



Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales
à l'établissement de son plan d'intervention

Cadre de référence

Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V.,
Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É.

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 2021

INTRODUCTION

Ce document est destiné à tous les acteurs impliqués dans l'établissement des plans d'intervention (PI) des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC). Il présente le cadre de référence de la trousse « J'ai MON plan ! ». Il comporte sept sections pour répondre aux objectifs suivants :

- 1) **Présenter le contexte dans lequel s'inscrit le développement de la trousse « J'ai MON plan ! »;**
- 2) **Définir le concept de plan d'intervention et son utilisation;**
- 3) **Déterminer les quatre phases de la démarche de mise en œuvre d'un PI;**
- 4) **Aborder l'approche préconisée dans la trousse « J'ai MON plan ! »;**
- 5) **Dresser un portrait succinct des rôles et responsabilités des acteurs du PI;**
- 6) **Expliquer le fonctionnement de la trousse « J'ai MON plan ! »;**
- 7) **Présenter les auteurs, partenaires et contributeurs du projet.**

1. CONTEXTE

La réussite de tous les élèves implique l'adoption de pratiques inclusives mettant en valeur les principes d'accès universel à l'éducation et la prise en compte de la diversité de leurs besoins (MÉES, 2017). En ce sens, les élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) peuvent bénéficier, au Québec, de mesures de soutien favorables à leur réussite éducative. Le plan d'intervention (PI) représente alors l'outil de planification et de concertation que le milieu scolaire peut utiliser pour organiser les services aux élèves concernés.

Bien que le cadre de référence sur l'établissement du PI au Québec précise que l'élève doit être placé au cœur de sa réussite, la participation active de ce dernier et la collaboration-école-famille-communauté représentent un défi pour les acteurs scolaires (MEQ, 2004). De fait, les élèves sont généralement peu impliqués dans leur PI et leurs opinions ne sont pas suffisamment prises en compte (Gaudreau *et al.*, 2008; Souchon, 2008). Les pratiques québécoises ne s'harmonisent pas toujours avec l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) stipulant que l'élève doit avoir l'occasion d'exprimer son opinion et qu'une réelle prise en compte de celle-ci est nécessaire, quel que soit son âge (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015). Au cours des 15 dernières années, plusieurs enjeux entourant la participation des parents à l'établissement du PI ont également été dégagés par la littérature. À l'image des élèves, les parents sont très rarement impliqués, voire non sollicités, pour l'établissement des PI. Selon la Com-

mission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2015), les parents ne sont pas suffisamment préparés pour contribuer à l'établissement du PI et se sentent isolés, impuissants et en situation d'infériorité par rapport aux acteurs scolaires, qui ne semblent pas considérer leurs points de vue et leur expertise. Actuellement, la participation des parents est très variable selon les milieux (Rousseau *et al.*, 2018); ils peuvent être appelés à prendre connaissance d'un PI déjà élaboré, à donner leur approbation d'un PI complet ou à prendre part activement à son élaboration avec l'équipe-école (Gaudreau *et al.*, 2008).

Dans les communautés autochtones, la participation des parents dans la vie scolaire des enfants est à prendre en compte dans un contexte socio-historique. Le régime des pensionnats indiens a occasionné une cassure profonde qui se fait sentir encore de nos jours entre les membres des Premiers Peuples et l'école. L'école étant devenue un symbole d'assimilation occidentale, certains parents et surtout les grand-parents, les aînés, sont peu disposés à participer pleinement à la vie scolaire de leurs enfants et de leurs petits enfants.

Les élèves PDC sont reconnus comme étant les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire (Rousseau *et al.*, 2015). À cet égard, le manque de formation du personnel enseignant en ce qui a trait à la gestion des comportements difficiles à l'école est souvent pointé du doigt. Par ailleurs, plusieurs chercheurs

reconnaissent que la prise en compte du point de vue des élèves quant à leurs expériences scolaires permet de les rendre plus positives, d'améliorer les pratiques enseignantes et, ainsi, de s'appuyer sur des conditions qui favorisent l'inclusion scolaire (Beaudoin et Nadeau, accepté; Fortier, 2018; Groves *et al.*, 2010; Sellman, 2009; Swinson, 2010; Tangen, 2009). Parallèlement, les acteurs du milieu scolaire rapportent que la capacité des élèves PDC à reconnaître les effets de leurs comportements sur leur fonctionnement en classe constitue aussi un enjeu très important dans la réussite de leur inclusion scolaire (Gaudreau *et al.* 2018).

Malgré ces recommandations à l'égard de l'élaboration du PI et les bénéfices à s'attarder au vécu et à la participation des élèves, très peu d'acteurs scolaires préparent leurs élèves et soutiennent leur partici-

pation par le développement des compétences requises en les exerçant ou en les impliquant dans la planification et dans l'animation de la rencontre de leur PI (Martin, Van Dycke et Christensen, 2006; Martin, Van Dycke et Greene, 2006; Rousseau *et al.* 2018). Par ailleurs, souvent confinés à des tâches d'évaluation et de soutien (services indirects aux élèves), le personnel des services complémentaires (personnel professionnel et de soutien) et certains enseignants sont rarement sollicités pour accompagner les élèves dans cette démarche. Dans ce contexte, la trousse « J'ai MON plan ! » a été développée afin d'outiller tous les acteurs du PI dans l'établissement et dans la mise en œuvre des PI destinés aux élèves PDC. Elle comprend du matériel de formation ainsi que des outils facilitant la réalisation pour tous ses acteurs de chacune des phases du PI.

