

Université de Montréal

Le programme FADéPI et l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention

Par
Josianne Veilleux

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en formation à la recherche, option psychopédagogie

Novembre 2020
© Josianne Veilleux, 2020

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**Le programme FADéPI et l'implication parentale dans la
démarche du plan d'intervention**

Présenté par :
Josianne Veilleux

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

M. Serge J. Larivée
Président du jury

M. Jacques Langevin
Membre du jury

Mme Nathalie Myara
Directrice de recherche

Résumé

Au Québec, l'enfant est actuellement au centre de son éducation. Les intervenants gravitant autour de lui sont donc appelés à collaborer tout au long de son parcours scolaire afin de l'aider à atteindre son plein potentiel. Cette dynamique de collaboration est d'autant plus nécessaire lorsqu'il s'agit d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) pour qui la réussite éducative n'est pas toujours évidente.

Le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du Québec (Gouvernement du Québec, 2020a) prescrit que des renseignements doivent être fournis une fois par mois aux parents d'enfants ayant des difficultés. Cette transmission de renseignements a pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école. Malheureusement, cette collaboration n'est pas toujours effective et de nombreux facteurs d'obstacles entravent la relation école-famille (Bouchard, St-Amant et coll., 2000 et Kalubi et Lesieux, 2006). Toutefois, en milieu scolaire, le plan d'intervention (PI) est un outil reconnu pour aider l'élève HDAA dans son cheminement scolaire puisqu'il incite, entre autres, à la collaboration entre l'école et la famille et demande l'implication des parents (Gouvernement du Québec, 2004). À cet égard, le PI est une démarche qui s'inscrit dans un « cycle de vie d'un PI dynamique et continu (Myara, 2017, p.52) », au travers d'une collaboration-école-famille permettant de mieux identifier les besoins de l'élève HDAA et d'y répondre.

Cette recherche a pour but d'identifier les différentes formes de collaboration-école-famille qui existent entre les enseignants et les parents lors du cycle de vie d'un PI et de déterminer si le programme de formation et d'accompagnement à l'élaboration des PI (FADéPI) permet aux parents de s'y impliquer davantage. Ce faisant, nous avons adopté une approche de recherche mixte qui a été menée auprès de cinq intervenants scolaires et de deux parents d'élèves HDAA. Les données ont été recueillies par le biais d'analyse de canevas de PI, de questionnaires et d'inventaires. L'analyse des résultats semble révéler que bien que les parents participent habituellement aux rencontres de PI, ils n'arrivent pas toujours préparés comme le souhaiteraient les intervenants scolaires. De plus, bien que la littérature soutienne que la collaboration est essentielle à la réussite éducative de l'élève, elle ne semble pas toujours facile

à obtenir. Toutefois, il existe diverses formes et périodes de collaboration, divers modes de collaboration et différents niveaux de collaboration, à l'intérieur de la démarche de PI, qui varient selon le degré de relation, le niveau de compétence de l'élève et de la complexité de ses besoins. Quant à l'impact du programme FADéPI sur l'implication parentale, il semble d'une part qu'il pourrait faciliter la participation et l'implication parentale de différentes façons. Toutefois, cette participation ne serait pas nécessairement active et ne découlerait pas d'un véritable partenariat (Bouchard et coll., 1996 et Deslandes, 1999), puisque malgré le désir d'atteindre un but commun et la confiance mutuelle, il ne semblerait pas y avoir une réelle recherche de consensus dans la prise de décision ni même une reconnaissance réciproque d'expertise qui permettrait de créer une relation d'égalité entre les participants. D'autre part, nous avons remarqué que l'accès à un canevas de PI, sur une plateforme, qui documente des objectifs observables, mesurables, qui met en exergue la progression des apprentissages de l'élève, et donne la possibilité aux parents de communiquer en mode synchrone ou asynchrone, favorise les connaissances des parents relatifs au PI de leur enfant et facilite la communication.

Mots-clés : collaboration-école-famille, implication parentale, plan d'intervention, réussite éducative, élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Abstract

In the province of Quebec, children are the focal point of their own education. Teachers and professionals surrounding the student are called upon to collaborate throughout the her or his academic experience in order to help her or him reach their full potential. This collaborative dynamic is even more so essential when it comes to students with a disabilities or for whom educational success is not always obvious.

The basic education regulation for preschool, elementary and secondary education in Quebec (Gouvernement du Québec, 2020a) requires that information be provided at least once a month to parents of children with different needs. The purpose of shared information is to encourage collaboration between parents and the school. Unfortunately, this collaboration is not always efficient and many factors hinder a fruitful relationship between the student's school and family (Bouchard, St-Amant et al., 2000 and Kalubi and Lesieux, 2006). In a school environment, the individualized education program (IEP) is a recognized tool for helping the because students with different needs, it stimulates, among other things, collaboration between the school and the family and requires parent involvement (Government of Quebec, 2004). Actually an IEP is a process which takes part of a dynamic and continuous IEP life cycle (Myara, 2017, p.52)", throughout a school-family collaboration allowing one to identify and respond to students different needs. This research aims to identify the different forms and modes of school-family collaboration that exist between IEP team members and parents during an IEP life cycle of and determine whether or not the training and support program for IEP development of IEPs (TSIEP) Program allows parents to become more involved.

In our method, we adopted a mixed research approach. This was done with the participation of five school resource members and two parents of students with different needs. Data was collected through the analysis of IEPs documents, questionnaires and inventories. The results seems to reveal that although parents usually attend IEP meetings, they do not always arrive as prepared as the school counselors would like. Additionally, although the literature argues that collaboration is essential to a student's educational success, it does not always seem easy to achieve it. However, there are various forms, modes, levels and periods of collaboration during the IEP process, which vary according to the degree of the different relationships, the students competencies and the complexity of her or

his needs. As for the impact of the FADéPI program on parental involvement, it seems on the one hand that it could facilitate parental participation and involvement in different ways. However, this participation would not necessarily be proactive and would not result from a true partnership (Bouchard et al., 1996 and Deslandes, 1999), since despite the desire to achieve a common goal and mutual trust, it would not seem there is a real search for consensus in decision-making or even a reciprocal recognition of expertise which would make it possible to create an equal relationship between the participants. On the other hand, we noticed that access to an online IEP template or model, which documents observable, measurable goals, highlights students progress and provides parents with the opportunity to communicate in synchronous or asynchronous mode, promotes parents' knowledge of their child's IEP and facilitates communication.

