs, le contenu des PI devient alors générique et similaire pour plusieurs élèves, donc peu personnalisé.

Le bilan et la révision

Pour la province du Québec, plusieurs informations sont révélées par l'analyse des plans concernant le bilan et la révision de ces derniers. En premier lieu, il appert pertinent de mentionner qu'aucun des PI étudiés ne comprend de date de révision ou d'évaluation. Effectivement, un endroit à cet effet est présent dans le canevas utilisé, mais n'est rempli sur aucun des plans.

L'absence de date de révision semble ainsi habituelle, ce qui pourrait compromettre une évaluation rigoureuse de l'atteinte des objectifs. Cette observation pourrait possiblement être liée à l'absence d'indicateurs temporels et de réussite des objectifs. En effet, plusieurs éléments relatifs à l'évaluation et la révision des PI sont absents de l'ensemble des plans.

Notons également que la section d'ajustement du PI n'est pas complétée sur l'ensemble des plans. Il apparaît ainsi logique que cette section ne soit pas remplie si le plan n'est pas révisé régulièrement (dans la mesure où aucune date de révision n'est inscrite). Au même titre, il y a aussi absence d'information quant à la clôture du PI. Il se pourrait toutefois que cette section apparaisse au plan uniquement lors d'une dernière rencontre d'équipe quant au suivi des interventions réalisées auprès de l'élève.

Précisions quant à l'utilisation du canevas

Comme mentionné précédemment, l'analyse thématique porte uniquement sur le contenu, sans égard aux sections dans lesquelles ce dernier est inscrit. Toutefois, afin de documenter davantage la production des PI, il est possible de faire ressortir certaines observations quant au canevas utilisé au Québec. D'abord, le canevas québécois analysé contient une grande quantité de sections distinctes, mais plusieurs de ces sections demeurent non remplies. Par exemple, la section portant sur les démarches complémentaires est non remplie pour l'ensemble des plans analysés pour cette province. Cette situation pourrait créer un certain manque de précision au plan, puisque ces sections qui demeurent vides pourraient contenir diverses informations permettant de personnaliser le plan.

Un autre constat relevant de l'observation du canevas concerne les sections où les réponses sont prédéfinies. En effet, certaines portions du plan, comme le type d'incapacités ou difficultés, sont prédéfinies, donc à sélectionner directement au plan, de manière numérique. Cet élément crée donc une uniformité dans les divers plans produits par l'école, mais diminue par le fait même le niveau de personnalisation des PI. Les documents ayant tous la même formulation de certains éléments deviennent ainsi un peu moins précis par une utilisation générique de divers contenus.

Une dernière observation possible, relevant du canevas utilisé pour les PI du Québec analysés, est la richesse des descriptions quant au contenu à inscrire aux divers endroits. En effet, plusieurs sections sont accompagnées de directives permettant une

formulation optimale de ce que contient le plan, par exemple au niveau de la formulation des objectifs. Cet élément est intéressant, puisqu'il a le potentiel d'augmenter le niveau de précision des contenus si les acteurs scolaires respectent les éléments indiqués dans les directives. Dans le cas qui nous préoccupe, il est toutefois possible de constater que ces directives ne sont pas toujours respectées. En effet, certaines d'entre elles accompagnent des portions du PI qui sont partiellement remplies ou qui gagneraient à être bonifiées. Notons, à titre d'exemple, la section portant sur les objectifs. Malgré le canevas qui spécifie l'importance de préciser la fréquence ou l'intensité attendue en lien avec l'objectif qui sera choisi, aucun des objectifs inscrits ne contient ces informations.

La province de l'Alberta

En second lieu, des PI élaborés dans la province de l'Alberta sont analysés. Les résultats de l'analyse de contenu de ces derniers sont présentés en fonction des mêmes sections que pour les PI du Québec, permettant de faire ressortir un contraste parlant entre les productions des deux provinces.

L'identification de l'élève

En ce qui a trait à cette première portion d'information inscrite aux PI, l'analyse des plans révèle peu de spécificités quant aux informations relatives à l'identification de l'élève. En effet, les PI contiennent des informations très générales comme le nom de

l'élève et l'année scolaire en cours, mais ne précisent pas le cheminement de l'élève ou encore le nom des parents ou tuteurs répondant à l'encadrement de l'élève.

Les membres de l'équipe

En ce qui concerne les membres de l'équipe officielle des PI analysés pour l'Alberta, ceux-ci sont clairement indiqués au PI. Un tableau récapitulatif à l'intérieur du canevas utilisé et analysé, permet en effet de présenter les noms et le rôle des membres de l'équipe créée spécifiquement pour l'élaboration et la mise en place du plan réalisé pour l'élève dyslexique-dysorthographique. Il est à noter qu'il est impossible de préciser si les plans ont bien été signés par les membres de l'équipe du plan, puisque les copies utilisées pour l'analyse ont été anonymisées.

La collecte des données

L'analyse qualitative du contenu des PI de l'Alberta, en ce qui a trait à la collecte des données, indique que seules les évaluations spécifiques réalisées par des professionnels sont présentées. En effet, les PI contiennent la consignation du nom de l'évaluation ainsi que la date de sa réalisation. Pour cette province, les principaux résultats sont également présentés. Ceux-ci comprennent le niveau où se retrouve l'élève par rapport à la moyenne au test spécifique de même que certaines forces et limites de l'élève. Il est possible de relever que plusieurs PI renvoient au dossier scolaire de l'élève, où davantage d'information quant aux évaluations est disponible pour les acteurs scolaires.

Les évaluations professionnelles ont été réalisées dans les domaines de la psychoéducation, des évaluations cognitives et de l'orthopédagogie.

Il est possible de constater que la consignation relative à la collecte des données semble réservée aux évaluations de professionnels. En ce sens, aucune information provenant des observations des enseignants ou d'évaluations réalisées par ces derniers n'est inscrite au plan.

Le profil de l'élève

En ce qui a trait au profil de l'élève, plusieurs éléments retiennent l'attention pour cette province. D'abord, en ce qui concerne les capacités indiquées au plan, l'analyse de contenu permet de constater des forces généralement personnalisées et contextualisées. En effet, la majeure partie des capacités est constituée d'éléments sur lesquels peuvent s'appuyer les objectifs et les moyens qui y sont associés. À titre d'exemple, notons *a un bon réseau social* ainsi que *s'exprime bien à l'oral*. Certains plans de cette province contiennent toutefois des qualités plus génériques, mais elles se retrouvent en nombre restreint et sont, dans tous les cas, accompagnées d'autres capacités permettant un réel appui dans la mise en place du PI.

Les plans de l'Alberta offrent une terminologie un peu différente quant à la présentation des difficultés de l'élève. En effet, celles-ci sont décrites par les préférences d'apprentissage des élèves ainsi que par les informations sur les conditions médicales et les capacités. Les préférences d'apprentissage reflètent les conditions et contextes

d'apprentissage préférés des élèves, où ils sont en mesure d'effectuer des apprentissages significatifs. Elles sont également très précises et explicites, et semblent relever d'observations et de discussions approfondies permettant l'anamnèse de la situation de l'élève. Notons, à titre d'exemple, la préférence d'apprentissage suivante : *[nom de l'élève] apprend mieux lorsque l'enseignant fait une gestion serrée de l'utilisation des appareils électroniques*. Ces informations précieuses peuvent ainsi permettre la mise en place d'un PI qui correspond réellement au profil de l'élève, tout en respectant ses caractéristiques.

En ce qui a trait aux informations sur les conditions médicales et les capacités, celles-ci correspondent à des informations générales sur les conditions vécues par les élèves. On y retrouve, par exemple, des informations et définitions de la dyslexie-dysorthographe. À cet égard, le contenu présenté est bien détaillé, mais peu personnalisé aux manifestations spécifiques des élèves en question. Cette personnalisation pourrait en effet maximiser le potentiel du PI en ajoutant davantage d'informations quant aux besoins de l'élève.

Les objectifs

L'analyse de contenu des PI de la province de l'Alberta a permis de constater divers éléments. En premier lieu, chacun des objectifs s'appuie sur la description du niveau actuel de rendement de l'élève. Cette description précise et nuancée permet une réelle personnalisation de l'objectif, puisqu'il s'appuie sur des informations spécifiques et

concrètes. Le niveau de rendement comprend généralement des indicateurs clairs et contextualisés de divers éléments acquis et à travailler. Ce type d'indicateur semble ainsi s'avérer précieux dans l'élaboration des objectifs de l'élève. À titre d'exemple, un PI indique le niveau de rendement actuel suivant : *est plus à l'aise de faire de la lecture en petits groupes.*

En second lieu, l'analyse qualitative révèle des objectifs particulièrement complets. La formulation initiale de l'objectif est plutôt sommaire, par exemple : *la lecture*, mais des sections spécifiques permettent de préciser l'objectif en y ajoutant des informations relatives aux résultats d'apprentissage correspondant au programme d'étude visé de même que des indicateurs de réussite précis. Notons, à titre d'exemple, l'objectif spécifique suivant : *d'ici juin 2017 [nom de l'élève] enrichira son vocabulaire en écoutant chaque semaine au moins une émission de type documentaire en français.* Les indicateurs de réussite précisent ainsi les actions observées à atteindre en y explicitant des indicateurs de durée ou de fréquence, ce qui témoigne d'une précision importante.

