Document generated on 10/12/2024 12:33 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement
Individualized Education Plan for Students with a Pervasive Developmental Disorder

Nathalie Poirier and Georgette Goupil

Volume 46, Number 3, Fall 2011

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1009177ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1009177ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)
1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Poirier, N. & Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *46*(3), 459–472. https://doi.org/10.7202/1009177ar

Article abstract

The Law on Public Education in Quebec has made individualized education plans for exceptional children mandatory. This study aimed to assess the plans of fifteen students (M_{age} = 8.26, SD = 1.58) with a pervasive developmental disorder. Data analysis reveals a mean of 3.5 specific objectives by plan (for each student). This study found that approximatively half of the objectives are evaluated with sufficient precision to monitor progress. The discussion presents recommendations to address the observed difficulties when formulating objectives.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2012

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

ÉTUDE DESCRIPTIVE SUR LES PLANS D'INTERVENTION POUR DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT

NATHALIE POIRIER & GEORGETTE GOUPIL *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* rend obligatoire la rédaction d'un plan d'intervention pour tout élève handicapé ou en difficulté. Cette étude a évalué les plans de quinze élèves ($M_{âge}$= 8,26, *ÉT*= 1,58) ayant un trouble envahissant du développement. En moyenne, les plans incluent 3,5 objectifs pour chaque élève. Seule la moitié des objectifs formulés dans ces plans ont été évalués suffisamment opérationnels pour suivre la progression des élèves. Cet article présente différentes recommandations pour pallier aux lacunes observées dans la formulation des objectifs.

INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN FOR STUDENTS WITH A PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

ABSTRACT. The Law on Public Education in Quebec has made individualized education plans for exceptional children mandatory. This study aimed to assess the plans of fifteen students (M_{age} = 8.26, *SD* = 1.58) with a pervasive developmental disorder. Data analysis reveals a mean of 3.5 specific objectives by plan (for each student). This study found that approximatively half of the objectives are evaluated with sufficient precision to monitor progress. The discussion presents recommendations to address the observed difficulties when formulating objectives.

CONTEXTE

Les milieux d'intervention se sont dotés au cours des 30 dernières années de plusieurs outils de planification : le plan d'intervention, le plan de services ou le plan de transition. En milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté et l'élève lui-même (à moins qu'il en soit incapable) afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier. Plusieurs élèves handicapés, en plus de bénéficier d'un plan d'intervention, ont également

un plan de services qui vise à planifier et coordonner les services offerts en complémentarité à l'extérieur de l'école. Ce plan est généralement établi par des établissements relevant du Ministère de la Santé et des Services sociaux. Plus récemment, les milieux scolaires et de réadaptation ont commencé à utiliser des plans de transition pour faciliter le passage d'une période à une autre, l'entrée en maternelle, par exemple. Cet article concerne l'une de ces démarches soit le plan d'intervention.

Consigné par écrit, le plan d'intervention présente la planification prévue des objectifs à atteindre pour soutenir l'élève à l'école. Au Québec, depuis 1988, la *Loi sur l'instruction publique* (2011) rend obligatoire le plan d'intervention pour tout élève handicapé ou en difficulté.[1] Plusieurs provinces canadiennes, de même que les États-Unis d'où provient cette pratique, suggèrent des balises à respecter pour la rédaction du plan d'intervention.

Aux États-Unis, le plan d'intervention (*Individualized Education Plan, IEP*) décrit les niveaux actuels de performance (scolaire et fonctionnelle) de l'élève en indiquant comment ces niveaux nuisent à son cheminement personnel, scolaire et social. Le plan inclut des buts annuels mesurables, présente une description des services et des mesures d'aide offerts à l'élève et, le cas échéant, propose des modifications au programme d'études ou des adaptations nécessaires lors des situations d'évaluation. Dans le cas de certains élèves comme ceux bénéficiant d'adaptations nécessaires lors des situations d'évaluation, des objectifs spécifiques à plus court terme ou des points de référence exposent les étapes à franchir pour atteindre les buts annuels (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004).

