

ENJEUX DE COLLABORATION ENTOURANT LE PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ. ENTRE PROCESSUS D'INCLUSION ET D'EXCLUSION

NATHALIE BÉLANGER et JOANNIE ST-PIERRE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Les rôles des acteurs engagés dans la préparation et l'implantation de plans d'enseignement individualisé sont examinés. Ces plans sont considérés en tant que dispositifs qui organisent des rapports sociaux entre les acteurs scolaires et communautaires. Une revue de la littérature menée à partir de moteurs de recherche et de critères précis permet de discuter des rôles des acteurs et de leur collaboration en lien aux orientations inclusives plus récemment adoptées et des possibles effets d'exclusion.

CHALLENGES FOR COLLABORATION THROUGH THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN: BETWEEN THE INCLUSION AND EXCLUSION PROCESS

ABSTRACT. This article examines the roles of actors engaged in the preparation and implementation of individualized education plans (IEP), which are considered as devices that organize the social relationships between community and school actors. A literature review conducted using search engines and based on precise criteria allows for a discussion on the roles of these actors and their collaboration with regards to recently developed directions in inclusion and the possible effects of exclusion.

Le plan d'enseignement individualisé (le « plan » dans la suite du texte) propose des mesures d'adaptation du curriculum à partir de l'évaluation des forces et des besoins d'un élève. Il est hérité du béhaviorisme et apparaît dans les années 1970, au moment fort de l'éducation spécialisée (Rodger, 1995), soit bien avant l'arrivée d'orientations politiques inclusives. Il est pourtant encore largement utilisé et son usage se répand dans plusieurs pays. On peut dès lors se demander s'il s'inscrit dans les orientations inclusives que plusieurs d'entre eux se sont plus récemment données, ou s'il engendre des processus d'exclusion.

Si l'une des conditions favorisant l'inclusion relève des rôles que jouent les parents, les professionnels de l'école et la communauté (Booth et Ainscow, 2005), nous interrogeons ces rôles et leurs interrelations. Les rôles sont définis de façon dynamique et renvoient aux diverses attentes qu'ont les acteurs les uns envers les autres. Ils sont approfondis en dépassant la conception techniciste du plan (document consignait information, objectifs et attentes) et en le replaçant dans le contexte de son utilisation tout en prenant en compte le fait que ces rôles sont négociés entre divers périmètres (Allenbach, 2015). La négociation s'établit entre enseignants ou entre enseignants et professionnels au sein de l'école; entre enseignants et professionnels provenant de l'extérieur de l'école; et entre les acteurs scolaires et les familles au sein du périmètre associé au noyau familial. Selon Allenbach (2015), en tant que pratique en soi, cette négociation offre une perspective féconde à la compréhension des modes d'intervention collaboratifs.

Afin d'engager la mise en œuvre d'un processus d'inclusion, de nombreuses injonctions exhortent ces acteurs à collaborer (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Les conditions d'exercice et les stratégies à promouvoir pour en favoriser le développement sont largement documentées (ex. Dionne et Rousseau, 2016; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011). Malgré cela, cette collaboration, tant souhaitée, ne va pas de soi (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) et le travail partagé reste flou et empreint de tensions (Tardif et Borges, 2009).

En d'autres mots, même si les prescriptions normatives sont abondantes et soulignent la nécessité de faire travailler ensemble les acteurs au bénéfice des élèves et de leur inclusion à l'école, peu d'études empiriques, et notamment en français, abordent spécifiquement le rôle de chacun sous un angle collaboratif. Cet article entend combler cette lacune en interrogeant spécifiquement, à partir d'une analyse thématique d'articles identifiés dans des moteurs de recherche, les rôles que sous-tend l'usage du plan dans l'école dorénavant sommée d'être plus inclusive. Afin d'interroger les usages du plan, le lien entre celui-ci et l'inclusion scolaire est d'abord établi avant d'approfondir les rôles de chacun et leur collaboration dans le processus.

Le plan, un dispositif d'inclusion?

Le plan, qui vise à prendre en compte des spécificités individuelles dans le cadre universaliste de l'école et à faire travailler ensemble les divers intervenants, s'apparente à un dispositif censé *faire faire* les acteurs dans le sillage de chemins techniques tracés d'avance pour que l'action ait lieu sans compter sur la seule initiative personnelle et sans trop transformer la forme scolaire (Barrère, 2013). En tant que dispositif de soutien personnalisé et destiné à des élèves en difficulté, il vise aussi à faire en sorte que ceux-ci acquièrent les connaissances et les comportements de base requis par l'école, tout en responsabilisant davantage les acteurs, notamment les familles, du succès ou de l'échec scolaire (van Zanten, 2014). Cette centration sur l'élève (et sa famille) et cette

présentation du dispositif comme étant un outil destiné à résoudre l'écart à la norme scolaire sont paradoxales à une approche inclusive qui prône plutôt une transformation de l'environnement scolaire (Booth et Ainscow, 2005; Plaisance, 2009). Le plan représente certes un dispositif d'équité puisqu'il entend mettre en oeuvre des mesures d'adaptation en classe en concertation avec les parents, et tend à placer l'élève dans une situation optimale d'apprentissage. Il n'est cependant pas un gage d'inclusion puisqu'il est doté d'une architecture qui repose sur une posture individualisante de l'apprentissage de l'élève et peine à faire bouger la forme scolaire (Bélanger et Kahn, 2019). De plus, il faut rappeler que le plan s'inscrit dans le modèle psycho-médical (identification, catégorisation, intervention) qui perdure et s'éloigne d'une approche inclusive (Oliver, 1990). Considérant ce paradoxe, interroger les écrits entourant le plan et la collaboration censée y advenir contribue à la compréhension de processus d'exclusion qui ont cours au sein d'un milieu scolaire se voulant inclusif. Selon Benjamin, Nind, Hall, Collins et Sheehy (2003), les processus d'inclusion et d'exclusion représentent des « moments » repérables dans le quotidien des écoles. L'inclusion est marquée de luttes et de négociations qui s'effectuent à travers les relations interpersonnelles et à l'intérieur d'un contexte social et politique plus large (voir Benjamin et coll., 2003, p. 556).