Les services offerts

En ce qui a trait aux services offerts aux élèves, l'analyse de contenu permet de préciser qu'ils se retrouvent sous forme de demande d'adaptation pour des évaluations. En effet, les diverses adaptations accordées aux élèves sont mentionnées dans cette section, comme des heures supplémentaires ou l'appui de logiciels technologiques pour écrire (notamment *Read and Write*). La nomenclature des adaptations permet de les

présenter sommairement, sans toutefois préciser de quelle manière elles sont utilisées ou dans quels contextes elles sont mises en place. Il est également pertinent de mentionner que ces mesures sont précisées seulement en contexte d'application pratique de travaux d'élèves ou de situations d'évaluation. Ces mesures semblent donc perçues davantage comme des adaptations uniquement, sans tenir compte de l'ensemble des services qui pourraient être offerts aux élèves, dépassant peut-être l'unique application pédagogique de ces derniers.

Les mesures (moyens) et les stratégies

Pour les moyens, diverses observations sont issues de l'analyse qualitative des PI provenant de la province de l'Alberta. D'abord, les moyens sont nommés comme des stratégies et des appuis à l'enseignement. Cette formulation implique ainsi d'ores et déjà une responsabilité partagée entre l'élève et les personnes responsables de son enseignement. Les stratégies mentionnées correspondent fidèlement aux différents objectifs énoncés, et elles sont précises et nuancées de manière à traduire une planification concrète. Par exemple : *[nom de l'élève] mettra une feuille de « rappel » de son objectif dans chacun de ses cartables de cours.*

Une seconde observation relative aux moyens énoncés concerne le type de moyens généralement précisés. En effet, les moyens liés aux objectifs qui relèvent de disciplines scolaires spécifiques concernent uniquement des adaptations (pour les travaux ou évaluations en classe). Il serait peut-être judicieux d'inclure davantage de types de moyens, parfois relationnels ou sociaux, qui pourraient également avoir un impact sur le cheminement de l'élève dans diverses matières.

Une troisième et dernière observation quant aux moyens proposés dans les PI est liée aux nombreuses stratégies énoncées qui sont adressées directement aux enseignants. En effet, une grande partie des moyens inscrits concernent les modalités d'enseignement qui pourraient mieux correspondre aux différentes caractéristiques des apprenants. Ces stratégies pour les enseignants sont développées dans tous les PI, ce qui indique une

volonté d'utiliser le PI comme outil destiné à favoriser la réussite éducative de l'élève par l'implication de tous les acteurs scolaires. Ces stratégies d'enseignement sont d'ailleurs intimement liées aux préférences d'apprentissage des élèves, lesquelles sont indiquées dans une section précédente de leur PI. Cet élément témoigne d'une constance et d'une précision notable dans la planification des interventions tout au long de la rédaction du plan. Notons, à titre d'exemple, la stratégie d'enseignement suivante proposée aux enseignants : *utiliser l'enseignement direct, le modelage, la pratique guidée ainsi que l'enseignement en petit groupe et individualisé pour renforcer les connaissances antérieures et développer le vocabulaire.*

Le bilan et la révision

Divers éléments émergent de l'analyse qualitative des PI de l'Alberta quant au bilan et à la révision. En premier lieu, il est possible de constater, dans la majorité des plans, des évaluations des progrès de l'élève en cours d'année, spécifiques à chacun des objectifs du plan. Ces informations, portant précisément sur l'évolution des indicateurs de réussite, indiquent de manière bien nuancée le progrès de l'élève pour chacun de ses objectifs personnels. Cette section du PI apporte ainsi un grand niveau de détail, puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'une évaluation globale de l'élève en cours d'année, mais bien d'une évaluation spécifique et personnalisée de chacun des éléments inclus dans la planification des interventions. Par exemple, l'évolution suivante est notée dans un des plans : *en anglais, [nom de l'élève] possède une meilleure compréhension au niveau de sa lecture. Il peut ressortir les éléments importants et l'idée principale.*

En second lieu, l'analyse de contenu révèle qu'aucune date n'est planifiée au moment de l'élaboration du PI quant à la révision de ce dernier, ou du moins, cette date de rencontre n'est pas inscrite au plan. Cet élément fait ressortir un certain manque de précision, mais comme plusieurs évaluations de suivi sont tout de même notées au plan, accompagnées de leur date d'inscription, il pourrait être possible que l'information quant à la date de révision du PI figure sur un autre document officiel, ou qu'elle soit choisie et consignée de manière informelle pour chacun des membres de l'équipe du plan.

En dernier lieu, il importe de souligner la section *plan de transition*, présente uniquement sur les plans qui semblent avoir été révisés pour une dernière fois dans l'année et concernent spécifiquement les objectifs ayant été atteints par l'élève. Cette portion du PI indique aux divers acteurs qui l'utilisent les pratiques gagnantes à poursuivre dans la prochaine année auprès de l'élève, et ce, même si l'objectif y étant relié ne se retrouve plus au plan. Cette portion de contenu du plan est particulièrement personnalisée en soulignant les forces dans la démarche d'intervention auprès de l'élève. Par exemple, notons le contenu suivant dans un des PI : *en mathématiques, le modelage et beaucoup de pratique sont fortement recommandés, car [nom de l'élève] apprend davantage et assimile mieux les concepts présentés*. La section *plan de transition* indique également les objectifs qui seront maintenus pour l'année suivante.

Précisions quant à l'utilisation du canevas

En ce qui concerne les observations relatives au canevas des PI analysés produits par l'Alberta, il est intéressant de constater une quantité moindre de sections distinctes. Cette quantité de sections est toutefois bien relative, car de manière générale, le contenu qui y est présenté semble très riche et précis. Il est d'ailleurs intéressant de constater que toutes les sections présentes sont bien remplies au moment de l'élaboration du plan.

Afin de mettre en évidence les particularités de chacune des provinces quant à la qualité du contenu se retrouvant dans les PI produits, le tableau 14 propose une synthèse comparative des principaux éléments constitutifs analysés. Comme en témoigne ce dernier, les PI de la province de l'Alberta démontrent un niveau de détail et de qualité plus intéressant pour chacune des sections, mis à part l'identification de l'élève qui comporte moins de détails que pour la province du Québec. Malgré des différences dans la présentation et la forme du contenu, les éléments répertoriés dans les PI de l'Alberta semblent plus riches, à la fois en termes de précision, mais également en ce qui a trait à la personnalisation des plans.

Tableau 14

Synthèse comparative de la qualité de contenu répertoriée dans les PI du Québec et de l'Alberta

Sections du PI	Contenus des PI du Québec	Contenus des PI de l'Alberta
Identification de l'élève	Bonne quantité d'informations nominatives et information sur le cheminement de l'élève.	Contenu sommaire, peu d'informations spécifiques quant à l'élève.
Membres de l'équipe	Identification des personnes présentes et invitées, mais pas de détail quant à la formation d'une équipe officielle de PI.	Membres de l'équipe du PI et leurs fonctions bien indiqués dans les plans.
Collecte des données	Section présentant uniquement les évaluations de professionnels, sans recommandations particulières ou observations d'autres acteurs.	Section présentant uniquement les évaluations de professionnels, avec des recommandations.
Profil de l'élève	Forces, capacités et difficultés fréquemment décontextualisées et génériques. Contenu parlant se rapportant à la perception de l'élève lui-même.	Forces généralement spécifiques et contextualisées. Préférences d'apprentissage précises et explicites. Conditions médicales et capacités moins personnalisées.
Objectifs	Objectifs contextualisés, mais parfois mal catégorisés; formulés sommairement, sans	Objectifs particulièrement complets, personnalisés et nuancés, comprenant

Sections du PI	Contenus des PI du Québec	Contenus des PI de l'Alberta
	indicateurs spécifiques de réussite.	généralement des indicateurs de réussite clairs.
Services offerts	Mesures et interventions nommées, mais peu nuancées. Rencontres spécifiques avec des professionnels indiquées.	Demandes d'adaptation nommées, mais peu précisées. Mesures indiquées uniquement en application de travaux et d'évaluations.
Mesures (moyens) et stratégies	Moyens diversifiés et clairs se rapportant aux objectifs. Plusieurs intervenants similaires en sont responsables de manière répétée.	Stratégies et appuis à l'enseignement liés aux disciplines offrant une responsabilité partagée. Stratégies d'enseignement témoignant de constance et de précision importantes.
Bilan et révision	Aucune date de révision ou d'évaluation. Absence d'information pour l'ajustement du PI et sa clôture.	Réalisation d'évaluations de progrès en cours d'année pour chacun des objectifs. Plan de transition personnalisé.
Particularités du canevas	Plusieurs sections non remplies. Sections prédéfinies moins personnalisées. Directives riches pour l'élaboration du plan.	Moins de sections, mais comportant une grande richesse d'informations. Toutes les sections sont remplies.

