

RECENSION DES ÉCRITS SUR LES PLANS D'INTERVENTION (PI) SCOLAIRES DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE ET ÉVOLUTIVE

NATHALIE MYARA *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Il y a plus de 200 000 élèves HDAA au Québec. Par conséquent, plus de 200 000 plans d'intervention (PI) ont été élaborés, mis en œuvre et révisés au Québec. Or, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI sont des pratiques encore loin d'être optimales et représentent différents coûts significatifs en éducation; des coûts pédagogiques, de développement, d'acquisition, d'utilisation, de collaboration et de formation. Cela étant dit, il appert essentiel d'examiner ce que les recherches antérieures disent pour informer et guider les pratiques et les futures recherches. Cet article présente une recension des écrits permettant de dresser un portrait du passé pour enfin proposer des pistes de recherches futures et guider les pratiques actuelles.

A LITERATURE REVIEW OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMS (IEP) FROM A HISTORICAL AND EVOLVING PERSPECTIVE

ABSTRACT. There are more than 200,000 students with special needs in Quebec. Therefore, more than 200,000 individualized education programs (IEPs) were developed, implemented, and reviewed in Quebec. However, developing, implementing, and reviewing IEPs are still far from being optimal practices and represent different significant costs in education: pedagogical cost, developmental cost, acquisition cost, usage cost, collaboration cost, and training cost. That being said, it is essential to examine what research has to say so it can inform and guide present practices and future research. This article presents a literature review in order to draw a historical portrait so we can suggest venues for future research and guide present practices.

Au Québec, depuis que l'Assemblée nationale du Québec a adopté la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et que l'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ) fut créé en 1978, les commissions scolaires du Québec ont été invitées à réviser leurs pratiques auprès des élèves HDAA (Bouchard, 1985). Ces mesures préfigurent ce qui allait devenir la démarche du Plan d'Intervention (PI) presque dix ans avant sa mise en vigueur par un règlement légal. Quarante et un ans de pratiques d'une démarche

d'identification, d'évaluation, de planification et d'intervention sont passés, ponctués de révisions non négligeables, durant lesquels le PI demeure l'outil central et privilégié pour répondre aux besoins des élèves HDAA (Myara, 2012). D'ailleurs, l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (1996), portant sur l'intégration scolaire des élèves HDAA, fait mention de la contribution des PI ainsi : « Des progrès indéniables ont donc été accomplis au cours des deux dernières décennies sur le plan de la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté... grâce notamment au PI personnalisé, dont l'utilisation commence à se généraliser » (p. 6).

Or, le rapport national pour l'année 2003-2004 du Vérificateur Général du Québec soulignait que le PI n'est pas utilisé de façon optimale : des lacunes importantes associées à la planification, la révision et la qualité des PI, sont indiquées. En outre, un rapport d'évaluation de 385 plans d'intervention (Gaudreau et coll., 2008) nous informait que le contenu d'une bonne proportion des PI ainsi que leur évaluation ne satisfont pas au niveau d'exigences ou de qualité auquel on pourrait s'attendre pour répondre aux préoccupations de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec. En même temps, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI engendrent différents coûts considérables en éducation; des coûts pédagogiques, de développement, d'acquisition, d'utilisation, de collaboration et de formation.

Dès lors, il appert essentiel d'examiner ce que les recherches antérieures disent à propos de l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI, pour dresser un portrait de ce qui a été étudié et rapporté (Blackwell et Rossetti, 2014). Ainsi orienter les multiples pratiques rattachées au PI, et, proposer des pistes de recherches futures.

Selon Smith (1990b), la recension des écrits permettait de dévoiler les forces et les lacunes des pratiques du PI et de cerner les perceptions divergentes des PI. C'est pourquoi, après avoir présenté la définition du PI qui a été retenue pour cette étude, nous allons d'abord préciser la façon dont nous avons procédé à la recension des écrits. Deuxièmement, nous présenterons les différents thèmes identifiés dans la recension des écrits. Troisièmement, nous décrirons la façon dont nous avons organisé les écrits. Quatrièmement, nous tracerons le portrait historique des différentes études associées au PI en mettant en évidence ce qu'elles disent et priorisent. Finalement, nous conclurons avec une discussion en suggérant des indices de réflexion associés à la pratique et aux futures recherches.

Qu'est-ce qu'un PI? Ayant fait l'objet de diverses définitions et appellations, nous proposons de retenir la définition proposée par Myara (2012) pour cette étude :

Le PI est un processus (une démarche) de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social; Le PI est le résultat de ce processus, soit les ententes consignées dans un canevas de PI. (p. 131)

MÉTHODE

Afin de pouvoir dresser un portrait historique et évolutif, nous avons effectué une recherche systématique des écrits en consultant les bases de données Dissertation, Thèse Pro Quest, Eric, Erudit, Francis Pro Quest, Psycinfo, des ouvrages, référentiels et articles professionnels en sciences de l'éducation, les encadrements légaux ainsi que des références tirées des bibliographies d'articles. Les descripteurs étaient : plan d'intervention, PI, plan d'intervention personnalisé, PIP, plan de transition, IEP, individualized education plan, individualized education program, transition plan.

Thèmes identifiés

La recension des écrits (en français et en anglais) sur les PI nous a permis de comptabiliser plus de 285 recherches réalisées principalement au Canada, aux États-Unis et en Europe. À l'aide d'une classification préliminaire, soit l'anasynthèse, nous avons, en premier, organisé les recherches selon les thèmes spécifiques suivants :

1. L'historique, les fondements et les normes du PI
2. La démarche ou le processus du PI
3. L'évaluation des élèves HDAA
4. Les composantes du canevas de PI et le contenu consigné dans le canevas du PI
5. La participation de l'élève
6. La participation des parents
7. Les rencontres
8. Les TIC et PI
9. La qualité du PI
10. La formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI
11. Les perceptions des parents et des enseignants
12. Les coûts liés au PI
13. Le rôle du PI
14. Les exigences juridiques
15. Le lien entre le PI et le curriculum régulier
16. La mise en œuvre du PI
17. La révision du PI
18. Les stratégies pour consigner des objectifs pertinents, observables et mesurables

19. La démarche d'un PI *autodirigé* (traduction libre de *self-directed IEPs*)
20. Les impacts d'un PI autodirigé
21. La formation de l'élève à diriger son PI
22. L'utilisation des TIC pour un PI autodirigé

Organisation de la recension des écrits

En deuxième, nous avons procédé à une catégorisation différente. En nous inspirant de Smith (1990b) et Rodger (1995), nous avons placé les 22 thèmes identifiés sur une frise chronologique pour représenter l'évolution des différents thèmes. Autrement dit, nous avons situé les études en quelques phases consécutives. Dans ce contexte, le terme phase, initié par Smith (1990b), signifie la période ou l'année à laquelle ces thèmes de recherches ont émergé et sont prédominants. Par ailleurs, l'arrivée d'une nouvelle phase n'exclut pas les thèmes des phases précédentes ou nouvelles phases. Enfin, d'après Rodger (1995), la façon dont Smith présente l'évolution des PI fournit une perspective historique et une structure pour interpréter la littérature.

