



Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève

**Cadre de référence
pour l'établissement
des plans d'intervention**

Décroche
tes **rêves**

Québec 

Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève

Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention



REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin aux travaux relatifs à l'élaboration du présent cadre de référence, notamment les personnes qui ont participé au projet de recherche sur le plan d'intervention :

- les directions d'école qui ont rempli le questionnaire;
- les personnes qui ont participé aux groupes de discussion.

Nous adressons des remerciements particuliers à l'équipe de recherche composée de Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, ainsi qu'à Georgette Goupil pour sa précieuse collaboration.

Finalement, nous tenons à remercier les membres du sous-comité du Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS), qui ont enrichi ce document, tout au long de sa réalisation, par leurs commentaires et leurs suggestions.

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

Denise Gosselin, directrice

Rédaction

France St-Onge, Commission scolaire des Découvreurs

Collaboration

Christiane Joncas, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Participation spéciale

Nancy Turcot-Lefort, Commission scolaire des Patriotes

Hélène Poliquin-Verville, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Ghislaine Vézina, DASSC

Coordination

Liette Picard, coordonnatrice de l'adaptation scolaire, DASSC

Mise en pages

Diane Harvey, DASSC

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, selon leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour être vendu, son prix ne devra pas excéder le coût de la reprographie.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
CHAPITRE 1	
Le contexte	
1.1 Bref historique	3
1.2 Portrait de la situation	4
1.3 Recension des écrits	6
1.4 Principaux référentiels	7
1.4.1 La Loi sur l'instruction publique	7
1.4.2 Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire	9
1.4.3 La Politique de l'adaptation scolaire	9
1.4.4 Le Programme de formation de l'école québécoise	10
1.4.5 Autres références à prendre en considération	11
CHAPITRE 2	
Les orientations	
2.1 Considérer la réussite de façon différenciée	14
2.2 Placer l'élève au cœur de sa réussite	15
2.3 Adopter une vision systémique de la situation de l'élève	16
2.4 Miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu	18
2.5 Intensifier la collaboration école-famille-communauté	19
CHAPITRE 3	
Une démarche dynamique et continue	
3.1 Les situations nécessitant l'établissement d'un plan d'intervention	21
3.2 Sa nature et ses différentes fonctions	22
3.3 Les phases du plan d'intervention	25
3.4 Les rôles et les responsabilités	28
CHAPITRE 4	
Des conditions pour faciliter l'établissement des plans d'intervention	
4.1 Une politique claire et orientante relativement à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	31
4.2 Le leadership reconnu de la direction de l'école	31
4.3 Un climat respectueux des personnes et de leur expertise	32
4.4 Des modalités d'accompagnement et de soutien accessibles et adaptées aux divers besoins des milieux	32
4.5 Une organisation efficace du temps	33
4.6 Des façons de faire renouvelées	33
4.7 Des outils de qualité conçus en fonction des caractéristiques et des besoins de chaque milieu	33
Conclusion	34
Annexe 1 Composition du Groupe de concertation en adaptation scolaire	35
Annexe 2 Articles de la Loi sur l'instruction publique qui ont une incidence sur l'établissement du plan d'intervention	36
Annexe 3 Articles du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ayant une incidence sur l'établissement du plan d'intervention	38
Annexe 4 L'orientation fondamentale et les six voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire	39
Annexe 5 Les compétences transversales	40
Lexique	41
Bibliographie	43

INTRODUCTION

L'établissement du plan d'intervention fait partie des pratiques éducatives des écoles du Québec depuis plusieurs années. Il existe des différences significatives d'une commission scolaire à l'autre, voire d'une école à l'autre, quant aux modalités d'élaboration, de réalisation et d'évaluation du plan d'intervention. Plusieurs commissions scolaires ont mis au point des façons de faire intéressantes à cet égard. Il est important de reconnaître que les compétences acquises par les milieux scolaires, avec les nouveaux éléments amenés par la réforme de l'éducation, pourront faciliter les ajustements nécessaires à une appropriation renouvelée du plan d'intervention.

En effet, depuis la parution du premier cadre de référence¹ portant sur l'établissement des plans d'intervention, des changements majeurs ont été apportés au contexte scolaire. Ces changements touchent autant le cadre légal et réglementaire que les programmes d'études et les orientations de la Politique de l'adaptation scolaire. Les nombreuses questions soulevées par le réseau scolaire concernant le plan d'intervention, sa nature et ses composantes dans ce nouveau contexte ont rendu nécessaire une révision des différentes facettes de cette démarche, si précieuse pour les jeunes handicapés ou en difficulté.

La présente publication propose des balises pour guider les pratiques relatives à la démarche du plan d'intervention et répond à un besoin de soutien en

ce qui a trait à la réflexion du personnel des commissions scolaires et des écoles. Elle vise la mise en lumière des pratiques les plus prometteuses pour aider ces élèves à réussir. Compte tenu de la variété des situations vécues et parfois de leur complexité, ce document ne pourra certes répondre à toutes les questions soulevées. Cependant, un ensemble d'éléments y sont traités afin de fournir un éclairage différent dans un contexte de changement.

Ce texte précise les orientations qui sous-tendent la démarche du plan d'intervention et a pour but le développement d'une vision commune. Il définit cette démarche en la situant dans une approche positive d'aide à l'élève et de coordination des services à lui donner, tout en réaffirmant l'importance de l'y associer étroitement ainsi que ses parents. En effet, il est préconisé dans la mise en œuvre de ce processus que l'élève soit actif et placé au cœur de la démarche du plan d'intervention. Le personnel scolaire est invité à prendre en considération tous les aspects de la situation de l'élève et à miser sur ses forces et sur les ressources du milieu pour l'aider à progresser. Le document démontre également la nécessité d'inscrire cette démarche dans une approche créative de recherche de solutions favorisant le travail en équipe et exigeant de la part des intervenants une attitude d'ouverture.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 1992, 42 p.

Il importe de souligner que ce texte est le résultat d'une démarche de collaboration des principaux partenaires réunis dans le Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS)². De plus, une recension des écrits³ ainsi qu'une collecte de données⁴ concernant les pratiques entourant la démarche du plan d'intervention dans les écoles primaires et secondaires du Québec ont servi de références.

Ce document comprend quatre chapitres :

- Le chapitre 1 traite du contexte entourant l'établissement du plan d'intervention. Un bref historique ainsi qu'un état de la situation y sont présentés. Les liens avec les principaux référentiels qui l'encadrent sont relevés.

- Le chapitre 2 présente les orientations retenues par le Ministère concernant la démarche du plan d'intervention.
- Le chapitre 3 décrit les situations nécessitant l'établissement d'un plan d'intervention, sa nature et ses différentes fonctions. S'y trouvent également les diverses composantes du plan d'intervention ainsi qu'un schéma les illustrant. Finalement, des précisions sur les rôles et les responsabilités des personnes engagées dans cette démarche y sont présentées.
- Le chapitre 4 identifie des conditions favorables à la mise en œuvre du plan d'intervention.

2. La liste des personnes qui constituent ce groupe se trouve à l'annexe 1.

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, rapport de recherche préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 66 p.

4. *Idem*, *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, ministère de l'Éducation, 2003, 126 p.
Idem, *Rapport sur les groupes de discussion portant sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, Québec, ministère de l'Éducation, février 2003, 122 p.

Le contexte

1.1

BREF HISTORIQUE

Au Québec, la préoccupation de répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté est présente depuis plusieurs années dans le réseau scolaire. Rappelons qu'en 1979, dans un document intitulé *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*⁵, le ministère de l'Éducation préconisait la nécessité de viser une éducation de qualité adaptée aux besoins de l'élève et de dispenser cette éducation dans le cadre le plus normal possible.

Toutefois, ce n'est qu'en 1988 que la Loi sur l'instruction publique⁶ oblige les commissions scolaires à préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation de services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté. Elle oblige également les directeurs

d'école à établir un plan d'intervention pour ces élèves, avec l'aide des parents, de l'élève lui-même, ainsi que du personnel qui lui dispense des services.

Plus récemment, dans son avis portant sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, le Conseil supérieur de l'éducation mentionnait que :

La pratique d'élaborer des plans d'intervention semble désormais aller de soi pour tous les élèves qui fréquentent des classes ou des écoles spéciales [...]. Cette pratique semble toutefois beaucoup moins systématique lorsque les élèves sont intégrés dans des classes ordinaires et elle ne donne pas partout lieu à une participation aussi active des parents⁷.

5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec, gouvernement du Québec, 1979, 167 p.

6. QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1988, 167 p.

7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 1996, p. 47.

La gestion des plans d'intervention demeure néanmoins empreinte d'une certaine lourdeur. À cet égard, une des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation consiste à inviter le personnel scolaire à alléger l'étape d'élaboration du plan d'intervention. Il est également recommandé d'y associer davantage les parents ainsi que l'élève lui-même.

Dans ce même avis, il est fait mention de la contribution du plan d'intervention au progrès accompli pour la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté :

Les milieux scolaires ont commencé à se centrer davantage sur les besoins éducatifs de ces élèves que sur leurs carences, et l'intervention qui leur est destinée est un peu mieux planifiée qu'elle ne l'était, grâce notamment au plan d'intervention personnalisé, dont l'utilisation commence à se généraliser⁸.

Cependant, concernant les élèves en difficulté, le vérificateur général du Québec, dans son rapport de 1999-2000, a fait le constat que « les plans d'intervention répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves⁹ ». Le vérificateur compte

notamment sur la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire et sur son plan d'action pour voir la situation s'améliorer.

Effectivement, c'est en 1999, dans la foulée de la réforme de l'éducation avec le virage vers le succès du plus grand nombre d'élèves, que la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire propose comme orientation fondamentale d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Un plan d'action accompagne cette politique afin de soutenir les milieux dans sa mise en œuvre. L'une des mesures qu'il contient est la révision du cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.

Pour terminer, notons que le langage utilisé pour parler des élèves concernés par la démarche du plan d'intervention a beaucoup évolué à travers le temps; on ne parle plus d'enfance exceptionnelle ou d'enfance inadaptée, mais bien d'adaptation scolaire, d'élève en difficulté, d'élève à risque ou encore, d'élève ayant des besoins particuliers.

1.2

PORTRAIT DE LA SITUATION

Afin d'avoir un portrait réaliste des pratiques entourant la démarche du plan d'intervention, un projet de recherche a été réalisé en 2001-2002. Cette recherche a fourni un état de la situation relativement à l'utilisation des plans d'intervention dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Un questionnaire¹⁰ a été envoyé à 1170 directions d'écoles primaires et secondaires, afin de recueillir des informations pour identifier les aspects favorables à l'établissement du plan d'intervention et ceux qui le sont moins. De plus, des groupes de discussion, regroupant approximativement 90 personnes, ont été formés dans tout le Québec. Cette méthode a permis de sonder un échantillon représentatif de personnes concernées et aussi, d'obtenir des données d'ordre qualitatif.

L'analyse des résultats de cette collecte d'information a permis de faire ressortir les faits suivants :

- Le plan d'intervention est perçu avant tout comme une démarche, un processus continu se situant bien au-delà d'un formulaire à remplir. Il s'agit prioritairement d'une démarche de concertation, d'un outil de suivi individualisé ainsi que d'une démarche de résolution de problèmes. Même si les répondants ne considèrent pas le plan d'intervention comme une mesure administrative, ils soulignent toutefois qu'il constitue une lourde tâche.
- L'utilisation du plan d'intervention fait partie des pratiques éducatives de la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires du Québec. Ces pratiques

8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 1996, p. 6.

9. VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, « Gestion des services visant l'adaptation scolaire des élèves en difficulté », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1999-2000*, t. I, chap. 4, p. 124.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Questionnaire à l'intention de la direction d'école : recherche sur le plan d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté*, préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, gouvernement du Québec, 24 p.

- sont plus intégrées et systématiques dans les écoles spécialisées et les classes spéciales que dans les classes ordinaires.
- Le recours au plan d'intervention est différent selon qu'il s'agit d'un élève à risque ou encore, d'un élève handicapé¹¹. Il ressort que :
 - 91 % des élèves déclarés handicapés ont un plan d'intervention;
 - 60 % des élèves considérés à risque ont un plan d'intervention;
 - la démarche d'élaboration du plan d'intervention est différente selon qu'elle concerne un élève handicapé ou un élève à risque.
 - La démarche du plan d'intervention semble plus difficile d'application au secondaire. Les raisons invoquées sont, entre autres, le grand nombre de personnes qui travaillent avec un même élève ainsi que l'organisation des services (type de regroupements, organisation des services complémentaires, etc.).
 - Moins du tiers des élèves participent à l'élaboration de leur plan d'intervention. La raison la plus fréquemment invoquée est leur jeune âge. Quarante pour cent des répondants mentionnent que la participation de l'élève ne fait pas partie des habitudes de leur école.
 - Plus du tiers des répondants indiquent que les parents ne sont pas toujours invités à participer au plan d'intervention de l'élève à risque. Par contre, les parents des élèves handicapés (82 %) seraient plus fréquemment invités à le faire, surtout dans les écoles primaires.
 - Dans les groupes de discussion où les parents sont présents, ces derniers signalent qu'ils ont besoin que l'école prenne en compte leur expertise relativement à leur enfant et au contenu du plan d'intervention.
 - La majorité des répondants (90 %) affirment qu'il y a, avant la rencontre d'élaboration du plan d'intervention avec le parent, une rencontre du personnel de l'école. Les raisons les plus fréquemment mentionnées sont : la volonté de mettre en commun les informations concernant l'élève, le désir de définir les services à mettre en place et la nécessité d'établir un consensus entre les intervenants.
 - Plus de 40 % des directeurs d'école indiquent qu'ils délèguent, en tout ou en partie, certaines activités liées à la démarche du plan d'intervention. Au secondaire, cette délégation concerne principalement le directeur adjoint ou un professionnel de l'école, tandis qu'au primaire certaines tâches sont confiées à l'enseignant titulaire ou encore, à l'orthopédagogue ou au psychologue.
 - Les principales forces de la démarche du plan d'intervention sont de faciliter la concertation entre les intervenants, de favoriser la collaboration avec les parents et de permettre de mieux identifier les besoins de l'élève.
 - Les principales difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps requis par la démarche, à l'utilisation du plan d'intervention comme outil de soutien à l'enseignement ainsi qu'à la participation de l'élève.