Pour l'identification de l'élève, l'information des PI de du Québec est présente en bon nombre et permet de bien suivre le cheminement de l'élève. Du côté des plans de l'Alberta, cette information est plutôt sommaire et donne peu d'information spécifique sur l'élève en question. En ce qui a trait aux membres de l'équipe du PI, les plans du Québec ne font pas mention de la constitution d'une équipe spécifique, outre le nom des personnes présentes, alors que les plans de l'Alberta indiquent bien tous les membres de l'équipe et leurs fonctions. En lien avec la collecte des données, les PI du Québec indiquent uniquement les évaluations formelles sans y préciser les recommandations. Les PI de l'Alberta précisent également ces mêmes types d'évaluations uniquement, mais les recommandations qui en découlent figurent au plan.

En ce qui concerne le profil de l'élève, les forces, capacités et difficultés répertoriées dans les PI du Québec sont surtout génériques, mais le contenu se rapportant à la perception de l'élève est parlant. Du côté des PI de l'Alberta, les forces et préférences d'apprentissage sont précises et personnalisées. Pour les objectifs, les PI du Québec comportent des objectifs contextualisés mais formulés sommairement, alors que les PI de l'Alberta proposent des objectifs complets, personnalisés et nuancés. Quant aux services offerts, à la fois les PI du Québec et de l'Alberta offrent une formulation des services peu précise.

En ce qui a trait aux mesures, celles qui sont présentées dans les PI du Québec sont claires et diversifiées, mais elles font souvent appel aux mêmes professionnels à répétition. Du côté de l'Alberta, les moyens proposés sont également clairs et ils permettent une

responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant. Pour le bilan et la révision, les PI du Québec sont tous exempts de ces informations, contrairement aux PI de l'Alberta qui proposent un suivi personnalisé de l'évolution de l'élève au courant de l'année. Finalement, en ce qui concerne les particularités du canevas, les PI québécois présentent plusieurs directives riches permettant de soutenir l'élaboration du plan, mais ils contiennent également certaines sections prédéfinies qui limitent le niveau de personnalisation. Pour les plans de l'Alberta, le canevas comporte un nombre de sections plus restreint, mais au sein desquelles on retrouve une grande richesse d'information.

En somme, les résultats de l'analyse documentaire renvoient à des différences notables dans les quatre documents-cadres des provinces analysés. En ce qui a trait à la comparaison des PI des deux provinces à l'étude de cas contrastés, encore une fois, des contrastes sont soulevés en ce qui a trait à la qualité des contenus produits. Les PI produits par le milieu scolaire de l'Alberta sont plus précis et personnalisés que ceux produits par le milieu de la province de Québec, où un niveau plus élevé de détail est perçu dans huit sections sur les neuf analysées.

Interprétation et discussion des résultats

Au terme des deux volets d'analyse, différents constats émergent de la démarche de recherche quant aux pratiques d'élaboration de PI dans différentes provinces canadiennes concernant les documents ministériels qui y sont en vigueur. Ce dernier chapitre présente les principaux constats issus de cette recherche, permettant de documenter l'influence des documents-cadres sur les PI produits dans les milieux scolaires.

Les constats issus de la recherche documentaire

Dans un premier temps, cette section du chapitre présente les constats issus du premier volet de la recherche, soit l'analyse documentaire de quatre documents ministériels encadrant l'utilisation des PI. Rappelons qu'il s'agit des documents-cadres de la province de Québec, de l'Alberta, de l'Ontario ainsi que du Nouveau-Brunswick.

Le niveau de précision des documents ministériels : des variations selon les provinces

Plusieurs différences ont été soulevées dans l'analyse détaillée des documents ministériels encadrant les PI des quatre provinces participantes. Rappelons que le premier objectif spécifique de l'étude visait à documenter et comparer les contenus proposés par les documents ministériels de quatre provinces canadiennes pour l'élaboration des PI, soit le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Si deux provinces se sont démarquées d'un côté comme de l'autre quant à leur niveau de détail, il n'en demeure pas moins que chacune des provinces présentait ses propres nuances particulières. La figure 1

présente un continuum représentant les quatre provinces en fonction du niveau de détail de leur document ministériel.

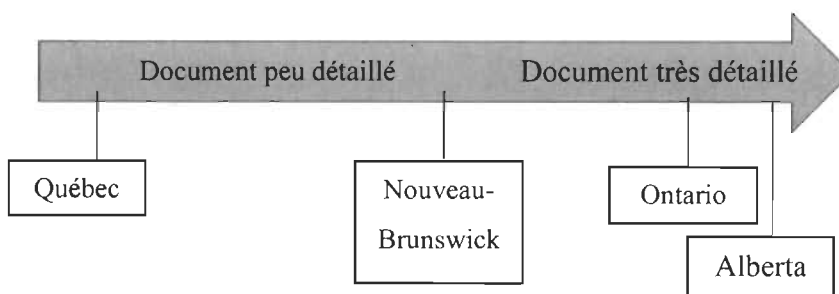


Figure 1.

Continuum du niveau de détail des documents ministériels

Comme en témoigne la figure 1, le Québec est la province pour laquelle le document ministériel entourant les PI est le moins détaillé, d'où son positionnement en début du continuum. Le Nouveau-Brunswick se retrouve au centre du continuum avec un document ministériel moyennement détaillé, et l'Ontario et l'Alberta se retrouvent tous deux en fin de continuum avec des documents ministériels particulièrement détaillés en ce qui a trait au contenu et au processus d'élaboration des PI.

En ce qui a trait à la province de Québec, les résultats amènent des constats clairs à la fois quant au détail relatif au contenu ainsi qu'au détail relatif au processus : peu d'éléments sont disponibles pour éclairer les membres de l'équipe-école dans la mise en place des PI dans leur milieu. Certaines catégories d'informations attendues dans les plans selon Goupil (2004, 2007) et Myara (2016) sont même totalement absentes du document

ministériel, incluant plusieurs informations dont les milieux ne disposent pas pour mettre en place une démarche optimale d'élaboration de PI. À ce titre, la catégorie de contenu relative à la collecte des données semble particulièrement problématique. En effet, alors que dix éléments seraient attendus sous cette catégorie, soit le dossier scolaire, le dossier d'aide particulière, les données d'entrevue avec les parents, les données d'entrevue avec les intervenants, les données d'entrevue avec les enseignants, la mesure du comportement, les évaluations de professionnels, les observations, les rapports de professionnels ainsi que les résultats aux tests standardisés, aucun d'entre eux n'est présent dans le document. Cette absence d'information implique un processus de mise en place du plan appuyé sur peu de directives, pouvant avoir un impact sur la qualité du plan produit. Notons également la catégorie des services à l'élève, qui comprend sept éléments, soit le type de service, le prestataire du service, l'endroit du service, la fréquence du service, la description du service, les services complémentaires de même que les aides technologiques utilisées par l'élève, encore une fois complètement absente du document, laissant les milieux scolaires sans information à ce sujet. Pour le niveau de détail relatif au processus, très peu d'information est disponible pour les membres de l'école. Pourtant, une démarche d'élaboration optimale permet la mise en place d'un plan de qualité (Myara, 2016).

Pour la province de l'Ontario, une grande partie des éléments attendus en fonction des écrits de Goupil (2004, 2007) et Myara (2016) étaient effectivement présents dans le document ministériel, à la fois pour le contenu et le processus. Pour cette province, un grand nombre d'éléments supplémentaires prescrits est également observé, ce qui démontre la présence d'une démarche guidée et clairement orientée pour la mise en place

des PI. Ces éléments supplémentaires se rapportent notamment au contenu relatif à l'identification de l'élève ainsi qu'aux formes d'adaptations offertes à l'élève. Il est toutefois nécessaire de nuancer que deux documents ont été utilisés aux fins de l'analyse pour cette province, ce qui pourrait avoir une incidence sur la quantité d'éléments répertoriés, dont les contenus supplémentaires. En effet, à la suite de l'analyse du document *Le plan d'enseignement individualisé* (MEO, 2004), un second document-cadre a été publié et ainsi ajouté aux analyses de la présente étude, soit le document *Éducation de l'enfance en difficulté de l'Ontario – Ébauche* (MEO, 2017).