Selon Smith (1990b), la littérature sur les PI se divisait en trois phases ou périodes consécutives : la phase normative, la phase analytique et la phase technologique. Rodger (1995) ajoutait une quatrième phase : celle de la qualité et de l'implantation. À cela, nous proposons que la littérature des années 1980, 1990, 2000 et 2010 constitue des phases supplémentaires accompagnées de préoccupations distinctes des quatre premières phases proposées par Smith (1990b) et Rodger (1995); les phases coût, rôle du PI, PI et curriculum régulier, exigences juridiques du PI, la mise en œuvre du PI et le PI autodirigé. Ayant classé les écrits dans 22 différentes catégories et tenu compte des dates de publication de ces recherches, nous avons réussi à réunir des thèmes spécifiques interconnectés et déterminer ces phases.

Par suite de quoi, nous avons distribué, un thème spécifique à la fois, dans chaque phase, afin de préciser les types de recherches réalisées. Nous avons remarqué que trois de ces thèmes (les TIC et PI) sont récurrents, mais représentent des intentions de recherche différentes.

Les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive

TABLEAU 1. Proposition d'évolution des thèmes de recherche sur les PI en dix phases, incluant les trois phases identifiées par Smith (1990b) et celle ajoutée par Rodger (1995)

Phase 1 Normative (Smith, 1990)	Phase 2 Analytique (Smith, 1990)	Phase 3 Coût	Phase 4 Technologique (Smith, 1990)	Phase 5 Qualité et implantation (Rodger, 1995)	Phase 6 Rôle du PI	Phase 7 Curriculum ordinaire et PI	Phase 8 Exigences juridiques	Phase 9 L'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI	Phase 10 Le PI autodirigé
1975	1980	1980	1982 (émergence en 1980)	1990 (émergence en 1980)	1997	2000	2000	2003 (émergence en 2000)	2006 (émergence en 1997 et 2002)
L'historique, les fondements et normes du PI	La démarche ou le processus du PI	Les coûts liés à l'élaboration du PI	Les TIC pour l'élaboration d'un PI	La qualité du PI	Le rôle du PI	Le lien entre le PI et le curriculum ordinaire	Les exigences juridiques	Les stratégies pour consigner des objectifs perti- nents, observables et mesurables	La démarche d'un PI autodirigé
-	L'évaluation des élèves HDAA	-	Les TIC pour la sélection et la formulation des objectifs	La qualité des objectifs consignés dans un canevas de PI	-	-	-	La mise en œuvre et la révision du PI	Les impacts d'un PI autodirigé
-	La formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI	-	Les TIC pour la formation	Les composantes du PI	-	-	-	La révision d'un PI	La formation de l'élève à diriger son PI
-	La perception des utilisateurs du PI	-	-	La formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI	-	-	-	-	L'utilisation des TIC pour un PI autodirigé
-	La participation de l'élève	-	-	La perception des utilisateurs du PI	-	-	-	-	-
-	La participation des parents	-	-	-	-	-	-	-	-
-	Les rencontres	-	-	-	-	-	-	-	-
-	Les composantes du canevas de PI et le contenu consigné dans le canevas du PI	-	-	-	-	-	-	-	-

PORTRAIT HISTORIQUE ET ÉVOLUTIF DES THÈMES DE RECHERCHE SUR LES PI

La *phase 1* normative est celle qui prescrit les normes et les mesures des PI. Durant cette phase normative, l'emphase était mise sur les exigences de la loi et ce à quoi se rapporte le PI (Gavins, 2007). Enfin, Bateman et Linden (1998) proposaient de rédiger le PI dans les 30 jours après l'entrée de l'élève à l'école ou après son admission à l'école. Ils faisaient référence à un formulaire divisé en trois colonnes, complètement vierge.

Dans la *phase 2* analytique, les recherches s'intéressaient à la participation des enseignants, des parents et de l'élève, au contenu consigné dans un PI, les moyens utilisés pour identifier les besoins de l'élève ou pour l'évaluer, ainsi qu'aux perceptions de l'utilité ou de l'efficacité des PI.

Au sujet de la participation des parents, les recherches informaient que l'implication parentale est passive au lieu d'être active; ils ne participaient pas assez, ne connaissaient pas suffisamment la démarche du PI, étaient intimidés lors des rencontres et comprenaient peu ou pas le jargon professionnel. À cet égard, il a été proposé d'inviter les parents à participer activement à l'élaboration du PI, de les préparer à la rencontre du PI, de rédiger un guide présentant aux participants la démarche à suivre, de choisir un horaire qui conviendrait aux parents, de développer chez les professionnels et les parents, de nouvelles habiletés de travail d'équipe (Aleada, 2006; Arivett Rust, Brissie et Dansby, 2007; Clark, 2000; Dabkowski, 2004; Diliberto et Brewer, 2012; Eason et Whitbred, 2006; Zeitlin et Curcic, 2013). D'ailleurs, Childre et Chambers (2005) ont démontré que l'utilisation de l'outil « *Centred Individualized Education Planning* », développé par ces auteurs, augmentait l'implication parentale et leur contribution à l'élaboration d'un PI.

Concernant l'élaboration du PI, qui est souvent rédigé par une personne et perçu comme une tâche administrative, le besoin de formation, de concertation, de temps et de stratégies pour évaluer l'élève en difficulté et pour rédiger des objectifs observables et mesurables, a été élucidé. Il est noté que les différents membres de l'équipe ne savaient pas comment utiliser le PI comme outil d'aide à la planification d'enseignement et qu'il était difficile d'établir la relation entre le canevas de PI et la routine dans la classe de l'élève (Downing, 1988; Gilliam et Coleman, 1981; Goldstein et Turnbull, 1982; Hunt, Goetz et Anderson, 1986; Kaufman et Maxwell, 1978; Schenck, 1980; Smith, 1990a; Spellman, 1989; Tottle, 1998; Turnbull et Hughes, 1987; Weisenfeld, 1987; Yoshida, Fenton, Ysseldyke et Algozzine, 1982).

Pour ce qui est de l'élève, la majorité de ces études se souciaient de la participation de l'élève alors que les autres recherches se préoccupaient de l'évaluation de ces élèves dans une démarche de PI. À propos d'évaluation, Siegel et Allinder (2005) expliquaient que les pratiques d'évaluation servant à diagnostiquer et à placer l'élève étaient plus efficaces que celles relatives à

l'élaboration et la planification des PI. Alors que Watts, O'Brian et Wojcik. (2004) se penchaient sur l'évaluation des besoins d'aide technologique de l'élève en comparant quatre modèles d'instruments d'évaluation, qui selon eux, contribuait positivement à l'élaboration des PI. Au regard des rencontres, ces études proposaient de rencontrer l'élève au préalable afin de développer des habiletés d'autodétermination (Agran et Hughes, 2008; Bourdages et Chouinard, 1992; Brock et Shanberg, 1990; Cooper, 1996; Goupil, 1994; Goupil et coll., 2000; Hammer, 2004; Hardman, McDonnell et Welch, 1997; Martin et Marshall, 1995; McGahee-Kovac, 1995; Van Dycke, Martin et Lovett, 2006).

Quant à la coordination des rencontres, certaines études suggéraient de déléguer la coordination à l'enseignant de la classe ordinaire de l'élève, de nommer un expert ou un spécialiste pour diriger les rencontres de PI, de distinguer un responsable du dossier et d'attribuer par la suite des rôles et des responsabilités spécifiques à chacun des participants. (Attifeld, 1985; Hollis, 1998).