Le rôle et la collaboration des acteurs

Les rôles des acteurs engagés dans le processus du plan ont été discutés dans Mitchell, Morton et Hornby (2010). Les 319 références puisées à même un corpus d'études anglo-saxonnes renseignent les fonctions des plans, ainsi que la collaboration qui s'instaure entre enseignants, parents et élèves. L'apport de tous les acteurs scolaires à ce dispositif et les défis qui se posent tels le manque de temps associé à son utilisation, la distance entre la culture de la famille et celle de l'école et les rapports de pouvoir entre partenaires y sont rappelés. Ces résultats rejoignent les conclusions d'auteurs qui dénotent aussi chez des enseignants une réticence à utiliser le plan (Goodman et Bond, 1993; Poirier et Goupil, 2011; Rodger, 1995), préférant consulter leurs collègues ou partager des expertises sur le vif avec les spécialistes plutôt que de s'y référer (Paré, 2011). Mitchell et coll. (2010) ont mentionné les avantages associés à la participation des élèves et des parents même si cet idéal semble encore difficilement atteint. Malgré cet apport, il est utile de dresser l'état des savoirs en se centrant cette fois sur les rôles de tous les acteurs scolaires et communautaires engagés dans le processus en incluant la littérature scientifique disponible à ce sujet en français et en discutant les possibles effets d'exclusion.

Si la collaboration et le partage des expertises de chacun des acteurs font partie des conditions dites essentielles à l'inclusion (Allenbach et coll., 2016), le dynamisme des processus interactionnels liés à cette collaboration mérite d'être étudié plus en profondeur (Friend et Cook, 2010). Nous interrogeons donc ce que révèlent les écrits quant au rôle et à la collaboration de chacun

des acteurs au sein du processus associé au plan et poursuivons le questionnement quant à l'apport du plan à la perspective inclusive : Que sait-on du rôle et de la collaboration de chacun des acteurs au processus du plan dans le contexte des politiques d'inclusion? Cette collaboration engendre-t-elle des effets inattendus qui se traduisent en processus d'exclusion? Précisons d'abord la méthodologie propre à cette synthèse.

MÉTHODOLOGIE

Cette analyse s'insère dans un projet de recherche en cours¹ qui interroge plus largement les fonctions et les usages des plans à l'école primaire dans divers espaces géographiques. Cet article se concentre sur une analyse des études empiriques ayant trait aux rôles des acteurs engagés dans le processus du plan et à la fonction de collaboration qu'il comporte. Afin de dresser cet état des savoirs, quatre moteurs de recherche d'articles scientifiques ont été consultés (voir Tableau 1). Cette recension cible les articles arbitrés par les pairs et publiés en français et en anglais entre 2004 et 2018. Les mots-clés qui guident la recherche tiennent compte des façons de nommer le plan à travers divers systèmes scolaires tels qu'ils apparaissent dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Moteurs de recherche interrogés, mots-clés et nombre d'articles recensés par rôle collaborateur

| Moteurs de recherche interrogés | Mots-clés utilisés | # d'articles recensés par rôle collaborateur |
|---------------------------------|--|--|
| ERIC | « plan » OU « program » ET « education » OU | Enseignants : 2 |
| SCOPUS | « learning » ET « individual » ou « personal » OU | Élèves : 4 |
| SOCIOLOGICAL ABSTRACTS | « IEP »; | Professionnels : 2 |
| ERUDIT | « elementary » OU « primary » | Parents : 13 |
| | « plan* d'intervention » OU « plan* d'enseignement individualisé* » OU « projet* pédagogique* individualisé* » OU « projet* personnalisé* de réussite éducative » OU « projet* de scolarisation personnalisé* »; « primaire » OU « élémentaire » | Plus d'un rôle : 6 |
| | | Total : 27 |

Une première lecture des résumés a permis de retenir tous les articles qui traitent de ce type de dispositif d'aide. Vingt-sept articles analysant des données empiriques et ciblant l'éducation de niveau élémentaire ont ensuite été retenus. Peu d'études en français en sont ressorties, ce qui justifie cette synthèse en français.

Les épistémologies, les théories, les caractéristiques de l'instrumentation et les modalités d'exposition des résultats et de leur interprétation (Van der Maren, 2011) ont été rapportées dans des synthèses détaillées (Dumez, 2011). Une analyse thématique en continu a été effectuée (Paillé et Mucchielli, 2012) et permet de discuter des études recensées à la lumière des orientations inclusives qui font une large place à la collaboration. Des thèmes, notés au fur et

à mesure à l'aide de vignettes, ont émergé au fil des lectures. Ils touchent aux recommandations et aux défis (Vienneau, 2002, 2006) suggérés et pouvant engendrer de l'exclusion.

RÉSULTATS

Les rôles que jouent les enseignants, les professionnels, les parents et les élèves dans la préparation et la mise en œuvre du plan sont documentés. Leurs rôles sont abordés selon les périmètres de déploiement (Allenbach, 2015) : 1) les recherches portant sur les acteurs œuvrant dans l'école (enseignant, éducateur spécialisé, enseignant-ressource, direction); 2) celles ayant trait aux rôles des acteurs extérieurs pouvant être consultés (psychologue, médecin, orthophoniste, etc.); 3) celles au sujet des familles (parents, tuteur légal, etc.) et des élèves; 4) enfin celles qui tiennent compte des acteurs collaborant entre divers périmètres.