Pour la province de l'Alberta, un grand nombre d'éléments attendus est également présent dans le document ministériel pour les deux critères étudiés, soit le contenu du PI ainsi que son processus d'élaboration. Il semble pertinent de mentionner que cette province est celle où l'on retrouve le plus d'éléments détaillés relatifs à l'étape de la collecte des données dans les contenus des plans. Ce grand niveau d'information pourrait avoir une incidence sur la personnalisation des plans produits au sein de la province, car les membres de l'équipe du PI ont plusieurs critères auxquels se référer afin de mettre en place un plan qui répond bien aux caractéristiques spécifiques de l'élève. Les éléments de contenu relatifs au processus sont également présents en presque totalité dans le document ministériel de cette province. Encore une fois, ce niveau important d'informations pourrait avoir une influence sur la qualité des plans produits, puisque les personnes devant mettre en place les PI sont particulièrement guidées dans la démarche.

Finalement, la province du Nouveau-Brunswick se retrouve au centre du continuum en ce qui concerne le niveau de détail de son document ministériel. Il importe toutefois de souligner le contexte différent des trois autres provinces du Nouveau-Brunswick quant à la réponse aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. En effet, pour cette province, le PI est élaboré à la suite de plusieurs rencontres préalables à sa rédaction quant aux besoins de l'élève, qui impliquent la mise en place de stratégies de soutien en amont. Autrement dit, le PI est un outil utilisé pour une quantité moindre d'élèves, puisque des moyens sont mis en place avant l'élaboration d'un plan et ces moyens sont souvent suffisants pour répondre aux besoins des élèves. Le niveau moyen de détail du document ministériel pourrait ainsi être expliqué, en partie, par cette utilisation un peu différente de l'outil dans les écoles de la province. Ce résultat apparaît comme étant en cohérence avec l'approche inclusive déjà bien étayée de cette province (Porter et AuCoin, 2012), même si certains défis demeurent.

Ces résultats, qui indiquent des variations provinciales, semblent en cohérence avec les résultats d'études antérieures quant au système d'éducation dans les différentes provinces du Canada. Effectivement, Rousseau, Borri-Anadon et St-Vincent (2014) rapportent également des disparités relatives à l'éducation canadienne, cette fois-ci en ce qui a trait à l'inclusion scolaire et aux textes d'encadrements provinciaux. Les auteures mettent à l'avant des différences de pratique en regard de l'inclusion scolaire dans plusieurs provinces canadiennes, incluant des disparités entre le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick, résultant notamment de différences au plan légal quant à l'encadrement des pratiques plus inclusives. D'autres disparités entre les provinces

canadiennes sont relevées par Tremblay et Granger (2018) en ce qui concerne les différences d'appellation des enseignants spécialisés à travers le pays. Encore une fois, des variations sont soulevées, entre autres entre les provinces du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick, lesquelles comportent toutes au moins une appellation distincte afin de nommer les enseignants spécialisés. En bref, des disparités sont soulevées entre les quatre provinces étudiées quant au contenu de leurs documents-cadres entourant les PI, ce qui semble en cohérence avec d'autres disparités préalablement soulevées sur d'autres enjeux éducatifs.

Les constats issus de l'étude de cas contrastés

Dans un deuxième temps, cette portion du chapitre présente les principaux constats issus de l'étude de cas contrastés, correspondant au second objectif spécifique. Rappelons que les deux provinces retenues pour cette portion d'analyse sont la province de Québec et celle de l'Alberta. Pour chacune d'elles, cinq PI provenant d'un milieu scolaire d'enseignement secondaire ont été analysés.

La production de plans d'intervention dans deux provinces distinctes : un contraste important

Dans la visée de réaliser une étude de cas contrastés (Yin, 2014), il importe de mettre en lumière les contrastes entre les deux cas étudiés. Ainsi, à la suite des analyses des PI du Québec et de l'Alberta, certains constats peuvent être émis. À cette fin, rappelons d'abord le second objectif spécifique, qui visait à contraster des PI d'élèves dyslexiques-

dysorthographiques provenant de la province où le document de référence en vigueur est le plus détaillé et de celle où le document de référence est le moins détaillé, eu égard à la précision et la personnalisation des contenus des plans.

D'abord, en ce qui a trait à la précision des plans, les deux provinces ont démontré certaines similarités et différences dans leurs contenus. De manière générale, il est possible d'affirmer que malgré des PI où le format semble plus simple, soit en ayant une quantité de sections à remplir relativement faible, les plans provenant de la province de l'Alberta offrent un contenu plus détaillé. En effet, le contenu était généralement plus riche en caractéristiques et détails que les plans provenant de la province du Québec.

Ensuite, en ce qui a trait à la personnalisation des plans, la province de l'Alberta se distingue une seconde fois en offrant des contenus de nature particulièrement personnalisée. En effet, plusieurs informations sont accompagnées de caractéristiques très spécifiques à chacun des élèves, et le contenu est présenté de manière généralement moins générique, en présentant plusieurs distinctions entre les plans et au sein même d'un plan en ce qui concerne ses différents éléments. Les plans du Québec sont également personnalisés à certains égards, mais davantage de contenu y est présenté de manière générique et similaire entre les PI analysés.

En somme, en fonction de l'analyse thématique du contenu des PI analysés pour la province du Québec et celle de l'Alberta, les résultats indiquent que la province de l'Alberta est celle où les plans produits sont le plus détaillés, à la fois en regard de leur précision, mais également en regard de leur personnalisation.

Le contraste soulevé entre la province du Québec et celle de l'Alberta semble en cohérence avec les résultats d'études antérieures. En effet, Rousseau, Borri-Anadon et St-Vincent (2014) indiquent elles aussi certaines différences entre ces deux provinces, notamment quant aux balises entourant les pratiques inclusives. Du côté de l'Alberta, c'est une vision du système d'éducation inclusive qui est dominante, appuyée par des documents récents (*Tracer la voie*, Alberta Education, 2009) permettant d'émettre des recommandations quant à l'inclusion. Du côté du Québec, c'est plutôt une vision d'intégration qui est adoptée, dans un contexte d'absence de loi spécifique quant à l'inclusion dans la province, outre la récente politique sur la réussite éducative qui nomme pour la première fois, en contexte québécois, le concept d'inclusion scolaire (Rousseau, Point, Paquin et Ouellet, 2017). Encore une fois, les disparités issues des résultats de la présente recherche semblent en cohérence avec des disparités préalablement soulevées quant au Québec et l'Alberta. À cet égard, il serait peut-être possible que les politiques ministérielles ayant une incidence sur les pratiques dans ces provinces puissent expliquer les variations observées dans les PI, notamment en ce qui a trait à la vision d'intégration ou d'inclusion portée par les politiques.

Les contenus des PI du Québec : des pratiques à bonifier

Un second constat issu de l'étude de cas contrastés concerne spécifiquement la production des PI réalisés au Québec. En effet, plusieurs sections ont été identifiées comme étant déficitaires, plaçant la province comme étant celle où les PI produits sont les moins précis et personnalisés.

De manière plus spécifique, revenons d'abord sur la rédaction des objectifs indiqués aux PI de la province de Québec. L'élaboration des objectifs ayant été constatée comme particulièrement problématique en fonction des résultats d'études antérieures (Desbiens et al., 2018; Gauthier, 2004; Poirier et Goupil, 2011; Ruble et al., 2010), les résultats issus de la présente démarche de recherche semblent correspondre à ces mêmes constats. En effet, les objectifs inscrits aux plans québécois sont également rédigés de manière trop sommaire, présentant peu d'indicateurs de réussite qui favorisent leur évaluation, et ce, malgré un canevas de PI proposant la rédaction de ces indicateurs de réussite. Pourtant, la rédaction d'objectifs de qualité est primordiale au sein de la démarche d'élaboration du PI, puisque les interventions à mettre en place reposent sur la planification de ces derniers (Myara, 2016). Il pourrait s'avérer profitable, pour les acteurs scolaires participant à l'exercice d'élaboration de PI, de miser sur la collaboration dans une visée d'optimiser la qualité des plans produits. En effet, Kamens (2004) précise que cette collaboration entre collègues peut permettre la mise en place de contenus plus individualisés, notamment en ce qui a trait à la formulation des objectifs.