Keywords: family-school collaboration, parental involvement, individualized plan, student achievement, disabled students or those with social maladjustments or learning disabilities

Table des matières

RÉSUMÉ.....	I
ABSTRACT.....	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES SIGLES.....	X
REMERCIEMENTS.....	XI
INTRODUCTION	1
CONTEXTE.....	1
LE PROGRAMME FADÉPI	3
<i>Origine du programme FADéPI.....</i>	3
<i>Description sommaire du programme FADéPI.....</i>	4
<i>Démarche du programme FADéPI</i>	5
PRÉSENTATION SOMMAIRE DU MÉMOIRE	6
1. PROBLÉMATIQUE	7
1.1 HISTORIQUE DES POLITIQUES EN MATIÈRE D’ADAPTATION SCOLAIRE : LA MISE EN PLACE DU PLAN D’INTERVENTION	8
1.2 LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D’ADAPTATION OU D’APPRENTISSAGE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	10
1.3 LA COLLABORATION-ÉCOLE-FAMILLE ET L’IMPLICATION PARENTALE	11
1.4 LE PLAN D’INTERVENTION	14
1.4.1 <i>La collaboration-école-famille et implication parentale dans le cycle de vie d’un plan d’intervention</i>	17
1.5 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	21
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	22
2.1 ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D’ADAPTATION OU D’APPRENTISSAGE	22
2.2 COLLABORATION ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	25
2.2.1 <i>Concept de collaboration-école-famille.....</i>	25
2.2.3 <i>Proposition d’un modèle de collaboration dans un cycle de vie du plan d’intervention.....</i>	31

2.2.4	<i>Concept de participation et d'implication parentale</i>	35
2.2.5	<i>Concepts de réussite scolaire et réussite éducative</i>	36
2.3	PLAN D'INTERVENTION.....	39
2.3.1	<i>Démarches</i>	40
2.4	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	45
3.	MÉTHODOLOGIE	46
3.1	PARADIGME ET TYPE DE RECHERCHE.....	46
3.2	ANALYSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE.....	49
3.3	CONTEXTE ET PARTICIPANTS.....	52
3.4	OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES.....	54
3.5	PROCÉDURE D'ENSEMBLE.....	62
3.6	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	63
3.6.1	<i>Échantillon</i>	64
3.6.2	<i>Outils de collectes de données</i>	65
3.6.3	<i>Critique générale de la méthodologie</i>	65
3.7	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	66
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	68
4.1	RÉSULTATS ISSUS DES QUESTIONNAIRES.....	68
4.1.1	<i>Résultats en lien avec le ÉMRPI</i>	69
4.1.2	<i>Résultats en lien avec le RCÉF</i>	77
4.1.3	<i>Résultats relatifs aux inventaires catégoriels (ICPPI)</i>	78
4.1.4	<i>Résultats relatifs aux inventaires catégoriels (ICPCPI)</i>	85
4.2	RÉSULTATS ISSUS DES INSTRUMENTS DE MESURE.....	87
4.2.1	<i>Instrument de mesure d'objectifs consignés dans un PI (IMO)</i>	87
4.2.2	<i>Instrument de mesure d'informations consignées dans un PI (IMI)</i>	91
4.3	AUTRES OBSERVATIONS RELATIVES AU PI.....	94
5.	DISCUSSION	99
5.1	IDENTIFIER LES DIFFÉRENTES FORMES DE COLLABORATION-ÉCOLE-FAMILLE LORS DE LA DÉMARCHE DU CYCLE DE VIE DU PI.....	99
5.1.1	<i>Identifier quand et comment les parents s'impliquent dans la démarche du PI</i>	105
5.2	IDENTIFIER LES APPORTS ET LES LIMITES DU PROGRAMME FADÉPI À L'ÉGARD DE L'IMPLICATION PARENTALE DANS LA DÉMARCHE DU PI.....	110
5.2.1	<i>Déterminer si FADéPI permet aux parents de s'impliquer davantage dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention</i>	110

5.3 AUTRES APPORTS ET LIMITES DU PROGRAMME FADÉPI.....	112
5.3.1 <i>Plan d'intervention et réussite éducative des élèves HDAA</i>	114
6. CONCLUSION	116
RÉFÉRENCES	122
ANNEXE 1 PROGRAMME FADÉPI	133
ANNEXE 2 LETTRES D'INVITATION	137
ANNEXE 3 QUESTIONNAIRES À L'INTENTION DES INTERVENANTS (ÉMRPI)	139
ANNEXE 4 QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS	156
ANNEXE 5 INSTRUMENT DE MESURE (IMO).....	164
ANNEXE 6 INSTRUMENT DE MESURE (IMI)	166
ANNEXE 7 FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	169