2. LE PI : DÉFINITIONS ET PRINCIPAUX ENCADREMENTS

2.1 DÉFINITIONS

Afin de répondre aux besoins des élèves PDC, les acteurs scolaires sont appelés à mettre en œuvre un plan d'intervention, un plan de services ou encore un plan de transition (voir Goupil, 2004 pour plus de détails). Bien qu'ils aient tous comme objectifs l'individualisation des interventions et la participation de l'élève et de sa famille, ils comportent certaines différences (Goupil, 2004). Le plan d'intervention s'adresse plus spécifiquement aux élèves qui ne sont pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur de leur programme de formation ou dont la situation nécessite la mise en place de services spécialisés ou encore, d'adaptations diverses (MEQ, 2004). Ainsi, le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation qui favorise une communication harmonieuse afin de répondre aux besoins d'un élève présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il repose sur une évaluation des capacités et des besoins de l'élève, sur l'établissement d'objectifs à atteindre et sur la mise en œuvre de moyens qui le soutiennent dans son cheminement scolaire et dans son développement global. En prenant appui sur la situation et sur les besoins de l'élève, le plan d'intervention s'inscrit donc en continuité avec l'approche dite « non-caté-

gorielle » qui doit être priorisée selon la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999).

En cohérence avec cette approche, la trousse « J'ai MON plan ! » vise à soutenir l'établissement collaboratif de PI pour tous les élèves qui présentent des difficultés comportementales, qu'elles soient d'ordre émotionnel, social ou même cognitif à l'école, qu'ils aient ou non été identifiés en trouble du comportement par le milieu scolaire ou diagnostiqués pour un trouble de cette nature par le milieu de la santé (p. ex. : trouble de l'attention avec hyperactivité, trouble d'opposition avec provocation, etc.). Ainsi, la décision d'établir un PI devrait être envisagée lorsque : 1) les mesures habituelles sont jugées insuffisantes pour permettre à l'élève de progresser à la hauteur de ses capacités, incluant les pratiques inclusives telles que la différenciation pédagogique; 2) la mobilisation concertée des acteurs responsables de l'éducation de l'élève s'avère nécessaire ou lorsque des ressources spécialisées doivent être mises en place et 3) la situation de l'élève exige la prise de décisions qui auront une incidence sur son parcours scolaire (MELS, 2004).

2.2 ORIENTATIONS MINISTÉRIELLES

Les cinq orientations ministérielles présentées dans le cadre de référence pour l'établissement des PI (MEQ, 2004) demeurent des assises sur lesquelles s'appuie la trousse « J'ai MON plan ! »

- 1) **Considérer la réussite de façon différenciée** : cela réfère au fait d'accepter que la réussite se traduise différemment d'un élève à l'autre sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.
- 2) **Placer l'élève au cœur de sa réussite** : à cet égard, le Ministère rappelle l'importance de prendre en considération les intérêts et les sources de motivations de l'élève, de s'assurer que le PI soit signifiant pour lui, qu'il serve de levier à sa motivation et à son engagement. Par conséquent, il est essentiel que l'élève participe à l'ensemble de la démarche du PI en partageant son opinion et en prenant part aux décisions qui le concernent. En participant à l'identification de ses propres besoins et de ses capacités, en adhérant aux objectifs ciblés de son PI et en constatant la concertation de tous les acteurs responsables de son éducation, l'élève se sentira alors plus motivé et s'investira davantage dans l'atteinte des objectifs choisis.
- 3) **Adopter une vision systémique de la situation de l'élève** : cette orientation rappelle l'importance de considérer l'ensemble des facteurs (personnels, familiaux et scolaires) susceptibles d'influencer les apprentissages et les comportements de l'élève. Une prise de conscience des facteurs de risque et de protection en présence permet alors une planification plus efficace des interventions et des services à déployer auprès de l'élève.
- 4) **Miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu** : cela implique d'opter pour une approche centrée sur la recherche de solutions qui prennent leurs appuis sur les forces de l'élève et les ressources du milieu. Il ne suffit pas d'identifier les forces de l'élève, il faut aussi les mettre à profit au regard des choix d'objectifs et des moyens à mettre en place dans l'établissement du PI.
- 5) **Intensifier la collaboration-école-famille-communauté** : pour ce faire, il convient de démontrer de la souplesse dans la planification des rencontres avec les parents, de prendre en compte leur situation particulière et d'avoir le souci de favoriser une compréhension mutuelle des contraintes de chacun. Puisque plusieurs élèves PDC reçoivent aussi des services de professionnels du réseau de la santé et des services sociaux, cela implique la mobilisation de ces partenaires au PI afin de favoriser la mise en place d'un réel partenariat.