Ensuite, rappelons que les PI analysés provenant de la province de Québec font état de forces et de capacités particulièrement génériques, comprenant des forces qui correspondent plutôt à des généralités, comme la qualité d'être « souriant ». Encore une fois, ce constat est semblable à ceux d'études précédentes, notamment l'étude de Rousseau et al. (2018), où les PI analysés contenaient également des forces et capacités faisant plutôt référence à des généralités peu porteuses de sens. Il serait toutefois nécessaire de sélectionner des forces ou capacités réellement personnalisées et parlantes, puisque ces

forces servent d'appui à la mise en place de nouveaux apprentissages (Goupil, 2007). Le cadre de référence entourant la mise en place des PI au Québec précise également l'importance de miser sur les forces de l'élève dans la démarche du PI (MELS, 2004). En effet, on y indique que les forces de l'élève doivent être bien sélectionnées et mises à contribution dans la mise en place d'objectifs et de moyens propres à la situation de l'élève afin d'adopter une approche centrée sur les solutions.

Un dernier constat émergeant de l'analyse des PI québécois concerne la révision et l'évaluation du plan. Effectivement, comme mentionné précédemment, aucun des PI analysés ne comporte d'information quant au suivi de la démarche du plan d'intervention. Pourtant, l'évaluation continue des progrès de l'élève est au cœur de la démarche du PI (Myara, 2016) et fait partie de la planification des interventions. Ces moments d'évaluation et de bilan permettent notamment d'assurer une communication régulière avec les parents des élèves bénéficiant de PI. En effet, plusieurs parents souhaitent une plus grande communication avec l'école en regard du PI de leur enfant, de même qu'une collaboration plus significative avec l'école à ce niveau (Zeitlin et Curcic, 2012). Il semblerait ainsi prometteur d'assurer, dès l'élaboration du PI, la mise en place de moments d'échange et d'évaluation des objectifs du plan, ces moments étant directement notés au PI de l'élève. Ces rencontres d'évaluations préétablies au moment de l'élaboration du plan assureraient ainsi un suivi des objectifs, tout en favorisant une communication régulière avec les parents.

Les contenus des PI de l'Alberta : des pratiques novatrices

Parmi les constats issus des résultats de l'étude, il a été possible de démontrer un niveau de précision supérieur des PI analysés dans la province de l'Alberta. En effet, certaines sections du plan semblent particulièrement novatrices dans la forme et la qualité du contenu qui y est présenté.

D'abord, rappelons la section du profil de l'élève, où l'on retrouve ses préférences d'apprentissage. Ces dernières renvoient aux caractéristiques qui permettent à l'élève d'apprendre dans des conditions optimales en fonction de ses caractéristiques personnelles. La présence de ces informations individualisées et personnalisées ne semble pas en adéquation avec certains résultats d'études antérieures, notamment celle de Etsheid et Curran (2010), où les PI produits semblent issus d'une démarche d'élaboration superficielle et où peu de personnalisation est observée dans leurs contenus. Dans le cas de la présente étude, les plans analysés en provenance de l'Alberta comportent ces préférences d'apprentissage qui témoignent plutôt d'une grande personnalisation des contenus des plans. Cette pratique semble prometteuse, dans la mesure où la personnalisation du PI est nécessaire à la mise en place d'interventions réalisables dans le contexte et l'environnement scolaires de l'élève (Lee-Tarver, 2006).

Ensuite, les résultats de l'étude de cas contrastés ont permis d'identifier la présence d'objectifs complets et détaillés dans les PI produits par l'Alberta. Comme mentionné dans le chapitre des résultats, les objectifs rédigés dans ce milieu sont complets, en incluant des indicateurs de réussite au sein de leur formulation. Ce résultat semble lui aussi

différer de ceux d'études antérieures, où des problématiques sont soulevées quant à la qualité de la rédaction des objectifs inscrits au plan. En effet, la recension d'écrits sur les PI de Beaupré, Roy et Ouellet (2002) renvoie plutôt à des études indiquant des lacunes quant à la formulation des objectifs, où ces derniers sont souvent semblables d'un plan à l'autre, ce qui en diminue leur personnalisation. Des constats du même ordre sont également répertoriés dans des études étasuniennes, notamment celle de Ruble et al. (2010), où les PI analysés comportent des objectifs encore une fois imprécis et empreints de peu de personnalisation. Il semblerait ainsi que les PI analysés dans le milieu de l'Alberta, pour la présente étude, comportent des objectifs de plus grande qualité en regard de la précision de leur formulation, en comparaison aux objectifs analysés lors d'études antérieures.

Finally, rappelons la présence des stratégies destinées aux enseignants parmi les mesures indiquées aux plans de l'Alberta. Ces moyens sont ajoutés à ceux à mettre en place par l'élève de manière à proposer une responsabilité partagée entre l'enseignant œuvrant auprès de l'élève et l'élève lui-même, où la mise en place des moyens ne repose pas uniquement sur l'élève. Ce type de stratégie correspond aux *moyens liés aux stratégies de médiation ou aux intervenants* (Myara, 2016). En effet, ce type d'intervention implique la participation de l'enseignant ou d'un intervenant dans la mise en place de stratégies d'apprentissage pour l'élève. Ces stratégies sont définies par Vienneau (2017) comme des « techniques et moyens personnels utilisés consciemment par l'apprenant pour faciliter l'apprentissage ou l'étude, incluant les stratégies motivationnelles (stratégies affectives) et les stratégies de gestion des ressources (par exemple, les stratégies de recherche de

l'information) » (p. 321). Les indications au PI permettent ainsi à l'enseignant de mettre en place des méthodes afin de favoriser le développement de stratégies d'apprentissage pour l'élève concerné. Encore une fois, ce niveau de précision semble différer des résultats d'études antérieures (Etscheid et Curran, 2010) en offrant des stratégies réellement personnalisées, plutôt que sommaires et génériques.

Les attentes ministérielles : une incidence sur la qualité du contenu des plans d'intervention produits par les provinces

Dans un troisième temps, en juxtaposant les résultats du premier volet à ceux du deuxième volet de cette recherche, il est possible de constater que l'organisation des PI proposée, de même que le niveau de détail des documents ministériels, semblent avoir une incidence sur la précision et la personnalisation des PI produits dans les milieux scolaires du Québec et de l'Alberta.

D'abord, l'organisation proposée par le document ministériel semble avoir une incidence sur le niveau de détail des PI produits dans la province. En effet, les quatre documents ministériels étudiés proposent des sections à inclure au PI comportant divers éléments qui sont regroupés au sein de ces sections. Par ailleurs, l'ensemble de ces documents propose au moins un canevas possible de PI, bien que non obligatoire, pouvant être utilisé par les milieux souhaitant s'assurer de réaliser un PI conforme aux attentes ministérielles. En comparant les contenus produits par le milieu participant de la province de Québec ainsi que celui de la province de l'Alberta, les sections utilisées dans les PI

produits sont très similaires aux sections proposées dans chacun des documents ministériels. Les PI issus de la province de l'Alberta sont ainsi plus précis et détaillés que ceux de la province de Québec, puisqu'ils reposent sur des sections préétablies, dont le nombre est plus faible mais le contenu plus détaillé et nuancé. Ainsi, lorsque l'équipe qui travaille sur le PI procède à la rédaction de l'outil, bon nombre d'éléments demandés dans le canevas sont effectivement ajoutés au document final. À l'inverse, une équipe qui travaille sur l'élaboration d'un PI où peu de sections et d'éléments sont demandés dans le formulaire semble donc produire un PI moins détaillé et nuancé.

Il apparaît également important de mentionner que pour les deux provinces où les PI ont été analysés, ceux-ci ont été rédigés en utilisant un outil de rédaction en ligne, où les membres de l'équipe devaient remplir un document préétabli selon les directives issues des documents ministériels des deux provinces respectives. À cet égard, il semblerait nécessaire d'investiguer davantage l'utilisation de ces plates-formes informatiques dans l'élaboration des PI, plus précisément en fonction de la qualité du contenu produit, à la fois quant au niveau de détail du plan, mais également en ce qui a trait à la précision et à la personnalisation du contenu. En effet, Bonner (2017) précise que de plus en plus de PI sont rédigés avec un support informatique et que plusieurs acteurs scolaires, incluant les parents, y voient de nombreux avantages. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne permet d'explorer l'incidence de ce type de canevas informatisé sur la qualité du plan produit, en regard du niveau de détail du contenu proposé par les ministères.

En bref, la forme du contenu proposée dans les documents ministériels semble être mise en application par les milieux scolaires des provinces participantes. Un document ministériel proposant des sections claires à remplir dans un plan, incluant des éléments spécifiques à y inscrire, semble ainsi une option gagnante afin d'assurer la mise en place d'un PI qui respecte les balises proposées par Goupil (2004, 2007) et Myara (2016).

Ensuite, il est possible de constater que le niveau de détail dans le document ministériel semble avoir une incidence particulièrement prometteuse sur le niveau de précision des plans produits. En ce sens, la grande majorité des éléments détaillés, relatifs au contenu, se retrouvaient effectivement dans les PI produits par cette province. Ce même constat est réalisé quant au détail du document ministériel relatif aux procédures associées à la mise en place de PI dans les milieux. Les procédures et pratiques étant plus détaillées, le contenu du plan témoignant de ces procédures s'en trouve donc plus précis. Autrement dit, il semble qu'un document ministériel très détaillé induise la production de PI particulièrement précis et conséquemment plus personnalisés dans les milieux scolaires, puisque ceux-ci se réfèrent directement au contenu demandé par le ministère.