Retenons qu'en cohérence avec l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, la recherche confirme que la démarche du plan d'intervention est maintenant pratique courante dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Par ailleurs, certains éléments tels que la participation de l'élève, une réelle collaboration avec les parents et la gestion du temps relatif à l'établissement du plan d'intervention restent à améliorer, afin que cette démarche devienne une pratique éducative efficace.

11. Pour les besoins du questionnaire, les élèves ayant des troubles graves du comportement étaient considérés dans les élèves à risque : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*, Québec, gouvernement du Québec, 2000, 20 p.

RECENSION DES ÉCRITS

Dans le projet de recherche mentionné précédemment, une recension des écrits portant sur plusieurs éléments relatifs à la démarche du plan d'intervention a été effectuée dans l'ensemble des provinces canadiennes ainsi qu'aux États-Unis. D'entrée de jeu, soulignons que l'obligation du plan d'intervention pour l'élève ayant des besoins particuliers fait partie de la majorité des lois portant sur l'éducation des provinces canadiennes et des États-Unis.

Définition du concept

Il existe plusieurs définitions du concept de plan d'intervention. Ce sont sensiblement les mêmes éléments que l'on trouve d'une définition à l'autre, d'un auteur à l'autre. Selon Goupil (1991), le plan d'intervention se présente comme « un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté ». L'importance de la collaboration et de la concertation, particulièrement à l'égard de la participation des parents et de l'élève, est mise en évidence dans la majorité des écrits. De plus, certains ministères, comme ceux du Manitoba et de l'Alberta, ont rédigé des guides d'élaboration et de mise en œuvre de plans d'intervention afin d'offrir un accompagnement aux milieux concernés au regard de cette pratique. Ils y font bien ressortir l'ensemble des composantes de la démarche, notamment en ce qui concerne les différentes étapes.

Le contenu du plan d'intervention est sensiblement le même d'un auteur à l'autre; on y trouve habituellement :

- l'identification des forces et des besoins de l'élève;
- les objectifs à atteindre;
- les moyens et les ressources nécessaires;
- les calendriers;
- les rôles et les responsabilités.

Dans la littérature sur le sujet, le plan d'intervention est fréquemment mis en relation avec le plan de services ainsi qu'avec le plan de transition. Il est

mentionné que ces trois structures de planification et de coordination doivent être abordées à partir d'une vision intégrative. Dans plusieurs provinces du Canada ainsi qu'aux États-Unis, il y a obligation d'élaborer un plan de transition lorsque l'élève atteint l'âge de 14 ou de 16 ans, ou encore, selon d'autres critères liés à la fin de la scolarité. D'après Goupil, Tassé et Doré (2000), le plan de transition est une démarche utilisée par des enseignants, des élèves, des professionnels, des parents et, s'il y a lieu, d'autres partenaires, pour mener une réflexion sur le futur d'un élève à la fin de sa scolarisation. Il inclut des objectifs dans différents secteurs de vie où l'élève évoluera après avoir quitté l'école secondaire : le travail, la poursuite d'une scolarisation, les activités occupationnelles, les loisirs, les services communautaires, le lieu de résidence. Le plan de transition est élaboré plusieurs années avant la fin des études. Il s'étale également sur plusieurs années, contrairement au plan d'intervention, qui est annuel.

Cette préoccupation à l'égard de la planification de la transition est relativement nouvelle au Québec¹². Cette notion sera reprise au chapitre 3 de ce document.

Population ciblée

Deux éléments reviennent régulièrement lorsqu'il est question de la nécessité d'établir un plan d'intervention :

- lorsque l'élève n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation;
- lorsque la situation de l'élève nécessite la mise en place de services spécialisés ou encore, d'adaptations diverses (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.).

12. OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *La transition de l'école à la vie active: rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*, Drummondville, 2003, 43 p.

De plus, le vocable utilisé pour parler de ces élèves revient régulièrement aux termes suivants: *élèves ayant des besoins particuliers ou des besoins spéciaux*. Notons que les élèves « surdoués » sont nommément cités comme pouvant bénéficier d'un plan d'intervention. Bien sûr, un lien avec l'identification des élèves à partir de définitions élaborées par les ministères est établi dans la majorité des politiques. Dans certains cas, l'élève doit avoir été identifié avant l'établissement du plan d'intervention et pour d'autres, le plan d'intervention peut aussi concerner l'élève n'ayant fait l'objet d'aucune identification administrative.

Éléments difficiles à appliquer

Plusieurs recherches font état des éléments qui sont plus difficiles d'application. Certains de ces éléments ont déjà été relevés précédemment, dans la section sur le portrait de la situation des écoles primaires et secondaires du Québec. Mentionnons, entre autres,

la difficulté d'établir une réelle collaboration avec les parents, de même que celle de définir des objectifs individualisés et réalisables, et le trop grand nombre d'objectifs retenus.

Élément novateur

Un élément novateur ressort de la recension des écrits (Delaware, Kentucky). Il concerne plus particulièrement l'utilisation d'un portfolio pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ce portfolio regroupe un ensemble d'informations sur l'élève. On y trouve divers éléments tels: des travaux de l'élève, des données des enseignants et des professionnels ainsi que des cassettes audio et vidéo. Ces données sont représentatives du fonctionnement de l'élève ainsi que des progrès observés. De plus, le portfolio facilite le suivi des interventions définies notamment dans le plan d'intervention ainsi que des différentes thérapies suivies par l'élève (orthophonie, ergothérapie, etc.).

1.4

PRINCIPAUX RÉFÉRENTIELS

L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*¹³ vient préciser, en 1997, les grandes orientations de la réforme actuelle en préconisant le *Virage du succès*. Pour ce faire, soulignons la volonté de porter une attention particulière à chaque élève, notamment aux élèves handicapés ou en difficulté. Afin que s'actualisent les orientations annoncées, des changements, notamment à la Loi sur l'instruction publique¹⁴, au Régime pédagogique¹⁵ ainsi qu'à la Politique de l'adaptation scolaire¹⁶ ont dû être apportés. Parmi ces changements, certains influencent le contexte entourant l'établissement du plan d'intervention. Par ailleurs, des éléments sont demeurés les mêmes.

1.4.1 La Loi sur l'instruction publique (LIP)¹⁷

Droit à l'éducation scolaire (art. 1)

D'entrée de jeu, la Loi sur l'instruction publique confirme le droit de toute personne de recevoir, dans une école, le service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire ou secondaire et les autres services éducatifs complémentaires et particuliers à compter de l'âge d'admissibilité, soit, de façon générale, à l'âge de 5 ans, jusqu'à l'âge de 18 ans, ou de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée.

Révision d'une décision (art. 9)

Par ce mécanisme de révision, la Loi prévoit que l'élève ou ses parents peuvent demander la révision d'une décision le concernant et avec laquelle ils sont en désaccord.

13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 1997, 40 p.

14. QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2001, 174 p.

15. QUÉBEC, « Règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », *Gazette officielle du Québec*, juillet 2001, 13 p.

16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 37 p.

17. Les articles de la LIP cités dans cette section font l'objet de l'annexe 2.

Responsabilité de l'enseignant (art. 22)

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.

Mission de l'école (art. 36)

En définissant clairement les trois volets de la mission de l'école, qui sont d'instruire, de socialiser et de qualifier, la Loi rend plus visible la nécessité pour l'école de qualifier les élèves. Elle vient mettre en lumière l'importance d'augmenter la qualification des élèves handicapés et en difficulté. Cette préoccupation au regard des trois volets de la mission de l'école doit être prise en considération lors de l'établissement d'un plan d'intervention.

Plan d'intervention (art. 96.14)

La Loi rappelle l'obligation, pour le directeur de l'école, d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. 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. Enfin, il importe de préciser que toutes les démarches relatives au plan d'intervention d'un élève doivent être faites

conformément aux modalités de la politique de la commission scolaire relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Besoins de l'école (art. 96.20)

Le directeur doit, après consultation des membres du personnel de l'école, faire part à la commission scolaire des besoins de son école concernant les ressources humaines et le perfectionnement. À cet égard, certaines mesures définies dans les plans d'intervention vont permettre de préciser les besoins de l'école.

Comité consultatif (art. 185 à 187).

La commission scolaire doit mettre sur pied un comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce comité a pour fonction de donner son avis à la commission scolaire sur la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et sur l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves. Il peut aussi donner son avis à la commission scolaire sur l'application du plan d'intervention d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Organisation des services éducatifs (art. 234 et 235)

La commission scolaire doit adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies dans sa politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La politique prévoit, entre autres, les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention.

1.4.2 Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire¹⁸

Services complémentaires (art. 4 et 5)

Le Régime pédagogique oblige maintenant chaque commission scolaire à établir quatre programmes de services complémentaires qui doivent favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Ce sont des programmes offrant des *services de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève ainsi que de promotion et de prévention*. Douze services sont prévus pour la mise en œuvre de ces quatre programmes. Ces derniers sont interreliés et fonctionnent de pair avec les services d'enseignement et les services particuliers. Le programme d'aide à l'élève, qui vise particulièrement à l'accompagner dans son cheminement scolaire ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre, est celui qui est le plus sollicité à l'intérieur de la démarche du plan d'intervention.

La connaissance des quatre programmes de services complémentaires prévus au Régime pédagogique ainsi que l'adhésion à l'esprit des orientations qui sous-tendent ces programmes peuvent contribuer à faciliter le choix des moyens ainsi que l'organisation des services à mettre en place, qui sont définis dans le plan d'intervention. Le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*¹⁹ apporte davantage d'information sur les différents programmes ainsi que sur leur mise en œuvre.

Âge d'admissibilité (art. 12)

Cet article du Régime pédagogique prévoit pour l'élève vivant en milieu économiquement faible et pour l'élève handicapé, qui ont atteint l'âge de 4 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours et dont les parents ont fait la demande, l'admission à l'éducation préscolaire. Cet élève a droit aux services de formation de l'éducation préscolaire et, dans le cadre des programmes établis par la commission scolaire, aux autres services éducatifs complémentaires et particuliers.

Durée de l'enseignement primaire (art. 13 et 36)

Le Régime pédagogique prévoit que le passage du primaire au secondaire s'effectue après six années d'études primaires pour les élèves ayant débuté leur enseignement primaire à compter de l'année scolaire 2000-2001²⁰. La Loi (LIP, art. 96.18) permet exceptionnellement l'admission d'un enfant pour une année additionnelle à l'enseignement primaire, si au terme de ces 6 années, il existe des motifs raisonnables de croire que cette mesure permettra à l'élève d'atteindre les objectifs et de maîtriser les contenus notionnels obligatoires de l'enseignement primaire. Pour les élèves handicapés ou en difficulté, une telle décision doit se prendre à l'intérieur d'une démarche de concertation, soit celle du plan d'intervention.

Renseignements aux parents (art. 29)

Finalement, afin de favoriser la collaboration avec les parents, le Régime prévoit que le personnel scolaire leur communique, au moins une fois par mois, des renseignements sur leur enfant mineur, dans le cas des élèves ayant un plan d'intervention qui le prévoit et de ceux dont les difficultés laissent craindre qu'ils ne pourront répondre aux attentes du programme.

1.4.3 La Politique de l'adaptation scolaire²¹

L'orientation fondamentale de cette politique axée sur la réussite ainsi que ses six voies d'action doivent servir de trame de fond et soutenir chacune des décisions prises à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté. De plus, elles inciteront les milieux à explorer de nouvelles façons de faire ou encore, à consolider des pratiques déjà existantes à l'égard de l'utilisation du plan d'intervention dans les écoles. À cet effet, *accepter que la réussite puisse se traduire différemment* selon les capacités et les besoins des élèves suscite, chez l'ensemble des personnes concernées, une réflexion sur les pratiques actuelles, voire sur le concept même de la réussite.

18. Les articles du Régime pédagogique cités dans cette section font l'objet de l'annexe 3.

19. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 59 p.

20. Le passage du primaire au secondaire de l'élève qui a débuté son enseignement primaire avant le 1^{er} juillet 2000 s'effectue obligatoirement après 7 années d'études plutôt que 6.

21. L'orientation fondamentale ainsi que les six voies d'action font l'objet de l'annexe 4.

La connaissance de la Politique de l'adaptation scolaire est essentielle à la compréhension des changements souhaités pour ces élèves. Mentionnons notamment les éléments suivants :

- Nombre de recherches démontrent l'importance d'intervenir rapidement. Certaines situations d'élèves nécessitent d'établir un plan d'intervention dès l'apparition d'une difficulté, comme cela est défini dans la première voie d'action. *Intervenir rapidement* prévient en effet l'aggravation des difficultés.
- La troisième voie d'action invite le milieu scolaire à *organiser les services en fonction des besoins individuels des élèves*. Il s'agit d'un grand défi pour les administrateurs scolaires de planifier l'ensemble des services éducatifs selon les besoins individuels des élèves, plutôt que d'un regroupement de catégories d'élèves. Elle les invite également à privilégier leur intégration à la classe ordinaire. C'est d'abord ce qui est proposé à l'ensemble des élèves qui doit être envisagé avant de penser à des services adaptés plus spécialisés pour un élève donné.
- La voie d'action qui porte sur l'importance de *créer une véritable communauté éducative autour de l'élève* influence directement la démarche du plan d'intervention. Le directeur d'école est le maître d'œuvre pour assurer la réalisation des consensus. Il doit prévoir la mise en place des conditions favorables à l'établissement d'un véritable réseau d'accompagnement de l'élève mettant à contribution les parents, le personnel scolaire ainsi que les personnels des réseaux de la santé et des services sociaux qui sont concernés par la situation de l'élève.