Liste des tableaux

Tableau I.	Descriptif des ÉHDAA selon la classification proposée par le MÉLS (2007)	23
Tableau II.	Comparaison entre deux paradigmes opposés	47
Tableau III.	Types de devis mixtes (reproduction de Johnson et Onwuegbuzie, 2004).....	48
Tableau IV.	Variation de valeur.....	51
Tableau V.	Outils de collecte de données.....	62
Tableau VI.	Présentation des réponses des intervenants aux questions fermées (Pré FADéPI)	69
Tableau VII.	Présentation des réponses des intervenants aux questions fermées (Post FADéPI)	72
Tableau VIII.	Résumé des réponses des intervenants aux questions du ÉMRPI	76
Tableau IX.	Liste des énoncés et scores synthétiques par facteurs (intervenants)	79
Tableau X.	Matrice des contributions des Q-sorts aux facteurs (intervenants).....	81
Tableau XI.	Présentation de la provenance des PI et de la pertinence des objectifs	88
Tableau XII.	Formulation des objectifs consignés dans les PI analysés	89
Tableau XIII.	Récapitulatif des points obtenus avant et après FADéPI (IMO).....	90
Tableau XIV.	Observation dans les PI avant et après FADéPI	91
Tableau XV.	Récapitulatif avant et après FADéPI (IMI).....	93
Tableau XVI.	Attribution des moyens du PI aux acteurs	96
Tableau XVII.	Implication parentale lors des différentes périodes (5 intervenants)	107

Liste des figures

Figure 1.	Axes du programme de recherche DIP	4
Figure 2.	Exemple de moyen attribué aux parents	19
Figure 3.	Divers types de collaboration-école-famille (Larivée, 2014)	28
Figure 4.	Forme de collaboration-école-famille sur un continuum gradué et temporel (Myara & Veilleux, 2020)	32
Figure 5.	Quatre phases du plan d'intervention (MÉQ, 2004).....	42
Figure 6.	Proposition du cycle de vie du plan d'intervention (Myara, 2011, p.52)	43
Figure 7.	Schéma de distribution forcée de réponses	58
Figure 8.	Les quatre facteurs relevés par l'analyse	85
Figure 9.	Fiche réponse de l'ICPCPI.....	86
Figure 10.	Forme de collaboration-école-famille sur un continuum gradué et temporel (Myara & Veilleux, 2020).....	100
Figure 11.	Périodes de collaboration dans le cycle de vie du PI	106
Figure 12.	Chance de réussite (Myara 2017, p. 115)	114

Liste des sigles

AVP : analyse de la valeur pédagogique

COPEX: Comité provincial de l'enfance exceptionnelle

DIP : (programme de recherche) Démarche d'intervention pédagogique

ÉÉF : Équipe-école-famille

ÉÉR : Équipe-école réduite

ÉÉI : Équipe-école interprofessionnelle

ÉI : Équipe interinstitutionnelle

ÉHDAA: élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FADéPI: (programme de) Formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention

LIP: Loi sur l'instruction publique

MÉQ: ministère de l'Éducation du Québec

MÉLS: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

PI: plan d'intervention

PFÉQ : programme de formation de l'école québécoise

PT: plan de transition

RAFS : résolution analytique de fonction solution

Remerciements

La rédaction de ce mémoire n'aurait pu être possible sans le soutien et l'encouragement de nombreuses personnes.

Je souhaite tout d'abord remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Madame Nathalie Myara, professeure associée au département de psychopédagogie et d'andragogie pour son encadrement, sa disponibilité, son dévouement et son appui tout au long de cette recherche. Je souhaite aussi la remercier pour les judicieux conseils et les nombreuses conversations ayant permis d'alimenter ma réflexion.

Je remercie également les membres du jury pour leurs questionnements et leurs suggestions qui m'ont permis d'améliorer ce travail.

J'exprime aussi ma reconnaissance envers madame Viorica Dobrica-Tudor chargée de cours à l'Université de Montréal pour sa grande disponibilité et son enthousiasme à répondre à mes nombreuses questions.

J'adresse aussi mes remerciements à toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche, notamment les parents et les intervenants. De plus, je remercie les directions d'école qui ont rendu cette étude possible grâce à leur participation au programme FADÉPI.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers ma collègue Sarah avec qui j'ai pu partager mes doutes et mes joies tout au long de ce travail. Nous y sommes arrivées!

Je remercie affectueusement ma famille. Mon petit papa d'amour, merci d'avoir toujours cru en moi. Mon frère, merci de m'avoir montré que la seule limite qui existe est celle que l'on se met. Mes enfants, Dylan, James et Alex, merci d'être différents, d'être toujours vrais et intenses. Vous m'avez donné le goût de me dépasser, d'aller plus loin et de changer les choses.

Finalement, j'adresse un merci particulier à mon mari, mon meilleur ami, celui qui a fait preuve d'une patience sans borne et qui m'a appuyé tout au long de ma démarche. Merci, Donald, pour cet amour et pour ta compréhension dans mes moments de « *Valiquette* »! Merci du fond du cœur de toujours croire en moi et de m'appuyer dans mes rêves.

Introduction

Contexte

Au cours des dernières années, le ministère de l'Éducation du Québec a fait de la réussite scolaire (obtention d'un diplôme à la fin de sa scolarité obligatoire) pour tous un de ses principaux enjeux. Toutefois, la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) engage d'autres types de réussite. De cette triple mission découle la réussite éducative qui est : « le résultat de multiples facteurs auquel tous les acteurs scolaires sont appelés à contribuer. [...] Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne » (Cyr, Chouinard et Cervant, 2018, p. 68). Face à ces enjeux de réussite (éducative, sociale et scolaire), la collaboration avec les parents ainsi que leur implication (son engagement et son investissement) sont des actions et des relations plus que souhaitables en particulier pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), car elles influencent positivement la réussite éducative (Christinat, Angelucci et de Chambrier, 2016), le sentiment d'auto-efficacité et l'autorégulation des apprentissages de l'élève (Cheung & Pomerantz, 2011; Cooper, Steenbergen-Hun & Dent, 2012). Au Québec, le nombre d'élèves HDAA est en constante augmentation depuis les vingt dernières années. En 1998, ces élèves représentaient environ 10 % des élèves inscrits aux ordres primaires et secondaires, en 2007, ce pourcentage était d'environ 15% tandis qu'en 2018, ces élèves représentent près de 23 % de la clientèle scolaire (MÉES, 2019). De plus, le décrochage scolaire et le faible taux de diplomation de ces élèves sont préoccupants.