2.3 ÉLÉMENTS CLÉS DU CADRE LÉGISLATIF

L'établissement des PI est encadré par divers articles de lois qui clarifient les responsabilités du personnel scolaire à l'endroit des élèves nécessitant un soutien individualisé. Pour commencer, la Loi sur l'instruction publique, stipule de « l'enseignant a des obligations envers les élèves handicapés ou en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir, entre autres, de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (Gouvernement du Québec, 2019a, article 22). La loi précise également l'obligation pour le directeur d'école de voir à l'établissement d'un PI adapté aux besoins des ÉHDAA :

Le plan d'intervention doit être établi avec l'aide des parents, du personnel qui dispense des services à l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable. Le plan d'intervention représente un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève. L'élaboration du plan d'intervention doit tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève, faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription à l'école. Il importe que cette phase de collecte et d'analyse de l'information se déroule dans l'esprit de la démarche du plan d'intervention en mettant à contribution tous les partenaires concernés, notamment les parents de l'élève. De plus, le directeur doit s'assurer de la réalisation et de l'évaluation périodique du plan d'intervention, et en informer régulièrement les parents (Gouvernement du Québec, 2019a, article 96,14).

Par ailleurs, la compétence 10 du référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation (2020) précise que le personnel enseignant doit s'engager activement au sein de l'équipe-école en participant notamment à l'élaboration et à la mise en œuvre de plans d'intervention. En cohérence avec la compétence 7 de ce référentiel (p. 33), cela amène l'enseignant à :

- différencier son enseignement en offrant « une diversité de contenus, de processus et de productions adaptés aux caractéristiques des élèves, et ce, quelles que soient leurs différences, afin de favoriser leur réussite et de soutenir leur développement d'une manière optimale;
- adapter les situations d'apprentissage et le soutien offert aux élèves en fonction de leurs besoins et de leurs capacités;
- utiliser différents types d'encouragement afin de motiver les élèves;

- prendre connaissance de l'information pertinente dans la documentation scientifique ou auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves présentant des besoins particuliers;
- connaître et utiliser les services spécialisés disponibles pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Enfin, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire mentionne aussi **qu'au moins une fois par mois, des renseignements doivent être fournis aux parents d'un élève mineur** lorsque ses performances laissent craindre qu'il n'atteigne pas le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études, lorsque ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école ou lorsque cela est prévu dans le plan d'intervention de l'élève (Gouvernement du Québec, 2019b, article 29.2).

3. LES PHASES DE MISE EN ŒUVRE DU PI

« La démarche du PI s'inscrit dans un processus dynamique et continu qui place toujours, en toile de fond, l'élève et sa réussite » (MELS, 2004, p. 25). Le cadre de référence québécois sur l'établissement des PI propose un constitué de quatre phases principales : 1) la collecte et l'analyse de l'information, 2) la planification des interventions, 3) la réalisation des interventions et 4) la révision du PI. Toutefois, en cohérence avec l'approche préconisée dans la trousse « J'ai MON plan ! », la démarche et les outils suggérés s'articulent autour des phases suivantes : **la phase d'investigation; la phase de collecte et d'analyse de l'information; la phase de concertation et la phase de réalisation** qui prévoit un processus de révision continu du PI menant à l'introduction d'un nouveau cycle de mise en œuvre du PI.

Notons que la phase d'investigation interpelle particulièrement la direction d'école. Après avoir pris connaissance des signalements reçus quant à la nécessité d'établir un PI pour l'élève, cette dernière doit alors recueillir certaines informations auprès des premiers responsables de l'éducation de l'élève (parents et enseignants) afin d'enclencher ou non le processus d'établissement d'un PI.

Dans les écoles des communautés membres du CEPN, cette responsabilité est partagée entre la direction d'école et la coordination de l'éducation spéciale (qui assure la coordination des services d'éducation spéciale à l'échelle de la communauté). Les directeurs d'école et les coordonnateurs en éducation spéciale sont sous l'autorité de la direction de l'éducation (rattachée au Conseil de bande) qui assure la gouvernance scolaire dans les écoles de la communauté. En ayant le même patron, ils sont dans un contexte de collaboration et non de position hiérarchique les uns vis-à-vis les autres.

Les autres phases requièrent la participation active de tous les acteurs du PI. Enfin, le temps de réalisation de chacune de ces phases varie d'une situation à l'autre. Par exemple, s'il s'agit du premier PI de l'élève, il est probable que la phase de collecte d'information soit plus longue et que certaines évaluations (normatives et fonctionnelles) soient nécessaires et réalisées par des professionnels habilités (OPQ, 2013). Pour sa part, la phase de concertation est plus rapide que les autres puisqu'elle consiste essentiellement à la mise en commun des informations et à l'établissement d'un consensus au regard de la situation de l'élève, des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. La Figure 1 présente les principales actions clés liées à chacune de ces phases.