1.4.4 Le Programme de formation de l'école québécoise

Certains éléments du Programme de formation de l'école québécoise²² doivent être pris en considération pour assurer la qualité de la démarche du plan d'intervention. Ces éléments sont définis ci-après.

Une approche par compétences

Ce programme est axé sur le développement de compétences. Le concept de compétence se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources²³ ». La notion de ressources réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. Ces ressources, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent à une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son enseignant, les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Elles doivent être exploitées et mises à contribution lors de l'établissement du plan d'intervention.

Des compétences transversales²⁴ et des domaines généraux de formation

Aux compétences disciplinaires s'ajoutent des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Les compétences sont dites transversales parce qu'elles se déploient à travers l'ensemble des domaines d'apprentissage. Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication. Tous les intervenants scolaires doivent se mobiliser pour permettre aux élèves de développer ces compétences.

Plusieurs des objectifs retenus dans le plan d'intervention sont directement liés au développement des compétences transversales. Par exemple, les difficultés rencontrées par les élèves ayant des troubles du comportement sont souvent d'ordre personnel et social. Les objectifs retenus dans son plan d'intervention doivent être intimement liés aux compétences du programme de formation afin qu'ils soient le plus significatifs possible pour l'élève ainsi que pour l'enseignant.

22. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire, version approuvée*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, 350 p.

23. *Ibid.*, p. 4.

24. Un tableau des compétences transversales est présenté à l'annexe 5.

Les domaines généraux de formation, quant à eux, représentent un ensemble de préoccupations qui interpellent les jeunes. Ils permettent à l'élève de relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel.

L'élève, le premier artisan de son apprentissage

L'apprentissage est considéré comme un processus actif dont l'élève est le premier artisan. Ainsi, une attention particulière est apportée au processus d'apprentissage de l'élève. De plus, une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage est proposée. Cette façon de percevoir la place de l'élève, au centre de ses apprentissages, est aussi fondamentale dans la démarche du plan d'intervention.

Le progrès continu

La notion de progrès continu est davantage utilisée pour bien analyser le parcours scolaire de l'élève. Dans cette perspective, le programme est divisé par cycles. Les compétences à développer sont réparties sur une plus longue période, ce qui permet la progression continue des apprentissages. L'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage facilite le développement de compétences qui requièrent des interventions pédagogiques s'échelonnant sur une plus longue période. Cette conception de l'apprentissage répond davantage aux besoins des élèves qui exigent une plus grande différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée permet de prendre en considération la diversité et l'hétérogénéité des élèves d'un même groupe. Cette façon de penser l'enseignement vise d'abord et avant tout à développer au maximum le potentiel des élèves. Pour certains d'entre eux, ayant des besoins plus particuliers, il y aura nécessité d'établir un plan d'intervention.

La nécessité d'adapter l'enseignement

Pour certains élèves, la démarche du plan d'intervention devrait permettre de déterminer quelles adaptations ou encore quelles stratégies doivent être mises en place pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Cette démarche permet d'établir les liens entre les capacités et les besoins des élèves concernés et les attentes prévues au Programme de formation. Elle permet également de trouver le meilleur contexte favorisant une participation dynamique de l'élève à sa réussite éducative.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

Finalement, l'évaluation prend une forme renouvelée. En plus de reconnaître la maîtrise des compétences, elle a aussi une fonction d'aide à l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage, et jouer un rôle de régulation. « Par régulation, on entend l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques²⁵. » Cette conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage devrait être prise en compte lors de la démarche du plan d'intervention.

1.4.5 Autres références à prendre en considération

La Charte des droits et libertés de la personne

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées

L'obligation d'établir un plan d'intervention a été largement influencée par la Charte des droits et libertés de la personne ainsi que par la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. Tous les intervenants du réseau scolaire devaient en connaître la portée ainsi que les obligations qui en découlent.

25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, cadre de référence*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 7.

Mentionnons que la Charte des droits et libertés de la personne²⁶ reconnaît, à toute personne, au Québec, des droits et libertés fondamentaux, notamment le droit à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté de sa personne ainsi que le droit à la sauvegarde de sa dignité. De plus, la Charte reconnaît le droit de toute personne d'être traitée en pleine égalité et, par conséquent, à la protection contre la discrimination dans l'exercice de l'ensemble des droits et libertés affirmés par la Charte. C'est dans ce même esprit qu'est promulguée, en 1978, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées²⁷. De cette loi découle la création de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), dont le mandat est de veiller à la coordination des services dispensés aux personnes handicapées, d'informer et de conseiller les personnes handicapées, de défendre leurs intérêts et de favoriser leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Cette loi prévoit également que l'Office peut, à la demande d'une personne handicapée, faire des représentations et l'assister dans ses démarches auprès, entre autres, des commissions scolaires et des établissements d'enseignement.

La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels

La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels²⁸ a un impact sur la démarche du plan d'intervention. Cette loi qui consacre le caractère confidentiel des renseignements nominatifs détenus par les organismes publics, dont les commissions scolaires, contient des règles qui régissent la collecte, la conservation et la communication de ces renseignements. Il importe de préciser ce que constitue un renseignement nominatif au sens de cette loi, soit un renseignement qui concerne une personne physique et qui permet de l'identifier. Le personnel scolaire

doit donc s'assurer que ses pratiques en matière de collecte, de conservation et de communication de renseignements nominatifs, faites dans le cadre des plans d'intervention des élèves, sont conformes à cette loi.

Il faut donc prévoir des modalités qui, tout en préservant le caractère confidentiel de ces renseignements, facilitent, aux intervenants concernés, la consultation et l'utilisation des données pour les besoins de leur travail auprès de l'élève. À cet effet, un document²⁹ produit par le ministère de l'Éducation et portant sur la protection des renseignements personnels à l'école s'avère une bonne source d'information.

L'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation

Par ailleurs, dans un objectif de complémentarité des services offerts et afin de répondre au besoin d'assurer une plus grande concertation, le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux ont conclu une entente portant sur toutes les dimensions de l'intervention touchant le développement des jeunes. Cette entente porte sur la promotion de la santé et du bien-être, l'éducation, la prévention ainsi que les services d'adaptation et de réadaptation.

Afin d'assurer la continuité et la coordination des interventions mises en place, les partenaires des deux réseaux doivent déployer les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès aux services dont ils ont besoin. En effet, un principe de cette entente prévoit qu'une réponse adaptée est offerte aux jeunes qui ont des besoins particuliers³⁰. Dans cette perspective, le plan d'intervention est alors considéré comme un objet de concertation incontournable.

26. QUÉBEC, *Charte des droits et libertés de la personne*, LRQ, chapitre C-12, à jour en juillet 2002, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2000, art. 10.

27. QUÉBEC, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, LRQ, chapitre E-20.1, 1999, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c1999.

28. QUÉBEC, *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, LRQ, chapitre A-2.1, à jour en juillet 2002, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2002.

29. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *La protection des renseignements personnels à l'école*, document d'information, Québec, gouvernement du Québec, 1994, 95 p.

30. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, gouvernement du Québec, 2003, p. 5.

Les orientations

La démarche du plan d'intervention est une pratique pédagogique exigeante en elle-même. Pour qu'elle prenne tout son sens, elle doit s'appuyer sur certains principes³¹. Chaque équipe-école aurait avantage à prendre le temps de se les approprier. Le plan d'intervention deviendra alors une pratique plus significative et efficace pour l'élève ainsi que pour l'ensemble des personnes concernées par cette démarche. Ces principes serviront d'assises aux milieux scolaires :

- Chaque élève est unique et a un potentiel à développer.
- L'élève est un agent actif de son développement; il doit avoir la possibilité de faire des choix ou encore, de les influencer.
- Les élèves ont des besoins diversifiés; une réponse adaptée aux besoins et aux capacités de chacun d'entre eux doit être favorisée.

- Les parents sont les premiers responsables de leur enfant et de son développement et ils doivent être reconnus comme de réels partenaires.
- Agir tôt, dès l'apparition d'une difficulté, doit devenir une pratique usuelle.

Ces principes sont à la base des orientations³² élaborées par le Ministère pour favoriser le développement d'une vision commune de la démarche du plan d'intervention. Cinq orientations ont été retenues: considérer la réussite de façon différenciée, placer l'élève au cœur de sa réussite, adopter une vision systémique de la situation de l'élève, miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu, et finalement, intensifier la collaboration école-famille-communauté.

31. Selon Legendre, un principe est « l'énoncé d'une proposition première qui constitue un fondement ou une cause initiale et qui permet de normaliser toute action, comportement et jugement »: Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Boucherville, Éditions françaises, 1993, p. 1015.

32. Selon Legendre, une orientation est « une direction générale prévisible à long terme, inéluctable ou projetée d'une personne, d'un domaine de savoir, d'une institution ou d'une société »: *ibid.*, p. 949.

CONSIDÉRER LA RÉUSSITE DE FAÇON DIFFÉRENCIÉE

Une conception évolutive

La conception de la réussite en éducation est en constante évolution. La distinguant d'une conception de la réussite scolaire axée essentiellement sur l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, nous parlons maintenant de *la réussite éducative sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification*. Cette vision de la réussite repose donc sur les trois volets de la mission de l'école et est axée avant tout sur les progrès réalisés par l'élève dans une perspective d'évolution continue. Elle ne se traduit surtout pas par une diminution des exigences. Elle commande au contraire des attentes élevées, s'appuyant d'abord sur les forces de l'élève, tout en considérant ses capacités et ses besoins. C'est alors que le plan d'intervention devient le moyen privilégié qui permet de jalonner le parcours de l'élève handicapé ou en difficulté vers la réussite. Tout en requérant la prise en compte des trois volets de la mission de l'école dans la planification des actions en vue de venir en aide à l'élève, le plan d'intervention s'avère nécessaire pour l'élève dont la réussite pose un défi particulier.

Une réussite qui peut se traduire différemment

Cette nouvelle conception, introduite par la Politique de l'adaptation scolaire, suppose que si l'on tient compte des besoins et des capacités de l'élève, la réussite ne pourra être exactement la même pour tous. Aussi, tous les intervenants doivent bien saisir la portée de cette orientation.

- *A priori*, les attentes en fonction du Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que les moyens, doivent être les mêmes pour tous les élèves.
- Parfois, des adaptations (du matériel, de la pédagogie, etc.) peuvent être requises pour permettre à certains élèves ayant des besoins particuliers de développer les compétences prévues au Programme de formation. À titre d'exemple, un élève non-voyant peut avoir besoin de matériel en braille pour lire, de même que d'aménagements particuliers ou d'adaptations lors des épreuves officielles.
- Plus exceptionnellement, il arrive qu'un élève ne soit pas en mesure de développer toutes les compétences prévues au Programme de formation au terme d'un cycle ou à tout autre moment. Il faut alors définir des objectifs réalistes que l'élève peut atteindre, en fonction de ses capacités, tout en gardant un degré d'exigences visant à le faire progresser vers le plus haut niveau de compétences. À cet égard, les attentes définies dans le Programme de formation demeurent toujours le référentiel sur lequel il faut s'appuyer. Ainsi, on assure à cet élève une éducation de qualité dans une optique d'équité et d'égalité des chances. Une reconnaissance officielle doit d'ailleurs témoigner de la réussite de cet élève. Elle pourrait prendre différentes formes, notamment la production d'un relevé de compétences.

Pour le milieu scolaire, il importe avant tout de s'approprier une conception de la réussite plus globale et d'y adhérer. Ainsi, la démarche du plan d'intervention, auprès de l'élève ayant des besoins particuliers, sera perçue comme indispensable à l'atteinte de sa réussite.

PLACER L'ÉLÈVE AU CŒUR DE SA RÉUSSITE

L'élève, premier agent de sa réussite

Le Programme de formation de l'école québécoise place l'élève au centre de ses apprentissages. Il en va de même pour le plan d'intervention. Or, selon les résultats de certaines recherches, il semble que les jeunes soient en général peu associés à la démarche du plan d'intervention. Pour permettre à l'élève d'en être l'acteur principal, il faut l'associer étroitement à l'ensemble de la démarche. Bien sûr, son niveau de participation sera tributaire de sa situation et des conditions mises en place pour la faciliter.

Les décisions sont d'abord et avant tout centrées sur l'élève. Les adultes évitent alors de les prendre à partir de leurs propres préoccupations. Ils prennent en considération ses intérêts et ses motivations comme leviers. En conséquence, le plan d'intervention devient plus signifiant pour l'élève.

La signifiante... un atout

Un plan d'intervention signifiant facilite de façon importante les apprentissages de l'élève. « Il est d'autant plus efficace qu'il favorise une prise de conscience par l'élève de ses caractéristiques cognitives et affectives³³. » Il permet également à l'élève de comprendre les exigences de la tâche à accomplir et les moyens à mettre en œuvre pour y arriver. Sur le plan affectif, la signifiante se traduit chez l'élève par l'engagement et par une plus grande capacité à contrôler ses actions. Sans motivation, il n'y a pas d'engagement ni de persistance dans l'action.

Viau (1994) considère que la motivation à s'engager dans une tâche est le résultat de trois variables principales : la perception de sa compétence à réaliser la tâche, la perception de la valeur de la tâche et la

perception de la contrôlabilité de la tâche. La perception de sa compétence à réaliser une tâche est la croyance de l'élève relativement à sa capacité d'atteindre les objectifs fixés dans son plan d'intervention. La valeur accordée à la tâche correspond à la croyance de l'élève quant à l'utilité des objectifs à atteindre. Finalement, pour ce qui est de la contrôlabilité de la tâche, l'élève doit être convaincu qu'il a du pouvoir sur son plan d'intervention et que ce dernier comporte un défi à la mesure de ses capacités. La motivation de l'élève liée à son plan d'intervention est alors le produit de la croyance qu'il entretient sur les chances de succès de ce plan, les bénéfices qu'il peut en retirer et l'assurance qu'il a de pouvoir influencer la démarche.