Dans cette optique de triple réussite (éducative, sociale et scolaire), la collaboration avec les familles et leur implication deviennent essentielles. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au partenariat, c'est-à-dire une relation de collaboration où un rapport d'égalité, de reconnaissance de l'expertise de l'autre et une confiance mutuelle sont présents lors d'une communication bidirectionnelle (Beaupré et coll., 2004; Boulanger, Larose et Couturier, 2011; Deslandes, 2010; Epstein, 2001; Larivée, 2010, etc.) entre les familles et les intervenants du milieu scolaire afin de relever les effets de ces relations interpersonnelles sur les apprentissages des enfants. En général, le monde de l'éducation s'entend pour dire qu'une relation positive entre les parents et

les enseignants agit comme un facteur de protection pour l'élève et qu'une saine relation entre les milieux de vie de l'enfant améliore ses résultats scolaires et augmente sa persévérance scolaire (Deslandes, 2012; Gonzalez DeHass, 2016).

En ce qui concerne les élèves HDAA, la collaboration-école-famille et l'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant devraient être obtenues et intensifiées en passant par la démarche du plan d'intervention puisqu'en « milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire qui dispense des services à un élève handicapé ou en difficulté et l'élève lui-même (à moins qu'il en soit incapable) afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier » (Poirier & Goupil, 2011, p. 459). Aussi, « la politique de l'adaptation scolaire confirme que le PI demeure l'outil à privilégier pour répondre aux besoins des élèves HDAA » (Myara, 2017, p. 11). En effet, la démarche du PI permet aux différents acteurs (élèves, parents, intervenants scolaires...) d'échanger et de se concerter sur les besoins et moyens à mettre en place pour aider l'élève HDAA. De plus, le PI se réfère à un document ou un canevas évolutif, où sont consignés et documentés certains points essentiels relatifs au cheminement personnalisé de l'élève. Somme toute, le PI représente donc un dispositif qui vise à identifier les besoins d'élèves HDAA et qui met en place des mesures d'adaptation, choisies avec les parents afin de placer l'élève dans une situation optimale d'apprentissage (Bélanger & St-Pierre, 2019). Par ailleurs, l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2020b) demande qu'un PI soit établi à partir des besoins de l'élève avec l'aide des parents tout en tenant compte de l'évaluation des capacités et des défis de celui-ci. Bref, la démarche du plan d'intervention est une excellente occasion pour l'école d'établir une relation collaborative avec les parents afin de soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire et dans l'actualisation de son potentiel. Tel qu'il a été précisé, dans la documentation scientifique, la collaboration-école-famille est essentielle à la réussite éducative, sociale et scolaire des élèves en particulier pour les ÉHDAA. Elle se révèle être un processus au cours duquel les différents acteurs impliqués (élève, parents, enseignants, orthopédagogues, direction...) échangent afin d'offrir le meilleur soutien à l'élève HDAA dans son cheminement (personnel, social et scolaire) (Kalubi et Lesieux, 2006 ; Monceau et Larivée, 2019).

C'est pourquoi cette recherche vise à identifier les différentes formes de collaboration-école-famille qui existent entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du PI et vérifier l'impact du programme de formation et d'accompagnement à la **d**émarche du cycle de vie d'un **p**lan d'**i**ntervention (FADéPI), au regard de l'implication parentale dans un cycle de vie d'un PI.

Étant donné que cette étude vérifie l'impact du programme FADéPI, il appert incontournable de l'aborder dans les lignes qui suivent afin de mieux saisir le contexte dans lequel s'insère la présente étude.

Le programme FADéPI

Origine du programme FADéPI

Le programme de FADéPI est un programme de formation et d'accompagnement à l'élaboration et la gestion des PI, qui découle d'un programme de recherche intitulé « démarche d'intervention pédagogique (DIP), qui a débuté en 2006. Le programme de recherche DIP, dont fait partie N. Myara (chercheuse principale) et I. Alaribe (co-chercheuse), vise quatre axes (figure 1) de recherche, dans le but d'informer et de soutenir les différents acteurs concernés par la réussite des élèves HDAA.

Axe 1) fondements : cet axe sert de base et comporte une méta analyse permettant de dresser un continuum historique et évolutif des thèmes de recherche sur les PI afin de proposer des pistes de recherches futures et guider les pratiques actuelles. En outre, il fait état des diverses personnes concernées par les PI, de leurs besoins respectifs, et des différentes fonctions du cycle de vie d'un PI, c'est-à-dire avant l'élaboration d'un PI, pendant l'élaboration, durant la mise en œuvre d'un PI et après l'implantation d'un PI.

Axe 2) innovation : cet axe vise la recherche de développement de « produits transferts de connaissances » relatifs au cycle de vie de PI. On y retrouve des analyses, des taxonomies, des procédés et des dispositifs techniques et technologiques.

Axe 3) évaluation : cet axe cible la mise à l'essai et l'évaluation de l'efficacité et de l'impact social que pourraient avoir les différents « produits transferts de connaissances » sur les personnes concernées et sur les diverses pratiques relatives au cycle de vie du PI.

Axe 4) portrait repère : cet axe dresse des portraits en lien avec la progression des apprentissages des élèves HDAA, les perceptions relatives à la collaboration-école-famille-communauté ainsi que les exigences juridiques relatives au cycle de vie du PI.

Cela dit, le programme FADéPI est un des produits de transferts de connaissances qui repose sur les assises de l'axe 1 du programme de recherche DIP. Ses objectifs sont de soutenir des élèves HDAA dans leur cheminement scolaire, leur développement intellectuel et social ainsi que dans les transitions de vie. De plus, il vise à soutenir et outiller les différents intervenants ainsi que les parents d'élèves HDAA dans une démarche de planification, d'intervention, d'implantation et de révision de PI.