La plupart des provinces canadiennes rendent obligatoire le plan d'intervention. En Alberta, le ministère de l'Éducation (2007) propose de détailler les forces, les besoins et les difficultés de l'élève puis de définir des buts à long terme suivis des objectifs à court terme. Ces objectifs représentent les étapes menant à la réalisation de ces buts. Décrits sous forme de comportements observables et mesurables, les objectifs incluent un échéancier et des critères de réussite, précisent les stratégies d'intervention, le matériel ou les aides nécessaires de même que les moyens utilisés lors de l'évaluation. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) suggère une démarche similaire où, après avoir défini les points forts et les besoins de l'élève, l'équipe qui rédige le plan formule des buts annuels et des attentes d'apprentissage précisant les connaissances et les habiletés à acquérir. Les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation complètent cette description. Les ministères de l'Éducation de l'Alberta (2007) et de l'Ontario (2004) offrent des exemples de formulaires et de plans complétés.

Le ministère de l'Éducation du Québec[2] (MEQ, 2004) définit le plan d'intervention comme « un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève » (p. 8). Toujours selon le Ministère, cette

démarche se déroule en étapes successives : la collecte et l'analyse des informations sur la situation de l'élève, la planification des interventions, leur réalisation et une étape de révision. Le plan d'intervention représente une démarche de concertation entre les parents, les intervenants scolaires et l'élève afin d'identifier les forces et les besoins de ce dernier, de même que les objectifs à atteindre. Le plan précise les moyens et les ressources pour l'intervention, le calendrier de réalisation et les responsabilités qui incombent à chacun des intervenants. Le cadre de référence du Ministère stipule que le plan d'intervention doit faire l'objet d'une révision périodique « afin de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments en fonction de la situation » (p.25). Pour la rédaction des plans d'intervention, le Ministère (MEQ, 2004) a publié un cadre de référence illustrant cette démarche. Jusqu'en 2010, il n'y a pas suggéré de modèles ou de formulaires, la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q. C.1-13.3, art. 235) précisant que l'application des plans d'intervention revient aux commissions scolaires selon leurs règlements. Toutefois récemment, le Ministère (MELS, 2011) met en ligne une proposition de formulaire. De plus, quelques auteurs québécois ont proposé des formulaires dans leurs ouvrages (Goupil, 2004, Leblanc, 2000).

La recherche sur les plans d'intervention

De nombreuses études, surtout américaines et dans les années 1990, ont évalué le contenu des plans d'intervention, leur qualité pour suivre la progression de l'élève et les perceptions des enseignants sur leur utilité en classe (Rodger, 1995; Smith, 1990). Les recherches mettent aussi en évidence le manque de précision des objectifs pour suivre la progression des élèves et révèlent que plusieurs enseignants considèrent cette démarche administrative ou comme une surcharge à leur tâche (voir Goodman et Bond (1993) et Rodger (1995) pour des recensions des écrits sur la question). Les études soulignent un manque de participation des parents et des élèves (Fish, 2006). Dans les années 1990 et 2000, se basant sur les principes de l'auto-détermination, plusieurs recherches ont visé à maximiser la participation des élèves, entre autres, par le développement de programmes visant à les faire intervenir davantage lors des réunions de plan d'intervention (Van Reusen, 1998).

Au Québec la recherche sur les plans d'intervention est peu abondante. Notons l'étude de Goupil et al. (2000) qui évaluait les plans de 25 élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle. Les auteurs constataient que les écoles utilisent des plans plus ou moins différents. Dans tous les plans, il y avait une section décrivant les besoins, les forces ou les intérêts de l'élève. La moitié des plans incluaient une partie pour décrire les buts du plan et tous présentaient une section pour décrire les objectifs, les priorités, les comportements ou les compétences ciblées, des moyens ou des stratégies d'intervention. Beaupré, Roy et Ouellet (2003) ont mené une vaste enquête, par questionnaire, visant à effectuer un état de la situation sur les pratiques

entourant les plans d'intervention auprès de 1 170 directions d'école du primaire et du secondaire dont 621 ont retourné le questionnaire. Cette étude avait pour objectif d'orienter le Ministère sur ses orientations relatives au plan d'intervention en dégageant les pratiques, les problématiques, les suggestions d'amélioration, les modèles de plans d'intervention et les aspects novateurs (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004). Les auteurs ont conclu que le personnel scolaire n'était pas assez préparé à la rédaction des plans et que ces plans n'étaient pas suffisamment intégrés dans l'enseignement quotidien (Beaupré et al., 2003).