En dernier, concernant le canevas de PI, certains auteurs précisaient de consigner : 1) le niveau actuel de performance de l'élève, 2) des objectifs à long terme et des objectifs à court terme, 3) les services éducatifs requis pour aider l'élève, 4) la date projetée de l'atteinte des objectifs, 5) la durée prévue des services et 6) les dates de mise en œuvre et de révision (Hardman et coll., 1997; Hollis, 1998).

La *phase 3* allée au coût tient compte du temps que les membres de l'équipe de PI investissent pour élaborer et rédiger le PI. Price et Goodwin (1980) nous informaient que l'élaboration manuelle (papier crayon) d'un PI prend un temps considérable. Enell (1984) et Jenkins (1987) s'intéressaient à atténuer les efforts et le temps consentis en analysant l'utilité et l'efficacité d'une aide technologique qui semblait avoir diminué les efforts et le temps. Ryan et Rucker (1986) rapportaient que les intervenants avaient pris 117 minutes pour élaborer un PI à l'écrit, et, 64 minutes pour élaborer un PI à l'aide d'un outil technologique. Dans l'ensemble, on remarque que l'élaboration d'un PI engendre des coûts, cependant l'utilisation d'une aide technologique peut amoindrir les coûts (Caccamo et Watkins, 1982, cité dans Hummel et Deganan, 1986).

La *phase 4* technologique se centre sur le développement de programmes informatiques pour gérer de façon efficace la démarche d'élaboration des PI. Les recherches de cette phase visaient en particulier à réduire les coûts engendrés lors de l'élaboration d'un PI, à soutenir les intervenants dans la formulation d'objectifs observables et mesurables et à savoir si de tels outils compromettaient l'individualisation et l'unicité de chacun des PI. Budoff, Thormann et Gras (1986) présentaient les avantages quant à l'utilisation d'un outil d'aide technologique en soulignant que ça facilitait l'élaboration et la participation et fournissait un langage commun pour le milieu. Smith et Kortering (1996) comparaient les apports et les limites de l'utilisation des technologies. Ils recommandaient fortement de faire le lien entre ce que nous

connaissions en matière de qualité et ce que nous faisons à des fins de développement technologique. Margolis et Free (2001) présentaient une synthèse des configurations matérielles et logicielles des PI informatisés. Leur but était d'inciter les futurs utilisateurs de PI informatisés à tenir compte des forces et des limites des différentes configurations matérielles et logicielles, et de la formation. Cheney (2002) explorait l'utilisation de technologie à des fins de formation. Kowalski, McCall, Aiello et Lieberman (2009) confirmaient que l'utilisation d'une banque d'objectifs interactive améliorerait significativement l'élaboration et la gestion d'un PI. Vannest, Burke, Payne, Davis et Soares (2011) démontraient comment un programme informatisé pourrait être utile pour faire le suivi et réviser les objectifs du PI.

En conclusion, ces auteurs disent qu'un outil technologique pourrait améliorer la qualité des PI et augmenter l'efficacité des services rendus si cet outil est bien développé, flexible, et, est accompagné d'une formation adéquate. Nous retenons que l'utilisation d'un outil d'aide technologique à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI, serait utile si les utilisateurs s'assuraient de pratiquer, de désigner une équipe responsable en déléguant à un membre l'entrée des données, de s'assurer que le PI est individualisé, de créer une banque d'objectifs personnalisée et d'impliquer les parents. En sus, More et Hart Barnett (2014) orientaient notre attention vers le langage utilisé (parfois difficile à comprendre), aux banques d'objectifs (peu ou pas exhaustives, ou, qui ne comportent parfois pas de critères ou de conditions) et aux renseignements démographiques (ils contiennent parfois des erreurs).

Distinguée par Rodger, la *phase 5* de la qualité et de l'implantation tente d'évaluer et d'améliorer la qualité des PI. Nous avons identifié trois volets à cette phase : 1) les recherches informent de la qualité des PI, 2) les recherches présentent diverses façons d'évaluer la qualité ou l'efficacité des PI et 3) les recherches fournissent un moyen pour améliorer la qualité des PI.

Les recherches informent sur la qualité des PI

Concernant la qualité des PI au Québec, Poirier et Goupil (2011) examinaient 15 PI d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Elles conclurent que ces PI présentaient un plus grand nombre de besoins comparativement aux objectifs, et, que la formulation des besoins et des objectifs pourrait être améliorée. Gaudreau et coll. (2008) analysaient plus de 385 PI et nous informaient que le contenu d'une bonne proportion des PI ainsi que leur évaluation ne satisfaisaient pas au niveau d'exigences ou de qualité auquel on pourrait s'attendre pour répondre aux préoccupations de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec.

Au-delà de la province québécoise, Hunt et coll. (1986) ainsi que Lynch et Beare (1990) étudiaient la relation entre l'intervention planifiée et l'intervention réalisée, qui s'était avérée faible. Plusieurs chercheurs (Giangreco, Dennis, Edelman et Loninger, 1994; Hunt et Farron-Davis, 1992; Rakap,

2015; Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung, 2010; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Santos et Silveira-Maia, 2013; Sigafoos et coll., 1993; Spillane, 1990) analysaient le contenu et la qualité des PI; ils concluaient que les PI ne reflétaient pas toujours ce qui se réalisait en classe et que la qualité des objectifs était faible. Par ailleurs, Ruble et coll. (2010) analysaient la mise à l'essai du modèle COMPASS (*Collaborative Model for Promoting Competence and Success*); une amélioration s'était révélée au niveau de l'élaboration et de la réussite des élèves. Lent Michnowicz et coll. (1995) s'intéressaient à l'aspect social des élèves au préscolaire et examinaient les objectifs selon les critères de réussite, soit la mesurabilité, soit la spécificité; des lacunes vis-à-vis du nombre et de la qualité des objectifs se sont présentées. Krishnakumar, Geeta et Palat (2006) évaluaient l'efficacité des PI de 12 élèves ayant un retard scolaire, élaborés après une formation. Les résultats montraient une amélioration, mais le programme de formation utilisé n'avait pas été présenté.

Les recherches présentent diverses façons d'évaluer la qualité des PI

Nous avons identifié différentes façons d'évaluer la qualité des PI; soit par l'analyse de contenu, soit par la collecte de données sur les pratiques, soit par les perceptions des parents, d'enseignants et d'autres, soit par la comparaison entre deux modèles de PI, soit par l'utilisation d'une grille d'analyse ou d'un instrument de mesure. Au Québec, Gaudreau et coll. (2008) se basaient sur une liste préétablie et ont énuméré une variété « d'angles » pour analyser la qualité de 385 PI. Quant à Poirier et Goupil (2011), elles élaborèrent une grille d'analyse qui a pour but de 1) préciser si un des items consignés correspond à un but ou un objectif spécifique, 2) distinguer si l'objectif porte sur un contenu scolaire, sur la communication, sur le comportement, sur l'affectivité ou la motricité et 3) présenter les intervenants appelés à mettre en œuvre des moyens pour atteindre les objectifs.