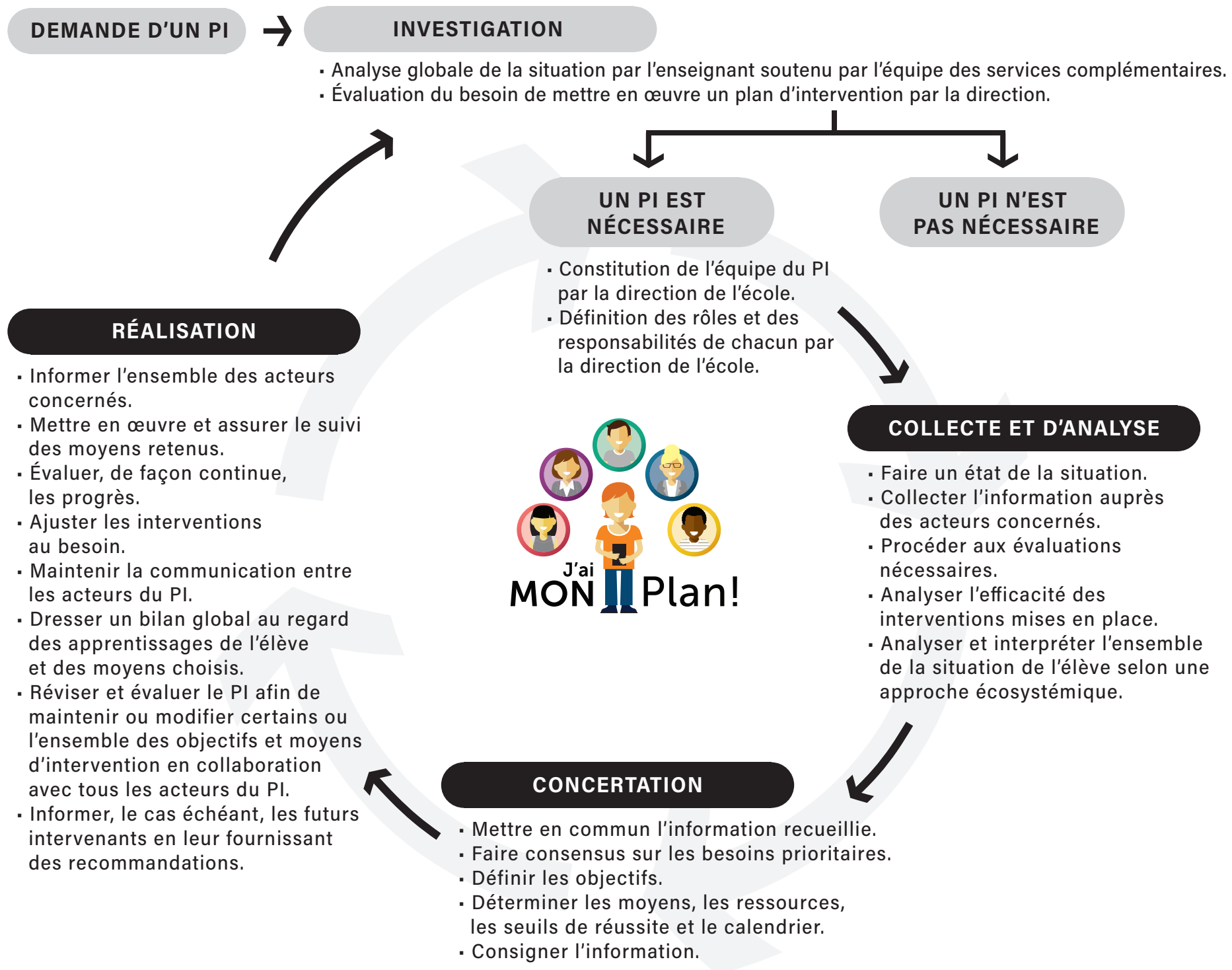


Figure 1. Démarche d'établissement du PI

4. L'APPROCHE PRÉCONISÉE PAR LE TROUSSE « J'AI MON PLAN ! »

Cette section aborde les principes théoriques sur lesquels s'appuie le développement de la trousse « J'ai MON plan! » et expose les caractéristiques du continuum d'autodétermination pour situer les capacités et le niveau de participation de l'élève.

4.1 PRINCIPES THÉORIQUES

Afin de s'assurer que la démarche du PI réponde aux besoins de l'élève, il importe que ce dernier puisse prendre part à chacune des étapes de son élaboration et de sa mise en œuvre. Le développement du savoir-être et l'adoption de nouveaux comportements exigent une prise de conscience personnelle par l'élève et une reconnaissance de la nécessité d'amorcer un changement. La participation active des élèves PDC au processus d'élaboration de son PI devient ainsi une condition *sine qua non* pour en tirer des effets positifs. À cet égard, la théorie de l'autodétermination s'avère fort pertinente pour étayer les pratiques qui favorisent la mobilisation de l'élève PDC dans l'établissement de son PI.

La théorie de l'autodétermination s'intéresse à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la connexité (besoin d'appartenance) (Ryan et Deci, 2017). Le besoin **d'autonomie** se traduit par l'autorégulation de ses expériences personnelles en assumant ses choix en congruence avec ses valeurs et ses intérêts personnels. Le besoin de **compétence** réfère au fait de se sentir capable d'interagir efficacement avec son environnement. Finalement, le besoin d'appartenance réfère au sentiment d'appartenance aux autres et à sa communauté, au fait de faire partie d'un groupe. Field et Hoffman (1994) définissent l'autodétermination comme la capacité d'une personne à définir et à atteindre des buts basés sur la connaissance de soi et sur la reconnaissance de sa valeur (p. 136, traduction libre). **L'autodétermination représente donc une combinaison de compétences, de connaissances et de croyances qui poussent une personne à s'engager dans la poursuite de ses buts, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes** (Field *et al.*, 1998).