Acteurs œuvrant dans le périmètre de l'école

Bien que les enseignants soient de plus en plus tenus de préparer un plan et de s'y référer, son usage ne semble pas aller de soi. Dans l'une des recherches portant sur les perceptions qu'ont les enseignants titulaires de classe et spécialisés de leur rôle respectif, Buckley (2005) s'est intéressé à leur collaboration et utilisation du plan en situation d'inclusion. Cinq enseignants spécialisés et six enseignants de trois écoles américaines ont été observés et interviewés. Il apparaît que les enseignants spécialisés définissent leur rôle comme en étant un de défense des intérêts des élèves qu'ils accompagnent, alors qu'ils perçoivent que les enseignants, responsables avant tout du curriculum et de la classe dans son ensemble, peuvent se montrer inflexibles et insensibles à l'accueil d'un élève en particulier. Les enseignants titulaires, quant à eux, perçoivent leur tâche en lien à la préparation de tous les élèves de leur classe à leur vie future. Quand les enseignants accueillent un collègue spécialisé dans leur classe, ils le voient responsable de la mise en œuvre du plan, ce qui risque de les déresponsabiliser. Les caractéristiques personnelles et la proximité entre les enseignants titulaires et spécialisés influenceraient toutefois le succès de leur collaboration autour du plan. Cette dernière permettrait en effet de pallier les connaissances parfois insuffisantes des enseignants au regard des situations singulières que vivent des élèves et de limiter l'usage d'un jargon trop spécialisé par les enseignants spécialisés. Toutefois, le manque de temps pour planifier ensemble représente un obstacle majeur, ce qui limite l'utilité du plan comme outil de partage d'information. Dans cette veine, McCord et Watt (2010) se sont penchés sur la collaboration entre les membres de l'équipe responsable de l'élaboration du plan. Ils notent le peu de participation des enseignants spécialistes d'une discipline à ce processus a contrario de celui des enseignants titulaires de classe. En effet, à la suite de l'analyse de 201 questionnaires, ces auteurs révèlent que 63 % des enseignants spécialistes affirment ne pas parti-

ciper à l'élaboration du plan et 86 % d'entre eux reconnaissent que leur rôle est essentiellement d'adapter les buts et les objectifs du plan lorsqu'ils font la classe. Pourtant, seulement 9 % s'identifient comme étant compétents pour le faire. Ainsi, les auteurs concluent qu'il est impératif de s'assurer d'inclure les enseignants spécialistes aux processus entourant l'élaboration du plan.

Acteurs œuvrant dans le périmètre entourant l'école

Les expertises qui alimentent l'élaboration des plans, notamment les rapports psychologiques, ont été étudiées par Mallin, Beimcik et Hopfner (2012). Cent deux enseignants du Manitoba ont été invités à analyser trois types de rapports fictifs d'évaluation : un rapport sommaire, un modérément détaillé et un troisième fortement détaillé. Ces enseignants ont par la suite exprimé leur préférence et les résultats indiquent que 74 % d'entre eux préfèrent recourir au type de rapport fortement détaillé afin d'élaborer les plans de leurs élèves. Ainsi, si les enseignants se considèrent comme étant bien placés pour élaborer le plan et moins pour le mettre en œuvre dans le quotidien de la classe, préférant déléguer la tâche à des aides et des enseignants spécialisés, ils estiment toutefois le recours aux expertises détaillées qui permettent de le préparer.

Acteurs œuvrant dans le périmètre familial

L'expertise professionnelle est valorisée lors de la préparation du plan par les enseignants titulaires de classe, cependant plusieurs études interrogent le rôle des parents dans le processus et concluent à leur pouvoir limité. Pourtant, ils représentent le groupe d'acteurs pour lequel on trouve le plus de recherches. Selon des parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme, les rencontres entourant l'élaboration du plan s'inscrivent telle une formalité pour les enseignants alors que, selon eux, leur contribution est essentielle, bien que minimisée dans le processus (Fish, 2006). Il en va de même selon Salas (2004) qui a examiné les représentations de parents hispanophones aux États-Unis qui n'ont pas l'impression d'avoir voix au chapitre. Quand une barrière linguistique s'ajoute lors des rencontres avec des membres de l'école, par exemple dans le cas d'immigrants sino-américains et parents d'enfants en situation de handicap, le recours à des interprètes ou à d'autres services de traduction ne satisfait pas, car le contenu de la discussion, incluant la spontanéité des échanges, n'est pas rendu (Lo, 2008). Ces rencontres sont plutôt perçues, par les parents, comme l'occasion, pour les professionnels, de rendre compte des progrès et d'obtenir les signatures requises. De surcroît, l'interprète n'est pas toujours familier avec les termes associés au champ. Hart, Cheatham et Jimenez-Silva (2012) ont identifié des types fréquents d'erreurs qui nuisent à l'engagement des parents dans le processus. Selon eux, l'interprète aurait intérêt, en plus de maîtriser la terminologie du champ, à comprendre la langue et la culture des parents. Autrement, leur apport n'est que peu considéré et leurs demandes sont parfois rejetées sans explication. Il en va de même selon Fish (2008) qui a renseigné le fait que la majorité des répondants à un sondage mené auprès

de 51 parents ayant immigré aux États-Unis ont trouvé certes positive leur expérience de la rencontre avec les membres de l'équipe-école, mais 35 % du groupe interrogé aurait aimé y avoir plus d'influence.

La participation des parents semble parfois plus symbolique que réelle quand la communication advient une fois le plan rédigé, et que des efforts de persuasion sont déployés pour les rallier aux conclusions de l'enseignant ou de la direction plutôt que de collaborer (Andreasson, Asp-Onsjö et Isaksson, 2013). Ce constat conduit ces auteurs à interroger la nature même du plan en tant qu'outil appuyant l'apprentissage ou document administratif servant à compiler des données et à allouer des ressources aux écoles ensuite redevables. Si le plan représente une tâche imposante qui relève des écoles et pour laquelle ces dernières ne sont pas toujours bien préparées et équipées, ceci pourrait expliquer les écueils relevés.

Tucker et Schwartz (2013) ont étudié les perceptions du rapport collaboratif ou conflictuel associé au processus du plan que nourrissent 135 parents de deux conseils scolaires de l'État de Washington afin d'identifier les facteurs qui facilitent ou non leur satisfaction. À l'aide d'un sondage en ligne, ils ont effectué une analyse quantitative qui révèle que les parents se sentent inclus lorsque l'équipe-école se soucie de leur avis et les informe des progrès de leur enfant. Toutefois, ils se sentent exclus lorsque leurs suggestions sont écartées et qu'ils sont peu informés par la suite. Underwood (2010) a analysé les réponses de 31 parents et tuteurs américains dont un enfant est détenteur d'un plan, et cela dans 11 écoles différentes. L'auteure remarque que leur satisfaction envers la programmation scolaire prévue ainsi que leur relation avec l'enseignant est corrélative de la perception que ceux-là entretiennent à l'égard de la réussite de leur enfant. Toutefois, un plus grand engagement du parent n'accroît pas forcément sa satisfaction, ce qui conduit l'auteure à suggérer que le parent soit habilité à participer au processus et entendu. Même si les parents sont, en théorie, habilités à participer au processus, des contrastes apparaissent entre eux, selon les groupes sociaux auxquels ils appartiennent et le type de difficultés rencontrées par leurs enfants. Riddell et Weedon (2010) spécifient que dans des quartiers dévalorisés d'une ville d'Écosse, des élèves en difficulté de comportement, plus vulnérables, ne bénéficient pas autant d'accompagnement que ceux des quartiers privilégiés identifiés comme ayant des troubles dits normatifs, telle la dyslexie. Ces derniers peuvent davantage en bénéficier grâce aux actions soutenues de leurs parents, contrairement aux enfants de l'autre groupe dont les parents apparaissent parfois dépourvus en capital social face à l'école.

