



## Un pas vers l'inclusion

# Soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention

Marie-Pier Duchaine<sup>1</sup>, Vincent Bernier<sup>2</sup>, Nancy Gaudreau<sup>3</sup>, Line Massé<sup>4</sup>, Marie-France Nadeau<sup>5</sup>, Jean-Yves Bégin<sup>6</sup> et Claudia Verret<sup>7</sup>

Au Québec, environ 200 000 plans d'intervention sont élaborés dans les écoles afin de planifier et d'organiser les services et les interventions pour soutenir la réussite éducative et scolaire de tous élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) (Myara, 2018). Les ÉHDAA représentent environ 20 % de tout l'effectif scolaire et la majorité d'entre eux, environ 70 %, fréquente la classe ordinaire puisque les politiques du système scolaire québécois favorisent leur inclusion (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016, 2017). Pour favoriser l'inclusion scolaire des ÉHDAA, il s'avère essentiel de tenir compte de la diversité de leurs besoins tout en leur offrant des services spécialisés et des mesures d'adaptations diverses (p. ex. stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources technologiques) (MEES, 2017). À cet égard, la Loi sur l'instruction publique précise l'obligation, pour le directeur d'école, d'établir un plan d'intervention (PI) adapté aux besoins de l'ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2019), en concertation avec tous les acteurs impliqués. Or, qu'en est-il de la participation des élèves au Québec et quelles sont les stratégies pouvant être utilisées pour la soutenir ?

pondre aux besoins des ÉHDAA et insiste sur l'importance de la concertation, du suivi et de l'évaluation des résultats des interventions mises en œuvre à la suite du PI. L'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI requièrent la participation de plusieurs acteurs comme l'élève, le parent, les enseignants et la direction. Afin d'être efficaces et de répondre aux besoins des élèves, les PI doivent être coconstruits avec l'élève concerné, ses parents et les membres de son équipe éducative (Cavendish et Connor, 2018). Or, seulement un faible pourcentage d'élèves, variant entre 25 et 35 %, participent à l'élaboration de leur PI (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003). Parfois volontairement mis à l'écart du processus d'élaboration de leur PI, il semble aussi que leur participation se résume souvent à recevoir des informations sur leurs difficultés (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004). Ces derniers sont donc peu impliqués dans la démarche d'élaboration du PI et leurs opinions ne sont pas suffisamment prises en compte (Rousseau, Fréchette, Paquin et Ouellet, 2018 ; Woods, Martin et Humphrey, 2013). Par ailleurs, une étude menée auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) confirme que ceux-ci perçoivent le PI comme étant

utile et qu'ils souhaiteraient y jouer un rôle plus actif, mais qu'ils se considèrent comme peu préparés pour participer à son élaboration (Souchon, 2008). En effet, très peu d'enseignants préparent et soutiennent leurs élèves à participer à leur rencontre de PI et les amènent à développer les compétences requises en se pratiquant et en s'impliquant dans la planification de celle-ci (Martin *et al.*, 2006 ; Rousseau *et al.* 2018).

De nombreuses recherches ont pourtant mis en évidence les effets positifs liés à l'implication active des élèves dans la mise en œuvre de leur PI (p. ex. : Martin *et al.*, 2006 ; Mason, Field et Sawilowsky, 2004). Pour ces chercheurs, la participation des élèves à toutes les étapes de développement du PI constitue une condition essentielle à l'obtention d'effets positifs. Un consensus semble d'ailleurs émerger quant au fait que la démarche du PI représente une occasion idéale pour développer l'autodétermination des élèves. Pour Sebag (2010), l'autodétermination permet de « faire passer l'élève du siège passager au siège conducteur de sa vie » (p. 23, traduction libre) ou, dans le cas qui nous intéresse, de son PI. Par ailleurs, plusieurs études ont montré l'efficacité

### État des lieux : la participation des élèves à leur PI

Le PI est un outil utilisé depuis plusieurs années par les acteurs des milieux scolaires afin d'identifier les besoins des élèves et d'organiser les services éducatifs à leur offrir. À cet effet, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) avance que le PI est l'outil à privilégier pour ré-



1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
2. Doctorant en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
3. Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
4. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.  
5. Professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.  
6. Professeur agrégé, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.  
7. Professeure agrégée, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

de méthodes d'intervention faisant la promotion de comportements autodéterminés afin de diminuer les comportements perturbateurs et d'augmenter la fréquence et la qualité des comportements attendus (p. ex. Shogren, Faggella-Luby, Bae et Wehmeyer, 2004). À la lumière de ces constats, il semble donc primordial d'accompagner et de soutenir les élèves PDC afin qu'ils puissent s'impliquer activement dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur PI.