En dehors du Québec, Morgan (1981) suggéra trois critères ou caractéristiques pouvant servir à évaluer la qualité d'un PI : 1) les instruments et les moyens utilisés pour évaluer l'élève afin d'établir son niveau actuel de développement, 2) la spécificité des objectifs à court terme sur le plan de l'instruction et 3) la mesure dans laquelle le PI est utilisé par l'enseignant pour planifier quotidiennement son programme d'instruction. Maher et Barbarck (1980) définissaient un cadre de référence pour une évaluation exhaustive des PI qui s'avère être utile pour les agents professionnels non enseignants administratifs, de soutien de l'école, le personnel administratif ou de soutien des commissions scolaires. Ce cadre de référence comportait quatre volets; l'évaluation du plan, l'évaluation de l'application du plan, l'évaluation du progrès de l'élève et la satisfaction des parents et de l'élève. Spillane (1990) évaluait à l'aide d'un instrument de mesure nommé *the Nebraska IEP Evaluator* composé de 19 questions. Hoehle (1993) développait un système expert « *IEP Advisor* » pour évaluer le contenu des PI. Smith (1990a) et Broughton (1997) employaient la comparaison. Alors

que, Eichler (1999) élaborait un questionnaire de 50 questions qui mettait en évidence l'occurrence ou l'absence d'une action associée aux fonctions du PI. Notari et Bricker (1990), Hamilton (1995), Pretti-Frontczac et Bricker (2000) évaluaient l'effet d'une formation en comparant des PI pré et post formation.

Les recherches fournissent un moyen pour améliorer la qualité des PI

McGlohon (1983) mettait au point un programme de formation pour améliorer la qualité des PI qui avait été mis à l'essai et validé. Notari et Bricker (1990) créaient un instrument de mesure d'objectifs pour évaluer la qualité des objectifs de PI d'enfants en bas âge jusqu'au préscolaire. En s'appuyant sur des caractéristiques identifiées dans la littérature et l'avis d'experts, ces auteurs se focalisaient sur les cinq critères suivants : adaptabilité, fonctionnalité, généralisabilité, mesurabilité et hiérarchisation des objectifs. Rowland, Quinn et Steiner (2015) avaient mis au point un outil clinique nommé « *The Design to Learn IEP Development Guide* » pour soutenir les professionnels dans la sélection et la formulation des objectifs qui sont d'ordre de la communication. Cet outil présentait 28 questions dérivées des critères SMART proposés par Wright et Wright (2006). Ruble et coll. (2010) avaient élaboré un questionnaire en se basant sur les exigences juridiques de the *Individuals Disabilities Education Act* (IDEA) et les recommandations du *National Research Council* (2001) pour évaluer la qualité des objectifs de PI d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les questions ciblaient le portrait de l'élève, le nombre d'objectifs, le type d'objectifs, l'implication parentale, les critères et les conditions contenues dans l'objectif et la révision des objectifs. Myara (2012) proposait un *Cahier des Charges Fonctionnel* (CdCF) pour la conception et l'évaluation des PI. Boavida, Aguiar, McWilliam et Pimentel (2010) conseillaient un programme de formation fondé sur une approche nommée *Routines-Based Early Intervention* pour les élèves au préscolaire. Lowman (2016) préférait le type de formation atelier et *peer coaching* (évaluations formatives entre pairs).

La phase 6, associée au rôle du PI, vise notamment à expliciter les fonctions ou rôles caractéristiques essentiels du PI. Peu de recherches étudiaient les différents rôles ou fonctions du PI. En revanche, certains auteurs attribuaient des fonctions au PI. Au Québec, le cadre de référence sur l'établissement des PI (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004) reconnaissait cinq fonctions : la planification, la coordination, la communication, la régulation, la prise de décision, la continuation et la planification de la transition. Goupil (2004) présentait cinq fonctions : la planification, la communication, la participation, la concertation et la coordination et la rétroaction. Et, Myara (2012) présentait plus de 680 fonctions identifiées par une méthode intitulée l'analyse de valeur pédagogique (AVP). Selon cette étude la fonction principale du PI était d'engager les différents utilisateurs à répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.

Aux États-Unis, L'Office de l'éducation spécialisée et des services de réhabilitation du département de l'éducation des États Unis (Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, 2000) déterminait les six fonctions :

the IEP process should serve as a/an :

- Vehicle for communication between parents and school staff
- Opportunity for resolving any differences among IEP team members
- Commitment of educationally appropriate resources to benefit a child's instructional program
- Management tool for providing educational services
- Compliance tool for demonstrating the fulfillment of legal requirements
- Evaluation device for following a child's progress toward educational goals. (dans Eichler, 1999, p. 78-79)

Morgan (1981) suggérait que le PI aurait deux fonctions principales : une fonction administrative (un type de contrat qui expose les objectifs que l'élève poursuivra) et une fonction d'instruction (un plan qui propose les moyens, les méthodes, les stratégies, etc.). Goddard (1997) exposait plutôt une réflexion générale sur le rôle d'un PI en adaptation scolaire. Shriner et DeStefano (2003) octroyaient implicitement deux fonctions au PI; soit engager l'élève à participer aux examens ministériels, soit fournir les mesures d'adaptation lors de la passation des examens ministériels. Finalement, Karger (2006) mettait en lumière les encadrements légaux du IDEA 97 (*Individuals with Disabilities Education Act*) lié au PI et à l'accessibilité au curriculum ordinaire. Selon cet auteur, rendre le curriculum ordinaire accessible à l'élève était une des fonctions du PI.

La phase 7 PI établit le lien entre le PI et le curriculum ordinaire. Lynch et Beare (1990) tentaient de découvrir le lien entre les objectifs et ce qui se réalise sur le plan de l'instruction. Bien que ces PI contenaient des objectifs de qualité, il y avait peu de lien avec ce qui se faisait en pratique. McCormick (1998) découvrait que la planification de l'enseignement se faisait généralement à partir du curriculum et que le PI était utilisé à raison d'une ou de deux fois par année pour planifier l'enseignement. Grisham-Brown et Hemmeter (1998) présentaient une approche établie sur les activités de classe pour développer le PI et assurer le lien entre le PI et les activités de classe ou curriculum ordinaire. McLaughlin, Nolet, Rhim et Henderson (1999) stipulaient que lorsque le PI était aligné au programme de formation, les élèves HDAA étaient bien plus exposés aux thématiques ordinaires et l'enseignement était plus encadré. D'ailleurs, Thompson, Thurlow, Quenemoen, Esler et Whetstone (2001) soulignaient que dans de telles circonstances les attentes des enseignants étaient plus élevées et la collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et ceux

en adaptation scolaire, augmentait (McLaughlin et coll., 1999). Dans cette même lignée, Turner et coll. (2000) analysaient la relation entre les évaluations alternatives offertes aux élèves ayant des incapacités intellectuelles sévères et les autres mesures affectives et accordaient une attention aux normes et aux évaluations liées au PI. Massanari (2002) fournissait une liste de questions comme cadre de référence afin d'aider les membres de l'équipe du PI à faire le lien entre le PI et le curriculum ordinaire. De plus, Karger et Hitchcock (2003) ont élaboré un guide pour soutenir les intervenants à différencier le curriculum tout en ciblant des objectifs du curriculum ordinaire, afin que l'élève eût justement accès au curriculum ordinaire. En outre, Karger (2006) présenta un cadre de référence qui sert à vérifier si un PI reflétait l'accessibilité au curriculum ordinaire.