Les rencontres portant sur le plan sont jugées impersonnelles et inégalitaires selon Zeitlin et Curcic (2014) qui ont interviewé 20 parents américains afin de comprendre leur expérience. Ils montrent les relations asymétriques qui en découlent; le parent souhaite être vu comme l'expert de son enfant qu'il

perçoit comme un être apprenant différemment, alors que le professionnel analyse le cas de l'enfant à partir d'un concept de déficit ou du manque. Mueller et Buckley (2014) ont aussi abordé l'expérience des parents, mais en se concentrant sur les perceptions de 20 pères américains ayant assisté à presque toutes les rencontres portant sur le plan, bien que le jargon et l'horaire des rencontres serré rendaient le tout difficile, et que le processus, parfois accablant, leur rappelait leurs propres embûches vécues à l'école (voir aussi MacLeod, Causton, Radel et Radel, 2017). Malgré cela, il semble que lorsque les parents perçoivent la réelle possibilité de collaborer avec l'équipe, ils s'engagent dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan.

Hebel et Persitz (2014) tentent aussi de comprendre les perceptions de 20 parents d'élèves israéliens ayant un handicap sévère quant à leur engagement dans le processus lié au plan. L'analyse phénoménologique révèle que ceux-ci se sentent plus efficaces lors de la rencontre s'ils peuvent s'y préparer. Des expériences positives et l'apport d'informations recueillies en amont favorisent leur capacité d'influence. Wilson (2015) met en évidence que si très peu d'information prépare les parents à la rencontre, ceux en ayant déjà fait l'expérience ont, en effet, su défendre plus efficacement leur point de vue et poser les questions appropriées. Les parents apparaissent les mieux placés pour défendre les intérêts de leur enfant et leur présence à la rencontre permet de le présenter comme une personne à part entière (Hebel et Persitz, 2014; voir aussi MacLeod et coll., 2017).

Les élèves au sein du processus du plan

Les études recensées portant sur la place de l'élève au sein du processus montrent que lorsqu'il en est écarté, les résultats escomptés sont limités. Par exemple, Gallagher et Odozi (2010) ont examiné le niveau d'engagement en classe d'élèves ontariens pour déterminer si les objectifs des plans de ceux-ci étaient atteints. Trois élèves de sept, neuf et dix ans en classe ordinaire et détenteurs d'un plan ont d'abord été observés lors de leçons. Les résultats de l'étude suggèrent que ni les accommodements ni les modifications jugées nécessaires ne sont mis en œuvre dans le cours de l'action, ce qui peut compromettre l'intégration de ces enfants en classe ordinaire et leur accès à des apprentissages, et faire perdurer des situations d'exclusion. Cependant, quand ceux-ci sont engagés dans le processus, les retombées sont favorables, puisqu'après avoir anticipé différentes étapes avec les élèves et mené des entrevues semi-structurées avec les enseignants, les auteurs ont noté une plus grande centration sur l'élève. Aussi, Neale et Test (2010) ont, pour leur part, étudié les effets d'une préparation en cinq étapes sur la participation des élèves à la rencontre du plan et identifié, qu'à la suite de cet exercice, les élèves étaient davantage préparés à prendre part à la rencontre en élaborant à propos de leurs propres défis vécus à l'école. Toutefois, les effets paraissent s'atténuer au fil du temps (voir aussi Danneker et Bottge, 2009).

La participation des élèves est également centrale dans l'étude de Barnard-Brak et Lechtenberger (2010) qui ont réalisé une étude longitudinale auprès d'un nombre considérable d'enfants ayant des besoins particuliers et âgés de six à douze ans. Leurs résultats montrent que la participation des élèves au processus d'élaboration du plan est associée à de meilleurs résultats académiques et concluent en faveur de la mise en œuvre de stratégies pouvant accroître leur participation. Ces études se centrant sur l'élève mettent en relief le fait qu'il est non seulement apte à prendre part à l'élaboration du plan, mais aussi que son engagement est bénéfique, bien qu'encore peu sollicité.

Acteurs œuvrant au sein de divers périmètres

Puisque le plan commande une collaboration entre acteurs des milieux scolaires, familial et communautaire ou professionnel, il s'avère pertinent de recenser les études qui traitent plus d'un rôle au sein du processus du plan. Celles-là confirment les difficultés à collaborer. Stroggilos et Xanthacou (2006) montrent, à partir de l'analyse de documents, d'entretiens et d'observation dans cinq écoles grecques, que les enseignants discutent rarement du contenu du plan avec les professionnels et considèrent rarement leur avis. De plus, l'engagement des parents au sein du processus reste limité. D'ailleurs, le plan n'est pas utilisé comme un outil de collaboration, car une première ébauche est généralement préparée sans eux. Il est en outre intéressant de constater que les préoccupations de chacun sont différentes. Celles de l'enseignant se rapportent généralement au curriculum, et se rapprochent de celles des parents, tandis que celles des professionnels portent sur des aspects précis et celles des élèves font fréquemment bande à part (Goepel, 2009). Toutefois, une collaboration informelle, en dehors des étapes officielles propres au plan, est notée, du moins, entre les parents et les enseignants (Goepel, 2009). Comment expliquer l'éloignement entre les uns et les autres? Bacon et Causton-Theoharis (2013) ont tenté de le comprendre en menant des entretiens avant une rencontre portant sur un plan et en l'observant par la suite. Les résultats démontrent que le discours médical ayant trait aux déficits de l'élève prévaut chez les professionnels alors que l'enseignant a tendance à équilibrer la discussion en rappelant les forces de l'élève. Le recours aux formules et aux tests sème la confusion chez les parents, et les difficultés de ces derniers à comprendre tous les tenants et les aboutissants du processus légitiment en quelque sorte l'école à prendre des décisions sans tenir compte de leur avis. Par exemple, ces auteurs rapportent que le recours aux menus déroulants composés de rubriques fixes (par exemple, « habiletés à la communication ») dans le gabarit du plan ne permet pas d'inclure le discours et les nuances qu'apportent les parents. Mereoiu, Abercrombie et Murray (2016) abondent dans le même sens quand ils précisent que ces menus déroulants ne favorisent pas la prise en compte de la singularité des élèves et l'instauration d'un espace de dialogue et de collaboration. De plus, le temps restreint accordé à la rencontre ne permet pas aux parents d'aborder certains éléments (Bacon et Causton-Theoharis, 2013). Parfois, la présence