L'étude de Souchon (2008), menée à l'aide d'un questionnaire d'entrevue, auprès de 28 élèves de l'ordre secondaire en difficulté comportementale indique que les élèves jugent que le plan d'intervention est utile. Toutefois, même si les élèves sont d'accord pour avoir un plan d'intervention, ils se perçoivent et voient leurs parents comme ayant peu d'influence dans le processus. De plus, les élèves se disent peu préparés à assister à leur réunion et souhaitent plus d'implication. L'auteure recommande de préparer davantage les élèves à leur réunion de plan à l'aide, par exemple, d'un conseiller. Souchon suggère également d'associer le plan d'intervention au plan de transition visant le passage du secondaire au milieu de vie qui lui succède.

Compte tenu de leur obligation légale, du peu d'études québécoises sur les plans d'intervention, du temps exigé du personnel pour leur élaboration et leur mise en œuvre, il importe que d'autres études viennent analyser le contenu des plans afin de juger de leurs qualités pour soutenir l'évaluation et l'intervention du personnel scolaire.

Parmi les élèves bénéficiant des plans d'intervention, on retrouve ceux qui présentent un trouble envahissant du développement (TED). Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (*American Psychiatric Association*, 2003), au sein de la clientèle ayant un TED, on retrouve le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement-non spécifié (TED-NS), le trouble désintégratif de l'enfance et le syndrome de Rett. Les élèves ayant un trouble dans le spectre de l'autisme présentent des besoins importants dans les sphères de la communication expressive et réceptive et des interactions avec les adultes et les pairs (*American Psychiatric Association*, 2003). Plusieurs présentent également des problèmes de comportement se manifestant par de l'agitation, des difficultés à se centrer sur les tâches, des comportements répétitifs et stéréotypés. Cette clientèle a des besoins importants exigeant la planification d'interventions et la mise en place de ressources pour favoriser son développement. Le plan d'intervention pourrait représenter, dans ce contexte, un moyen privilégié de planification.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour objectif d'évaluer le contenu factuel de plans d'intervention rédigés à l'intention d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Cette démarche a pour but de voir dans quelle mesure cette planification a la précision nécessaire pour être utile dans le suivi des interventions envisagées auprès des élèves.

MÉTHODE

Cette section décrit les participants, c'est-à-dire les élèves à qui appartiennent les plans d'intervention, la grille utilisée pour décoder les plans recueillis et la méthode employée par les auteures pour en faire l'analyse.

Participants

Les plans individualisés de 15 élèves (14 garçons, 1 fille, $M_{âge}$ = 8,26, *ÉT* = 1,58, tranche d'âge : 5-11 ans) ont fait l'objet de l'analyse. Ces élèves ont tous reçu un diagnostic de TED par une équipe multidisciplinaire de divers milieux hospitaliers et fréquentent 15 écoles différentes réparties dans huit commissions scolaires de la banlieue de Montréal. Sept élèves fréquentent des classes ordinaires et les huit autres des classes spécialisées, entre la maternelle et la cinquième année du primaire et ils bénéficient tous, en classe, des services d'une technicienne en éducation spécialisée. Les plans ont été recueillis par l'intermédiaire des parents qui fréquentent avec leurs enfants une clinique privée spécialisée en troubles envahissants du développement.

Grille et mode d'analyse du contenu

Les auteures ont élaboré une grille d'analyse à partir des spécifications de Goupil et al. (2000) et de Goupil (2004) ainsi que du contenu recommandé dans un plan d'intervention (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2007, MEQ, 2004). Cette grille se divise en différentes sections correspondant aux parties généralement inscrites dans un plan : 1) les forces et les besoins (ou difficultés) de l'élève ; 2) les objectifs d'intervention ; 3) les intervenants ; 4) les moyens ; 5) les critères et les échéanciers d'évaluation ; 6) la présence d'autres spécifications. Les forces sont classées selon le domaine scolaire (exemples : lecture, écriture, mathématiques, matières spécialisées) ; la communication ; le comportement (exemple : attention à la tâche), l'affectivité (exemple : estime de soi) et la motricité. Les besoins ou les difficultés de l'élève sont traités selon les mêmes catégories.