Pour Sebag (2010), l'autodétermination permet ainsi de « faire passer l'élève du siège passager au siège conducteur de sa vie » (p. 23, traduction libre). Dans le cadre de la démarche d'établissement du PI, il est possible de soutenir l'autodétermination des élèves

en leur offrant l'opportunité de faire des choix, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'établir des buts, de défendre leurs droits et d'exercer leur leadership. Cela s'avère d'autant plus important chez les élèves PDC, puisque ceux-ci font moins preuve de comportements d'autodétermination et ont moins confiance que leurs efforts produiront les résultats désirés (Cheney, 2012). Dans un contexte où les interventions du personnel scolaire auprès des élèves PDC s'avèrent davantage axées sur la gestion de leurs comportements, peu d'opportunités sont laissées pour les aider à développer les mêmes habiletés d'autodétermination que les autres élèves (Carter *et al.*, 2010). De fait, il serait utopique de croire que les élèves développeront eux-mêmes des compétences et des comportements d'autodétermination, car ceux-ci doivent faire l'objet d'un enseignement explicite et de plusieurs opportunités de mise en pratique, et ce, dès le début de leur scolarisation (Field *et al.*, 1998).

Les personnes autodéterminées présentent un ensemble de caractéristiques qui leur permettent de remplir des rôles généralement associés à l'âge adulte. Il existe un large consensus sur certaines caractéristiques de l'autodétermination. La colonne de gauche du Tableau 1 présente les composantes fondamentales de l'autodétermination proposées par le Virginia department of Education (2016) dans le cadre de la démarche d'établissement des PI. La colonne de droite présente les cibles de développement de l'autodétermination chez l'élève (celles-ci sont inspirées des travaux de Field et Hoffman, 2012). L'ensemble des outils suggérés dans la trousse « J'ai MON plan » s'appuient sur ce cadre de référence.

Tableau 1. Composantes et cibles de développement de l'autodétermination

COMPOSANTES FONDAMENTALES DE L'AUTODÉTERMINATION	CIBLES DE DÉVELOPPEMENT
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience de soi et connaissance de soi : reconnaissance de ses forces, de ses faiblesses, de ses capacités et de ses limites ET utilisation de ces attributions uniques pour influencer de manière positive sa propre vie. ▪ Choix : habileté à choisir entre deux options connues. ▪ Prise de décision : habileté à choisir parmi plusieurs options connues. ▪ Résolution de problèmes : habileté à solutionner un problème (choix et prise de décision font partie du processus). ▪ Établissement et atteinte d'objectifs : habileté à établir un objectif, à planifier sa mise en œuvre et à en mesurer le succès. ▪ Autorégulation : processus de suivi de ses propres actions faisant appel à l'observation de soi, à l'auto-instruction, à l'auto-évaluation et à l'auto-renforcement. ▪ Auto-représentation : capacité à prendre la parole afin de défendre une cause personnelle. ▪ Efficacité personnelle : conviction que l'on peut exécuter avec succès le comportement requis pour produire un résultat donné. ▪ Attentes d'efficacité : conviction que si un comportement spécifique est adopté, il conduira aux résultats attendus. ▪ Locus de contrôle interne : conviction que l'on contrôle les résultats importants pour sa vie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaitre ses besoins et ses défis. ▪ Connaitre ses forces et ses préférences. ▪ S'accepter et se valoriser. ▪ Utiliser ses forces comme levier pour relever des défis. ▪ Établir des priorités, ce qui est important pour soi. ▪ Faire des choix. ▪ Formuler des objectifs. ▪ Identifier les comportements à adopter. ▪ Identifier des moyens pour atteindre ses objectifs. ▪ Anticiper les résultats (bénéfiques pour soi et pour autrui). ▪ Croire en sa capacité d'apprendre, de s'améliorer. ▪ Visualiser les actions à poser. ▪ Résoudre des problèmes. ▪ Connaitre ses droits et assumer ses responsabilités. ▪ Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles. ▪ Communiquer son opinion. ▪ Négocier, défendre son point de vue. ▪ S'auto-observer, s'autoévaluer et s'autogratiser. ▪ Comparer les résultats avec ceux anticipés. ▪ Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites. ▪ Faire les ajustements nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. ▪ Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.

Pour Field et Hoffman (1994), l'autodétermination peut être facilitée ou limitée par des facteurs internes et externes. Parmi ceux-ci, les acteurs scolaires et les parents représentent des facteurs qui exercent une influence importante sur le vécu de l'élève et sur ses croyances d'efficacité personnelle. Ils peuvent ainsi largement influencer la place que prendra l'élève dans la démarche d'établissement de son PI et sa motivation à s'engager dans sa mise en œuvre, à collaborer avec les membres de l'équipe éducative et à adopter des comportements plus positifs. En s'appuyant sur des données probantes de

recherches, la trousse « J'ai MON plan ! » vise ainsi à sensibiliser les acteurs scolaires sur les conditions favorables à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la révision des PI efficaces pour soutenir l'autodétermination des élèves PDC et à favoriser la participation active de tous les acteurs responsables de leur éducation. Les informations et les outils qui constituent la trousse « J'ai MON plan ! » visent ainsi à soutenir l'élève PDC en lui fournissant des conditions qui répondent à ses besoins au regard de son vécu scolaire, de manière à ce qu'il puisse agir de façon autodéterminée.