d'une personne-ressource ou tierce atténué les rapports de pouvoir, précisent ces auteurs, mais le personnel de l'école aurait alors tendance à s'adresser plutôt à cette personne qu'aux parents, ce qui perpétue voire accentue leur position minoritaire dans le processus. Toutefois, il semble que lorsque les parents connaissent les lois et qu'ils se préparent à la rencontre, les relations de pouvoir s'atténuent.

Les modes de travail des équipes peuvent aussi influencer la participation des uns et des autres. Hartmann (2016) a tenté de comprendre la pratique quotidienne des membres de l'équipe du plan au sein de deux écoles publiques primaires californiennes et conclut que des pratiques informelles, entre autres des échanges brefs et ciblant un problème à la fois, ont cours. Dans l'une d'elles, les informations sont transmises par courriel à tous les membres, tandis que dans l'autre, le contenu des discussions n'est pas systématiquement partagé à tous, limitant ainsi les occasions de partage d'information. Il en ressort que les modes de travail et de communication au sein d'une équipe influencent la collaboration et, à terme, l'efficacité du plan. Communiquer entre membres d'une équipe apparaît fondamental, ce qui a conduit Mereoiu et coll. (2016) à penser à un programme de développement professionnel des enseignants et des parents au sein de 16 conseils scolaires américains. Ces derniers ont rempli un questionnaire visant à évaluer leurs attitudes envers l'usage du plan, avant et après avoir reçu la formation. Pendant six mois, les participants pairés en équipe (parent et enseignant) ont reçu des formations afin de pouvoir mettre en pratique des stratégies favorisant la collaboration. L'analyse des données post-formation suggère que les enseignants perçoivent davantage le plan comme un outil collaboratif alors que les parents ne se perçoivent toujours pas comme des membres à part entière de l'équipe. Jones et Gansle (2010) ont spécifiquement étudié les perceptions d'enseignants spécialisés, de directions et de parents quant à la participation parentale à la rencontre du plan. Leur étude quasi expérimentale au sein de cinq écoles primaires urbaines américaines comparait un groupe ayant assisté à une formation en amont, et un autre n'y ayant pas assisté. Leurs observations suggèrent que les parents ayant assisté à la formation ne participent pas plus à la rencontre du plan que ceux du groupe témoin. Pourtant, selon les réponses que les enseignants et directions ont fournies au sondage, ceux-ci auraient l'impression que les parents ayant assisté à la formation participaient davantage. Ce faisant, les auteurs anticipent que des bienfaits liés à la formation des parents pourraient favoriser la relation enseignant-parent et ainsi accroître la collaboration au fil des étapes.

DISCUSSION. LA COLLABORATION DES ACTEURS AU PLAN DANS LE CONTEXTE DES ORIENTATIONS INCLUSIVES

Alors que les rôles de chacun, bien que complémentaires, convergent parfois difficilement, que peut-on en conclure à la lumière des nouvelles politiques inclusives? L'usage de ce dispositif engendre-t-il des processus d'exclusion étant donnée la collaboration parfois déficitaire?

Acteurs œuvrant dans le périmètre de l'école

Rousseau, Point et Vienneau (2014) stipulent, suite à la recension de 51 articles portant sur l'intégration et l'inclusion scolaire, que la mobilisation et l'engagement sont favorables à l'inclusion scolaire et que la direction est, à ce titre, appelée à les promouvoir. Pourtant, aucune recherche recensée ci-dessus au sujet du plan n'aborde spécifiquement le rôle de la direction à cet égard. Seules deux d'entre elles l'incluent dans leur échantillon de participants : une aborde brièvement les perceptions de la direction (Jones et Gansle, 2010), alors que l'autre traite de l'importance de la communication dans l'équipe sans que son rôle précis y soit défini (Hartmann, 2016). Or, dans l'étude de Hebel et Persitz (2014) et de Buckley (2005), la direction est identifiée comme pouvant faciliter la collaboration. Il est donc étonnant que ce rôle soit à peine traité dans les articles ici recensés alors que le soutien administratif est considéré essentiel à l'appropriation d'une vision inclusive. À défaut de ce soutien, et de la coordination des personnes concernées, des situations d'exclusion risquent de perdurer si les forces et les besoins de l'élève ne sont pas suffisamment pris en compte en équipe et si les pratiques éducatives, non discutées autour du leadership de la direction, ne répondent ni à sa réalité ni à son contexte d'apprentissage.

Par exemple, les enseignants spécialistes ne sont que rarement invités à participer au processus et adaptent ainsi peu leur enseignement aux élèves concernés (McCord et Watt, 2010). Pourtant, la communication formelle ou informelle (Hartmann, 2016), notamment initiée par la direction, entre enseignants titulaires, parents et autres membres du personnel scolaire et professionnel en lien avec l'élève, atténue la distance entre la prescription et la pratique. Le manque de temps, notamment pour concevoir un horaire qui rende possible la collaboration (Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Buckley, 2005; Mereoiu et coll., 2016), est mis en cause. De plus, les menus déroulants des formats informatisés (Buckley, 2005; Mereoiu et coll., 2016) ou l'espace de la rencontre tel qu'actuellement conçu (MacLeod et coll., 2017) ne favorisent pas la collaboration, entre autres avec les parents. Collaborer avec ceux-ci représente pourtant une condition essentielle pour freiner l'exclusion d'élèves et favoriser davantage leur inclusion (Booth et Ainscow, 2005).