Figure 1. Axes du programme de recherche DIP



Description sommaire du programme FADéPI

Le programme FADéPI comporte trois volets : le volet formation, le volet accompagnement et le volet trousse d'outils pédagogiques et technologiques. La formation consiste à partager les connaissances essentielles dans le but de soutenir les acteurs concernés dans le développement de leurs compétences relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI.

L'accompagnement consiste à fournir des conseils personnalisés et à apporter des mesures de soutien durant la durée de l'implantation du programme. L'accompagnement est offert pour répondre aux besoins d'ordre pédagogique et technique des participants dans le but de les soutenir dans l'enrichissement de leurs compétences. La trousse est composée d'aide-mémoires, de canevas, de fiches pédagogiques, d'inventaires, de listes et d'une plateforme web destinée à l'élève (ayant un PI, peu importe son ordre d'enseignement), aux parents de cet élève, à la direction et à son personnel scolaire (à l'annexe 1, vous trouverez une description ainsi que des extraits du programme FADéPI à titre d'exemple).

Démarche du programme FADéPI

Le programme FADéPI débute par un entretien avec la direction de l'école fréquentée par l'élève, le conseiller pédagogique ou une personne déléguée responsable au sein d'une équipe. Ce premier entretien tente de cerner les besoins spécifiques du milieu (si ces derniers n'ont pas été cernés lors des recherches préliminaires du programme de recherche DIP publiées en 2011). Le programme FADéPI se poursuit avec des séances de formation : une heure de formation offerte aux élèves, deux heures de formation offertes aux parents et trois heures de formation offerte aux intervenants et directions. Enfin, ces éléments (formation aux parents et nombre d'heures de formation) peuvent varier en fonction des besoins du milieu. En dernier, le programme FADéPI fournit, au besoin, un accompagnement sous forme de consultation pour une période prédéterminée. Une description plus détaillée est en annexe 1.

Sur le plan de la recherche, l'implantation du programme FADéPI est liée à divers objectifs de recherche propres au programme de recherche DIP. Quant à la présente étude, qui porte sur **l'identification des différentes formes de collaboration-école-famille qui existent entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du PI et la vérification de l'impact que pourrait avoir le programme FADéPI sur la collaboration-école-famille**, elle occupe une place dans l'axe 3 de ce programme de recherche. En d'autres mots, notre recherche profitera de la mise à l'essai du programme pour répondre à nos objectifs de recherche. Par ailleurs, les résultats de cette étude pourraient, dans le contexte d'une autre étude subséquente contribuer à l'évaluation du programme FADéPI (objectif propre au programme DIP).

Présentation sommaire du mémoire

Dans les pages qui suivent, vous sera présenté le premier chapitre qui traite de la problématique de recherche où nous brosserons un portrait historique des préoccupations sociales concernant les élèves HDAA ainsi qu'un aperçu des orientations ministérielles en adaptation scolaire, ce qui nous mènera à porter une attention à la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui a conduit à la mise en place du plan d'intervention. Ensuite, nous aborderons les effets de la collaboration-école-famille sur la réussite éducative de l'élève HDAA suivie de l'état des connaissances sur le plan d'intervention et la collaboration. Finalement, nous concluons ce chapitre par nos questions de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous établirons le cadre de référence de la recherche définissant ainsi les concepts qui lui sont reliés : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, collaboration-école-famille, réussite scolaire et réussite éducative, implication, participation parentale et plan d'intervention. Nous terminerons ce chapitre en énonçant les objectifs de la recherche.

En ce qui concerne le troisième chapitre, nous traiterons de la méthodologie suivie pour réaliser cette recherche. Nous présenterons le type de recherche, le choix des participants, les outils utilisés, la procédure d'ensemble, les orientations générales ainsi que les limites. Nous concluons ce chapitre par les considérations éthiques. Finalement dans les trois derniers chapitres, nous trouverons la présentation des résultats suivie de la discussion et de la conclusion de recherche.

1. Problématique

Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019), plus de 216 000 élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) au primaire et au secondaire fréquentaient l'école en 2018-2019. Ces élèves sont atteints de différentes incapacités ou vivent avec une déficience physique, motrice, sensorielle ou intellectuelle, alors que d'autres manifestent des difficultés d'apprentissages ou de comportement. Il y a moins d'un siècle, ces élèves étaient envoyés en institution ou en classe spécialisée, souvent loin de leur milieu d'origine. Toutefois, les politiques ministérielles en ce qui concerne l'éducation de ces élèves ont changé. De nos jours, ces élèves sont habituellement intégrés dans l'école de leur quartier afin d'évoluer dans le cadre le plus normal possible, c'est-à-dire que ces élèves HDAA peuvent maintenant évoluer dans des classes spécialisées d'adaptation scolaire ou dans des classes ordinaires au sein d'écoles publiques régulières tout en bénéficiant de services adaptés à leur condition (Gauthier-Lacasse & Robichaud, 2018). Ces politiques ministérielles se sont d'ailleurs traduites par une hausse de l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire entre 2013 et 2018 : le pourcentage de ces élèves intégrés est respectivement passé de 68,2 % à 75,2 % (MÉES, 2019). Ce nouveau contexte d'éducation a nécessité la mise en place d'un processus de planification, de documentations et de moyens (services adaptés, stratégies d'enseignement, stratégies d'intervention, aménagement de l'espace, etc.) dans un contexte de concertation et de collaboration afin de répondre à leurs besoins et ainsi favoriser leur réussite éducative. Ces conduites, ces formalités et ces moyens préfigurent ce qui est devenu la démarche du plan d'intervention tel que nous la connaissons aujourd'hui. Autrement dit, c'est une démarche où l'élève, qui est l'acteur central, les parents ainsi que les intervenants gravitant autour de l'élève se réunissent pour planifier, appliquer et suivre le PI.