4.2 CONTINUUM D'AUTODÉTERMINATION DE L'ÉLÈVE ET MISE EN ŒUVRE DE SON PI

Trois principaux niveaux se dégagent des travaux de recherche dans le domaine des plans d'intervention autodéterminés en vue de situer l'élève sur un continuum d'autodétermination au regard de sa participation (ou implication) à l'établissement de son PI. Ces niveaux d'autodétermination, présentés à la Figure 2, correspondent au degré de responsabilité et d'implication qu'un élève peut assumer lors de la phase de concertation de son PI et influencent les actions qu'il devra poser durant les phases de collecte et d'analyse et de réalisation. Ils varient en fonction de l'âge de l'élève, de son niveau de développement, de ses capacités, de sa motivation et devraient augmenter chaque année (Alberta Education, 2007). Bien situer l'élève sur ce continuum d'autodétermination permet de mieux ajuster les composantes qui permettent de le préparer à sa rencontre de PI, en ayant toujours en tête que l'objectif ultime est qu'il dirige lui-même sa rencontre de PI. Il s'agit, d'une part, de bien évaluer le niveau d'autodétermination de l'élève afin qu'il puisse vivre des réussites quant à son implication lors de la mise en œuvre de son PI, et, d'autre part, de l'encourager à développer et à bonifier ses capacités à agir de façon autodéterminée. Le tout en s'assurant de l'adéquation entre le soutien offert tout au long de l'année et la réponse à ses besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ainsi, il faut éviter de sous-estimer les capacités ou le potentiel d'un élève

en limitant son exposition à ce qui lui est accessible. À l'inverse, il faut davantage viser à ce que l'élève développe, en l'exposant à des situations et des ressources qui favorisent la réponse à ces besoins fondamentaux (notamment à partir de la trousse « J'ai MON plan ! »), son sentiment d'autodétermination face à ses apprentissages et à sa réussite éducative. Par conséquent, le niveau d'autodétermination de l'élève influencera grandement la manière dont il sera soutenu et accompagné au cours de la démarche d'élaboration et de mise en place de son PI. À cet égard, les documents de la trousse « J'ai MON plan ! » précisent clairement quels outils et quelles activités exploiter en fonction de chacun des niveaux. Bien que les élèves doivent participer à toutes les étapes d'établissement de leur PI, ceux qui seront capables d'autodiriger leur rencontre de PI devront s'y préparer adéquatement en participant plus activement à la phase de collecte et d'analyse (p. ex. en procédant à certaines auto-évaluations, en préparant l'animation de leur rencontre) et à celle de réalisation (p. ex. en s'impliquant dans l'évaluation de l'efficacité des moyens utilisés et dans la révision de leur PI). Enfin, la trousse « J'ai MON plan ! » prévoit aussi un outil d'évaluation à l'intention du personnel scolaire afin de les guider dans l'estimation du degré d'autodétermination d'un élève.

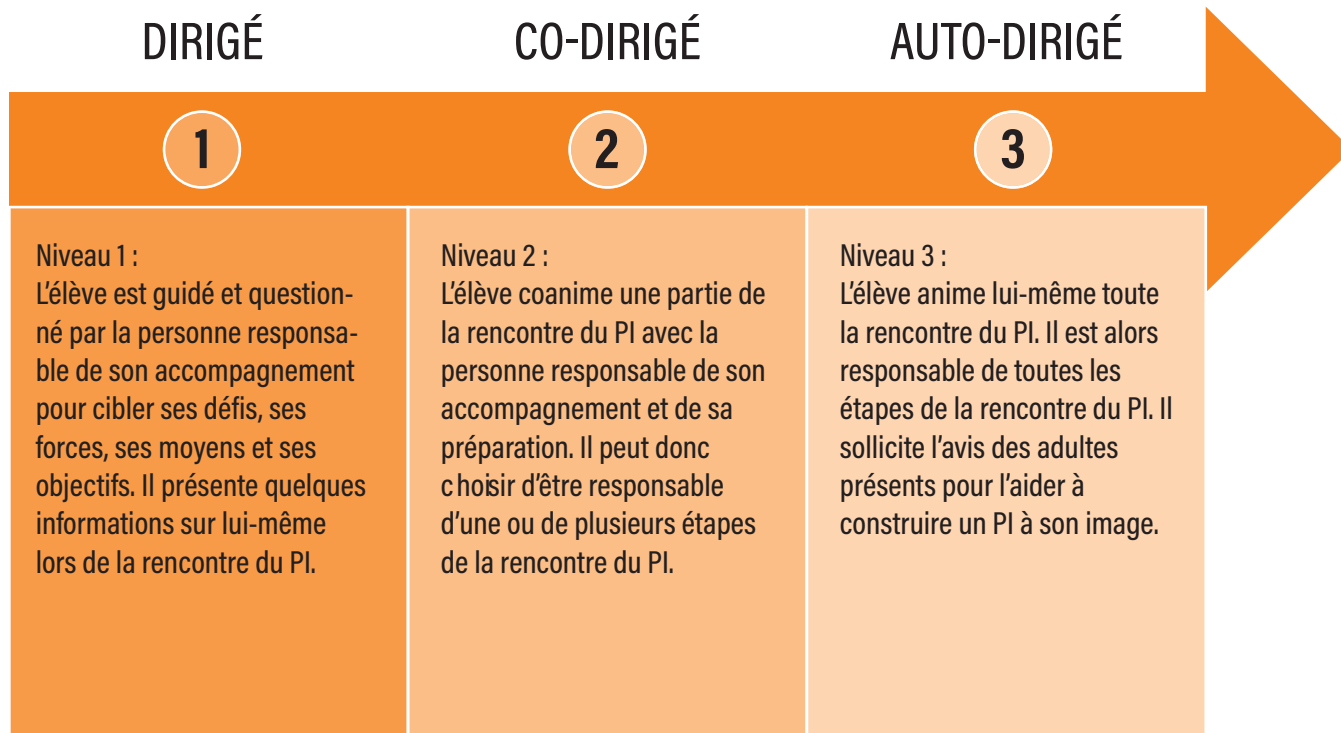


Figure 2. Les trois principaux niveaux d'autodétermination des élèves lors de la mise en œuvre du PI (inspirée de Mason, McGahee-Kovac et Johnson, 2004, p. 19)