Les items sous la rubrique « *objectifs* » sont d'abord classifiés en fonction de la personne pour qui ils sont formulés (l'élève ou une autre personne). Si l'objectif est rédigé pour l'élève, il est ensuite jugé précis lorsqu'il est possible, à sa lecture, d'identifier le comportement à acquérir ou le contenu à maîtriser dans les programmes d'études. Les catégories (scolaire, communication, com-

portement, affectivité et motricité) utilisées pour les forces et les besoins servent à classifier les objectifs. La grille permet de noter la présence des intervenants, des critères ou conditions de réussite, et d'un échéancier d'évaluation pour ces objectifs. La grille contient aussi une section pour l'analyse des moyens d'intervention selon ces mêmes catégories. Enfin, une dernière section collige les autres spécifications présentes dans le plan : description de services ou de mesures particulières ; recommandations, date de la prochaine rencontre, signatures des personnes à la réunion de plan d'intervention, etc. La figure 1 illustre une section de cette grille.

FIGURE 1. *Section de la grille d'analyse : analyse des éléments regroupés sous la rubrique « objectifs » rédigés spécifiquement pour l'élève et description des intervenants impliqués*

				1	2	3	+
Nombre et description				*Ex : Peut compter jusqu'à 40*			
L'item est :		un but					
		objectif spécifique		X			
Le contenu concerne	Scolaire	Relié à un contenu du programme	oui	X			
			non				
	Communication						
	Comportement						
	Affectivité						
	Mortricité						
Intervenants impliqués dans l'atteinte de l'objectif	Enseignant titulaire			X			
	Technicienne en éducation spécialisée						
	Parent						
	L'élève						
	Orthopédagogue						
	Orthophoniste						
	Ergothérapeute						
	Autre intervenant						

Le dépouillement des plans a été réalisé en fonction de la grille par les deux auteures, l'une experte en plan d'intervention, l'autre en TED. Une analyse a été faite par l'une des auteures, puis une validation de la classification a été effectuée par la seconde. Tous les items où il y avait divergence dans la classification ont été discutés pour en arriver à un consensus. Par la suite, les données ont été calculées en fréquences, pourcentages et moyennes. Une méthode similaire a déjà été utilisée par Goupil et al. (2000).

RÉSULTATS

La structure générale des plans analysés

Les plans ont été rédigés sur les formulaires propres à chaque commission scolaire. Quatorze plans incluent une section dédiée à la description des forces, des besoins et des difficultés de l'élève. Tous les plans incluent une section sur les objectifs spécifiques (appelés aussi prioritaires) et la plupart ont des espaces réservés pour préciser des éléments comme les intervenants impliqués (15 plans sur 15), les critères d'atteinte des objectifs (8 plans sur 15), l'échéancier des objectifs ou une date de révision du plan (15 plans sur 15). Toutefois, même si l'espace est présent dans le plan, il n'y a pas toujours une information inscrite dans cette section par les rédacteurs des plans. Tous les plans, sauf un, ont un espace pour des signatures ou les initiales des participants. Certains ont des sections réservées aux commentaires ou à d'autres précisions.

Les forces et les besoins

Les plans analysés rapportent 93 forces pour une moyenne de 6,2 forces (*ÉT* : 2,78) par élève. Vingt-neuf représentent des forces au plan scolaire, 8 des habiletés de communication, 25 des qualités comportementales (ex. : l'autonomie et la persévérance), 29 des forces au plan affectif (ex. : positif, affectueux, poli) et 2 des forces en dessin classées dans la motricité. Quelques forces sont ici rapportées : *capable de demander l'aide, s'intègre aux changements, de bonne humeur et souriant.* Ces forces font peu référence à des contenus précis des programmes scolaires qui seraient maîtrisés par l'élève. Des 29 forces identifiées comme ayant un contenu scolaire, seules 4 forces indiquent plus ou moins précisément où se situe l'élève dans son cheminement scolaire. Ces forces sont la reconnaissance des voyelles, la capacité de faire de la pré-lecture, de décoder la lecture et de comprendre ce qui est lu.