### Stratégies qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves

La démarche d'établissement d'un PI représente une excellente occasion de soutenir l'autodétermination des élèves envers leurs apprentissages scolaires et sociaux, puisque cela aura des effets bénéfiques non seulement sur la mise en œuvre de leur PI, mais aussi dans les

autres sphères de leur vie. L'autodétermination représente 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, Martin, Miller, Ward et Wehmeyer, 1998). Cette approche s'avère donc fort pertinente pour étayer les pratiques qui favorisent la mobilisation de l'élève PDC dans l'établissement de son PI. Néanmoins, il semble nécessaire de prendre une distance avec les pratiques habituelles de transmission des savoirs visant à informer l'élève pour préconiser des activités qui favorisent sa mobilisation et le développement de comportements autodéterminés. À ce sujet, les travaux de Field et Hoffman (2012) sur l'autodétermination s'appliquent particulièrement bien au PI puisqu'ils permettent d'orienter les pratiques favorisant la mobilisation des élèves dans l'établissement de leur PI en offrant des cibles de

développement précises. Pour parvenir à développer l'autodétermination chez les élèves, il s'avère donc essentiel de leur enseigner et de leur faire pratiquer les habiletés requises dans une démarche de PI en leur offrant, par exemple, des opportunités 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 (Arndt *et al.*, 2006). Les recherches dans le domaine de l'autodétermination ont permis de dresser un inventaire de moyens permettant de soutenir son développement chez les élèves lors de l'établissement de leur PI (Field et Hoffman, 2012). Les principaux moyens répertoriés, présentés dans le Tableau 1 en fonction de trois étapes d'élaboration du PI (avant, pendant et après la rencontre du PI), s'adressent à la fois au personnel scolaire pour guider leurs interventions et aux élèves pour leur offrir des cibles de développement précises.

**Tableau 1**  
**Inventaire de moyens favorisant le développement de l'autodétermination des élèves dans l'établissement de leur plan d'intervention**

AVANT LA RENCONTRE DE PI	PENDANT LA RENCONTRE DE PI	APRÈS LA RENCONTRE DE PI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à se connaître : ses besoins, ses défis, ses forces, ses préférences.</li> <li>• S'accepter et se valoriser.</li> <li>• Apprendre à résoudre des problèmes.</li> <li>• Connaître ses droits et assumer ses responsabilités.</li> <li>• Connaître les choix possibles.</li> <li>• Développer et entretenir des relations positives avec les autres.</li> <li>• Établir des priorités, ce qui est important pour soi.</li> <li>• Anticiper les résultats de ses actions (bénéfiques pour soi et pour les autres).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des choix.</li> <li>• Utiliser ses forces pour relever des défis.</li> <li>• Se fixer des objectifs.</li> <li>• Identifier les comportements à adopter.</li> <li>• Identifier les moyens pour atteindre ses objectifs.</li> <li>• Visualiser les actions à poser.</li> <li>• Communiquer son opinion.</li> <li>• Composer avec les divergences d'opinions (gérer les conflits et les critiques).</li> <li>• Négocier et défendre son point de vue.</li> <li>• Faire preuve de créativité</li> <li>• Accepter l'aide offerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepter d'utiliser les ressources disponibles.</li> <li>• Croire en sa capacité d'apprendre et de s'améliorer.</li> <li>• S'auto-observer et s'autoévaluer.</li> <li>• Comparer les résultats obtenus avec ceux anticipés.</li> <li>• Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.</li> <li>• Faire les ajustements nécessaires pour atteindre ses objectifs.</li> <li>• Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.</li> </ul>

*Note.* Inspiré des travaux de Field et Hoffman, 2012

La participation active à l'établissement du PI est d'autant plus essentielle chez les élèves PDC, puisque ceux-ci présentent généralement moins de comportements d'autodétermination et doutent davantage que leurs efforts produiront les résultats escomptés (Cheney, 2012). Ainsi, en soutenant le développement de l'autodétermination des élèves PDC, ceux-ci seront plus enclins à agir de manière proactive, à prendre du pouvoir dans leur vie scolaire et à persévérer malgré les obstacles qui se dressent devant eux grâce aux habiletés qu'ils auront acquises. Pour ces

élèves, il s'avère donc essentiel de mettre en place des conditions favorisant leur responsabilisation et de les soutenir dans ce processus. Bien sûr, le degré de responsabilité qu'un élève PDC peut assumer dans l'établissement de son PI sera tributaire de sa situation et des conditions mises en place pour faciliter sa participation. À cet effet, il est possible de situer le développement de l'autodétermination de l'élève sur un continuum au regard de sa participation à la mise en œuvre de son PI. Il est important de bien situer l'élève sur ce continuum afin de bien ajuster la

préparation qui lui est offerte de manière à ce qu'il vive des réussites. Selon Mason, McGahee-Kovac et Johnson (2004), trois niveaux d'autodétermination peuvent ainsi être dégagés : la mise en œuvre d'un PI dirigé, codirigé et autodirigé. La Figure 1 présente leurs caractéristiques respectives.