Ce constat pourrait s'avérer une piste d'action concernant la compréhension parfois limitée des acteurs scolaires quant au PI et à ses contenus (Goepel, 2009; Pawley et Tennant, 2008). En effet, un document ministériel plus complet et détaillé pourrait permettre une meilleure compréhension des acteurs qui l'utilisent et ainsi favoriser une production de PI d'une plus grande qualité, toujours dans la visée de favoriser la réussite éducative des élèves qui bénéficient de l'outil.

Outre le niveau de précision des plans produits, il semble également que le niveau de personnalisation des PI prenne son essence dans le niveau de détail et de précision du document ministériel. En effet, un document plus détaillé permet une meilleure compréhension des acteurs scolaires quant aux divers éléments devant se retrouver dans un PI. Puisque les acteurs semblent mieux comprendre ces éléments lorsqu'ils sont suffisamment détaillés dans le document ministériel, comme dans celui de l'Alberta, un contenu de plus grande qualité est produit. Ainsi, un tel contenu et témoignant d'une meilleure compréhension des éléments qui y sont inhérents implique un contenu réellement réfléchi en fonction de chacun des élèves, et donc davantage personnalisé.

Dans le cas de la présente étude, tous les élèves pour qui les PI ont été analysés présentaient des besoins se rapportant à la dyslexie-dysorthographe. En effet, malgré des besoins similaires, il est peu probable que tous les plans contiennent les mêmes précisions quant aux objectifs et moyens associés, puisqu'un PI constitue une partie intégrante d'une démarche personnalisée répondant à des besoins spécifiques (Myara, 2016). Toutefois, certains plans construits en fonction des lignes directrices établies par le MEQ (2004) sont peu nuancés et proposent des moyens et des intervenants très similaires. Le niveau de détail du document ministériel semble ainsi avoir une incidence sur la personnalisation des plans produits, dans la mesure où le document ministériel comporte moins de détails quant au processus de mise en place d'un plan, incluant la recherche d'objectifs et de moyens spécifiques à chacun des cas.

Rappelons que plusieurs résultats de recherche abondent dans un sens commun quant au niveau de personnalisation des PI, soit des plans composés de plusieurs éléments similaires et peu nuancés en fonction des élèves (Gauthier, 2004; Spiel, Evans et Langberg, 2014). Pour la présente étude, c'est également le cas des PI réalisés dans la province de Québec, où certaines formulations sont reprises parfois mot pour mot, et où les mêmes intervenants sont souvent impliqués pour réaliser des interventions très similaires. L'importance de cette situation pourrait prendre essence dans le niveau de détail du document ministériel, où celui de l'Alberta est beaucoup plus détaillé que celui du Québec, entraînant par le fait même des plans plus personnalisés.

En outre, les résultats de l'étude mettent en évidence que le niveau de détail des attentes ministérielles semble avoir une incidence importante sur le contenu des PI produits par les provinces, à la fois quant à la précision des plans, mais également quant à leur personnalisation. L'utilisation d'un document ministériel suffisamment précis semble une piste prometteuse dans la compréhension des acteurs quant au PI et à ses diverses composantes, cette compréhension ayant ultimement une influence sur la qualité des plans produits.

Sans pour autant proposer un canevas unique obligatoire, des attentes ministérielles claires et détaillées quant à chacune des étapes de la démarche du PI (Myara, 2016) de même que des précisions sur chacun des éléments de contenu à inscrire au PI semblent profitables. Bien qu'il soit intéressant de laisser aux milieux une certaine latitude

pour adapter l'utilisation du PI en fonction de leurs besoins et contextes spécifiques, il semble que la présence d'attentes claires et explicites gagne à être énoncée.

Au terme de cette démarche de recherche, il est possible d'affirmer que les attentes ministérielles influencent les pratiques d'élaboration des PI au Québec et en Alberta en ayant une incidence importante sur le niveau d'explicitation du plan par les acteurs scolaires. Cette explicitation influence ainsi à son tour le niveau de précision et de personnalisation des PI produits. Il apparaît nécessaire d'assurer une explicitation optimale du plan par les acteurs scolaires dans la mesure où un PI bien détaillé et personnalisé permet la mise en place d'interventions réellement individualisées pour l'élève, cette démarche favorisant la réussite éducative de l'élève qui en bénéficie.

Conclusion

Le présent mémoire de maîtrise visait à documenter l'utilisation des PI par diverses provinces canadiennes dans un contexte scientifique où peu d'études sont réalisées relativement à l'utilisation de PI, particulièrement au Québec (Poirier et Goupil, 2011). Malgré un souci certain quant à la réponse aux besoins des EHDAA en milieu scolaire québécois (MEES, 2016), l'utilisation du PI comme outil favorisant leur réussite éducative demeure une démarche floue pour divers acteurs scolaires (Rousseau, Fréchette et Paquin, 2018; Souchon, 2008). En outre, les PI produits par divers milieux s'en voient dépourvus de contenu de qualité, alors que plusieurs plans sont construits de manière générique et peu personnalisée pour chacun des élèves (Gauthier, 2004; Ruble et al., 2010; Spiel, Evans et Langberg, 2014). Il s'avérait ainsi nécessaire d'explorer l'influence des documents ministériels encadrant l'utilisation des PI dans diverses provinces sur la production elle-même de contenu de qualité par les milieux scolaires dans la mesure où des contenus de plans réellement personnalisés permettent la mise en place de PI porteurs de sens et efficaces (Etshceid et Curran, 2010; Lee-Tarver, 2006).

Au terme de cette démarche de recherche, les résultats de l'étude ont permis de mettre en évidence des différences et des nuances entre les documents ministériels encadrant l'utilisation des quatre provinces participantes, soit le Québec, l'Ontario, l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Ces nuances ont mené vers une étude de cas contrastés se penchant de manière spécifique sur les plans produits par la province de Québec et celle de l'Alberta. À nouveau, des différences notables entre les plans produits par ces provinces ont permis de mettre en lumière un contraste important entre les pratiques d'élaboration de PI des deux provinces, lesquelles peuvent être influencées par

le document ministériel en vigueur dans la province quant à l'encadrement relatif aux PI en milieu scolaire. En somme, le niveau de détail du document ministériel encadrant les PI semble avoir une influence sur le niveau de détail des plans produits, lesquels sont plus ou moins précis et personnalisés en fonction des directives ministérielles.

La recherche permet de dégager diverses retombées, d'abord au plan scientifique. Effectivement, les résultats mettent en évidence certaines pistes à explorer pour des études subséquentes, notamment en ce qui a trait à la place du numérique dans l'élaboration des PI. Comme l'indique Bonner (2017), les supports numériques à la réalisation des PI sont de plus en plus répandus et appréciés, et ils mériteraient qu'on s'y attarde de manière plus spécifique. Il s'avèrerait également adéquat de mener une recherche similaire au sein des autres provinces canadiennes non étudiées dans le cadre du présent projet. Cela permettrait de vérifier si la tendance observée dans le présent mémoire, soit l'influence du document ministériel sur les contenus produits dans les milieux, se maintient pour les autres provinces canadiennes.

Les retombées de la recherche sont également porteuses de sens au plan social. En effet, les conclusions de l'étude, notamment en ce qui a trait à la qualité des contenus à inscrire au PI ainsi que l'influence des documents ministériels, pourraient être réinvesties dans la formation initiale et continue à l'enseignement de manière à assurer une compréhension optimale des acteurs scolaires quant au contenu et au processus d'élaboration du PI. Ainsi, une incidence pourrait être observée concernant le niveau d'explicitation du contenu par les acteurs de l'école, entraînant la production de PI de

grande qualité et porteurs de sens pour les élèves. De plus, le document ministériel des provinces ayant une incidence sur les contenus produits par les milieux scolaires du Québec et de l'Alberta, il pourrait s'avérer pertinent d'actualiser les documents-cadres entourant la mise en place des PI de manière à les détailler davantage. Cette bonification pourrait permettre la production de PI plus précis et personnalisés au sein des milieux scolaires de la province, toujours dans la visée de favoriser la réussite éducative des élèves ayant un PI.