5. LES RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES ACTEURS DU PI

La Loi sur l'instruction publique précise que le PI doit être établi par la direction d'établissement et que celui-ci doit être élaboré avec l'aide des parents, de l'élève et du personnel qui lui dispensent des services (MELS, 2004). Précisons ici que les acteurs du PI sont les personnes qui jouent un rôle dans la poursuite des objectifs éducationnels de l'élève. Par conséquent, il n'y a pas lieu d'assigner de façon systématique un membre du personnel à l'ensemble des PI de l'école (p. ex. : un professionnel scolaire) si ce dernier n'est pas en mesure, ou n'a pas le mandat, de contribuer à l'intervention concertée qui découlera du PI.

Cette section présente, de façon succincte, le rôle et les responsabilités de chacun des acteurs du PI. Une élaboration plus exhaustive de celle-ci sera présentée dans les outils de la trousse « J'ai MON plan ! » destinés à chacun de ces acteurs.

5.1 LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

La direction d'école a le devoir et la responsabilité d'établir le PI pour tous les ÉHDAA. Elle est imputable de l'ensemble des décisions prises dans le PI et est responsable d'assurer le suivi de sa mise en œuvre. Elle peut toutefois prendre la décision de déléguer certaines responsabilités à un autre acteur scolaire. Par exemple, la direction d'école pourrait convenir que l'enseignant, le psychologue scolaire ou le psychoéducateur soutient l'élève à l'animation de la rencontre du PI en son absence ou encore qu'il est responsable d'en assurer le suivi. La direction d'école est responsable de s'assurer de la participa-

tion de tous les acteurs du PI en leur assignant des responsabilités qui soutiennent le développement et l'autodétermination de l'élève visé.

Comme mentionné plus haut, dans les écoles de bande membres du Conseil d'Éducation des Premières-Nations (CEPN), la responsabilité vis-à-vis du PI en est une partagée entre la direction d'établissement et la coordination de l'éducation spéciale qui sont toutes deux en mode collaboration dans l'élaboration et la mise en place du plan d'intervention.

5.2 L'ÉLÈVE

Selon l'approche préconisée dans la trousse « J'ai MON plan ! », l'élève prend part à chaque phase d'établissement de son PI. Avec l'aide des autres acteurs du PI, il participera à la collecte d'information, à l'analyse de la situation, à la formulation des objectifs, au choix des moyens, au suivi et à la révision du PI. Selon son niveau d'autodétermination, il pourrait partager son opinion sur certains aspects du PI, comme il pourrait aussi être responsable de l'animation de la rencontre de planification de ce dernier.

5.3 LES PARENTS

Au même titre que l'enseignant, les parents sont responsables d'accompagner l'élève au quotidien dans son développement et dans ses apprentissages. Dans le cadre du processus de mise en œuvre du PI, ils participent également à chacune des phases en partageant leurs observations et leurs connaissances de leur enfant avec les acteurs scolaires. Ils expriment leur point de vue dans le choix des objectifs et moyens pour lui venir en aide. Comme les

autres acteurs du PI, ils sont aussi responsables d'appliquer les moyens prévus au PI et de communiquer périodiquement leurs observations des progrès de l'élève en vue de la révision du PI. Leur point de vue est très important; ils peuvent exercer une influence majeure sur la motivation et les comportements de l'élève. Tous les efforts doivent être investis afin de faire d'eux de réels partenaires du PI.

5.4 L'ENSEIGNANT

La trousse « J'ai MON plan ! » utilise le terme « enseignant » pour désigner celui ou celle qui assure ce rôle à titre d'enseignant titulaire du groupe d'élèves (p. ex. : au préscolaire et au primaire) ou d'enseignant tuteur de l'élève (p. ex. : au secondaire). Il représente donc la personne de référence de l'élève à l'école au sein de l'équipe enseignante. Cette personne est responsable d'accompagner l'élève afin que celui-ci s'investisse dans la démarche du PI et soutienne, par le fait même, son autodétermination. La participation de l'enseignant à chacune des phases du PI s'avère incontournable puisqu'il doit veiller à ce que les objectifs et les moyens choisis répondent bien aux besoins de l'élève et que ceux-ci s'actualisent en classe. Il est aussi responsable de consigner les progrès de l'élève et de maintenir une communication assidue avec les parents.

5.5 LE PERSONNEL DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

L'équipe éducative de l'école est constituée de plusieurs membres du personnel des services complémentaires qui peuvent apporter une contribution significative à la démarche d'élaboration des PI. Ce personnel peut apporter un éclairage différent et offrir une foule d'outils et de ressources utiles pour soutenir l'élève dans sa réussite et ainsi mieux répondre à ses besoins (MEQ, 2002). Lorsque le temps et sa tâche le permettent, ce personnel peut accompagner l'élève en collégialité avec l'enseignant dans l'accomplissement des différentes activités inhérentes à la réalisation de chacune des phases de son PI. Il peut ainsi jouer un rôle de premier plan dans le soutien au développement de son autodétermination.