Il faut aussi prendre en considération le fait qu'une des caractéristiques de l'élève en difficulté est sa tendance à sous-estimer ses capacités personnelles reliées aux tâches scolaires. Il est donc nécessaire que le personnel scolaire permette à l'élève de comprendre l'importance de son plan d'intervention pour qu'il s'y engage. Bien sûr, son engagement variera selon son âge et la nature de ses besoins. À ce titre, la participation d'un adolescent de 14 ans à son plan d'intervention sera différente de celle d'un enfant de l'éducation préscolaire. Les modalités de participation de l'élève à la démarche du plan d'intervention peuvent donc prendre plusieurs formes. Il importe de choisir celles qui conviennent le mieux à sa situation.

L'élève qui a participé à l'identification de ses propres capacités et de ses besoins, qui adhère aux objectifs ciblés parce qu'il les trouve utiles et réalisables, qui perçoit la concertation entre les différents intervenants et ses parents, se sentira plus motivé et s'investira davantage dans l'atteinte des objectifs choisis.

33. C. BOURDAGES et R. CHOUINARD, « L'élève et la signifiante de son plan d'intervention personnalisé », dans *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, rapport de recherche, 2002, p. 3.

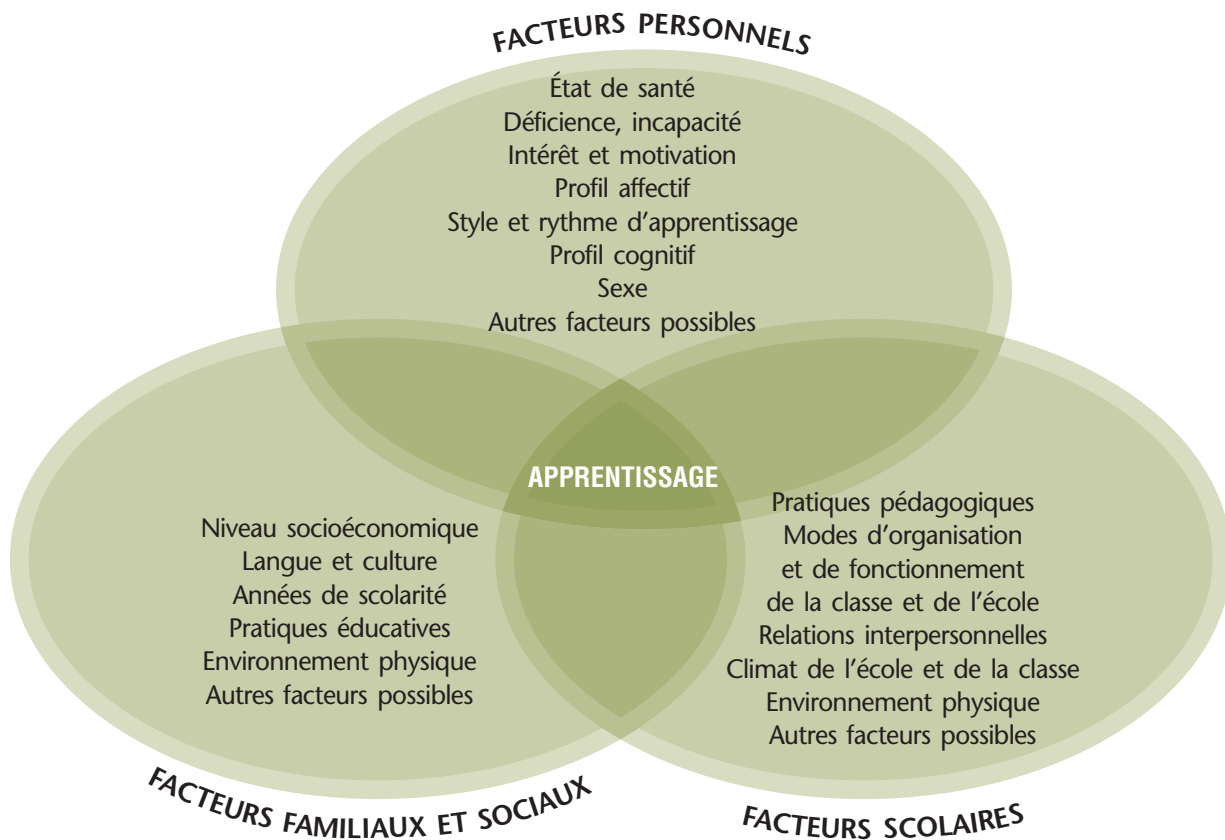
2.3

ADOPTER UNE VISION SYSTÉMIQUE DE LA SITUATION DE L'ÉLÈVE

Avoir une vision systémique de la situation de l'élève, c'est avant tout prendre en considération l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer ses apprentissages, voire son parcours scolaire. Il s'agit ici des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires. Certains d'entre eux peuvent accentuer (facteurs de risque) ou encore diminuer (facteurs de protection) les possibilités d'aggravation des difficultés.

Le schéma suivant³⁴ présente l'ensemble des facteurs pouvant avoir une influence sur l'apprentissage de l'élève.

Facteurs pouvant avoir une influence sur l'apprentissage



34. Adaptation du schéma tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*, 2003, p. 11.

Facteurs personnels

Évidemment, certains facteurs personnels tels qu'une déficience, un rythme lent d'apprentissage ou encore, le profil cognitif, auront des conséquences sur les apprentissages de l'élève. Il importe alors de mettre en place les adaptations nécessaires afin de réduire ou d'éliminer les obstacles qui entravent le développement de ses compétences. Afin que la démarche du plan d'intervention soit efficace, le choix des moyens doit souvent se faire en fonction de plusieurs facteurs. Par exemple, il se peut que pour un élève ayant une déficience intellectuelle ou une déficience motrice, l'accessibilité à du matériel adapté contribue à éliminer les obstacles inhérents à sa déficience. De plus, un soutien à l'enseignant peut contribuer à un meilleur accompagnement de l'élève.

Facteurs familiaux et sociaux

Plusieurs recherches font état de l'influence de l'environnement familial et social sur le développement de la personne. Dans la démarche du plan d'intervention, la prise en compte de ces facteurs est essentielle afin de faire une bonne analyse de la situation de l'élève. Il faut alors définir comment on peut aider cet élève, en considérant la réalité qui l'entoure ou encore, lorsque c'est possible, mettre en place des modalités qui faciliteront la collaboration des parents et de la communauté.

À cet égard, mentionnons que la contribution des parents au plan d'intervention sera tributaire de leur situation. Il est important que le personnel de l'école adapte ses attentes ou encore, le choix des moyens en fonction de la réalité familiale et sociale de l'élève. Être parent d'un enfant handicapé ou en difficulté représente une réalité difficile avec laquelle il faut composer quotidiennement. D'autres éléments peuvent rendre la situation plus complexe, comme être membre d'une communauté culturelle ou être issu d'un milieu socioéconomique défavorisé. Cela peut faire en sorte que des parents aient de la difficulté à fournir, à la maison, l'encadrement souhaité pour la période de devoirs et de leçons ou encore, qu'ils ne puissent participer sans un certain soutien à

la thérapie en orthophonie, comme le souhaite l'orthophoniste. L'utilisation de certains services communautaires pourrait aussi contribuer à l'atteinte des objectifs fixés.

Facteurs scolaires

D'autres éléments, dont il ne faut surtout pas négliger l'importance, relatifs cette fois à l'environnement scolaire, peuvent augmenter les difficultés de l'élève ou, au contraire, contribuer positivement à ses apprentissages. Parmi ceux-ci, la relation maître-élève ainsi que les stratégies d'enseignement utilisées sont des éléments qui ont un impact sur l'apprentissage de l'élève handicapé ou en difficulté. Par exemple, il est nécessaire que l'enseignant qui travaille avec un élève handicapé ou en difficulté ait une bonne connaissance des limitations liées au handicap ou à la difficulté, afin de pouvoir comprendre les réactions de cet élève et, au besoin, adapter ses interventions.

Interaction entre les facteurs

Il faut bien comprendre que la résultante de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux (facteurs familiaux, sociaux et scolaires) vient influencer grandement les habitudes de vie, notamment l'expérience que l'élève fera de l'école. Si, pour l'élève ayant une déficience, on ne se préoccupe pas d'adapter l'environnement en fonction de ses capacités et de ses besoins, il se retrouvera en situation de handicap³⁵. Par contre, l'élève à qui l'on offre un environnement adapté (stratégies d'enseignement, matériel adapté, etc.) sera en mesure de prendre sa place à l'école et de contribuer à l'enrichissement du milieu.

Une approche systémique est maintenant préconisée dans le réseau de l'éducation pour aider l'élève ayant des besoins particuliers à progresser ou encore, à réussir. Agir sur les facteurs environnementaux, c'est mettre à contribution un ensemble de variables dans la recherche de solutions pour aider l'élève.

35. Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDIH, Bibliothèque nationale du Québec, 1998, p. 36.

MISER SUR LES FORCES DE L'ÉLÈVE ET LES RESSOURCES DU MILIEU

Cette orientation invite les personnes concernées à adopter une approche centrée sur la recherche de solutions³⁶ prenant appui sur les forces de l'élève et les ressources du milieu. L'importance d'utiliser les forces de l'élève au regard du choix des objectifs ciblés ainsi que des moyens à mettre en place dans l'établissement du plan d'intervention semble reconnue. Cependant, on constate, dans la pratique, une plus grande facilité à identifier les forces de l'élève qu'à les utiliser et à les mettre à contribution tout au long de la démarche. De plus, l'expérience nous démontre que le plan d'intervention, habituellement justifié par une situation-problème, se vit principalement dans une approche-problème.

Il y a effectivement deux façons de considérer une même situation, d'en discuter ou d'agir relativement à celle-ci. Une méthode centrée sur les solutions est bien différente de celle centrée sur le problème. Cette façon de faire doit être privilégiée par rapport à celle qui a pour effet d'accorder encore plus d'attention au problème, conduisant malencontreusement à lui donner plus d'ampleur. Selon de Shazer (1994), plus on est centré sur une chose, plus on s'en préoccupe et plus on en parle, plus on crée parallèlement cette chose. Ainsi, « en suscitant inquiétude, désespoir et impuissance, les problèmes auxquels on confère une telle ampleur en viennent à paralyser tant les familles ainsi que les personnes qui leur viennent en aide³⁷. » (Freemam, Epston et Lobocirs, 1997). Il est donc important que les attitudes et les interventions du personnel

auprès d'un élève handicapé ou en difficulté et de ses parents concourent précisément à l'expansion des solutions, plutôt qu'à celle du problème. « À cet effet, Davis (1989) souligne qu'une impasse en intervention résulte souvent du fait qu'il y a trop d'informations à propos de la difficulté ou du problème et trop peu à propos des solutions³⁸. » Cela ne minimise en rien, dans l'établissement du plan d'intervention, l'importance de bien définir la situation de l'élève. Il s'agit davantage d'une question de perspective.

L'approche centrée sur la recherche de solutions donne un portrait plus dynamique de la situation de l'élève. Ce portrait comprend divers éléments positifs, notamment des forces, des qualités, des ressources et des acquis. Il importe alors que les forces et les ressources soient d'abord identifiées. Le même souci du détail qui accompagne généralement l'exploration d'un problème doit être présent dans la recherche de solutions. Pour ce faire, au lieu de se centrer uniquement sur ce que l'élève a besoin d'avoir ou de faire, l'utilisation de ses acquis est préconisée.

Cette orientation, qui s'inspire de l'approche centrée sur les solutions, invite les milieux à un changement de paradigme : miser davantage sur ce qui fonctionne, plutôt que sur ce qui ne fonctionne pas ou sur ce qui pose problème.

36. Gérard LAVOIE, *L'approche orientée vers les solutions en milieu scolaire*, [En ligne], 1999, [http://www.adaptationscolaire.org/themes/dico/textes_dico.htm].

37. *Ibid.*

38. *Ibid.*

La Politique de l'adaptation scolaire rappelle l'importance de créer une véritable communauté éducative autour de l'élève. La Loi sur l'instruction publique prévoit diverses structures de participation pour faciliter ce partenariat. Le plan d'intervention représente, à cet effet, une occasion privilégiée de concertation. Bien sûr, la communauté éducative commence avant tout par la collaboration école-famille. De nombreuses études font état de l'importance d'une telle collaboration pour la réussite de l'élève. Plusieurs raisons³⁹ la justifient :

- Les attitudes des élèves sont influencées par celles de leurs parents.
- Les parents ont une bonne connaissance de leur enfant.
- Les parents peuvent être des ressources et des partenaires importants pour l'équipe-école.
- La cohérence entre la famille et l'école facilite les interventions.

Certains facteurs peuvent influencer cette collaboration, et le personnel de l'école a le pouvoir d'agir sur ceux-ci afin de la faciliter. Ces facteurs sont :

- la préoccupation de l'école concernant la réalité des familles;
- l'établissement de modalités permettant un rapprochement, notamment en démontrant de la souplesse dans la planification des rencontres avec les parents;
- la prise en compte de la situation particulière des parents d'élèves handicapés ou en difficulté;
- le souci de favoriser une compréhension mutuelle tenant compte des contraintes de chacun;
- la reconnaissance par les parents de l'importance de la collaboration avec l'école et la prise de conscience de leur influence déterminante;
- l'attitude des différents acteurs.