Dans le cas où les parents ne parlent pas la langue de scolarisation, l'interprète doit traduire de façon adéquate afin qu'une bonne compréhension en découle (Hart et coll., 2012). La communication demeure un défi majeur à

la collaboration (Buckley, 2005; Friend, 2000; Hartmann, 2016). Aussi, le besoin de formation des enseignants à cet égard (Gallagher et Odozi, 2010; Goepel, 2009; Idol, 2006; Mereoiu, 2016; Paulsen, 2008; Wilson, 2015) et leur manque de connaissances au sujet des situations que vivent les élèves (Buckley, 2005; McCord et Watt, 2010) ressortent de façon récurrente des écrits recensés plus haut. Cette récurrence fait écho aux recommandations de Rousseau et coll. (2014) qui stipulent que l'ouverture à la collaboration et la compréhension du vocabulaire spécialisé devraient faire partie de la formation des futurs enseignants afin d'éviter la désaffiliation d'un élève.

Ces postures identifiées comme étant fondamentales au processus inclusif (Rousseau et coll., 2014) sont aussi mentionnées dans les articles traitant des relations entre le personnel scolaire et les parents et dans lesquels ceux-ci sont considérés en tant qu'experts (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014). La posture d'expert, dans laquelle un seul acteur détient la responsabilité de la prise en charge (Allenbach, 2015), ne favorise toutefois pas la collaboration (Mitchell et coll., 2010) puisqu'il n'y a ni partage de responsabilités ni actions communes. Ces études insistant sur l'expertise des parents montrent néanmoins l'asymétrie au sein d'un processus dans lequel ils sont exclus (Isaksson, Lindqvist et Bergström, 2007) ou se sentent exclus (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014). Ainsi, la collaboration associée au plan et à une approche inclusive ne semble pas acquise dans ce que dépeignent les recherches recensées ci-dessus et mériterait d'être plus approfondie.

Acteurs œuvrant dans le périmètre entourant l'école

Les professionnels de l'éducation participent au processus du plan en y présentant des évaluations et des conseils selon leur expertise. Souvent, lors de la collecte, ces professionnels aident à déterminer les points forts et les besoins de l'élève en présentant des évaluations. Par exemple, les psychologues sont souvent amenés à fournir des recommandations, mais leur participation en aval semble parfois mineure (Arivett, Rust, Brissie, et Dansby, 2007), bien que leurs rapports fortement détaillés soient appréciés par les enseignants (Mallin et coll., 2012). Si le travail en concertation avec les professionnels aide l'enseignant à s'engager dans une posture inclusive (Rousseau et coll., 2014), leurs rôles sont encore peu étudiés en dehors de cet axe en amont du processus (Buckley, 2005; Hart et coll., 2012; Hartmann, 2016; Stroggilos et Xanthacou, 2006). L'apport des professionnels en position d'expert, bien que recherché lors de la préparation du plan, peut cependant nuire à la collaboration, et déposséder l'enseignant de son expertise pédagogique à la faveur de celles plutôt psychomédicales (Cobb, 2016). Ainsi, Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos et Silveira-Maia (2013) critiquent le fait que les plans sont souvent rédigés en mettant l'accent sur des caractéristiques et des besoins de l'élève, au lieu de formuler des objectifs pédagogiques et/ou mesurables

directement en lien avec le curriculum. Les besoins de l'élève et les objectifs pour y répondre sont parfois présentés de façon relativement floue (Poirier et Goupil, 2011). L'exclusion est possiblement perpétuée si la représentation de l'élève se limite à des étiquettes médicales plutôt qu'à une personne nécessitant certaines adaptations et inscrite dans des situations d'apprentissage.

Acteurs œuvrant dans le périmètre familial

Quant aux parents, le groupe pour lequel le plus de recherches ont été répertoriées, il est surprenant de constater que leur participation est soit minimisée, absente ou, au mieux, de l'ordre du consentement (Isaksson et coll., 2007). Bien que la participation parentale ait, selon la recherche, un effet positif sur l'apprentissage, la collaboration des parents demeure souvent embryonnaire, voire symbolique (Andreasson et coll., 2013). Cela conduit Zeitlin et Curcic (2014) à proposer de repenser le processus entourant le plan qui est parfois dépersonnalisant et difficilement vécu par les parents. D'ailleurs, Jones et Gansle (2010) considèrent que de former les parents au processus, de le démystifier, accroît leur participation, réduit les différences entre eux, notamment par rapport à leur statut socio-économique, et influence positivement la relation que ceux-ci entretiennent avec l'enseignant, peu importe la difficulté vécue par leur enfant en milieu scolaire. Ces pistes peuvent favoriser une démarche plus inclusive en milieu scolaire et limiter les situations potentielles d'exclusion.

Cette préoccupation associée à la formation est d'ailleurs évoquée par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) qui précisent qu'en contexte inclusif, les parents ne sont plus simplement informés, mais plutôt formés afin qu'ils puissent appuyer leur enfant dans ses apprentissages. Puisque les études recensées pointent la formation comme étant encore une priorité, il est permis de s'interroger sur l'approche inclusive adoptée dans les contextes étudiés.

Certes, des recommandations telles que prendre le temps pour collaborer (Hartmann, 2016), s'assurer d'une meilleure communication, notamment lorsqu'il y a présence d'un interprète (Lo, 2008), mieux structurer les rencontres et reconfigurer le format (Tucker et Schwartz, 2013) émanent des études portant sur le plan. Toutefois, le rôle des parents reste décrit de manière passive, freinant toute initiative de collaboration (Fish, 2006, 2008; Goepel, 2009; Hebel et Persitz, 2014; Jones et Gansle, 2010; Mereuio et coll., 2016; Salas, 2004; Tucker et Schwartz, 2013; Underwood, 2010). Peu de textes recensés s'orientent vers cette compréhension de l'acte collaboratif et de ses retombées. C'est d'ailleurs une des critiques que formule Friend (2000) à l'égard des études portant sur la collaboration. Aussi, il est intéressant de souligner que les recommandations qui sont formulées dans l'intérêt de faciliter la collaboration du parent visent plutôt un ajustement chez les acteurs scolaires. Par exemple, il revient aux acteurs du milieu scolaire de cultiver les qualités favorisant la collaboration (MacLeod et coll., 2017), de développer une approche moins médicalisée de l'élève (Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014) et d'initier