L'article 5 du Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2019b) énumère les services qui doivent s'insérer dans les programmes éducatifs dispensés à l'école. Parmi ceux-ci et selon les besoins de l'élève, le personnel professionnel qui assume les services suivants pourrait jouer un rôle important dans l'établissement du PI : la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, l'orthopédagogie, l'orthophonie, les services de santé et les services sociaux, d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, d'animation spirituelle, d'engagement communautaire, d'animations sportives, culturelles et sociales. Leur rôle respectif dans la démarche du PI sera présenté dans un document de la trousse « J'ai MON plan ! » dédié à cet effet¹.

1. Pour en savoir davantage, veuillez consulter le référentiel sur les services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002)

5.6 LES AUTRES INTERVENANTS SCOLAIRES

Les autres intervenants scolaires représentent tous les enseignants qui enseignent à l'élève, ainsi que les autres membres des services éducatifs qui interviennent auprès de lui quotidiennement. Dans les écoles primaires, ils réfèrent aux enseignants spécialistes (p. ex. : éducation physique, langue seconde, arts, etc.) ainsi qu'au personnel des services de garde. Au secondaire, ils réfèrent aux autres enseignants de l'élève qui ne participent pas à la rencontre du PI et aux surveillants d'élèves. Bien que ces acteurs ne participent pas à la rencontre du PI de l'élève (phase de concertation), il n'en demeure

pas moins qu'ils interviennent auprès de celui-ci au quotidien ou, du moins, sur une base hebdomadaire. Les élèves PDC manifestent souvent des difficultés dans tous les contextes de leur vie scolaire et parascolaire. Il est donc important d'aller recueillir le point de vue de ces acteurs scolaires et de les informer des moyens choisis pour mettre en œuvre le PI. De fait, ils pourront prendre part à plusieurs étapes d'établissement du PI et assurer ainsi une intervention concertée de meilleure qualité, de plus grande portée.

6. CONCLUSION

Ce cadre de référence pose les premières assises de l'approche préconisée dans la trousse « J'ai MON plan ! » pour mettre en œuvre des plans d'intervention autodéterminés. L'appropriation des divers outils qui la composent s'avère essentielle pour favoriser la participation pleine et entière de tous les acteurs visés par l'établissement des PI visant à soutenir la réussite éducative des élèves présentant des difficultés comportementales. Pour ce faire, il est recommandé d'accompagner les élèves et leurs parents dans l'utilisation des outils qui leur sont destinés et de solliciter l'implication de tous les acteurs concernés par le développement de ces élèves.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2007). [*Plan d'intervention personnalisé \(PIP\)*](#). Edmonton, AB : Auteur.
- Carter, E.W., A. Trainor, L. Owens, B. Sweden et Y. Sun. (2010). Self-Determination Prospects of Youth With High-Incidence Disabilities: Divergent Perspectives and Related Factors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 18*(2), p. 67-81, doi: 10.1177/1063426609332605
- Cheney, D. (2012). Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 22-29. doi: 10.1177/1053451212443149
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2015). [*La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire*](#). Montréal, Qc: Commision des droits de la personne.
- Field, S. et A. Hoffman. (1994). Development of A Model for Self-Determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), p. 159-169, doi: 10.1177/088572889401700205
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 6-14. doi: 10.1177/1053451212443150
- Field, S., J. Martin, R. Miller, M. Ward et M. Wehmeyer. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston,VA: Council of Exceptional Children.
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life: Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student Perspectives on School - Informing Inclusive Practice* (p.147-161). Leiden, Netherlands: Brill Sense.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). [*La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire*](#). *Revue canadienne de l'Éducation, 41*(2), 554-583.
- Gouvernement du Québec (2019a). [*Loi sur l'instruction publique*](#). Québec, Qc : Auteur.
- Gouvernement du Québec (2019b). [*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*](#). Québec, Qc : Auteur.
- Groves, R. et Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Educational Research, 20*(2), 87-104.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. et Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(2), 171-192. doi: 10.1177/088572880202500206
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L. et Christensen, W. R. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*(3), 299-316.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L. et Greene, B. A. (2006). Direct observation of teacher-directed iep meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children, 72*(2), 187-200.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1999). [*Une école adaptée à tous ses élèves*](#). Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2002). [*Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*](#). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]. (2004). [*Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*](#). Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Office des professions du Québec. (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : guide explicatif*. Québec, QC: auteur.
- Organisation des Nations Unies. (1989). Convention internationale relative aux droits de l'enfant. Récupéré à : <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY : The Guilford Press.
- Rousseau, N., Fréchette, S., Paquin, S. et Ouellet, S. (2018). Le plan d'intervention dans le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas, et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales. Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 239-261). Montréal, Qc : JFP Éditions.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., . . . Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Québec, QC : Fonds de recherche société et culture.
- Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 22-29.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé*. (Thèse de doctorat inédite). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Swinson, J. (2010). Working with a secondary school to improve social relationships, pupil behaviour, motivation and learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. doi: 10.1080/02643944.2010.504221
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844. doi: 10.1080/13603110802155649
- Virginia Department of Education. (2016). *I'm Determined. Self-Determination Project*. Virginia : Commonwealth of Virginia.