La phase 8 concerne les exigences juridiques, révisé les politiques et procédures liées à la démarche du PI, aux aides technologiques et analyse les litiges sur les PI. Au Québec, il n'y pas de recherche concernant les exigences juridiques des PI. Toutefois, il y a des articles de lois et divers encadrements légaux qui prévoient l'élaboration de PI. De plus, une judiciarisation de l'intégration scolaire s'accroît au fur et à mesure que la perception des droits des élèves semble menacée (Gonçalves et Lessard, 2013). La question de l'intégration des élèves HDAA a été soulevée pour la première fois devant la Cour d'appel en 1992 dans l'affaire Picard (Venditti, 2005). La question se poursuit dans les affaires Marcil, Rouette, Elywood, Hysert, Rowett et Eaton, Johnson, Eldridge, Vriend (dans Venditti, 2005), et plus récemment, dans Potvin (Tribunal des droits de la personne, 2009) et Moore (*Moore c. Colombie-Britannique*, 2012). Ces litiges abordaient parfois explicitement, parfois implicitement les exigences juridiques des PI. Cependant, il y a des publications à la Commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse du Québec (2015) qui répondaient à certaines questions associées au PI, dont une qui porte sur l'enjeu de la signature des PI par les parents pour valider la mise en œuvre du PI en milieu scolaire. À cet effet, le consentement des parents est nécessaire s'il y a un risque que le PI porte atteinte aux droits fondamentaux de l'élève. En dehors du Québec, Etscheidt (2003), analysait les litiges au regard des PI d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Cet auteur présentait trois points à respecter; 1) les objectifs doivent être liés à la collecte des données et aux besoins identifiés, 2) les personnes doivent être qualifiées pour décider du placement de l'élève et 3) les personnes doivent être qualifiées pour préciser si les méthodes ou les stratégies employées pour atteindre les objectifs sont adéquates et raisonnables. Hill (2006) analysait les litiges sur les PI; notamment les problématiques, les conséquences et les orientations. L'objectif de son étude était de fournir des conseils en matière de procédures légales, d'aider les utilisateurs des PI au niveau de l'élaboration du PI et de réduire les risques de litiges. Yell et Stecker (2003) montraient comment l'utilisation d'un *Curriculum Based Measurement* (CBM) permettait de développer

un PI qui respecte les encadrements légaux. Christle et Yell (2010) révisaient les exigences juridiques liées au PI. Enfin, Yell et Drasgow (2010) identifiaient et décrivaient l'influence de la loi en adaptation scolaire.

La phase 9 se rapporte aux stratégies utilisées dans le but de mieux élaborer les PI. Cette phase a aussi pour objet la mise en œuvre du PI et la révision des PI.

En matière d'élaboration, plusieurs auteurs décrivaient une ou plusieurs stratégies d'élaboration de PI tel que Bateman (2011), Bateman et Herr (2006), Jung (2007), Lignugaris-Kraft, Marchand-Martella et Martella (2006) et Lynch et Adams (2008). Simultanément, Deno (1985, 2003), Deno et Mirkin (1980), Deno, Fuchs, Marston et Shin, (2001), Shinn et Shinn (2000) et Cusumano (2007) soulignaient que le CBM, aussi appelé *Dynamic Indicators of Basic Skill* (DIBS) développé par Deno (1985), était un outil d'aide à l'élaboration d'objectifs et à la révision des PI.

Concernant la mise en œuvre des PI, Jung, Gomez, Baird et Galyon Keramidas (2008) proposaient une façon de faire le pont entre le PI et la classe ordinaire; en spécifiant davantage les objectifs, en déterminant des stratégies d'intervention qui aborderaient les objectifs en classe ordinaire, et, en révisant le progrès de l'élève. Ces auteurs mettaient surtout l'accent sur le besoin de former et de soutenir les enseignants à mettre en œuvre le PI dans un contexte scolaire ordinaire.

Goodman, Bains et Moussalli (2011) décrivaient une stratégie d'intervention « *IEP workboxes* » qui a été mise en pratique au préscolaire. Cette stratégie d'intervention consistait à mettre en place une boîte de rangement en plastique, de coller au-dessus de la boîte une liste numérotée d'objectifs du PI, de mettre le matériel didactique ou pédagogique proposé au PI ou qui correspond aux objectifs du PI, à l'intérieur de la boîte, de sélectionner des activités ou des tâches qui aborderaient les objectifs du PI et de numéroter les activités ou les tâches en les faisant correspondre aux objectifs. L'application de cette stratégie a facilité l'atteinte des objectifs.

Du côté de la révision des PI, les enseignants savaient peu ou pas comment évaluer l'atteinte des objectifs. Plusieurs recherches proposaient d'utiliser le portfolio, d'utiliser des questionnaires, des listes de vérification, d'enregistrer le fonctionnement de l'élève en classe, de faire un compte-rendu narratif à raison d'une fois par mois ou d'observer l'élève directement en classe (Goodman et Bond, 1993; Huefner, 2000; Hendrick-Keefe, 1992; Lovitt, Cushing et Stump, 1994; Lent Michnowicz, McConnell, Peterson et Odom, 1995; Turner, Baldwin, Kleinart et Farmer, 2000). Rotter (2014) vérifiait comment les enseignants révisaient les objectifs et l'utilité des PI dans la planification de l'enseignement. Il démontrait que les 2/3 des enseignants ne lisaient les PI qu'en début d'année scolaire. Selon ces enseignants, l'information contenue dans les PI était utile pour planifier. Finalement, l'étude de Wilhovsky (2003)

déterminait les composantes d'un système de communication efficace pour faire connaître le progrès de l'élève au regard de son PI. Wilhovsky (2003) élaborait un canevas de rapport de progression du PI et un canevas de bulletin du PI à l'aide d'un comité de parents et de professionnels enseignants et non enseignants. L'utilisation de ces canevas avait augmenté l'implication parentale.

La *phase 10* a trait au PI autodirigé; elle porte sur la démarche et les impacts d'un PI autodirigé, à la formation de l'élève à diriger son PI et à l'utilisation des TIC pour un PI autodirigé. Sweeney (1997) étudiait les impacts d'un PI autodirigé par des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des incapacités intellectuelles légères à moyennes. Il concluait que ces élèves parlaient et participaient davantage aux rencontres, manifestaient plus de confiance, parlaient plus de leurs intérêts, partageaient plus leurs rêves et parlaient d'un emploi qu'ils souhaitaient obtenir après leur scolarité. Après avoir observé plus de 100 élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des incapacités intellectuelles légères au secondaire, Mason, McGahee-Kovac et Johnson (2004) décrivaient comment préparer les élèves à autodiriger les rencontres de PI. De plus, ces auteurs répondaient à des questions pertinentes et d'actualité comme « à partir de quel âge un élève peut diriger une rencontre de PI? » Et, fournissait une liste de ressources utiles pour préparer l'élève. Dans cette même voie, Torger-son, Miner et Shen (2004), mettaient l'accent sur l'enseignement explicite, la discussion et le jeu de rôle comme pratiques facilitantes et formatrices. Van Dycke (2005) prouvait qu'un PI autodirigé avait une incidence sur la vision qu'avait l'élève de son futur. Martin et coll., (2006) observaient 130 rencontres, comparaient 65 rencontres autodirigées (par des élèves au secondaire) à 65 rencontres dirigées par un enseignant, et analysaient en utilisant un instrument de mesure nommé le *Choice Maker Assesment* et un sondage. Les résultats démontraient les avantages de préparer l'élève à *autodiriger* son PI; dans cette étude les élèves ont débuté et dirigé la rencontre de PI, ils ont parlé plus que les autres élèves durant la rencontre, ils se sont engagés à suivre des stratégies préétablies de leadership, ils ont partagé une perception positive de leur rencontre, et ils ont remarqué que les problématiques liées à la transition ont été davantage abordées. En revanche, Hawbaker (2007) soulevait ce qui empêchait la mise en pratique des PI autodirigés comme le manque de temps, de soutien et de motivation. Enfin, il proposait des moyens de surmonter ces obstacles; soit des activités, soit un plan d'action (tels que réviser les priorités, proposer un projet scolaire, engager la direction et démontrer l'importance des PI).