Toutefois, certains élèves, notamment les élèves handicapés ou ayant des troubles graves du comportement, reçoivent aussi les services de professionnels du réseau de la santé et des services sociaux. L'efficacité de la démarche du plan d'intervention commande effectivement la mobilisation des différents acteurs engagés auprès de l'élève, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur. Il importe de travailler à la mise en place de conditions qui vont faciliter ce partenariat. Le directeur d'école a un rôle important à cet égard. D'abord, une bonne connaissance des ressources communautaires du milieu ainsi que des services des autres réseaux est requise. De plus, il doit faire preuve d'ouverture quant à la collaboration avec ces ressources, s'assurer de les faire connaître et de les mettre à contribution. À cet égard, la mise en œuvre de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation devrait favoriser une action globale et concertée de leurs services afin de mieux répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté.

La collaboration amène la concertation

« Se concerter, c'est s'entendre pour agir ensemble⁴⁰. » Agir de façon concertée autour de l'élève et avec lui garantit de plus grandes chances de réussite. Par ailleurs, travailler de façon concertée est très exigeant. Pensons, entre autres choses, à l'exercice qui consiste à identifier les forces et les besoins de l'élève et à faire le choix des objectifs et des moyens à mettre en place afin de l'aider à progresser. Bien que l'élève soit au cœur de cette démarche, les personnes concernées auront un regard différent selon leur rôle et leurs préoccupations, qui sont tout à fait compréhensibles. Par exemple :

- Les parents veulent les meilleurs services pour leur enfant, notamment un suivi rigoureux.

39. Inspiré de Georgette GOUPIL, *Communications et relations entre l'école et la famille*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., 1997, p. 6.

40. *Le Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse Bordas, 1999, p. 244.

- L'enseignant a la préoccupation d'intégrer, dans sa planification, les stratégies et les adaptations prévues pour l'élève, tout en continuant à répondre aux besoins de chacun des autres élèves de sa classe.
- Le directeur, tout en assumant son rôle de leader, doit tenir compte, entre autres, de certains aspects administratifs dans les décisions à prendre.
- L'élève, quant à lui, veut se sentir compris et respecté.
- Les membres du personnel des services éducatifs complémentaires et des autres réseaux de services, s'il y a lieu, doivent exercer leurs responsabilités.

Prendre en compte et considérer ces réalités font partie intégrante du processus de concertation. Ainsi, les personnes engagées dans la démarche du plan d'intervention se sentent respectées dans leur réalité et sont davantage disponibles pour construire ensemble et avancer vers l'atteinte d'un consensus.

Il importe que les différents acteurs adhèrent aux décisions prises. Il faut donc prendre en considération leurs préoccupations puisque, finalement, elles devraient toujours viser l'élève et ses besoins. C'est dans cet esprit que l'on pourra parler d'une véritable démarche de concertation.

Une démarche dynamique et continue

Les commissions scolaires sont appelées à définir les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention dans leur politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté. Afin d'apporter un éclairage supplémentaire, le présent chapitre vient, dans un premier temps, préciser les situations où il devrait y avoir élaboration d'un plan d'intervention; ensuite, sa nature, ses fonctions ainsi que ses différentes phases sont présentées. Enfin, des précisions sur les rôles et les responsabilités des personnes engagées dans cette démarche complètent le chapitre.

3.1

LES SITUATIONS NÉCESSITANT L'ÉTABLISSEMENT D'UN PLAN D'INTERVENTION

Une préoccupation importante du personnel du réseau scolaire ainsi que des parents consiste à déterminer quels élèves doivent bénéficier d'un plan d'intervention. La Politique de l'adaptation scolaire invite les milieux à intervenir *a priori* en fonction des besoins et des capacités de chacun des élèves en préconisant une approche non catégorielle. Il en est de même pour le plan d'intervention. Celui-ci doit prendre appui sur les besoins et la situation de l'élève. Convenir de la pertinence d'un plan d'intervention à partir d'une approche catégorielle risque de faire en

sorte qu'on ne tienne pas compte des besoins individuels de l'élève. De plus, cette façon de faire pourrait exclure des élèves pour lesquels un plan d'intervention serait pertinent.

Pour certains élèves, la nécessité d'établir un plan d'intervention est évidente. Pensons aux élèves handicapés pour lesquels il peut être nécessaire de mettre en place des ressources spécialisées, notamment afin de compenser leurs limitations et les difficultés qu'ils vivent dans la classe. Par ailleurs, pour

les élèves à risque, la décision d'établir un plan d'intervention sera prise au moment où les moyens habituels, incluant la différenciation pédagogique, ne sont pas adéquats ou sont insuffisants pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages. Il est important de rappeler que le concept d'élèves à

risque, avancé par le Ministère, invite à intervenir dès les premières manifestations d'une difficulté, interventions qui pourraient permettre d'améliorer la situation de l'élève sans nécessiter l'établissement d'un plan d'intervention.

Il devrait y avoir élaboration d'un plan d'intervention lorsque l'une ou l'ensemble des situations suivantes se présentent :

- La *situation complexe* d'un élève nécessite la **mobilisation** accrue et concertée de l'élève, de son ou ses enseignants, de ses parents, de la direction et, lorsque c'est nécessaire, d'autres acteurs de l'école ou d'autres organismes afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et de permettre à l'élève de progresser.
- La *situation* d'un élève nécessite la **mise en place de ressources spécialisées** ou encore, **d'adaptations diverses** (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.), en plus des actions habituellement entreprises par l'enseignant, en collaboration avec l'équipe-cycle, pour adapter ses interventions aux besoins de l'élève.
- La *situation* d'un élève nécessite des **prises de décisions** qui auront des incidences sur son parcours scolaire, notamment une décision liée à l'adaptation de l'évaluation, à une dérogation au Régime pédagogique ou encore, à une orientation particulière au regard de son cheminement scolaire ou de son classement.

3.2

SA NATURE ET SES DIFFÉRENTES FONCTIONS

Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation.

Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions.

Le plan d'intervention, présenté comme une démarche, permet de mettre en évidence la continuité des actions dans le temps. Cette façon de voir permet aussi de mettre en lumière l'ensemble des éléments dont on doit tenir compte afin que cette pratique éducative soit efficace, tant pour l'élève que pour l'ensemble des acteurs mis à contribution. Ainsi, le plan d'intervention peut nécessiter des actions se

situant au-delà du contexte de la classe. Par exemple, pour l'élève utilisateur du service de garde, un lien étroit pourra être établi avec le personnel de ce service, afin d'assurer la continuité des actions définies dans le plan d'intervention. Particulièrement pour l'élève ayant une problématique comportementale, les objectifs ainsi que les moyens définis dans le plan d'intervention doivent se prolonger le plus possible dans l'ensemble des situations vécues par l'élève à l'école.

Le plan d'intervention sera alors perçu comme un processus qui va bien au-delà d'un formulaire à remplir ou d'une rencontre ponctuelle. Les phases de la démarche présentées dans le présent chapitre permettront de bien cerner la perspective dans laquelle le plan d'intervention doit se situer.

De plus, pour atteindre l'objectif visé par le plan d'intervention et maximiser son utilisation, la prise en considération de l'ensemble de ses fonctions est essentielle. Il s'agit des fonctions de *planification* et de

coordination, de communication, de régulation, de prise de décision, de continuation et de planification de la transition.

Planification et coordination

Planifier, au sein de la démarche du plan d'intervention, signifie :

- définir les objectifs poursuivis en relation, notamment, avec les compétences à développer dans le Programme de formation;
- déterminer les interventions et les ressources nécessaires, en prenant en considération les différents facteurs ayant un impact sur la situation de l'élève;
- fixer le calendrier de réalisation.

Cette fonction de planification sera traitée plus longuement à la section 3.3 de ce chapitre, puisqu'elle constitue l'une des phases du plan d'intervention.

La coordination demeure une des fonctions majeures pour assurer la réussite de la démarche. Certaines raisons expliquent son importance. Plusieurs personnes étant concernées par la situation de l'élève, la coordination est primordiale afin que toutes travaillent dans la même direction et que les différentes interventions n'entrent pas en conflit les unes avec les autres. Le partage des responsabilités et la détermination des rôles de chacune contribuent à harmoniser l'intervention.

Afin de coordonner l'intervention, le directeur d'école doit aussi tenir compte du fait que certains de ses élèves bénéficient de services autres que ceux du réseau scolaire. Il peut s'agir, entre autres, de services d'un CLSC, d'une clinique privée ou encore, d'un centre de réadaptation. De plus, quelques élèves peuvent bénéficier d'un plan de services.

Le plan de services couvre plusieurs secteurs d'intervention relatifs aux besoins de la personne et comprend habituellement plus d'un milieu de services. Le plan d'intervention, pour sa part, qui est le plus souvent associé à un établissement, soit, dans

le cas présent, l'école, concerne un domaine spécifique d'intervention et constitue ainsi un élément du plan de services.

Dans le but d'améliorer la qualité des réponses aux besoins de l'élève, d'avoir une vision d'ensemble des services à lui offrir, les acteurs concernés dans chacun des réseaux peuvent être appelés à collaborer. Ainsi, l'école peut être invitée à collaborer à un plan de services élaboré par un partenaire, tel qu'un établissement du réseau de la santé. Réciproquement, l'école peut solliciter leur participation dans la démarche du plan d'intervention. Cette collaboration sera nécessaire afin d'assurer la continuité, la complémentarité et la qualité des services à l'élève.

Communication

Selon les données de la recherche, les principales qualités du plan d'intervention sont de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents. Ce rapprochement passe avant tout par la communication. Effectivement, la démarche du plan d'intervention, particulièrement lors de la planification des interventions, représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève.

De plus, l'évaluation des progrès de l'élève par rapport aux interventions et aux objectifs ciblés dans le plan d'intervention commande une communication soutenue entre les personnes concernées par la situation, particulièrement les parents et l'élève.

Régulation

La fonction de régulation, pour l'élève ou l'enseignant, a trait à l'ajustement des actions éducatives afin que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages. Dans le plan d'intervention, elle concerne l'ensemble des personnes qui interviennent auprès de l'élève. Elle représente donc une pratique facilitant le suivi et l'évaluation des progrès de l'élève. La notion d'ajustement doit être abordée dans une perspective de continuité, tant pour ce qui est des objectifs que des moyens fixés.

Des ajustements peuvent être apportés sans nécessiter pour autant une rencontre formelle impliquant l'ensemble des personnes concernées par la situation de l'élève. Il est inutile de poursuivre une démarche sur une voie inefficace jusqu'à la révision formelle du plan. Toutefois, lorsqu'une décision d'ajuster une intervention est prise, il est important que les principaux partenaires, notamment les parents, soient informés du changement.

Prise de décision

Afin de permettre à un élève handicapé ou en difficulté de progresser dans ses apprentissages, des prises de décisions ayant une incidence sur son parcours scolaire peuvent être nécessaires. Comme cela a été mentionné précédemment, il peut s'agir d'une décision liée à l'adaptation de l'enseignement ou de l'évaluation, ou encore, à une orientation particulière au regard du cheminement de l'élève ou de son classement scolaire. La décision relative au classement de l'élève est tributaire de l'évaluation de ses besoins et de ses capacités ainsi que des modalités d'intégration et de regroupement des élèves handicapés ou en difficulté définies dans la politique de la commission scolaire. Tous ces éléments sont intimement liés. Rappelons que l'intégration en classe ordinaire doit être envisagée *a priori* lorsqu'elle favorise les apprentissages et l'insertion sociale, et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou qu'elle ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Ainsi, l'information consignée au plan d'intervention permet de comprendre les mesures qui ont été tentées et d'expliquer les décisions qui ont été prises. Ces décisions importantes qui concernent avant tout l'élève et ses parents, et pour lesquelles ils doivent être partie prenante, se prennent dans une démarche de concertation, en considérant l'ensemble des impacts liés à la décision. De plus, les personnes engagées dans la démarche du plan d'intervention doivent s'assurer de donner suite à ces décisions.

Continuation⁴¹ et planification de la transition

Une des fonctions du plan d'intervention est de permettre la continuation des actions éducatives d'une année scolaire à l'autre ou encore, lors de certaines transitions. Lorsqu'un élève ayant des besoins particuliers nécessite la mise en place d'actions éducatives spécifiques, l'école devrait s'assurer de ne pas recommencer l'ensemble de la démarche d'une année scolaire à l'autre. Elle devrait plutôt considérer ce qui a été fait, afin de tirer profit de ce qui a été bénéfique pour l'élève, évitant ainsi la possibilité d'interruption de services. Cela permet aussi d'agir de façon préventive. La personne qui préfère ne pas tenir compte de ce qui s'est fait antérieurement afin de se faire une idée personnelle de la situation de l'élève, risque de perdre un temps précieux au détriment des besoins de l'élève. Cette notion de continuation est particulièrement importante lors de certaines transitions du parcours scolaire de l'élève : de la maison à l'école, de l'éducation préscolaire au primaire ou du primaire au secondaire. D'autres situations peuvent également justifier cette préoccupation d'assurer la continuité des services, notamment un déménagement entraînant un changement d'école, voire un changement de province.

De plus, pour certains élèves, une attention particulière doit être accordée à la transition de l'école vers la vie active. Afin de faciliter et d'assurer un passage harmonieux de l'élève vers cette prochaine étape de son développement, une planification à plus long terme doit être envisagée dans le plan d'intervention. Cette planification s'inscrit dans une approche multisectorielle et porte sur différents volets de l'insertion sociale et professionnelle de l'élève lorsqu'il aura quitté l'école : travail, loisir, transport, etc. Elle s'intègre au plan de services et au plan d'intervention. Comme il a été indiqué au premier chapitre, un rapport a été produit par un comité de réflexion, en collaboration avec l'Office des personnes handicapées du Québec, afin d'accompagner les gens des milieux concernés par la planification de la transition.

41. Le terme *continuation* est défini comme suit : « Action de continuer, de poursuivre; résultat de cette action; suite, prolongement. », *Le Petit Larousse illustré*, 1999, p. 255.