une perspective reconnaissante de la qualité d'expert du parent (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013) bien que la posture d'expert présente des limites telle que discutées ci-dessus. À l'exception de Fish (2006, 2008) qui tient compte de l'agentivité des parents, ces derniers sont souvent appelés à endosser les décisions de l'équipe-école dans le cadre du plan. Certaines études portant sur le rôle du parent perpétuent en outre, de la façon même dont elles sont conçues, sa position inférieure dans le processus. Il est donc loisible de se demander si certains chercheurs eux-mêmes tiennent compte d'une approche plus habilitante des parents au sein de leur propre recherche. Certes, si la collaboration ainsi que la reconnaissance des apports parentaux sont des conditions favorables au processus d'inclusion (Rousseau et coll., 2014), il semblerait, vu le nombre de recherches et les conclusions qui s'en dégagent, que la collaboration ne soit pas encore acquise. Une représentation erronée des besoins de l'élève suivant une négociation limitée entre les périmètres scolaire et familial ne favoriserait alors pas la création de situations éducatives optimales et pourrait possiblement engendrer de l'exclusion.

Acteurs directement concernés : les élèves

Quant au rôle de l'élève, le recours à diverses stratégies de formation prouve que ceux-ci, même à un jeune âge, ont la capacité de s'impliquer dans le processus (Danneker et Bottge, 2009; Goepel, 2009; Neale et Test, 2010). Leur participation est d'ailleurs associée à de meilleurs résultats scolaires (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010; Mitchell et coll., 2010). Pourtant encore peu d'études portent sur leur collaboration. Malgré le rôle encore trop timide de l'élève et de la famille dans l'exercice du plan (Fish, 2006, 2008; Souchon, 2008), la recherche, notamment issue des champs du droit de l'enfant et de la sociologie de l'enfance, montre les avantages évidents à les inclure à toutes les phases du processus et l'apport de leur participation à une démarche plus inclusive en milieu scolaire.

Le plan, un dispositif d'inclusion ou d'exclusion?

Finalement, le plan constitue-t-il un dispositif d'inclusion et/ou perpétue-t-il des processus d'exclusion? La réponse apparaît nuancée, car si la collaboration est une des conditions favorables à l'inclusion, le processus du plan ne convainc pas d'emblée à ce sujet. En effet, les moments repérables dans les négociations (voir par exemple Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Buckley, 2005; Fish, 2006, 2008; Salas, 2004) et les rapports de pouvoir qu'il engendre (voir par exemple Bacon et Causton-Theoharis, 2013) peuvent s'avérer soit plus en faveur des uns (par exemple, enseignants, directions) que des autres (par exemple, parents, enseignants spécialistes, élèves). Certaines des études recensées montrent cependant le potentiel qu'il revêt en termes d'inclusion, par exemple lorsque les élèves sont habilités à contribuer à la préparation de leur plan, de même que leurs parents. Si le manque de flexibilité, une vision traditionnelle de l'enseignement ou encore la prise en compte des seules

caractéristiques individuelles de l'élève, représentent des conditions défavorables aux pratiques inclusives dans les écoles primaires (Rousseau et coll., 2014), le plan peut favoriser des processus d'inclusion en permettant une renormalisation de la norme ou de la forme scolaire pouvant aider à la faire bouger en faveur des élèves (Bélanger et Kahn, 2019). En effet, la possibilité qu'offre le plan d'adapter, voire de modifier le curriculum « ouvrent vers de nouveaux arrangements entourant les savoirs jugés utiles pour les élèves par les enseignants qui préparent les plans, ce qui a sans doute le potentiel de faire bouger la forme scolaire » (p. 36). Toutefois, il renforce des processus d'exclusion s'il réduit l'élève à certaines spécificités ou échoue à établir des espaces de collaboration dont peuvent bénéficier les élèves eux-mêmes et les parents. Cela s'explique probablement par le fait que le plan date d'un autre âge et que les orientations inclusives, plus récentes, s'y superposent sans en altérer la signification ou l'application, créant parfois plus de confusion que de sens (Bélanger et Maunier, 2017).

CONCLUSION

Le plan normalise l'appui aux élèves en le formalisant et en précisant les accommodements à déployer dans le quotidien des écoles par le personnel enseignant et professionnel en lien avec les parents ou tuteurs et les élèves. L'élaboration d'un plan sous-tend en théorie une collaboration entre toutes les parties engagées. Pourtant, et à la lumière de cette synthèse traitant des rôles de chacun tels qu'ils apparaissent dans des études empiriques et en les discutant à partir des récentes orientations inclusives adoptées, la collaboration ne semble pas aller de soi, ce qui risque de perpétuer des situations d'exclusion.

Même si politiques et écrits scientifiques exhortent tous les acteurs concernés à collaborer, peu d'études, et notamment en français, abordent spécifiquement le rôle de chacun sous cet angle. Les rôles des acteurs et de leur collaboration dans divers contextes scolaires ont été synthétisés et analysés thématiquement à partir d'une recherche menée dans quatre moteurs de recherche. Il en ressort que les enseignants, tout de même soucieux de préparer les plans pour les élèves concernés, se voient investis de l'ensemble de leur classe, et collaborent parfois difficilement avec les professionnels au sujet d'un élève en particulier, leur confiant la mise en œuvre des plans. Le rôle des parents pour lequel on trouve le plus de publications semble pourtant minorisé dans le processus. Quand ces derniers y sont engagés, ils perçoivent le processus du plan comme étant trop impersonnel ou simplement administratif. Les élèves en semblent le plus souvent exclus, et gagneraient à y contribuer davantage afin que les pratiques éducatives qui en découlent soient plus en phase avec leurs besoins, notamment d'apprentissage et non essentiellement individuels, surtout si l'usage de ce dispositif persiste. Le rôle des directions, à peine effleuré, mériterait d'être approfondi du fait de leur importance dans la mise en œuvre d'orientations inclusives dans l'école. En fait, ces dernières orientations semblent à l'heure

actuelle se superposer à ce dispositif sans en modifier l'usage qui date de la période de l'éducation spécialisée. Un arrimage entre les deux nécessiterait plus de réflexion puisque la posture inclusive commande une transformation de l'environnement scolaire, notamment sur le plan de la collaboration entre les acteurs entourant l'élève. Il apparaît aberrant de constater que le plan, dispositif qui sous-tend une telle posture collaborative, risque de perpétuer des processus d'exclusion, tant il est issu d'un autre âge et qu'il s'ajoute aux orientations inclusives sans remettre en cause celles dont il est hérité et sans trop bousculer la forme scolaire.