Ce premier chapitre porte sur la problématique entourant l'implication parentale d'élèves HDAA dans la démarche du plan d'intervention. Dans un premier temps, nous brosserons un portrait historique des préoccupations sociales menant à la mise en place du plan d'intervention. Dans un second temps, nous aborderons l'importance de la collaboration-école-famille et ses effets sur la réussite éducative des élèves HDAA. Ensuite, nous présenterons l'état des

connaissances sur le cycle de vie du PI et la collaboration ainsi que sur l'implication des parents dans la démarche du cycle de vie du PI. Finalement, nous concluons ce chapitre par la question générale de recherche.

1.1 Historique des politiques en matière d'adaptation scolaire : la mise en place du plan d'intervention

Au Québec, en 1964, le Rapport Parent fait état du vécu des enfants HDAA en ce qui concerne leur éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1964). Ces enfants dits « exceptionnels » à qui l'État donne un support financier minimum sont généralement instruits dans des institutions gérées par des communautés religieuses (Proulx, Charland et Lucier, 2009). En 1976, le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) est déposé au Québec. Le rapport dénonce la séparation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé et il suggère la mise en place d'un système intégré de mesures éducatives (système en cascade) qui a pour objectif d'instruire l'enfant dans le milieu le plus « naturel » possible (Ministère de l'Éducation, 1976). Dans cette vision de l'éducation, tout est mis en place pour garder l'élève dans son école de quartier. La classe spécialisée est envisagée lorsqu'il n'est plus possible de répondre aux besoins de l'élève dans le contexte d'une classe ordinaire et idéalement cette classe est dans l'école de quartier. L'école spéciale sera considérée lorsque la commission scolaire n'offre pas de classe spécialisée.

En 1978, la création de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) voit le jour. Une première politique ministérielle en adaptation scolaire est élaborée et les commissions scolaires modifient leur approche en reconnaissant la diversité des besoins des élèves HDAA. Selon Myara (2017), cette nouvelle politique pousse les intervenants à se centrer davantage sur les besoins de l'élève en difficulté et à évaluer ses forces et ses faiblesses. « 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 » (Myara, 2017, p. 18).

En 1988, plusieurs modifications importantes en ce qui concerne l'adaptation des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont

réalisées, puisque l'élaboration de la Loi sur l'instruction publique (LIP) vient encadrer les services éducatifs de ces élèves (Gouvernement du Québec, 2020b). Les commissions scolaires sont maintenant obligées d'adapter leurs services éducatifs et de mettre en place des moyens afin de favoriser l'évolution en classe ordinaire des élèves HDAA. De plus, l'article 96.14 de la LIP mentionne que « le directeur d'école avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [...] établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève » (LIP, p.34). En obligeant les écoles à mettre en œuvre un processus d'élaboration, de mise en œuvre et de révision des plans d'intervention pour chaque élève HDAA, la Loi sur l'instruction publique vient orienter et encadrer les moyens d'adaptation mis en place pour favoriser la réussite éducative de ces élèves. En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) publie un premier cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention qui sera révisé ensuite en 2004, ce cadre de référence nommée *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève* décrit la démarche PI et souligne l'importance d'une collaboration et d'une concertation entre l'école, la famille et la communauté telle que soulevée dans plusieurs écrits (MÉQ, 2004).

De son côté, la politique québécoise de l'adaptation scolaire mentionne que le PI constitue l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves HDAA (Gouvernement du Québec, 1999). Selon le MÉLS (2004, p. 23) ses principales qualités « sont de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents [...] la démarche du plan d'intervention, particulièrement lors de la planification des interventions, représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève ». Afin de poursuivre sa mission débutée en 2004 visant à favoriser la collaboration-école-famille, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) publie, en 2009, un plan d'action intitulé : *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite*. Ce plan d'action a comme objectifs la persévérance et la réussite éducative. Afin d'atteindre ces objectifs, un réel effort collectif doit être envisagé selon le ministère (MÉLS, 2009). Dans cette optique, la collaboration dans la démarche du plan d'intervention entre les différentes personnes concernées et les différents milieux gravitant autour de l'élève devient essentielle afin de favoriser sa réussite éducative.

1.2 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la réussite éducative

Au cours des deux dernières décennies, les élèves HDAA sont de plus en plus nombreux à intégrer les classes ordinaires au niveau primaire et secondaire comme le recommande l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) puisque l'école de quartier demeure le meilleur endroit pour ces jeunes (OPHQ, 2010). En 2010, une hausse considérable de 39 % du total d'élèves HDAA intégrés ou non a été observée de 2002-2003 à 2009-2010 (MÉLS, 2010).

La réussite scolaire est traditionnellement définie par l'atteinte des objectifs et de compétences et le seuil de réussite est fixé à 60 % dans chaque matière du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2020a). La réussite éducative (l'atteinte du plein potentiel) et l'intégration de ces élèves au sein du système québécois constituent donc une préoccupation importante et soulèvent des questionnements sur l'efficacité des moyens mis en place, car seulement 56,2 % de ces élèves obtiennent un diplôme d'étude secondaire ou une qualification comparativement à 86,4 % pour les élèves qui ne sont pas handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MÉES, 2019 b). Aussi, comment peut-on identifier la réussite éducative des élèves HDAA qui sont en modification, c'est-à-dire ceux pour qui un changement a été apporté à la nature de la tâche (exemple : réduire sa complexité) afin de la rendre réalisable, ou ceux qui poursuivent d'autres finalités telles que les compétences prévues par le programme éducatif CAPS (compétences axées sur la participation sociale) ? Il nous apparaît évident que leur réussite éducative ne peut pas se traduire par l'atteinte des compétences du PFÉQ et qu'elle se démontre autrement. D'ailleurs, les modifications apportées au régime pédagogique en 2014 soulignent l'importance d'illustrer la réussite de ces élèves en fonction des exigences qui ont été fixées pour eux. Pour ces élèves HDAA, le plan d'intervention devient un moyen adéquat d'évaluer leur réussite éducative par l'atteinte des objectifs y étant inscrit.