La démarche du plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique et continu qui place toujours, en toile de fond, l'élève et sa réussite. La présente section propose une démarche⁴² en quatre phases qui, tout en étant interdépendantes, regroupent l'ensemble des composantes du plan d'intervention. Il s'agit des phases suivantes :

- la collecte et l'analyse de l'information;
- la planification des interventions;
- la réalisation des interventions;
- la révision du plan d'intervention.

Le temps requis pour réaliser les différentes actions peut varier selon qu'il s'agit d'un élève qui dispose d'un plan d'intervention depuis un certain temps ou d'un élève qui en bénéficie pour la première fois. Le schéma suivant donne une vue d'ensemble des quatre phases de la démarche.

Les phases du plan d'intervention

COLLECTE ET ANALYSE DE L'INFORMATION

- Prendre connaissance des dossiers antérieurs de l'élève.
- Analyser les travaux récents de l'élève.
- Mettre à contribution l'élève, les parents, le personnel de l'école et les autres personnes concernées, s'il y a lieu.
- Faire des évaluations lorsque c'est nécessaire.
- Analyser l'efficacité des interventions mises en place, notamment quant à la différenciation pédagogique.
- Analyser et interpréter l'ensemble des informations relatives à la situation de l'élève.

PLANIFICATION DES INTERVENTIONS

- Mettre en commun l'information relative à la situation de l'élève (ses forces, ses difficultés, etc.).
- Faire consensus sur les besoins prioritaires de l'élève.
- Définir les objectifs.
- Déterminer les moyens : stratégies, ressources, calendrier.
- Consigner l'information.

RÉALISATION DES INTERVENTIONS

- Informer l'ensemble des personnes concernées.
- Mettre en œuvre et assurer le suivi des moyens retenus.
- Évaluer, de façon continue, les progrès de l'élève.
- Ajuster les interventions en fonction de l'évolution de l'élève et de la situation.
- Maintenir la communication avec les parents.

RÉVISION DU PLAN D'INTERVENTION

Réviser et évaluer le plan d'intervention afin de maintenir ou de modifier certains ou l'ensemble des éléments en fonction de la situation, en y associant l'élève et ses parents.

42. Cette démarche s'inspire d'un ensemble de modèles regroupés dans *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, rapport de recherche préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 66 p.

Ces quatre phases englobent l'ensemble des éléments à considérer dans la démarche du plan d'intervention. Toutefois, des aspects méritent d'être développés à cause de leur impact important sur l'efficacité du plan d'intervention.

Une préparation soignée

La planification des interventions se fait habituellement au cours d'une rencontre regroupant l'élève, ses parents, la direction de l'école, l'enseignant et, lorsque c'est nécessaire, d'autres intervenants de l'école ou d'autres organismes. Afin de rentabiliser ce temps de rencontre, il importe que chacun soit bien préparé. L'élève et le parent, particulièrement, peuvent avoir besoin de soutien à cet égard. Aussi, l'école devra prendre soin de faciliter leur préparation.

Plusieurs milieux scolaires ont trouvé des moyens intéressants pour y parvenir, par exemple :

- Un adulte significatif pour l'élève le rencontre afin de :
 - l'informer du but de la rencontre et de son déroulement;
 - l'aider à faire l'inventaire de ses forces, de ses champs d'intérêt et de ses difficultés;
 - l'aider à se fixer des objectifs réalisables;
 - convenir avec lui des modalités de son engagement dans la démarche.

Il va de soi que le niveau d'implication de l'élève variera selon ses caractéristiques personnelles.

- Un membre du personnel de l'école communique avec les parents pour :
 - leur expliquer le sens de la démarche du plan d'intervention, l'objectif et le déroulement de la rencontre;
 - leur souligner l'importance de s'engager dans la démarche;
 - écouter leurs appréhensions et les rassurer, s'il y a lieu.

Bien se préparer doit aussi être la préoccupation de tous les acteurs concernés. Une préparation rigoureuse à la rencontre permettra de consacrer plus de temps aux prises de décisions concernant le choix des objectifs et des moyens à mettre en place.

Une évaluation multidimensionnelle

Au moment de la planification des interventions, rappelons qu'il faut d'abord miser sur les forces de l'élève. Toutefois, il est également important de bien circonscrire l'information relative *aux difficultés* rencontrées par celui-ci. Il s'agit d'identifier les obstacles qui entravent le développement de ses compétences. Ces obstacles peuvent être liés tout autant aux caractéristiques personnelles de l'élève qu'à l'environnement. Bien cerner les difficultés représente un défi de taille.

Mentionnons qu'il n'y a pas nécessairement de lien causal entre les caractéristiques de l'élève et les difficultés qu'il rencontre. Par exemple, tous les élèves ayant un trouble sévère du langage n'éprouvent pas forcément les mêmes difficultés dans leurs apprentissages. Il est aussi utile de rappeler que les perceptions des difficultés peuvent varier selon le point de vue de chacun : élève, parent, enseignant ou autre acteur. Elles sont également tributaires du contexte dans lequel évolue l'élève.

D'autre part, la notion de *besoins*⁴³ définie comme la différence ou l'écart entre une situation souhaitable ou attendue et la situation existante, est, dans le contexte du plan d'intervention, exprimée en fonction des attentes prévues au Programme de formation, des exigences de la vie en groupe, de l'aménagement de l'environnement physique ou encore, des mesures assurant la santé et le bien-être de l'élève. Le besoin reflète donc ce que l'élève doit développer au regard des compétences attendues ou ce que le milieu doit mettre en place pour permettre à l'élève de répondre à ces attentes.

43. Renald LEGENDRE, 1993, p. 135.

Dans la démarche du plan d'intervention, les besoins de l'élève doivent être pris en considération dans leur ensemble. Ensuite, les personnes concernées par la situation de l'enfant jugeront quels sont les besoins pour lesquels il est nécessaire d'agir prioritairement.

Comme l'école ne peut répondre seule à l'ensemble des besoins de l'élève, l'établissement des priorités se fait en fonction des missions respectives des différents partenaires (la famille, l'école, la communauté), dans un esprit de concertation et de collaboration. Le consensus ainsi établi au regard des besoins prioritaires de l'élève est de nature à mobiliser les personnes concernées par le plan d'intervention.

Des objectifs bien ciblés

Les objectifs présents dans le plan d'intervention ont comme point de départ les besoins de l'élève; ils font le lien entre ces besoins et les compétences à développer au regard des attentes prévues au Programme de formation, et orientent les moyens à mettre en place afin d'amener l'élève à progresser. Comme le préconise l'approche systémique, il est important de se rappeler que les objectifs ciblés dans le plan d'intervention doivent également être reliés aux divers facteurs ayant un impact sur la situation de l'élève.

L'analyse de plusieurs modèles de plans d'intervention utilisés dans les milieux scolaires permet de constater qu'il existe différentes pratiques à l'égard de l'établissement des objectifs, notamment en ce qui concerne la formulation, la quantité, la précision, l'individualisation ainsi que l'utilisation de ces objectifs. Malgré ces différences, certaines caractéristiques ressortent et doivent être prises en compte.

Les objectifs doivent :

- être établis en fonction des caractéristiques de l'élève et du milieu;
- être liés étroitement aux motifs qui justifient le plan d'intervention;
- s'appuyer sur l'évaluation des besoins prioritaires de l'élève;
- être reliés aux compétences du Programme de formation;

- être définis de façon à permettre la régulation en fonction des progrès de l'élève, sans toutefois nécessiter la mobilisation de l'ensemble des personnes lors de la modification d'un objectif;
- être le fruit d'un consensus;
- être formulés clairement afin d'être compris par tous, particulièrement par l'élève et ses parents;
- être réalistes, c'est-à-dire susceptibles d'être atteints selon le nombre d'objectifs ciblés et l'échéancier retenu;
- être vérifiables.

L'information consignée

La consignation de l'information dans la démarche du plan d'intervention demeure un élément nécessaire puisqu'elle permet, entre autres :

- de faciliter la communication de l'information entre les personnes concernées par la situation de l'élève;
- de faciliter l'évaluation et l'ajustement des actions retenues, particulièrement au moment de la révision du plan d'intervention;
- d'assurer la continuité d'une année à l'autre, notamment à l'égard des services à mettre en place;
- de faire état des décisions qui auront des incidences sur le parcours de l'élève et des raisons qui expliquent ces décisions.

La consignation doit se faire à chacune des étapes de la démarche du plan d'intervention. Ces modalités appartiennent à chacune des commissions scolaires et peuvent varier d'un milieu à l'autre.

Pour sa part, le directeur de l'école, ou son représentant, s'assure que toutes les personnes en cause connaissent le contenu du plan d'intervention et ont accès à l'information dont elles ont besoin pour accompagner l'élève. Bien sûr, puisque le plan d'intervention contient des données confidentielles, il importe, pour chaque milieu, de se donner des modalités de fonctionnement souples et respectueuses des dispositions relatives à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels.

L'évaluation et la révision au besoin

La révision du plan d'intervention se fait en fonction de l'évolution de la situation de l'élève. Ainsi, la fréquence et le moment de l'année où se tiennent les révisions varient selon la nature du plan d'intervention et les besoins de l'élève.

Au moment de la révision, les personnes concernées échangent de l'information sur les stratégies qu'elles ont utilisées ainsi que sur les résultats obtenus. Les questions suivantes pourraient être abordées :

- Le plan d'intervention est-il toujours représentatif de la situation de l'élève et de ses besoins?
- Les stratégies et les ressources utilisées favorisent-elles l'atteinte des objectifs fixés, particulièrement en ce qui concerne le développement des compétences attendues selon le Programme de formation?
- Les objectifs fixés dans le plan d'intervention ont-ils été réalisés?

3.4

LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS

La Loi sur l'instruction publique précise que le plan d'intervention est établi par le directeur de l'école et qu'il doit être élaboré avec l'aide des parents de l'élève, de l'élève lui-même et du personnel qui lui dispense des services.

Il a le devoir et la responsabilité d'établir un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté. Il est imputable relativement à l'ensemble des décisions prises dans ce plan d'intervention et il lui appartient d'en assurer le suivi.

Par ailleurs, les modalités mises en place pour s'acquitter de cette responsabilité peuvent varier, et ce, en fonction des caractéristiques de chaque milieu. Par exemple, dans une école secondaire où sont regroupées plusieurs classes spécialisées en plus des classes ordinaires, l'ensemble des activités inhérentes à la démarche du plan d'intervention a un impact sur la tâche du directeur de l'école. Il pourrait alors confier à la direction adjointe ou encore, à un membre du personnel, certaines activités liées à cette démarche

À la suite des réponses fournies à ces questions, des décisions sont prises pour maintenir ou modifier certains ou l'ensemble des éléments du plan d'intervention.

Il arrive aussi, notamment à la fin d'une année, que des recommandations doivent être faites afin d'assurer la continuité des apprentissages. Ces recommandations sont importantes, particulièrement dans le cas d'un changement de cycle, du passage du primaire au secondaire ou d'un changement d'école. Elles pourront permettre d'harmoniser les interventions à poursuivre et les services à mettre en place. En tenant compte du contexte, il reviendra alors aux différents acteurs concernés de prendre les moyens les plus appropriés pour poursuivre leur intervention auprès de l'élève.

(convocation des rencontres, animation, consignation de l'information dans le plan d'intervention, etc.).

Le directeur doit s'assurer que les personnes à qui il confie certaines tâches relatives au plan d'intervention travaillent dans l'esprit de la démarche et possèdent l'information et le soutien nécessaires à l'accomplissement de ces tâches.

Tel un metteur en scène d'une chorégraphie réussie, il doit s'assurer que tous les participants jouent leur rôle dans la poursuite d'un objectif commun : le bien de l'élève. Seules les personnes qui peuvent apporter une réelle contribution doivent s'y retrouver : les figurants ne sont pas en mesure d'améliorer le résultat attendu mais au contraire risquent de nuire. Pensons ici à une pratique qui fait en sorte que certains professionnels sont forcément présents à tous les plans d'intervention de l'école, même s'ils n'ont pas travaillé auprès de certains de ces élèves. En plus de consommer beaucoup de temps qui pourrait être mieux utilisé, cette façon de faire risque d'augmenter chez les

parents et l'élève le stress lié à la rencontre de personnes non signifiantes dans une situation déjà exigeante pour eux. Un trop grand nombre de personnes présentes à la rencontre portant sur le plan d'intervention, quand ce n'est pas requis, est souvent mentionné par des parents comme une difficulté à se sentir à l'aise.

L'élève et ses parents sont toujours placés au cœur de la rencontre portant sur le plan d'intervention, et leur participation active est essentielle. La charge émotive, souvent liée à ce type de rencontre, peut les aider à se mobiliser positivement ou au contraire, les amener à se sentir jugés et peu enclins à s'engager dans la démarche. Il importe donc de donner à l'élève la possibilité de faire des choix au sujet des décisions qui le concernent. Pour leur part, les parents, devraient être considérés comme de réels partenaires pouvant faire une différence dans l'élaboration du plan d'intervention.

La présence de l'enseignant au regard de la signification est un incontournable. Sa participation à l'établissement du plan d'intervention est l'expression même de sa responsabilité professionnelle. Il doit y jouer un rôle primordial et faire en sorte que les interventions suggérées soient bien intégrées dans la dynamique de sa classe et en lien avec le suivi pédagogique de l'élève concerné. C'est souvent aussi, de par ses contacts fréquents avec l'élève et ses parents, la personne la plus en mesure d'adapter l'approche et le discours en fonction de leurs besoins particuliers. Il peut aussi amener les parents à mieux comprendre certaines limitations inhérentes aux réalités vécues dans sa classe et à ajuster leurs attentes. L'enseignant, en s'assurant de la réalisation des interventions reliées au plan d'intervention,

travaille activement à aider l'élève à atteindre les objectifs l'amenant à mieux réussir.