NOTES

1. Projet de recherche : Dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le plan d'enseignement individualisé (PEI) : une comparaison internationale de ses fonctions et usages. Projet subventionné par le CRSH (2015-2020).

RÉFÉRENCES

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. doi:10.7202/1036895a
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. et Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- 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(3), 378.
- Bacon J. K. et Causton-Theoharis, J. (2013). "It should be teamwork": A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699.
- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial & Special Education*, 31(5), 343-349. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-117.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* [Rapport]. Québec, QC : Université Laval.
- Bélanger, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35, 27-37.
- Bélanger, N. et Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école et retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40(2), 167-184.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, C. et Sheehy, K. (2003). Moments of inclusion and exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*. 24(5), 547-558.
- Booth T. et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive* (traduit par Mark Vaughan). New Redland, Royaume-Uni : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.

- Buckley, C. Y. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. *Cognition & Learning in Diverse Settings*, 18, 153-198.
- Cobb, C. (2016). You can lose what you never had. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 52-66.
- Danneker, J. et Bottge, B. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial & Special Education*, 30(4), 225-233. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932508315650>
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 15-27.
- Fish, W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meetings: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127, 56-68.
- Fish, W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who received special education services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8-14.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial & Special Education*, 21, 130-160.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6^e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Gallagher, K. L. et Odozi, A. (2015). Protocol for the assessment of common core teaching: The impact of instructional inclusion on students with special needs. *Contemporary School Psychology*, 19(2), 77-88. Repéré à <http://doi.org/10.1007/s40688-015-0053-y>
- Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126-132.
- Goodman, J. F. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26, 408-422.
- Hart, J. E., Cheatham, G. et Jimenez-Silva, M. (2012). Facilitating quality language interpretation for families of diverse students with special needs. *Preventing School Failure*, 56(4), 207-213. Repéré à <http://doi.org/10.1080/1045988X.2011.645910>
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(1), 1-24.
- Hebel, O. et Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial & Special Education*, 27(2), 77-94.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. et Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Jones, B. A. et Gansle, K. A. (2010). The effects of a mini-conference, socioeconomic status, and parent education on perceived and actual parent participation in individual education program meetings. *Research in the Schools*, 17(2), 23-38.
- Larivée, S. J., Kalubi, J. C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. Repéré à <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure*, 53(1), 21-27.
- MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. et Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(3), 381-400.

- Mallin, B., Beimcik, J. et Hopfner, L. (2012). Teacher ratings of three school psychology report recommendation styles. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 258-273. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0829573512449999>
- McCord, K. et Watts, E. (2010). Music educators' involvement in the individual education program process and their knowledge of assistive technology. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 79-85. Repéré à <http://doi.org/10.1177/8755123310361683>
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 26(1), 36-52.
- Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans: Report to the New Zealand Ministry of Education*. Repéré à <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>
- Mueller, T. G. et Buckley, P. C. (2014). Fathers' experiences with the special education system. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 119-135.
- Neale, M. et Test, D. (2010). Effects of the "I can use effort" strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third- and fourth-grade students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 31(3), 184-194. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932508327462>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave-MacMillan.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Paulsen, K. J. (2008). School-based collaboration : An introduction to the collaboration column. *Intervention in School & Clinic*, 43(5), 313-315.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, France : Autrement.
- 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 / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472.
- Riddell, S. et Weedon, E. (2010). Reforming special education in Scotland: Tensions between discourses of professionalism and rights. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 113-130.
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: A review of the literature. *International Journal of Development & Education*, 42, 221-239.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse [Rapport de recherche]. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivière.
- Salas, L. (2004). Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos & Education*, 3(3), 181-192.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. et Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507520. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>

- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Stroggilos, V. et Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tucker, V. et Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3-12.
- Underwood, K. (2010). Involving and engaging parents of children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20(1), 1836.
- Van der Maren, J.-M. (2011) *Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. Recherches qualitatives, Hors série*, 11, 4-23.
- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris, France : PUF.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wilson, N. M. (2015). Question-asking and advocacy by African American parents at individualized education program meetings: A social and cultural capital perspective. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 15(2), 36-49.
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & Society*, 29(3), 373-387. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2013.776493>

NATHALIE BÉLANGER est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et en charge d'une chaire de recherche sur l'éducation et la francophonie. Ses intérêts de recherche portent sur les processus d'inclusion/exclusion que vivent les jeunes et les familles, les études sur les minorités et la francophonie. nbelange@uottawa.ca

JOANNIE ST-PIERRE est diplômée de l'UQAM en enseignement. Elle a ensuite travaillé en Colombie-Britannique, en Alberta, aux Territoires du Nord-Ouest, en Allemagne puis au Honduras avant de revenir enseigner à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais au Québec. Elle a complété une thèse de maîtrise en éducation à l'université d'Ottawa et rédige actuellement une thèse de doctorat sur le thème des incidents en gestion de classe sous la direction du professeur titulaire Raymond Leblanc. Elle est aussi assistante de recherche à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa. jstpi085@uottawa.ca

NATHALIE BÉLANGER is a full professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She is also University Chair of Education & Francophonie. Her research interests are on the issues of inclusion / exclusion experienced by children and youth and their families, and include minority and francophone studies as well. nbelange@uottawa.ca

JOANNIE ST-PIERRE holds a teaching degree from l'Université du Québec à Montréal. She has taught in British Columbia, Alberta, the Northwest Territories, Germany, and Honduras, and is now teaching in the Province of Québec, at the Portages de l'Outaouais School Board. She completed a Masters of Education thesis at the University of Ottawa and is currently writing her doctoral thesis focused on incidents during class management under the direction of Professor Raymond Leblanc. In addition, she is a research assistant to the Faculty of Education at the University of Ottawa. jstpi085@uottawa.ca