En 2019, la population d'élèves HDAA au sein du système d'éducation québécois représentait 20,5% de la population scolaire (MÉES, 2019 b). Alors que depuis 2009 la population des élèves dits « ordinaires » fréquentant le réseau scolaire diminuait, la population d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage passait de 169 609 en 2009-2010 à 216 821

en 2018-2019 une augmentation de 47 212 (MÉES, 2015 et MÉES, 2019). Aussi, sur le terrain, la composition des classes semble de plus en plus complexe, puisque 64,8 % des élèves HDAA sont scolarisés en classe ordinaire et, de ce nombre, 99,3 % ont un plan d'intervention (Trépanier et Paré, 2010). Devant cette hausse considérable d'enfants ayant des besoins particuliers de nombreux efforts ont été mis en place afin de favoriser leur réussite éducative.

La pertinence de s'intéresser à l'amélioration de leur bien-être et de leurs réussites scolaire et éducative est plus que justifiée, puisqu'en 2019 le taux de diplomation et de qualification de ces élèves est de 31 % (après 7 années passées au secondaire) et leur taux de décrochage scolaire est 3,4 fois plus élevé que les élèves dits « ordinaires » (Homsy et Savard, 2018). Toutefois, la responsabilité de hausser la persévérance et la réussite éducative de ces élèves ne peut être assumée par l'école seule, puisque selon Deslandes (2010), un des facteurs déterminants à la réussite éducative d'un jeune est l'implication de ses parents dans sa formation. À partir de ce constat, il nous apparaît important d'apporter dans les pages suivantes des précisions sur l'implication parentale, la collaboration-école-famille, la réussite scolaire et la réussite éducative.

1.3 La collaboration-école-famille et l'implication parentale

Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a pris conscience de l'importance de la relation école-famille, communément dénommée « collaboration-école-famille » (Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau et Allard, 2011), car de nombreuses études (Christenson et Hirsch, 1998 ; Epstein, 1995 ; Knopf et Swick, 2007 ; Miretzky, 2004) ont mentionné les bénéfices de l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant. À vrai dire, la collaboration-école-famille et l'implication parentale sont des thèmes qui convergent et se complètent. D'une part, le partenariat étant une forme de collaboration, la collaboration-école-famille est un processus par lequel les intervenants du milieu scolaire et les parents s'entraident « en créant un partenariat » afin d'échanger et de travailler ensemble dans le but d'atteindre l'objectif commun de réussite éducative de l'élève (Larivée, 2010 a et Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). D'autre part, l'implication parentale se réfère aux actions et aux gestes d'engagement posés durablement et avec constance par le ou les parents. Ces actions sont constantes et durables dans le cheminement scolaire de son enfant (Fan et Chen, 2001 ; Tazouti,

2014). Ce processus de collaboration-école-famille motive, incite et comporte des formes et des niveaux d'implication parentale différents (Larivée 2010a) décrits dans le cadre de référence aux pages 25 et 26. Alors que l'implication parentale peut y exister avec peu ou pas de collaboration-école-famille. Par exemple, un parent qui aide son enfant à faire ses devoirs, mais communique peu ou pas avec l'école ou ne travaille pas avec et en synergie avec l'équipe-école vers des objectifs en commun, qui est selon Bérubé, Poulin et Fortin (2007) une participation du parent indirecte. En outre, selon Larivée (2010 a et 2012), la collaboration peut prendre huit formes qui sont regroupées en quatre niveaux. Ces niveaux varient selon le degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage de pouvoir et de coéducation. En d'autres mots, plus la collaboration augmente, plus la communication est bidirectionnelle, plus il y a un échange de responsabilités et plus le fait de reconnaître l'autre comme étant expert de son « domaine » est partagé.

Par ailleurs, la saine collaboration, c'est-à-dire une relation respectueuse, positive, fréquente et positive école-famille, favorise l'implication des parents (Larivée dans Portelance 2000), ce qui aide entre autres à améliorer les performances scolaires et à contribuer au bien-être de l'enfant. Alors que l'absence de collaboration et d'implication parentale favorise quant à elle la démotivation de l'élève ainsi que son taux d'absentéisme, ce qui contribue au décrochage scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004, Gonzales-DeHass, Willems et Holbein, 2005 et Gonzales-DeHass 2016,). De plus, selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) et Deslandes (2011), des études démontrent l'influence positive de la collaboration puisqu'elle jouerait le rôle de facteur de protection en amoindrissant les comportements négatifs des enfants plus à risque. Bref, des études (Henderson et Mapp, 2002 et Larivée, 2012) mentionnent que les enfants dont les parents s'impliquent et collaborent ont une attitude et un comportement plus positifs, ils sont plus nombreux à poursuivre des études postsecondaires et ils ont un meilleur développement social, contrairement à ceux dont les parents ne s'impliquent pas. Par conséquent, la collaboration-école-famille devrait être une priorité pour les élèves HDAA. Un consensus s'est donc créé sur l'importance de favoriser une relation saine et positive entre les intervenants scolaires et les parents, puisque ces derniers sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Pourtant, bien que la collaboration-école-famille apparaisse comme un facteur de protection et malgré une certaine volonté des intervenants scolaires d'impliquer

les parents, cela demeure parfois difficile. En effet, une étude réalisée par Kalubi et Lesieux (2006) démontre que les parents et les enseignants sont souvent en contradiction, ce qui peut complexifier les relations entre les deux milieux de vie de l'enfant. L'étude indique que les différends s'articulent autour de la considération du rôle de chacun ainsi que dans la reconnaissance des compétences mutuelles. Les parents et les enseignants doivent donc démontrer de la souplesse et s'adapter afin d'échanger et de rendre la communication et la collaboration possibles malgré leurs réalités parfois opposées (Côté, 1986).