Les autres membres du personnel, qu'il s'agisse des professionnels de l'école ou du personnel de soutien, qui travaillent auprès de l'élève ou de ses parents, ou encore des personnes des autres réseaux de services, ont un rôle complémentaire à jouer. Ce rôle ne doit en aucun cas être perçu comme accessoire, mais au contraire être reconnu comme nécessaire dans plusieurs situations. En effet, ces personnes peuvent apporter un éclairage différent, parce que souvent, à cause de leur formation et de la nature de leur tâche dans l'école ou à l'extérieur, elles ont un certain recul ainsi qu'une panoplie d'outils qui peuvent être utiles dans la résolution des problèmes rencontrés.

Ajoutons ici, que l'annonce d'un diagnostic ne doit pas se faire lors de la rencontre portant sur le plan d'intervention. Les professionnels concernés auront pris soin de le faire lors de rencontres antérieures avec les personnes visées.

La contribution des uns et des autres, sur des plans différents mais complémentaires, est indispensable à la réussite de cette démarche. Chacun comprend l'élève à sa façon et peut apporter son point de vue personnel ou professionnel. La mise en commun de ces perceptions pourra les conduire à une meilleure compréhension de la situation de l'élève, ce qui aidera à l'élaboration d'une stratégie efficace permettant de mieux répondre à ses besoins. Bien définir les rôles et les responsabilités contribue à faciliter le travail d'équipe, notamment au regard de la collaboration et de la concertation.

Des conditions pour faciliter l'établissement des plans d'intervention

Certaines conditions sont reconnues pour assurer la qualité des pratiques à l'égard de la démarche du plan d'intervention. Ces conditions s'appuient d'abord sur les principes et les orientations présentés au deuxième chapitre. Elles découlent aussi de l'état de la situation des écoles primaires et secondaires établi à partir du projet de recherche, de la littérature sur le sujet et des recherches récentes dans le domaine. Ces conditions visent avant tout à soutenir le personnel scolaire dans l'évolution de leur pratique. Elles représentent également des pistes d'action pour contrer les difficultés liées, entre autres, à la gestion du temps, aux relations école-famille ainsi qu'aux besoins de formation.

4.1

UNE POLITIQUE CLAIRE ET ORIENTANTE RELATIVEMENT À L'ORGANISATION DES SERVICES ÉDUCATIFS AUX ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Comme le prévoit la Loi sur l'instruction publique (art. 235), la commission scolaire adopte, après consultation du Comité consultatif des services aux EHDAA, une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁴⁴.

Une politique claire représente, pour les écoles, un outil fondamental pour la gestion et la mise en œuvre des plans d'intervention. Une politique de qualité devrait préciser les liens entre le plan d'intervention et les différents textes d'encadrement tels que la Loi sur l'instruction publique, le Programme de formation de l'école québécoise, le Régime pédagogique, la Politique de l'adaptation scolaire et les conventions collectives. On devrait y trouver aussi le choix des valeurs et des principes sur lesquels la commission scolaire s'appuie pour bâtir sa politique en cohérence avec la politique ministérielle.

La politique doit préciser :

- les modalités d'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté;
- les modalités d'intégration de ces élèves;

- les modalités de regroupement;
- les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.

La cohérence entre l'ensemble de ces éléments est nécessaire pour en assurer la clarté. La politique doit permettre une marge de manœuvre aux écoles, afin qu'elles puissent adapter les modalités relatives à l'établissement des plans d'intervention en fonction de leur milieu. Il peut s'agir notamment des caractéristiques de la clientèle, de la grosseur de l'école et de l'ordre d'enseignement. La gestion des plans d'intervention devra aussi s'adapter à cette réalité. En effet, la gestion des plans d'intervention dans une école spécialisée où tous les élèves ont un plan d'intervention ne se traduira pas de la même façon que dans une petite école primaire où il n'y a que quelques élèves qui en bénéficient. Dans le même ordre d'idées, le suivi et l'évaluation du plan d'intervention de l'élève qui progresse bien ne seront pas de même nature que pour celui qui progresse difficilement.

4.2

LE LEADERSHIP RECONNU DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

Le directeur est le premier responsable de la mise en œuvre des plans d'intervention dans son école. Sa vision, son engagement ainsi que ses convictions à l'égard de cette démarche se refléteront sur les pratiques de son milieu. Plus la démarche sera basée sur l'aide à apporter à l'élève, moins elle s'éloignera de son but premier. Au-delà des obligations administratives, cette démarche visera d'abord à faciliter la réussite de l'élève par un accompagnement particulier.

C'est aussi au directeur que revient le rôle d'assurer la congruence entre les pratiques de son école au regard des plans d'intervention et les différents encadre-

ments relevant des responsabilités de la commission scolaire qui sont définis dans sa politique. Au besoin, il peut devenir un interlocuteur privilégié pour identifier les éléments utiles à la révision de cette politique.

De plus, il a la responsabilité d'identifier les besoins de son école à l'égard des services à mettre en place pour les élèves ayant des besoins particuliers, tels qu'ils sont définis dans la démarche des plans d'intervention. Il verra alors à organiser ces services et à en assurer la coordination, le suivi et l'évaluation.

44. Afin de soutenir les commissions scolaires dans la mise à jour de leur politique, un guide d'élaboration a été conçu à cet effet: COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour « Une école adaptée à tous ses élèves »*, guide d'élaboration, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, 85 p.

Pour certains élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention, l'établissement de partenariats avec des ressources externes, notamment du réseau de la santé et des services sociaux, peut être requis. Il revient alors au directeur d'école d'assurer la concertation des

différents acteurs, autant internes qu'externes. Il doit voir à diminuer l'impact des facteurs qui nuisent à la concertation, s'il y a lieu, et à mobiliser les forces des divers milieux.

4.3

UN CLIMAT RESPECTUEUX DES PERSONNES ET DE LEUR EXPERTISE

Trop souvent, on sous-estime le climat dans lequel se vit la démarche du plan d'intervention. En effet, l'attitude des personnes concernées a un impact considérable sur la réussite de cette démarche. Un climat respectueux facilite l'engagement des gens et conditionne leur niveau de participation.

Tout particulièrement lors de la rencontre de planification des interventions, des attitudes d'écoute et d'ouverture à l'autre faciliteront grandement le partage des points de vue et de l'expertise de chacun des participants. Pour les parents, la reconnaissance de leurs compétences est essentielle afin qu'ils se sentent de réels partenaires et aient le goût de s'engager.

Considérant que la démarche du plan d'intervention est faite à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté, les participants doivent éviter les attitudes discriminatoires à l'égard de ces jeunes et de leurs parents.

De façon générale, comme cela a déjà été mentionné, on doit mettre en place les conditions qui permettent à l'élève de s'engager positivement dans la démarche d'aide qui le concerne. Il doit se sentir à l'aise d'exprimer son point de vue ainsi que les solutions qu'il envisage. En ce sens, la préoccupation d'utiliser un langage accessible à tous facilite grandement la collaboration de l'élève et de ses parents.

4.4

DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SOUTIEN ACCESSIBLES ET ADAPTÉES AUX DIVERS BESOINS DES MILIEUX

Dans le rapport mentionné précédemment, portant sur l'état de la situation des écoles primaires et secondaires, le besoin de formation et de soutien est identifié par la majorité des répondants. L'accompagnement souhaité comporte différents volets : de l'information, de la formation ainsi que le suivi, qui peuvent prendre différentes formes.

Il est important de prévoir des moyens efficaces de communication de l'information au sujet de la démarche du plan d'intervention. L'accessibilité à cette information est nécessaire pour le personnel de l'école, mais aussi pour les parents et les élèves, afin d'assurer leur participation pleine et entière. Au-delà de l'information, des mesures doivent également être prévues afin de faciliter la préparation de chacun à ces rencontres, notamment en ce qui concerne l'élève et ses parents. Tant au regard des modalités que des outils utilisés, les façons de faire peuvent varier en fonction des caractéristiques de chaque milieu. Il est essentiel que chaque personne concernée soit en mesure de bien jouer son rôle.

Par ailleurs, la formation du personnel doit s'inscrire dans un processus de formation continue, étant donné que la plupart des participants ont déjà collaboré à l'établissement de plans d'intervention. D'où l'importance de bien cibler les besoins de chaque école selon ses caractéristiques propres et l'expérience vécue, et d'offrir des formations sur mesure. Le contenu des formations doit aussi varier en fonction des personnes visées. Les besoins du directeur d'école, du personnel enseignant et des autres membres du personnel ne sont pas toujours les mêmes.

Finalement, selon les expériences de chacun à la suite des formations reçues, l'accompagnement des gens du milieu s'avère souvent nécessaire pour assurer l'appropriation et l'intégration de nouvelles pratiques. Le suivi devient aussi important que la formation elle-même, afin de permettre aux personnes de développer leur expertise et d'en reconnaître l'efficacité.

4.5

UNE ORGANISATION EFFICACE DU TEMPS

La gestion des plans d'intervention dans son ensemble nécessite d'y mettre passablement de temps, particulièrement au regard de la consignation des données, du suivi et de l'évaluation des plans d'intervention. L'importance de faire des choix éclairés en fonction de l'organisation du temps est reconnue. Pour faciliter la collaboration et l'engagement des personnes concernées, il est bon de mettre en place certaines conditions favorables : prévoir du temps de concertation dans l'horaire du personnel et dans la tâche de l'enseignant, prévoir la présence des personnes requises, etc.

De plus, l'animation efficace et structurée des rencontres de planification et de suivi constitue un élément important pour une bonne gestion du temps. Une préparation rigoureuse à ces rencontres aura une incidence sur le temps. Finalement, si le personnel scolaire perçoit bien l'utilité des plans d'intervention pour faciliter la réussite des élèves handicapés et en difficulté, il en fera une activité prioritaire dans son horaire.

4.6

DES FAÇONS DE FAIRE RENOUVELÉES

Abordée sous l'angle de la résolution de problèmes, la démarche du plan d'intervention nous amène à la recherche de solutions pour aider l'élève à réussir. Les solutions et les moyens retenus peuvent être de l'ordre de ressources humaines ou matérielles, ou encore de l'ordre de stratégies éducatives à mettre en place. Parfois, l'ajout de ressources peut être envisagé, mais souvent, une utilisation différente des ressources existantes peut combler le besoin. Les forces vives de l'élève, de son milieu ainsi que celles de l'école doivent être bien identifiées et utilisées au maximum.

De plus, les autres réseaux de services ainsi que les ressources communautaires peuvent fournir une contribution appréciable.

La démarche du plan d'intervention est plus qu'un moyen d'obtenir des services. Il importe de définir comment, à partir des ressources disponibles, on peut contribuer à aider l'élève ayant des besoins particuliers à réussir. Au-delà de l'ajout de nouvelles ressources, il faut aussi revoir les façons de faire à l'égard de l'organisation et de l'utilisation des services.

4.7

DES OUTILS DE QUALITÉ CONÇUS EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES ET DES BESOINS DE CHAQUE MILIEU

Plusieurs commissions scolaires proposent aux écoles des outils dont elles peuvent s'inspirer. Il s'agit ici, en général, de documents d'information (par exemple, un dépliant à l'intention des parents) et de consignation (comme un formulaire de plan d'intervention).

Au-delà de la nature des outils et de leur but spécifique, certaines caractéristiques contribuent à en faire des outils de qualité. Ils doivent :

- être conformes à l'esprit de la démarche;
- contenir les éléments essentiels tels que : l'identification de l'élève, des précisions sur ses forces et ses besoins, la planification des interventions, les modalités de suivi et

d'évaluation, de même que l'identification des participants ainsi que leur rôle;

- être faciles à utiliser et à gérer;
- être souples, pour qu'ils puissent s'adapter selon la nature des besoins et des caractéristiques des élèves.

Plusieurs ressentent le besoin d'être mieux informés et de partager de l'information sur ces outils. Mentionnons que nombre de commissions scolaires en ont mis au point. Il n'est pas toujours nécessaire de réinventer la roue. Il faut toutefois s'assurer que la démarche a préséance sur l'outil.

CONCLUSION

La volonté d'assurer une plus grande réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est présente autant chez les parents de ces élèves qu'au sein du personnel scolaire. Pour atteindre cet objectif, plusieurs moyens existent. Parmi ces moyens, la démarche du plan d'intervention est un des plus importants. Il faut alors lui accorder l'attention nécessaire afin qu'elle prenne toute sa valeur. Les résultats obtenus par l'amélioration des pratiques valent largement le temps et les efforts consentis.

Ces résultats se traduisent en interventions mieux coordonnées, mettant à profit les forces de chacun pour bien accompagner l'élève, qui est lui-même activement engagé dans la démarche. Il n'existe pas de voie unique pour bien réussir le renouvellement des pratiques entourant la démarche du plan d'intervention. Il n'en demeure pas moins que pour réaliser les progrès attendus, le directeur d'école, par l'exercice de son leadership, joue un rôle prépondérant. Il doit voir à la formation de son personnel et établir un partenariat dynamique avec les parents. Il doit aussi faire en sorte que l'éducation de tous les jeunes soit une priorité dans son école.

La communauté éducative qui entoure l'élève est aussi appelée à faciliter la réalisation de ses désirs de réussite, en créant un tissu social qui soutient et encourage ses efforts. L'école ne peut à elle seule tout assumer. Il est alors impérieux de tisser des liens solides entre l'école et les services communautaires, les services de santé et les services sociaux, les municipalités, afin que les énergies soient orientées dans la même direction. La démarche du plan d'intervention est souvent l'occasion unique de mettre ensemble toutes ces ressources à profit et de fournir, au jeune qui en a besoin, l'accompagnement souhaité.

Finalement, le plan d'intervention doit être porteur de valeurs sociales et éducatives assurant l'égalité des chances et amenant l'élève handicapé ou en difficulté à prendre sa place dans la société.