Les plans incluent 87 besoins au total, pour une moyenne de 5,8 besoins (*ÉT* = 4,42) par élève. De ces besoins, 19 ciblent l'apprentissage scolaire (ex. : développer ses capacités de travailler de façon autonome), 11 cernent la communication (ex. : apprendre à répondre à son nom), 41 les comportements (ex. : être plus attentif), 14 l'affectivité (ex. : réduire son anxiété) et 2 la motricité fine.

Les objectifs

Les formulaires des plans analysés incluent tous une colonne intitulée *objectifs spécifiques* ou *objectifs prioritaires*. Les objectifs sont directement décrits sans la présence de buts ou d'objectifs généraux qui les chapeautent. Sous la rubrique objectifs, 53 items sont formulés pour les 15 élèves soit une moyenne de 3,5 items (*ÉT* = 1,95) par élève. La médiane se situe à 4. Les plans contiennent entre un et huit items. Parmi, les items regroupés sous cette rubrique *objectifs*, 47 sont rédigés spécifiquement à l'intention de l'élève et 6 décrivent plutôt des actions attendues de la part des intervenants, par exemple, favoriser la communication entre l'école et la maison. Parmi les 47 items rédigés à l'intention des élèves, 23 sont jugés comme suffisamment précis pour suivre la progression, c'est-à-dire que ces items correspondent à un contenu scolaire ou à l'apprentissage d'un comportement observable et mesurable. Les 24 autres items sont davantage de l'ordre de buts généraux, par exemple *développer sa communication*, *développer son autonomie*. Les 47 items sous la rubrique objectifs ont été classifiés en fonction de leur contenu général d'intervention : 19 concernent les matières scolaires ; 1 la communication ; 18 le comportement ; 8 le domaine affectif et 1 la motricité.

TABLEAU 1. *Description des forces, des besoins, des objectifs et des moyens dans les plans d'intervention* (*N*=15)

Items	*N* total[1]	M (ÉT)	*Domaines concernés : fréquences et répartition en pourcentages*				
			Scolaire *n* (%)	Comm.[2] *n* (%)	Comp.[3] *n* (%)	Aff.[4] *n* (%)	Mot.[5] *n* (%)
Forces	93	6,2 (2,8)	29 (31%)	8 (9%)	25 (27%)	29 (31%)	2 (2%)
Besoins ou difficultés	87	5,8 (4,4)	19 (22%)	11 (13%)	41 (47%)	14 (16%)	2 (2%)
Items rédigés sous la rubrique « objectifs »	53	3,5 (1,95)	–	–	–	–	–
Rédigés pour un intervenant	6	–	–	–	–	–	–
Rédigés pour l'élève	47	–	19 (40%)	1 (2%)	18 (38%)	8 (17%)	1 (2%)
• Sont larges (buts)	24	–	–	–	–	–	–
• Sont spécifiques	23	–	–	–	–	–	–

Moyens d'intervention	175	11,6 (6,8)	49 (28%)	41 (23%)	79 (45%)	4 (2%)	2 (1%)

NOTES : 1. Pour les 15 plans. 2. Comm. : Communication ; 3. Comp. : Comportement ; 4. Aff. : Affectivité ; 5. Mot. : Motricité

Les moyens d'intervention

Tous les plans contiennent des moyens d'intervention. Dans certains plans, des moyens s'associent à des objectifs précis, alors que dans d'autres, le plan inclut une série de moyens sans qu'il soit possible de déterminer à quel objectif les moyens sont associés. En tout, les plans contiennent 175 moyens soit une moyenne de 11,67 (*ÉT* : 6,83) moyens par élève. Parmi ces moyens, 49 ciblent les matières scolaires, 41 les habiletés de communication, 79 les comportements, 4 l'affectivité (exemple : des tableaux pour situer ses émotions) et 2 la motricité fine.

Le tableau 1 résume ces données en indiquant le nombre de forces, de besoins, d'items sous la rubrique « objectifs » et de moyens d'intervention rédigés dans les 15 plans. Il précise aussi leur moyenne par plan. Ce tableau décrit également, en termes de fréquences et de pourcentages la répartition des forces, des besoins ou difficultés, des items rédigés pour l'élève sous « objectifs » et des moyens d'intervention en fonction des catégories de l'analyse de contenu. Il est à noter que seuls les items rédigés pour l'élève dans les objectifs ont fait l'objet de cette l'analyse de contenu.