Il appert toutefois nécessaire de souligner certaines limites de la portée de cette étude. Les résultats de l'étude de cas contrastés ne peuvent être généralisés à l'ensemble des provinces concernées, puisqu'un nombre restreint de PI a été analysé. Les résultats permettent toutefois de documenter et d'approfondir des cas précis, lesquels permettent de mieux comprendre la situation d'élaboration de PI dans ces provinces, d'où la mise en place d'une étude de cas (Fortin et Gagnon, 2016). Par ailleurs, des PI produits spécifiquement pour des élèves présentant des besoins liés à la dyslexie-dysorthographe ont été analysés. Il s'avèrerait pertinent de juxtaposer les conclusions de cette étude à des résultats correspondant à des élèves présentant des besoins différents, et ce, afin d'avoir un portrait plus complet de la situation et ainsi de favoriser une meilleure connaissance, au plan scientifique, du contexte d'élaboration des PI de diverses provinces canadiennes.

En conclusion, les résultats de cette étude permettent une meilleure compréhension de l'influence des documents ministériels dans l'élaboration des PI, sans toutefois répondre à toutes les interrogations qui demeurent relatives à l'utilisation de cet outil. Il

s'avère ainsi nécessaire de poursuivre la recherche sur les PI, en contexte québécois et canadien, de manière à mieux comprendre les pratiques des milieux éducatifs en matière de réponse aux besoins d'EHDAA. La réussite éducative de près de 200 000 élèves québécois (MEES, 2016) repose, en partie, sur la mise en place d'un plan de qualité offrant à tous des contextes pédagogiques favorisant la réussite et le plein développement de chacun.

Références

- Alberta Education. (2007). *PI personnalisé : élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta.
- Alberta Education. (2009). *Le cadre de Tracer la voie*. Repéré à <http://education.alberta.ca/media/6351380/frameworkfrench.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5^e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Armstrong, M. L. (1978). *Developing and Monitoring Individual Education Plans for Handicapped Children*. [Rapport de recherche].
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2015). *Définition nationale des troubles d'apprentissages*. Repéré à <http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/d%C3%A9finition-des-tas/d%C3%A9finition-officielle-des-tas>
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2017). *Glossaire courant de TA*. Repéré à <http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/les-tas-en-bref/lexique-de-tas>
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2002). *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. [Rapport de recherche]. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bender, W. (2008). *Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies* (6^e éd.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Billard, C. et Delteil-Pinton, F. (2010). Dyslexia: Clinical Characteristics. *Archives de pédiatrie*, 7, 1734-1743.
- Bonner, W. B., III (2017). *Evaluating the Efficiency and Effectiveness of Online Individual Education Plans: A Case Study from a South Texas Elementary School* (Thèse de doctorat inédite). Texas A & M University-Corpus Christi.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2011). *Cadre de référence*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/09/Cadre-reference-CTREQ.pdf>
- Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal. (2012). *La dyslexie : trouble spécifique de la lecture*. Repéré à <http://www.centam.ca/dyslexie.html>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6^e éd.). New York, NY: Routledge.

- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture*. Tous ensemble pour la réussite, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf
- Desbiens, N., Gagné, M.-H., Allard, J. et Charette, J. (2018). *Analyse qualitative de plans de service et d'intervention individualisés. Un apport pour l'évaluation de programmes d'intervention auprès de jeunes présentant des troubles du comportement*. Dans M. Lapalme et A.-M. Tougas (dir.), *La recherche scientifique en psychoéducation* (p. 143-167). Montréal : Éditions JFB.
- Dumont, A. (2003). *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris, France : Solar.
- Éducation Manitoba. (2010). *Plan éducatif personnalisé. Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg : Gouvernement du Manitoba.
- Etscheid, S. et Curran, C. M. (2010). Peer-Reviewed Research and Individualized Education Programs (IEPs): An examination of Intent and Impact, *Exceptionality*, 18, 138-150.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, Y. (2004). Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario : analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage. *Brock Education*, 13(2), 6-19.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126-132.
- Goupil, G. (2004). *PI, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement de l'Alberta. (2000). *School Act. Chapitre S-3*. Repéré à <http://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/s03.pd>.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2018). *Individual Education Plan Order, School Act, section 168(2) (a)*. Repéré à http://www.bclaws.ca/civix/document/id/lc/statreg/212_99.

- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2008). *Loi scolaire R.S.P.E.I, Chapitre S-2.1, Directive ministérielle no MD 2001-08*. Repéré à http://www.gov.pe.ca/photos/original/Schcal13-14_f.pdf
- Gouvernement du Manitoba. (2006). *Loi sur les écoles publiques (c. P250 de la C.P.L.M.), Règlement sur les programmes d'éducation appropriés*. Repéré à <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php>.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2013). *Politique 322 sur l'inclusion scolaire. Alberta*. Repéré à <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse. (2008). *Politique en matière d'éducation spéciale*. Repéré à : <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/specialed-french-full.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2005). *Loi sur l'éducation, Règlement 181/98*. Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/980181>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique, Les Lois refondues du Québec, Chapitre I-13.3*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.htm
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2018). *Loi de 1995 sur l'éducation*. Repéré à <http://www.publications.gov.sk.ca/freelaw/documents/french/statutes/statutes/E0-2f.PDF>.
- Gouvernement de Terre-Neuve et Labrador. (1997). *Schools Act, Chapter S-12.2. (1997). An act to revise the law respecting the operation of schools in the province. St. John's*. Repéré à <http://www.assembly.nl.ca/legislation/sr/statutes/sl2-2.htm>
- Gunderman, A. D. et Holcomb, E. L. (1991). Give Every Student an Individual Education Plan. *Executive Educator*, 13(4), 25-27.
- Hennink, M., Hutter, I. et Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Londres: Sage.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale. (2007). *Dyslexie Dysorthographe Dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Repéré à <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73>
- Kamens, W. M. (2004). Learning to Write IEP's: A Personalized, Reflective Approach for Preservice Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 76-80.

- Lackaye, T. D. et Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L. ... et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico culturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 156-182.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.
- Lefebvre, P. et Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. Dans B. Stanké, (dir.). *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 47-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation. Édition 2015 : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Plan d'action à l'égard des personnes handicapées, 2016-2019*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2015). *Lignes directrices pour le PI. Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016). *Examen des plans de programme individualisés (PPI)*. Charlottetown : Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Le plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2015). *L'actualisation d'un modèle d'intervention centré sur les besoins*. Saskatchewan : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le PI... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des PI*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2012). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du PI*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Élaborer un plan d'apprentissage personnalisé pour un élève ayant des besoins particuliers. Guide de l'enseignant*. Colombie-Britannique : Gouvernement de la Colombie-Britannique.
- Ministère de l'Éducation. (2011). *Lignes directrices sur les pratiques d'inclusion : au niveau de l'école*. Terre-Neuve et Labrador : Gouvernement de Terre-Neuve et Labrador.
- Ministère de l'Éducation. (2005). *Planification de l'enseignement individualisé. Normes et lignes directrices*. Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard : Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Myara, N. (2016). *Le PI. Un processus et des ententes*. Montréal : JFD Éditions.
- Organisation mondiale de la santé. (2012). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, dixième révision (CIM-10)*. Genève, Suisse : OMS.
- Pawley, H. et Tennant, G. (2008). Student Perceptions of Their IEP Targets. *Support for Learning*, 23(4), 183-186.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en générale et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.

- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les PI pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Porter, G. L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick. Plan d'action pour la croissance*. Fredericton, N.-B.
- Rousseau, N., Borri-Anadon, C. et St-Vincent, L.-A. (2014). L'éducation inclusive au Canada : préoccupations communes et particularités provinciales. Dans L. Carlson-Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 35-62). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Fréchette, S., Paquin, S. et Ouellet, S. (2018). Le plan d'intervention dans le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : de la théorie à la pratique. Dans M. Lapalme et A.-M. Tougas (dir.), *La recherche scientifique en psychoéducation* (p. 239-261). Montréal: Éditions JFB.
- Rousseau, N., Point, M., Paquin, A. et Ouellet, S. (2017). La scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : la situation du Québec. *A.N.A.E.*, 150(29), 597-602.
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: A review of the literature. *International Journal of Development and Education*, 42, 221-239.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. et Jung, L. A. (2010). Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-147). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Smith, F. (1990). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education: From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur PI personnalisé* (Essai doctoral). Université du Québec à Montréal.

- Spiel, C. F., Evans, S. W. et Langberg, J. M. (2014). Evaluating the Content of Individualized Education Programs and 504 Plans of Young Adolescents with Attention Deficit. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 452-468.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98.
- Turkington, C. et Harris, J. R. (2006). *The encyclopedia of Learning Disabilities* (2^e éd.). New York, NY: Facts on File.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratique* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5^e éd.). London : Sage
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2012). Parental Voices on Individualized Education Programs: Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight! *Disability and Society*, 29(3), 373-387.