CONCLUSION

En conclusion, le but de cette recherche consistait à examiner ce que les recherches antérieures disent à propos de l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI, pour dresser un portrait historique afin d'orienter les multiples pratiques rattachées au PI et proposer des pistes de recherches futures. D'ailleurs, la Figure 1 illustre un continuum historique et évolutif des thèmes de recherche sur les PI permettant aux chercheurs de situer l'objet de leur étude ou aux praticiens de placer, repérer et comparer leur pratique relative au PI.

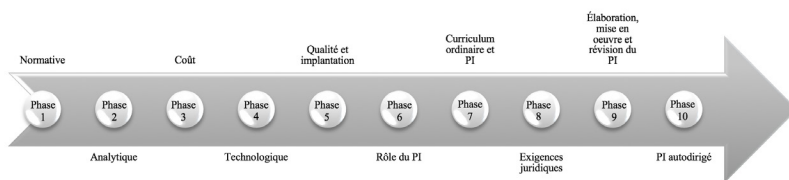


FIGURE 1. *Continuum historique et évolutif des thèmes de recherche sur les PI*

Somme toute, ces recherches mettaient en évidence une transformation graduelle et continue des pratiques liées au PI. La démarche du PI a fait des progrès à l'égard de la participation de l'élève et de l'implication parentale. Les parents sont plus engagés surtout lorsque les élèves autodirigent leurs PI. Par ailleurs, la qualité des PI, en particulier, les objectifs, s'est améliorée notamment aux États-Unis. Cependant les pratiques d'autodirection et de formulation adéquate des objectifs ne sont pas encore répandues dans la majorité des PI. Les aides technologiques se voient utiles pour l'élaboration et la gestion des PI. Toutefois, elles doivent être développées de façon à ne pas nuire l'unicité d'un PI. Les seuls coûts associés au PI sont les coûts en temps d'élaboration; alors qu'il y a également des coûts d'acquisition, des coûts d'utilisation et des coûts pédagogiques. Les rôles du PI ont été explicités par quelques auteurs servant à clarifier les fonctions qu'un PI doit remplir pour satisfaire ses utilisateurs. Les encadrements légaux et exigences juridiques ont apporté plus de précision sur la démarche ou le contenu à consigner dans le PI; l'accent a été mis sur le portrait la cohérence entre les besoins, les objectifs et les moyens, et, la révision du PI. Pour ce qui est des moyens, plusieurs accordaient une importance à l'alignement entre le PI et le curriculum ordinaire; c'est en effet une façon d'inciter la mise en œuvre effective d'un PI. Finalement, la formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI sont indispensables à la qualité et à la pratique des PI.

À la lumière de ce qui précède, il est évident que la formation est une priorité; les milieux de pratique profiteraient de former les professionnels enseignants, non enseignants et les élèves à des fins d'efficacité. Second, il est opportun de confier des responsabilités à l'élève qu'il devra assumer avant, pendant

et après l'élaboration du PI. Quant aux parents, il serait avantageux de les impliquer en leur précisant des tâches spécifiques. Troisièmement, les outils technologiques sont utiles et bénéfiques, cependant ils doivent conserver le caractère personnalisé des PI. Quatrièmement, il appert nécessaire de prévoir un moyen de mettre en œuvre un PI, notamment dans un contexte d'inclusion scolaire. Finalement, en plus de la révision du PI, il faut envisager une façon de communiquer le progrès de l'élève aux parents.

Les perspectives de recherche que nous pouvons induire sont maintes. D'une part, il serait pertinent d'analyser dans quelles mesures et façons les PI sont mis en œuvre et révisés. En outre, examiner quels sont les instruments d'évaluation utiles à l'élaboration servira de base pour diriger les pratiques d'identification des besoins de l'élève HDAA et alimentera la conception d'outils. D'autre part, l'évaluation des différents coûts liés engendrés par le cycle de vie d'un PI se verra indispensable à des fins d'amélioration. Finalement une analyse des encadrements légaux pour déterminer clairement ce que les PI au Québec doivent respecter viendrait clarifier les contenus à consigner dans un canevas de PI et uniformiser les composantes d'un canevas de PI.

RÉFÉRENCES

- Agran, M. et Hughes, C. (2008). Asking student input: Students' opinions regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.
- Aleada, L. T. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Technology*, 33, 263-272.
- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S. et Dansby, V. S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127, 378-388.
- Attfield, R. (1985). Park Dean School tires the IEP. *British Journal of Special Education*, 12(1), 17-18.
- Bateman, B. D., (2011) Individualized education programs for children with disabilities. Dans J. M. Kauffman & D. P. Hallahan, *Handbook of special education* (pp. 77-90). Philadelphia, PA : Taylor & Francis/Routledge
- Bateman, B. D. et Herr, C. M. (2006). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Verona, WI : IEP Resources.
- Bateman, B. D. et Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3^e ed.). Longmont, CO : Sopris West.
- Blackwell, W. H. et Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open*, 2014(April-June), 1-15.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. et Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243.
- Bouchard, G. (1985). *Un enfant, un besoin, un service* Gilles E. Bouchard., *Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec*. Montréal, QC : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Bourdages, C. et Chouinard, R. (1992). *L'Élève et la Signification de son Plan d'Intervention Personnalisée*. Montréal, QC : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Brock, K. A. et Shanberg, R. (1990). Avoiding unnecessary due process hearings. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(1), 33-39.