Les intervenants responsables des objectifs, la présence de critères, de modalités et d'un échéancier d'évaluation

Parmi les 15 plans, 13 mentionnent l'enseignant titulaire comme responsable de l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs, 13 la technicienne en éducation spécialisée et 7 les parents. Quatre plans mentionnent l'enfant comme étant aussi responsable d'un ou plusieurs objectifs et huit plans indiquent la collaboration d'autres intervenants, l'orthophoniste, par exemple. Six plans parmi l'ensemble de l'échantillon contiennent des dates d'échéances directement liées aux objectifs. Bien que huit plans aient des espaces réservés aux critères d'atteinte des objectifs, seuls deux plans présentent des critères d'évaluation associés à un ou plusieurs objectifs.

Les autres spécifications

Trois plans précisent les services que recevra l'élève par des intervenants, en plus de ceux offerts par son enseignante titulaire. Parmi ces trois plans, deux précisent le nombre d'heures de services par semaine. Un plan inclut une section pour la différentiation pédagogique ou celle de l'évaluation. Enfin,

trois plans ont un espace pour décrire le secteur de référence, comme, le comportement. Sept plans réservent une section à l'évaluation des objectifs (exemples : atteint, non atteint, à poursuivre) et un plan, à l'évaluation des moyens d'intervention.

DISCUSSION

Le plan doit cibler les besoins prioritaires et identifier des objectifs d'intervention qui le sont également. L'analyse des plans d'intervention indique que les intervenants formulent plus de besoins que d'objectifs. Ceci peut s'expliquer par le fait que les intervenants font des choix et identifient, lors de la rédaction des objectifs, des besoins prioritaires. De plus, qu'il s'agisse des forces ou des besoins, la formulation de ces items révèle que les forces ne décrivent pas les acquis et que les besoins décrivent peu les apprentissages pour lesquels l'élève éprouve des difficultés.

En prenant en compte les items formulés sous la rubrique « objectifs », il y a en moyenne, par plan, 3,5 items formulés sous cette catégorie que ceux-ci concernent l'élève ou ses intervenants. Ce nombre est inférieur à ceux décrits par Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung (2010) qui observent une moyenne de 3,9 buts et de 14,8 objectifs formulés dans les plans de 35 élèves ayant de l'autisme. Il est à noter que dans cette étude américaine, les plans contiennent à la fois des buts et des objectifs alors que dans tous les plans analysés dans notre étude, il n'y a qu'une seule rubrique soit celle des objectifs. Ces derniers ne sont pas regroupés par domaine à l'aide de buts plus généraux qui les chapeautent. Le nombre d'objectifs se révèle inférieur à celui observé par Goupil et al. (2000) qui notent une moyenne de 9 objectifs pour des élèves du secondaire en école ordinaire et de 15 pour les élèves des écoles spéciales. Ce nombre se révèle inférieur également à celui relevé par Gauthier (2004) qui observe, en Ontario, une moyenne 8,15 attentes d'apprentissage (qui correspondent aux objectifs) pour les élèves en difficulté d'apprentissage et de 4,75 attentes pour les élèves surdoués qui ont un plan d'intervention. Il est à noter qu'il est difficile de déterminer un nombre idéal d'objectifs pour un plan d'intervention. En effet, le plan doit à la fois être facilement utilisable par l'enseignant en classe et doit aussi répondre aux besoins des élèves. Si l'enseignant accueille plusieurs élèves qui ont un plan d'intervention, il faut qu'il soit en mesure de gérer l'ensemble des interventions prévues en classe dans ces plans. Toutefois, les élèves qui ont un TED ont de grands besoins et le nombre limité d'objectifs soulève ici la question de l'utilisation des plans dans la pratique quotidienne des enseignants et des éducateurs. Il faut cependant aussi nuancer ces données, car l'analyse n'a pas permis de dégager l'investissement requis par les intervenants pour atteindre les objectifs. De plus, il est possible que plusieurs élèves aient aussi un plan de services, impliquant alors la planification d'objectifs par d'autres intervenants que ceux du milieu scolaire.