COMPOSITION DU GROUPE DE CONCERTATION EN ADAPTATION SCOLAIRE

Benoit, Diane

Drouin, Gilles

*Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation
du Québec*

Berger, Pierre

Office des personnes handicapées du Québec

Bisaillon, Robert

*Président du Groupe de concertation, Bureau du sous-ministre,
ministère de l'Éducation*

Bouchard, Gilles

Association des directeurs généraux des commissions scolaires

Colin, Thérèse

*Alliance québécoise des regroupements régionaux pour
l'intégration des personnes handicapées*

Desjardins, Patrick

*Confédération des organismes de personnes handicapées
du Québec*

Destrempe-Marquez, Denise

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage

Dolbec, Berthier

Jomphe, Annie

Fédération des commissions scolaires du Québec

Doré, Robert

Conférence des recteurs et principaux des Universités du Québec

Filion, Nicole

*Confédération des organismes de personnes handicapées
du Québec*

Gosselin, Denise

*Direction de l'adaptation scolaire et des services
complémentaires, ministère de l'Éducation*

Hobbs, Julie

*Association des commissions scolaires anglophones du Québec
(ACSAQ)*

Lafleur, Louise

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage

Leblanc, Jacinthe

Association des orthopédagogues du Québec

Mercier, Jacques

Association québécoise du personnel de direction des écoles

Meunier, Ghislain

Tousignant, Jean-Louis

Association des cadres scolaires du Québec

Miron, Diane

Fédération des comités de parents du Québec

Picard, Liette

*Direction de l'adaptation scolaire et des services
complémentaires, ministère de l'Éducation*

Piché, Claire

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Rioux-Dolan, Margaret

*Direction générale de la formation des jeunes, ministère
de l'Éducation*

Thibault, Colette

*Fédération québécoise des directeurs et directrices
d'établissement d'enseignement*

Travers, Lynn

Bouchard, Marie-Line

*Direction des politiques et des projets,
Service à la communauté anglophone,
ministère de l'Éducation*

ARTICLES DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE QUI ONT UNE INCIDENCE SUR L'ÉTABLISSEMENT DU PLAN D'INTERVENTION

Droit de l'élève (art. 1)

«1. Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (chapitre E-20.1).

Elle a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la présente loi et le régime pédagogique visé au premier alinéa ainsi qu'aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable à la formation professionnelle établie par le gouvernement en vertu de l'article 448.

L'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans à la date déterminée dans le régime pédagogique; l'âge d'admissibilité à l'enseignement primaire est fixé à 6 ans à la même date».

Révision (art. 9)

«9. L'élève visé par une décision du conseil des commissaires, du comité exécutif, du conseil d'établissement ou du titulaire d'une fonction ou d'un emploi relevant de la commission scolaire ou les parents de cet élève peuvent demander au conseil des commissaires de réviser cette décision».

Responsabilité de l'enseignant (art. 22)

«22. Il est du devoir de l'enseignant :

- 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
- 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;
- 5° [...]

6° de prendre des mesures nécessaires qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle.

7° de respecter le projet éducatif de l'école».

Mission de l'école (art. 36)

«36. [...] Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire [...].»

Le Plan d'intervention (art. 96.14)

«96.14. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.»

Besoins de l'école (art.96.20)

«96.20. Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel.»

Comité consultatif (art. 185)

«185. La commission scolaire doit instituer un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Ce comité est composé :

- 1° de parents de ces élèves, désignés par le comité de parents;
- 2° de représentants des enseignants, des membres du personnel professionnel non enseignant et des membres du personnel de soutien, désignés par les associations qui les représentent auprès de la commission scolaire et choisis parmi ceux qui dispensent des services à ces élèves;
- 3° de représentants des organismes qui dispensent des services à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, désignés par le conseil des commissaires après consultation de ces organismes;
- 4° d'un directeur d'école désigné par le directeur général.

Le directeur général ou son représentant participe aux séances du comité mais il n'a pas le droit de vote »

Représentants (art. 186)

« 186. Le conseil des commissaires détermine le nombre de représentants de chaque groupe.

Les représentants des parents doivent y être majoritaires ».

Responsabilité du comité consultatif (art.187)

« 187. Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a pour fonctions :

- 1° de donner son avis à la commission scolaire sur la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- 2° de donner son avis à la commission scolaire sur l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves.

Le comité peut aussi donner son avis à la commission scolaire sur l'application du plan d'intervention à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. »

Adaptation des services (art. 234)

« 234. La commission scolaire doit, sous réserve des articles 222 et 222.1, adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies en application du paragraphe 1 du deuxième alinéa de l'article 235. »

Politique relative à l'organisation des services (art. 235)

« 235. La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Cette politique doit notamment prévoir :

- 1° les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents, de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;
- 2° les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
- 3° les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
- 4° les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.

Une école spécialisée visée au paragraphe 3 du deuxième alinéa n'est pas une école visée par l'article 240. »

ARTICLES DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AYANT UNE INCIDENCE SUR L'ÉTABLISSEMENT DU PLAN D'INTERVENTION

Les programmes des services complémentaires (art. 4)

«4. Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme en vertu du premier alinéa de l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique (LRQ, c. I-13.3) sont des services :

- 1° de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;
- 2° de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires, ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école;
- 3° d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre;
- 4° de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être.»

Les services complémentaires (art. 5)

«5. Doivent faire partie des services complémentaires visés à l'article 4 des services :

- 1° de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- 2° d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- 3° d'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- 4° de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- 5° d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- 6° de psychologie;
- 7° de psychoéducation;
- 8° d'éducation spécialisée;

9° d'orthopédagogie;

10° d'orthophonie;

11° de santé et de services sociaux;

12° d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.»

Passage du primaire au secondaire après 6 ans d'études (art. 13 et 36)

«13. Le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale.

Il appartient à la commission scolaire qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire d'un élève de déterminer si cet élève a satisfait aux exigences du primaire.»

«36. La disposition du premier alinéa de l'article 13 relative au passage obligatoire de l'élève du primaire au secondaire s'applique à l'élève qui débutera son enseignement primaire après le 1^{er} juillet 2000.

Le passage du primaire au secondaire de l'élève qui a débuté son enseignement primaire avant le 1^{er} juillet 2000 s'effectue normalement après 6 années d'études primaires, mais obligatoirement après 7 années d'études primaires.»

Organisation par cycles (art. 15)

«15. L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun.

L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles; le premier s'étend sur 3 années scolaires; le second s'étend sur 2 années scolaires.

Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs.»

L'ORIENTATION FONDAMENTALE ET LES SIX VOIES D'ACTION DE LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Orientation fondamentale

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens de favoriser cette réussite et en assurer la reconnaissance.

Rappel des six voies d'action de la Politique

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
- Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes afin de favoriser une intervention plus cohérente et d'assurer des services mieux harmonisés.
- Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
- Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL	Exploiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> Systematiser la quete d'information S'approprier l'information Tirer profit de l'information
	Résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> Analyser les éléments de la situation Mettre à l'essai des pistes de solution Adopter un fonctionnement souple
	Exercer son jugement critique	<ul style="list-style-type: none"> Construire son opinion Exprimer son opinion Relativiser son opinion
	Mettre en œuvre sa pensée créatrice	<ul style="list-style-type: none"> S'imprégner des éléments d'une situation S'engager dans l'exploration Adopter un fonctionnement souple
COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE	Se donner des méthodes de travail efficaces	<ul style="list-style-type: none"> Visualiser la tâche dans son ensemble Réguler sa démarche Analyser sa démarche
	Exploiter les technologies de l'information et de la communication	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les technologies appropriées Tirer profit de l'utilisation de la technologie Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie
COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL	Actualiser son potentiel	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses caractéristiques personnelles Prendre sa place parmi les autres Mettre à profit ses ressources personnelles
	Coopérer	<ul style="list-style-type: none"> Contribuer au travail coopératif Tirer profit du travail coopératif Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes
COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION	Communiquer de façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> S'approprier divers langages Recourir à divers modes de communication Gérer sa communication

Besoin

La notion de besoin réfère à la différence ou à l'écart entre une situation souhaitable ou attendue et la situation existante. Dans la démarche du plan d'intervention, le besoin reflète ce que l'élève doit développer au regard des compétences ou encore, ce qui lui est nécessaire pour qu'il puisse répondre aux attentes.

Capacité

« Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle⁴⁵. »

Communauté éducative

« Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative⁴⁶. »

Compétence

« Le concept de compétence se définit comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources⁴⁷. »

Déficiência

« Une déficiencia correspond essentiellement au degré d'atteinte qui se situe soit au niveau anatomique, soit au niveau physiologique d'un système organique⁴⁸. »

Différenciation pédagogique

« La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative⁴⁹. »

Difficulté

Il s'agit des obstacles qui empêchent l'élève de progresser dans ses apprentissages. Ces obstacles peuvent être tout autant liés aux caractéristiques personnelles de l'élève qu'à son environnement.

Équipe-cycle

« Une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle; il s'agit précisément des enseignants du cycle, des enseignants spécialistes et des intervenants des services complémentaires⁵⁰. »

Équipe-école

L'équipe-école est formée du directeur de l'école (l'équipe de direction), du personnel enseignant et des autres membres du personnel scolaire.

Incapacité

« Diminution, limitation, perturbation de la capacité de fonctionner normalement au plan intellectuel, social ou physique résultant d'une déficiencia. L'incapacité peut être temporaire ou permanente, soit partielle ou totale⁵¹. »

Objectif

« Résultat précis, circonscrit et vérifiable dont l'atteinte exige une focalisation d'actions cohérentes et d'efforts concertés pendant une certaine période de temps⁵². »

45. Renald LEGENDRE, 1993, p. 159.

46. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 1998, p. 15.

47. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise; Éducation préscolaire, Enseignement primaire* (version approuvée), Québec, gouvernement du Québec, 2001, p. 4.

48. Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDH, Bibliothèque nationale du Québec, 1998, p. 34.

49. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 13.

50. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage; une mise en œuvre à soutenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 66.

51. Renald LEGENDRE, 1993, p. 704.

52. Renald LEGENDRE, 1993, p. 907.

Plan d'intervention

Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation.

Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions.

Plan de services individualisé

« On entend par plan de services individualisé un instrument de coordination et d'intégration des services offerts par des intervenants venant d'établissements différents. Il est utilisé pour couvrir l'ensemble des besoins de la personne dans tous les domaines d'intervention. Le plan de services individualisé constitue aussi une démarche établie avec le jeune et ses parents et comprend les éléments suivants :

- une lecture commune des capacités et des besoins du jeune, à partir d'une évaluation globale des besoins;
- l'ordonnancement des besoins;
- l'objectif global à poursuivre selon la situation et les indicateurs de résultats attendus;
- des stratégies d'intervention à mettre en œuvre pour effectuer une véritable intégration des principaux services à coordonner;
- la durée prévisible des services et la date de révision du plan;
- l'identification du responsable de la coordination ainsi que de la rédaction et de l'évaluation du plan⁵³. »

Situation de handicap

Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)⁵⁴.

53. RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE LA MONTÉRÉGIE, *Cadre de référence du plan de services individualisé: jeunes/familles en Montérégie*, Régie régionale de la Montérégie, 2001, p. 4-5.

54. Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDH, Bibliothèque nationale du Québec, 1998, p. 36.

Bibliographie

- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour « Une école adaptée à tous ses élèves »*, guide d'élaboration, 2001, 85 p.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *L'élève et la signification de son plan d'intervention personnalisé: pistes d'intervention visant l'implémentation de l'élève*, document de travail, 1992, 11 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 1998, 66 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 1996, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 67 p.
- FOUGEYROLLAS, Patrick et autres. *Processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDIH, Bibliothèque nationale du Québec, 1998, 140 p.
- GOUPIL, Georgette. *Communications et relations entre l'école et la famille*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., 1997, 145 p.
- GOUPIL, Georgette. *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1991, 112 p.
- GOUPIL, G., M. J. TASSÉ et C. DORÉ. *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte, rapport de recherche à l'intention des participants*, UQAM, Département de psychologie, 2000.
- LAVOIE, Gérard. *L'approche orientée vers les solutions en milieu scolaire*, [En ligne], 1999, [http://www.adaptationscolaire.org/themes/dico/textes_dico.htm].
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal et Paris, Guérin et Eska ltée, 1993, 1500 p.
- Le Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse Bordas, 1999, 1787 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *La transition de l'école à la vie active: rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*, Drummondville, 2003, 43 p.
- QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne*, LRQ, chapitre C-12, à jour en juillet 2002, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2000.
- QUÉBEC. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, LRQ, chapitre E-20.1, 1999, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c1999.
- QUÉBEC. *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, LRQ, chapitre A-2.1, à jour en juillet 2002, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2002.
- QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1988, 167 p.
- QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2001, 174 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. *La protection des renseignements personnels à l'école, document d'information*, Québec, ministère de l'Éducation, 1994, 95 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. *Les difficultés d'apprentissage à l'école: cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 48 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, ministère de l'Éducation, 1992, 42 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 34 p.

- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, 20 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, ministère de l'Éducation, 1979, 167 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 40 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 59 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 59 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, version approuvée, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 350 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Questionnaire à l'intention de la direction d'école : recherche sur le plan d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté*, préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, ministère de l'Éducation, 24 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport sur les groupes de discussion portant sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, ministère de l'Éducation, février 2003, 122 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 126 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, rapport de recherche préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 66 p.
- QUÉBEC. « Règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », *Gazette officielle du Québec*, juillet 2001, 13 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1999, 37 p.
- QUÉBEC, RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE LA MONTÉRÉGIE. *Cadre de référence du plan de services individualisé : jeunes/familles en Montérégie*, Régie régionale de la Montérégie, 2001, 31 p.
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. « Gestion des services visant l'adaptation scolaire des élèves en difficulté », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1999-2000*, t. 1, chap. 4, 466 p.
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994, 221 p.