Appendice A

Grille d'analyse des documents ministériels relatifs aux plans d'intervention

Grille d'analyse des documents ministériels relatifs aux plans d'intervention (contenu et processus)

Données d'identification du document

Données descriptives	
Nom du document :	
Année de parution :	
Nombre de pages :	
Référence complète :	
Document complémentaire :	
Précisions	

Partie 1 : Le contenu du plan d'intervention

(selon les éléments de contenus proposés par Goupil (2004, 2007) et Myara (2016))

Identification de l'élève		X
Nom et prénom de l'élève	Informations dans le document ministériel relevant des données nécessaires à l'identification de l'élève à inscrire au plan	
Code permanent (ou numéro d'identification)		
Date de naissance (ou âge)		
Année scolaire		
Commission scolaire/district scolaire		
École		
Raisons justifiant l'élaboration du PI		
Autres éléments présents		
Précisions		

Membres de l'équipe du PI		X
Direction	Informations dans le document ministériel relevant des données nécessaires à l'identification des	
Titulaire		
Enseignant(e)		
Orthopédagogue		

Autres professionnels	membres de l'équipe du PI à inscrire au plan	
Parents		
Spécialistes		
Coordonnateur principal du PI		
Autres éléments présents		
Précisions		

Révision — Planification		X
Dates prévues de révision	Informations dans le document ministériel relevant des données nécessaires quant à la révision du PI à inscrire au plan	
Dates prévues de concertation		
Autres éléments présents		
Précisions		

Collecte des données		X
Dossier scolaire	Informations dans le document ministériel relevant des informations issues de la collecte de données à inscrire au PI	
Dossier d'aide particulière		
Entrevue parents		
Entrevue intervenants		
Entrevue enseignants		
Mesure du comportement		
Évaluation de professionnels		
Observations		
Rapports de professionnels		
Résultats aux tests standardisés		
Autres éléments présents		
Précisions		

Profil de l'élève		X
Forces	Informations dans le document ministériel relevant des informations liées au profil de l'élève à inscrire au PI	
Intérêts		
Défis		
Facteurs d'obstacle		
Facilitateurs		

Niveaux actuels de performance		
Besoins prioritaires de l'élève		
Classement (classe ordinaire, spéciale, etc.)		
Si autre que classe ordinaire : Justification du placement et éléments prévus pour la réintégration		
Autres éléments présents		
Précisions		

Domaines ciblés pour les objectifs		X
Habiletés d'ordre transitionnel	Informations dans le document ministériel relevant des informations liées aux domaines ciblés pour les objectifs à inscrire au PI	
Habiletés d'ordre de l'autonomie fonctionnelle		
Habiletés d'ordre de l'emploi		
Habiletés d'ordre intellectuel ou méthodologique		
Habiletés d'ordre scolaire		
Habiletés d'ordre social		
Habiletés d'ordre de la motricité		
Autres éléments présents		
Précisions		

Objectifs		X
Objectif à long terme	Informations dans le document ministériel relevant des informations liées aux objectifs à inscrire au PI	
Objectif à court terme		
Moyens utilisés pour atteindre l'objectif		
Intervenants responsables des moyens		
* Spécifications quant à la qualité des objectifs (SMART)		
Date de révision de l'objectif (ou échéance)		
Personnes participant à la révision		
Objectif atteint (oui, non, en voie, partiel, complet, etc.)		
Objectif à modifier + détails (p. ex. : conditions)		
Autres éléments présents		

Précisions		

Services offerts à l'élève		X
Type de service (psychologie, orthophonie, psychoéducation, orthopédagogie, etc.)	Informations dans le document ministériel relevant des services offerts à l'élève à inscrire au PI	
Prestataire du service		
Endroit du service		
Fréquence du service		
Description du service		
Services complémentaires (collaboration)		
Aides techniques ou technologiques que l'élève utilise		
Autres éléments présents		
Précisions		

Formes de différenciation – Mesures d'adaptation		X
Détail des adaptations <ul style="list-style-type: none"> - Conditions environnementales - Conditions temporelles - Conditions de gestion et d'utilisation de ressources - Accommodation - Modification - Substitution - Approfondissement - Enrichissement 	Informations dans le document ministériel relevant des mesures d'adaptation/modification à inscrire au PI	
Adaptation requise lors d'évaluation (oui/non)		
Description de l'adaptation		
Élève incapable de répondre aux exigences du programme (spécification de la matière)		
Autres éléments présents		
	Adaptations harmonisées avec les forces, domaines à	

	développer et objectifs de l'élève	
Précisions		

Approbation du plan		X
Signature de l'élève	Informations dans le document ministériel relevant de l'approbation du plan à inscrire au PI	
Signature du parent/tuteur		
Signature de la direction		
Signature de l'enseignant		
Signature du ou des professionnel(s)		
Autres éléments présents		
Précisions		

Bilan et recommandation — fin d'année scolaire		X
Poursuite du PI	Informations dans le document ministériel relevant du bilan à inscrire au PI	
Arrêt du PI		
Autres éléments présents	Les succès de l'année scolaire et les actions à poursuivre ou entreprendre pour l'année suivante.	
	Plan de transition	
Précisions		

Partie 2 : Le processus d'élaboration du plan d'intervention

Selon les phases du PI de Goupil (2004, 2007) et
le cycle de vie du PI de Myara (2016)

Phase 1 : Élaboration du PI

Étape 1 : Le processus

Soumission du dossier de l'élève		X
Motif de création du dossier	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la soumission du dossier de l'élève	
Contenu du dossier de l'élève		
Autres éléments présents		
Précisions		

Constitution et organisation de l'équipe du PI		X
Création d'une équipe de PI	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la constitution et l'organisation de l'équipe	
Conditions de coordination de l'équipe		
Concertation de l'équipe		
Collaboration et coopération		
Autres éléments présents		
Précisions		

Collecte des données		X
Caractéristiques personnelles de l'élève	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la collecte des données	
Caractéristiques des milieux fréquentés par l'élève		
Démarche d'évaluation		
Personnes responsables de l'évaluation		
Instruments d'évaluation		
Autres éléments présents		
Précisions		

Analyse des données		X
Interprétation des résultats de la collecte		

	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à l'analyse des données	
Identification des facteurs d'obstacles et des facilitateurs		
Autres éléments présents		
Précisions		

Phase 1 : Élaboration du PI

Étape 2 : Les ententes

Consignation des points de référence		X
Consigner les outils utilisés pour la collecte de données	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la consignation des points de référence	
Consigner les caractéristiques personnelles de l'élève		
Consigner les facteurs d'obstacles et facilitateurs		
Autres éléments présents		
Précisions		

Sélection des besoins		X
Identification des besoins	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la sélection des besoins	
Nature des besoins (d'apprentissage, didactique, développemental, éducationnel, etc.)		
Sélection des besoins prioritaires		
Formulation adéquate des besoins		
Autres éléments présents		
Précisions		

Sélection et formulation des objectifs		X
Identification des objectifs	Informations dans le document ministériel relevant des	
Nature des objectifs (domaines d'habiletés)		
Formulation adéquate des objectifs (SMART ou JUSTIFIÉ)		

Critères et conditions de réussite	procédures liées à la sélection et la formulation des objectifs	
Autres éléments présents		
Précisions		

Précision des solutions (moyens)		X
Moyens pour atteindre les objectifs	Informations dans le document ministériel relevant des procédures liées à la précision des solutions	
• Conditions environnementales		
• Aménagement de l'espace		
• Gestion des groupes		
• Conditions temporelles		
• Services		
• Stratégies d'apprentissage		
• Stratégies cognitives		
• Stratégies métacognitives		
• Conditions affectives et motivationnelles		
• Conditions de gestion et d'utilisation des ressources		
• Stratégies de médiation, d'enseignement ou d'intervention		
• Stratégies de médiation ou remédiation cognitive		
• Stratégies		
• Techniques		
• Contenus		
• Différenciation		
Niveaux de moyens et d'assistance		
Consignation de renseignements essentiels		
Autres éléments présents		
Précisions		

Compilation

Partie 1 : Le contenu du plan d'intervention

Catégorie	Quantité d'items prescrits	Quantité d'items attendus	Éléments supplémentaires prescrits
Identification de l'élève		7	
Membres de l'équipe du PI		8	
Révision – Planification		2	
Collecte des données		10	
Profil de l'élève		9	
Domaines ciblés pour les objectifs		1	
Les objectifs		9	
Services offerts à l'élève		7	
Formes de différenciation – Mesures d'adaptation		4	
Approbation du plan		5	
Bilan et recommandation – fin d'année scolaire		2	
TOTAL		64	

Partie 2 : Le processus d'élaboration du plan d'intervention

Catégorie	Quantité d'items prescrits	Quantité d'items attendus
Soumission du dossier de l'élève		2
Constitution et organisation de l'équipe du PI		4
Collecte des données		5
Analyse des données		2
Consignation des points de référence		3
Sélection des besoins		4
Sélection et formulation des objectifs		4
Précision des solutions (moyens)		3
TOTAL		27