L'analyse des données montre aussi que des 53 items formulés sous la rubrique objectifs, six de ces items représentent des actions des intervenants et non pas des apprentissages prévus pour les élèves. En ce qui concerne les 47 autres items à l'intention des élèves, 23 soit 49% semblent suffisamment précis pour suivre leur progression. De plus, deux plans seulement contiennent des critères d'évaluation pour juger des progrès. Les problèmes associés à la mesure des objectifs et à leur suivi ont été soulevés par plusieurs auteurs (Etscheidt, 2003; Gauthier, 2004). La définition d'objectifs opérationnels sous forme de comportements semble depuis longtemps être une des difficultés majeures associées à la rédaction des plans d'intervention (Smith, 1990). Ces données concordent avec celles de Ruble et al., (2010) qui constatent, après l'analyse des plans de 35 élèves ayant de l'autisme, que 41% seulement des objectifs ou des buts sont formulés en terme de comportement. D'ailleurs, ces auteurs précisent : « Pour la population des enfants avec autisme, les conflits autour des plans d'intervention ont augmenté au cours des dernières années et se caractérisent par la croissance la plus rapide et dispendieuse en matière de poursuite légale en éducation[3] » (Ruble et al., p.2). En 2003, Etscheidt notait l'acuité du problème auprès des élèves ayant de l'autisme. Après avoir analysé 68 causes légales, cette auteure constate que l'une des lacunes principales des plans concerne le manque de cohérence entre les buts du plan et l'évaluation. Or, les plans analysés dans notre étude font peu mention de niveaux de base ou de données précises d'évaluation. La formulation des besoins cible des domaines d'intervention plutôt que des apprentissages ou des comportements, par exemple : *apprendre à lire* ou *attention et concentration*. Il en est de même pour les forces décrites, dans plusieurs plans, sous forme de qualités personnelles : *persévérant, doux, positif*. Seules quatre forces concernent directement des acquis en regard des programmes d'études.

La classification des objectifs révèle que 19 concernent les matières scolaires, 1 la communication, 18 le comportement, 8 l'affectivité et 1 la motricité. Il est assez étonnant compte tenu des difficultés généralement observées par les élèves ayant un TED qu'un seul de ces objectifs cible la communication. Il est à noter toutefois que les plans proposent de nombreux moyens d'intervention (par exemple, des indices visuels) pour soutenir la communication de l'élève ou son accès à de l'information. Il est possible que les intervenants voient la communication comme un moyen pour accéder aux autres apprentissages et qu'ils suppléent dans ce domaine en donnant à l'élève divers outils. Comme il y a pénurie de services d'orthophonie (Agence de la Santé et des Services sociaux, 2009) dans les écoles, il est aussi possible que les orthophonistes, entre autres par l'intermédiaire d'un plan de services, donnent des recommandations ou des moyens aux enseignants et aux éducateurs plutôt qu'en formulant des objectifs pour un suivi individuel avec l'élève. Il est aussi possible que ces élèves

reçoivent des services d'orthophonie en milieu privé ou de réadaptation. Les résultats indiquent aussi le nombre d'objectifs touchant l'aspect scolaire et des comportements sont similaires, ce qui nous paraît intéressant étant donné que les élèves ayant un TED ont des besoins touchant à la fois leurs compétences scolaires et sociales (Poirier et Kozminski, 2008).

Recommandations

Les plans analysés ici révèlent le manque de précision des forces, des difficultés et des objectifs pour suivre les apprentissages. Les publications américaines soulignent aussi cette lacune dans les objectifs (Ruble et al. 2010). Ce manque de précision entraîne des difficultés importantes dans l'évaluation des apprentissages réalisés. Compte tenu du nombre d'heures que consacrent les intervenants et les parents à la rédaction de ces plans, il y aurait lieu d'analyser les modalités de formation mises en place dans les universités et les mesures de perfectionnement offertes dans les milieux scolaires sur ce sujet. Il conviendrait dans ces formations de mettre l'accent sur la façon dont les différentes évaluations des apprentissages, en particulier les productions de l'élève, peuvent être mises à contribution et comment des critères d'évaluation peuvent être associés aux objectifs d'intervention. Depuis plusieurs années, les milieux scolaires ont adopté des pratiques d'évaluation, dont le portfolio, afin de mieux suivre la progression des apprentissages. Les productions des élèves ne pourraient-elles pas être associées aux suivis des plans d'intervention? À la fois, les enseignants et les parents auraient alors des éléments concrets pour discuter des objectifs à planifier et la façon dont la progression des apprentissages sera évaluée.