- Broughton, V. (1997). *The individualized family service plan: Does the form make a difference to the process?* (Thèse de doctorat inédite). University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- Budoff, M., Thormann, J. et Gras, A. (1986). *Microcomputers in special education*. Cambridge, MA : Brookline.
- Cheney, C. (2002, March). Using a web-based tutorial to teach the IEP process. Office of postsecondary education. Dans *No child left behind: The vital role of rural schools*. 22nd Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES), Reno, Nevada (p. 236-241). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463124.pdf>
- Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 217-233.
- Christle, A. et Yell, M., (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18, 109-123.
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66.
- Commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse. (2015). *La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Signature_parents_plan_intervention.pdf
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapé et en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. (1996). Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education*, 23(3), 115-119.
- Cusumano, D. L. (2007). Is it working?: An overview of curriculum based measurement and its uses for assessing instructional, intervention, or program effectiveness. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 24-34. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/h0100099>
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 34-39.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Deno, S. L. et Mirkin, P. (1980). Data-based IEP development: An approach to substantive compliance. *Teaching Exceptional Children*, 12, 92-97.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S, Marston, D. et Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-526.
- Diliberto, J. A. et Brewer, D. (2012). Six tips for successful IEP Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 44, 30-37.
- Downing, J. (1988). Active versus passive programming: A critique of IEP objectives for students with the most severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 197-210.
- Eason, I. A. et Whitbred, K. (2006). *IEP and inclusion tips for parents and teachers*. Verona, WI : Attainment.
- Eichler, J. B. (1999). *The Individualized Program Requirement: Conceptualization versus Reality*. (Thèse de doctorat inédite). University of Kansas, Lawrence, KS.
- Enell, N. C. (1984). *A cost comparison of preparing special education Individualized Education Programs (IEPs) with and without computer assistance*. Carmichael, CA : San Juan Unified School District.
- Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 28, 51-69.

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal, QC : UQAM.
- Gavins, M. V. (2007). *IEP development as a function of pedagogical experience in special education teachers*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Maryland, College Park, MD.
- Giangreco, M. F., Dennis R. E., Edelman S. W. et Loninger C. J. (1994). Dressing your IEPs for the general education climate analysis of IEP goals and objectives for students with multiple disabilities. *Remedial and Special Education, 15*(5), 288-296.
- Gilliam, J. E. et Coleman M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children, 47*(8), 642-644.
- Goddard, A. (1997). The role of individual education plans / programmes in special education: A critique. *Support for Learning, 12*(4), 170-174.
- Goldstein, S. et Turnbull A. P. (1982). Strategies to increase parent participation in IEP Conferences. *Exceptional Children, 48*(4), 360-361.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Revue canadienne de l'éducation, 36*(4), 299-326.
- Goodman, J. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *Journal of Special Education, 26*, 408-422.
- Goodman, J., Bains, L. et Moussalli, M. (2011). IEP workboxes: An intervention for increasing the cognitive development of preschool students with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 46*(4), 251-256.
- Goupil, G. (1994). La formation en milieu scolaire des intervenants au plan d'intervention personnalisé. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 5*(1), 43-52.
- Goupil, G. (2004). *Le plan d'intervention, de service et de transition*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Doré, C., Horth, R., Lévesque, J. Y. et Mainguy, E. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés* (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal, Québec, QC.
- Grisham-Brown, J. S. et Hemmeter, M. L. (1998). Writing IEP goals and objectives: Reflecting an activity-based approach to instruction for children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1*, 2-10.
- Hamilton, D. A. (1995). *The utility of the assessment evaluation programming system in the development of quality IEP goals and objectives for young children, birth to three, with visual impairments*. (Mémoire de maîtrise inédit). University of Oregon, Eugene, OR.
- Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic, 39*, 295-380.
- Hardman, M. L., McDonnell, J. et Welch, M. (1997). Perspectives on the future of IDEA. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22*, 61-77.
- Hawbaker, B. W. (2007). Student-led IEP meetings: Planning and implementation strategies. *Teaching Exceptional Children Plus, 3*(5), Article 4. Repéré à <http://escholarship.bc.edu/education/tecpplus/vol3/iss5/art4>
- Hendrick-Keefe, C. (1992). Developing responsive IEPs through holistic assessment. *Intervention in School and Clinic, 1*(28), 34-40.
- Hill, C. C. (2006). *The individualized education program: An analysis of IEP litigation from 2000 to present*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (UMI no. 325012).
- Hoehle, R. L. (1993). *The development of an expert system to evaluate the IEP components of student records* (Thèse de doctorat inédite). University of Utah, Logan, UT.
- Hollis, J. (1998). *Conducting individualized education program meetings that withstand due process: The informal evidentiary proceeding*. Springfield, IL : CC Thomas.

- Huefner, D. S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. *Special Education*, 33(4), 195-204.
- Hummel, J. W. et Deganan, S. C. (1986). Options for technology-assisted IEPs. *Journal of Learning Disabilities*, 19(9), 562-566.
- Hunt, P. et Farron-Davis, F. (1992). A preliminary investigation of IEP quality and content associated with placement in general education versus special education classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 247-253.
- Hunt, P., Goetz, L. et Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 125-130.
- Jenkins, M. (1987). Effect of a Computerized individual education program (IEP) writer on time savings and quality. *Journal of Special Education Technology*, 8(3), 55-66.
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the routine. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Jung, L. A., Gomez C., Baird S. M. et Galyon Keramidas, C. L. (2008). Designing intervention plans. Bridging the gap between individualized education programs and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 26-33.
- Karger, J. (2006). Access to the general curriculum for students with disabilities: The role of the IEP. Wakefield, MA : National Center on Accessing the General Curriculum. Repéré à <http://aem.cast.org/about/publications/2004/nca-curriculum-access-role-iep.html>
- Karger, J. et Hitchcock, C. (2003). *Access to the general curriculum for students with disabilities: A brief legal interpretation*. Repéré à <http://aem.cast.org/about/publications/2003/nca-curriculum-access-legal-interpretation.html>
- Kowalski, E., McCall, R., Aiello, R. et Lieberman, L. (2009). Effectively using IEP goal banks. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 80, 44-56.
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G. et Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatrics*, 73, 135-137.
- Lent Michnowicz, L., McConnell, S. R., Peterson, C. A. et Odom, S. L. (1995). Social goals and objectives of preschool IEPs: A content analysis. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 273-282.
- Lignugaris-Kraft, B., Marchand-Martella, N. et Martella, R. C. (2001). Writing better goals and short-term objectives or benchmarks. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 52-58.
- Lovitt, T., Cushing, S. S. et Stump, C. S. (1994). High school students rate their IEPs: Low Opinions and lack of ownership. *Intervention in School and Clinic*, 30(1), 34-37.
- Lowman, J. J. (2016). A comparison of three professional development mechanisms for improving the quality of standards-based IEP objectives. *Communication Disorder Quarterly*, 37(4) 211-224.
- Lynch, E. C. et Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Rase Feature Article*, 11(2), 48-55.
- Lynch, S. et Adams, P. (2008). Developing standardized-based individualized education program objectives for student with significant needs. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 36-39.
- Maher, C. A. et Barbarck, C. R. (1980). A framework for comprehensive evaluation of the individualized education program (IEP). *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 49-55.
- Margolis, H. et Free, J. (2001). The consultant corner. Computerized IEP programs: A guide for educational consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 171-178.
- Martin, J. E. et Marshal, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 147-156.
- Martin, J. E., Dycke, J. L. V., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72, 299-316.