## DIRIGÉ

L'élève est guidé et questionné par les adultes pour cibler ses capacités et besoins, identifier ses défis, ses objectifs et ses moyens. Il participe à la rencontre du PI et exprime son point de vue.

## CODIRIGÉ

L'élève coanime la rencontre du PI avec le responsable de celle-ci. Il partage son point de vue sur ses capacités, besoins, défis ainsi que sur les objectifs à prioriser et les moyens utilisés pour les atteindre.

## AUTODIRIGÉ

L'élève anime la rencontre du PI. Il est responsable de toutes les étapes de la rencontre. Il sollicite l'avis des adultes présents pour l'aider à construire son PI à son image.

Figure 1. Figure 1. Les trois principaux niveaux d'autodétermination des élèves lors de la mise en œuvre du PI

Note. Inspiré de Mason, McGahee-Kovac et Johnson (2004)

Enfin, il serait utopique de croire que les élèves PDC développeront eux-mêmes des comportements autodéterminés. Il s'avère donc primordial d'enseigner les habiletés favorisant l'autodétermination et d'offrir plusieurs opportunités de mise en pratique pour qu'elles soient intégrées et utilisées dans un contexte spécifique comme le PI (Field *et al.*, 1998). Plusieurs recherches soulignent l'importance de la formation et du soutien dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PI. Selon Danneker et Bottge (2009), le principal obstacle à l'établissement de PI qui permettent aux élèves d'y jouer un rôle de premier plan réside dans le manque de connaissance des enseignants. En fait, selon ces auteurs, ces derniers ne savent pas comment préparer les élèves à par-

ticiper activement à leur PI. Il est donc important de sensibiliser les acteurs scolaires aux conditions favorables à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI permettant de soutenir l'autodétermination des élèves PDC et de favoriser la participation active de tous les acteurs responsables de leur éducation. Myara (2018) conclut d'ailleurs sa récente recension d'écrits sur le sujet en affirmant que la formation du personnel scolaire est une priorité afin de favoriser la pleine participation des élèves à l'établissement de leur PI. À cet égard, les apports positifs de la formation continue en matière de PI ont d'ailleurs été confirmés (Boavida, Aguiar et McWilliam, 2014).

## Conclusion

En réponse à ce besoin, le *Groupe de travail sur l'utilisation autodéterminée de plan d'intervention* développe actuellement un dispositif de formation continue portant sur le PI en vue de répondre aux besoins de chacun de ses acteurs (élèves, parents, personnel enseignant et des services complémentaires, directions d'école) et à la diversité des contextes scolaires du Québec. En cours d'élaboration, la trousse bilingue « *J'ai MON plan!* » soutiendra le développement de l'autodétermination des élèves PDC ainsi que la participation active et la concertation entre tous les acteurs. Pour en savoir davantage sur le projet de recherche en lien avec le développement de cette trousse, consulter [son site web](#) qui sera mis à jour régulièrement au cours des prochains mois. ■

**Mots-clés :** plan d'intervention, autodétermination, difficultés de comportement

## Références

- Arndt, S. A., Konrad, M. et Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial & Special Education, 27*(4), 194-207. doi: 10.1177/07419325060270040101
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L.-É. et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 15*, 46-49.
- Beaupré, P., Roy, S. et 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.
- Boavida, T., Aguiar, C., et McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211. doi: 10.1177/0271121413494416
- Cavendish, W. et Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly, 41*(1), 32-43. doi: 10.1177/0731948716684680
- 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
- Danneker, J. E. et Bottge, B. A. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education, 30*(4), 225-233. doi: 10.1177/0741932508315650
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*(2), 113-128. doi: 10.1177/088572889802100202
- Field, S. et Hoffman, A. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 6-14. doi: 10.1177/1053451212443150
- Gouvernement du Québec. (2019). Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*(3), 299-316. doi: 10.1177/001440290607200303
- Mason, C., Field, S. et Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70*(4), 441-451. doi: 10.1177/001440290407000404
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children, 36*(3), 18-24. doi: 10.1177/004005990403600302
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2015*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (pi) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3), 23.
- 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.
- Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 42*(6), 22-29. doi: 10.1177/004005991004200603
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J. et Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 228-237. doi: 10.1177/109830070406040401
- 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.
- Woods, L. L., Martin, J. E. et Humphrey, M. J. (2013). The difference a year makes: An exploratory selfdirected IEP case study. *Exceptionality, 21*(3), 176-189. doi: 10.1080/09362835.2013.802233