Limites de l'étude et recherches ultérieures

Cette étude présente la limite d'avoir analysé un nombre peu élevé de plans qui ne représentent pas l'ensemble de la province. De plus, l'analyse a été faite sans obtenir des données plus qualitatives, par exemple, à partir d'entrevues avec les intervenants ou les parents. Néanmoins, ces plans proviennent de huit commissions scolaires et de 15 écoles, ce qui représente plusieurs équipes-écoles différentes.

Les données vont dans le même sens que les études qui soulignent le manque de précision des plans. Dans des recherches ultérieures, il y aurait lieu d'analyser le contenu des formations du personnel scolaire pour la rédaction des plans d'intervention. Il y aurait lieu de se demander, dans ce contexte, quelle est l'importance accordée à l'évaluation des besoins et quelles sont les relations entre l'identification des besoins et la formulation d'objectifs qui permettent le suivi des apprentissages de l'élève. Il y aurait également lieu d'identifier les milieux où le plan favorise le suivi des objectifs et de faire connaître ces bonnes pratiques.

CONCLUSION

Cette étude décrit une situation analogue à celle observée dans d'autres études sur le manque de précision des objectifs. Malgré les besoins importants des élèves ayant un TED, cette étude met en évidence le nombre moins élevé d'objectifs dans les plans de ces élèves en comparaison avec ceux observés dans d'autres études. Compte tenu du caractère obligatoire du plan dans l'intervention auprès des élèves en difficulté, il importe donc de poursuivre la recherche sur cette question en identifiant les milieux scolaires où les plans semblent utiles dans le suivi des élèves et en faisant ressortir les caractéristiques de ces pratiques.

NOTES

1. Ce plan porte différentes appellations (plan d'intervention adapté, plan d'enseignement individualisé, plans personnalisés, etc.) selon les commissions scolaires.
2. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a changé son appellation au cours des dernières années (2005), d'où l'utilisation de deux acronymes dans cet article MELS et MEQ en fonction de l'année des publications.
3. Notre traduction

RÉFÉRENCES

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2009). *Plan d'action montréalais. Amélioration de la performance des services d'orthophonie pour les enfants et les jeunes*. Québec, QC : Auteur.

American Psychiatric Association (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-texte révisé (DSM-IV-TR).* Paris, FR : Masson.

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

Beaupré, P., Roy, S., & Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.

Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, *28*, 31-69.

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

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*, 6-19.

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

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

Goupil, G., Tassé, M.-J., Doré, C. Horth, R., Lévesque, J.-Y., & Mainguy, E. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés*. Rapport de recherche non publié, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub L. No. 108-446, § 601 *et seq.*, 118 Stat. 2647 (2004). Retiré de http://www.copyright.gov/legislation/pl108-446.pdf

Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI)*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-

Hill.

Loi sur l'instruction publique, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q.)* chapitre I-13.3 (2011). Retiré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2007). *Plan d'intervention personnalisé*. Retiré du site web de *Alberta Education* : Retiré de http://education.alberta.ca/media/621216/intropip.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Le plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Retiré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter la concertation et le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage retiré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1881

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Auteur.

Poirier, N., & Kozminski, C. (2008). *L'autisme, un jour à la fois*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

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

Ruble, L.A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L.A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 1-12.

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 plan d'intervention personnalisé* (Essai doctoral, Université du Québec à Montréal, Montreal, QC). Retiré de http://www.archipel.uqam.ca/1968/1/D1769.pdf

Van Reusen, A.K. (1998). Self advocacy strategy instruction. In M.L. Whemeyer & D.J. Sands (Eds). *Making it happen : Student involvement in education plannning, decision making and instruction (pp. 131-152)*. Toronto, ON: Paul H. Brookes.

NATHALIE POIRIER est une psychologue et professeure au département de psychologie de l'université du Québec à Montréal. poirier.nathalie@uqam.ca

GEORGETTE GOUPIL est une psychologue et professeure au département de psycho-