- Mason, C., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-25.
- Massanari, C. B. (2002). *Connecting the IEP to the general curriculum: A talking paper*. Des Moines, IA: Mountain Plains Regional Resource Center. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED469280>
- McCormick, J. M. (1998). *An analysis of individual Education Program goals and objectives for preschool handicapped children and their relationship to curriculum*. (Mémoire de maîtrise inédit). University of Rowan, Glassboro, NJ.
- McGahee-Kovac, M. (1995). *A student's guide to the IEP*. Washington, DC : National Information Center for Children and Youth with Disabilities, NICHCY.
- McGlohon D. D. (1983). *Development of a training program to improve the quality of IEPs*. (Thèse de doctorat inédite). Arizona State University, Tempe, AZ.
- McLaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M. et Henderson, K. (1999). Integrating standards: Including all students. *Teaching Exceptional Children*, 31(3), 66-71.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- More, C. M. et Hart Barnett, J. E. (2014). Developing individualized IEP goals in the age of technology: Quality challenges and solutions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 103-109.
- Moore c. Colombie-Britannique (2012). 2012 CSC 61, 3 R.C.S. 360. Repéré à <http://scc.lexum.org/decisia-scc-csc/scc-csc/scc-csc/fr/item/12680/index.do>
- Morgan, D. (1981). Characteristics of a quality IEP. *Education Unlimited*, 3(3), 12-17.
- Myara, N. (2012). *Cahier de charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Notari, A. R. et Bricker, D. D. (1990). The utility of a curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of Early Intervention*, 14(2), 5-11.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. (2000). *A guide to the Individualized Education Program*. Repéré à <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Price, N. et Goodwin L. (1980). Individualized education programs: A cost study. *Exceptional Children*, 46, 446-454.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualized education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rodger, S. (1995). Individual education plans revisited: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(3), 221-239.
- Rotter, K. (2014). IEP Use by general and special education teachers. *SAGE Open*, (April-June), 1-8. doi: 10.1177/2158244014530410
- Rowland, C. M., Quinn, E. D. et Steiner, S. A. M. (2015). Beyond legal: Crafting high-quality IEPs for children with complex communication needs. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 53-62.
- Ruble, L., McGrew, A., Dalrymple, J., Lee, N. et Jung, A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1459-1470.

- Ryan, L. B. et Rucker, C. N. (1986). Computerized vs. non-computerized individualized education programs: Teachers' attitudes, time, and cost. *Journal of Special Education Technology*, 8(1), 5-12.
- Sanches-Ferreira, P. M., Lopes-dos-Santos, S. A., Santos, M. et Silveira-Maia, M., (2013). How individualized are the individualized education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs Goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 507-520.
- Schenck, S. J. (1980). The diagnostic / instructional link in individualized education programs. *The Journal of Special Education*, 14(3), 337-345.
- Shinn, M. R. et Shinn, M. M. (2000). Writing and evaluating IEP goals and making appropriate revisions to ensure progress and participation in the general curriculum. Dans C. Telzow & M. Tankersley (dir.), *IDEA Amendments of 1997: Practice guidelines for school-based teams* (p. 351-382). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists.
- Shriner, J. G. et DeStefano, L. (2003). Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional Children*, 69, 147-161.
- Siegel, E. et Allinder, R. M. (2005). Review of assessment procedures for students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 343-351.
- Sigafoos, J., Elkins, J., Couzens, D., Gunn, S., Roberts, D. et Kerr, M. (1993). Analysis of IEP goals and classroom activities for children with multiple disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 99-105.
- Smith, S. W. (1990a). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85-99.
- Smith, S. W. (1990b). Individualized education programs (IEPs) in special education from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 5-14.
- Smith, S. W. et Korterling, L. J. (1996). Using computers to generate IEPs: rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 8(2), 81-90.
- Spellman, R. T. (1989). *An investigation of teachers' effectiveness in preparing the individualized educational plan (IEP) as mandated by Public Law 94-142*. (Thèse de doctorat inédite). New York University, NY, NY.
- Spillane M. M. (1990). *IEP quality: Changes observed following a period of staff training and form revision*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Nebraska, Omaha, NE.
- Sweeney, M. A. (1997). *The effects of self-determination training on student involvement in the IEP process*. (Thèse de doctorat inédite). Université de l'État de Floride. Tallahassee, FL.
- Thompson, S. J., Thurlow, M. L. Quenemoen, R. F., Esler, A. et Whetstone, P. (2001). *Addressing standards and assessments on state IEP forms. Synthesis report 38*. Minneapolis, MN : University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454682.pdf>
- Torgerson, C. W., Miner, C. A. et Shen, H. (2004). Developing student competence in self-directed IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 162-167.
- Tottle, J. L. (1998). *A case study of educators understanding and use of individualized program plans*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Calgary, Calgary, AB.
- Tribunal des droits de la personne (2009). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares, QCTDP 19 (CanLII). Repéré à <http://canlii.ca/t/26x8g>.
- Turnbull, K. K. et Hughes, D. L. (1987). A pragmatic analysis of speech and language IEP conferences. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 18, 275-286.
- Turner, M. D., Baldwin, L., Kleinert, H. L. et Farmer, J. (2000). The relation of a statewide alternate assessment for students with severe disabilities to other measures of instructional effectiveness. *The Journal of Special Education*, 34, 69-76. doi:10.1177/002246690003400202
- Van Dycke, J. L. (2005). *Determining the impact of the self-directed IEP instruction on secondary IEP documents*. (Thèse de doctorat inédite). University of Oklahoma, Norman, OK.
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 38, 42-47.

- Vannest, K. J., Burke, M. D., Payne, T. E., Davis, C. R. et Soares, D. A. (2011). Electronic progress monitoring of IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children*, 43, 40-51.
- Venditti, R. (2005). *Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l'égalité* (Mémoire de maîtrise inédit.) Université de Montréal, Montréal, QC.
- Vérificateur Général du Québec (2004). *Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 2003-2004 Tome I, Aide aux élèves en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Watts, E. H., O'Brian, M. et Wojcik, B. W. (2004). Four models of assistive technology consideration: How do they compare to recommended educational assessment practices? *Journal of Special Education Technology*, 19(1), 43-56.
- Weisenfeld, R. B. (1987). Functionality in the IEPs of children with Down Syndrome. *Mental Retardation*, 25, 281-286.
- Wilhovsky, E. P. (2003). Communicating IEP goal progress to parent. (Mémoire de maîtrise inédit.) Université de San Marcos, Lima, Peru.
- Wright, W. D. et Wright, P. D. (2006). *Smart IEPs. From emotions to advocacy: The special education survival guide* (2^e éd.). Hartfield, VA : Harbor House Law.
- Yell, M. L. et Drasgow, E. (2010). The continuing influence of the law in special education. *Exceptionality*, 18, 107-108.
- Yell, M. L. et Stecker, P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 73-88.
- Yoshida R., Fenton K., Kaufman M. J., & Maxwell. J. P. (1978). Parental involvement in the special education pupil planning process: The school's perspective. *Exceptional Children*, 44, 531-533.
- Ysseldyke, J. E. et Algazzine, B. (1982). *Critical issues in special and remedial education*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2013). Parental voices on individualized education programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & Society*, 29, 372-387.

NATHALIE MYARA est professeure associée au Département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Chercheure régulière au groupe de recherche DÉFI Accessibilité, elle s'intéresse notamment à la conception et l'efficacité des plans d'intervention ou de transition, à l'évaluation dynamique des élèves à besoins particuliers et à la médiation cognitive. nathalie.myara@umontreal.ca

NATHALIE MYARA is an associate professor in the Department of Psychopedagogy and Andragogy at the Faculty of Education at the University of Montreal. As a regular researcher at the DÉFI Accessibility research group, she is particularly interested in the design and efficiency of IEP or transition plans in the dynamic assessment of students with special needs and cognitive mediation. nathalie.myara@umontreal.ca