Certaines études, telles que celle de Fish (2006) et Dumoulin, Thériault et Duval (2014), mettent en exergue les obstacles nuisant à la collaboration et à l'implication des parents comme : l'horaire atypique de travail des parents, des barrières reliées à la langue et à la culture, la perception d'inégalité dans la relation parent-enseignant, un faible sentiment de compétence parental, le choix des activités proposées qui ne correspond pas aux intérêts des parents, etc. sont mentionnés dans de nombreux écrits comme des obstacles à cette collaboration ainsi qu'à l'implication parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995 ; Deslandes, 2006 ; Larivée, 2010 b et Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. 2014).

En contexte de PI, les études insistent sur le fait qu'il est primordial que les parents participent à l'élaboration et la mise en œuvre du PI, mais dans la réalité, les parents sont peu mobilisés (Beaupré et coll., 2004). En effet, Myara (2018 a, p. 502) mentionne au sujet de la participation des parents que « 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 ». Nonobstant, une bonne collaboration-école-famille apporte des avantages tels que : le développement d'une attitude positive envers l'école, une meilleure estime de soi chez l'élève, une plus grande assiduité dans les travaux scolaires, un meilleur rendement scolaire, un meilleur développement social de l'élève et une meilleure implication parentale, et ce, en particulier pour l'élève HDAA. Malgré les bénéfices escomptés d'une bonne collaboration-école-famille, celle-ci demeure difficile (Kalubi et Lesieux, 2006), puisque bien souvent, en plus des obstacles déjà mentionnés, certains parents craignent d'être jugés négativement (Larose, Terrisse et Bédard, 2008) par l'école pour deux raisons principales : le mauvais comportement ou rendement

scolaire de leur enfant et leur manque de connaissances ou compétences pour aider leur enfant (Larivée, Terrisse et Richard, 2013). Dans une relation de collaboration positive, l'engagement des parents, c'est-à-dire leur « investissement volontaire » (Monceau et Larivée, 2019, p. 8), devrait être davantage encouragé, car ce sont eux qui contribuent le plus au développement de leur enfant (Goupil, 1997). Dans cette optique, les parents devraient donc jouer un rôle actif dès le début du cheminement scolaire de leur enfant HDAA et non pas être en réaction à des manquements qu'ils perçoivent de l'école (Underwood, 2010).

1.4 Le plan d'intervention

Une revue exhaustive de la documentation scientifique (Myara, 2018a) permet d'établir que le plan d'intervention représente l'outil privilégié pour favoriser la réussite éducative des élèves HDAA et qu'il fait l'objet de diverses appellations et définitions (Myara, 2012). En effet, Leblanc (2000) le présente comme un outil permettant d'intégrer les savoirs théoriques et pratiques qui permettent une sélection d'intervention et contribuant à orienter les applications pédagogiques. Goupil (2007) le présente comme un outil de planification, de communication, de participation, de concertation et de coordination pour répondre aux besoins d'un élève HDAA. De son côté, Myara (2017, p. 17) propose la définition suivante : « le plan d'intervention 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 plan d'intervention ». Cette définition fait référence à des *ententes* prises de manière concertée au sein d'une *équipe-école-famille* (ÉÉF) pour ensuite être consignées dans un canevas de PI. Comme nous pouvons le constater, les trois définitions mentionnées ci-haut se complètent, elles partagent toutes la même visée : c'est-à-dire de répondre aux besoins de l'élève en collaborant avec les intervenants qui gravitent autour de lui. Bref, le plan d'intervention ou le plan de transition ¹(PT) est une démarche d'intervention auprès d'élèves HDAA qui engage et qui

¹ Le PT est utilisé par les mêmes acteurs que le PI et consiste en une démarche d'analyse, sur plusieurs années, qui permet d'effectuer une réflexion sur le futur d'un élève à la fin de sa scolarisation.

mobilise les différents acteurs qui interviennent auprès de lui dans cette démarche qui a pour but de lui fournir des moyens facilitant sa réussite éducative et des services adaptés à ses besoins et d'en faire le suivi.

En 2004, le ministère de l'Éducation du Québec a élaboré un cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention dans lequel il y précise les orientations qui sous-tendent la démarche du PI. Ce cadre de référence a pour but de favoriser le développement d'une vision commune en s'appuyant sur certains principes tels que : chaque élève est unique et a un potentiel à développer, les élèves ont des besoins diversifiés et les parents sont les premiers responsables de leur enfant et de son développement et ils doivent être reconnus comme de réels partenaires. Dans ce cadre de référence, nous retrouvons les résultats d'un projet de recherche réalisé par Beaupré, Ouellet et Roy en 2001-2002 qui stipule que la démarche du plan d'intervention est maintenant une pratique courante dans la majorité des écoles primaires, mais que certains éléments comme la participation de l'élève et une réelle collaboration avec les parents restent à améliorer (MÉLS, 2004). Depuis, Myara (2018 b) mentionne quelques études québécoises (Beaupré et coll. 2004, Gaudreau et coll. 2008 et Goupil et coll., 2000) exposant la qualité des plans d'intervention. En 2000, Goupil et coll. effectuent une étude sur 30 plans d'intervention (Poirier et Goupil, 2011) pour en tirer la conclusion que les objectifs sont trop nombreux et qu'ils manquent de précision. Pour donner suite à ces conclusions, le ministère de l'Éducation du Québec commande une étude qui fut réalisée par Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet afin de clarifier le rôle du plan d'intervention et d'en faire un instrument de suivi et de coordination. En 2008, malgré les avancements de la recherche, Gaudreault et ses partenaires en viennent à la conclusion qu'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 » (Myara, 2018a, p. 498). Devant ces constats, nous nous interrogeons sur la qualité de la démarche des PI et surtout sur la place laissée aux parents lors de l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'intervention. Tout compte fait, le PI vise à répondre aux besoins de l'élève HDAA pour favoriser sa réussite éducative. D'ailleurs, le PI est efficace lorsqu'il remplit ses fonctions et qu'il a un impact sur la réussite éducative de l'élève. Puis, une de ses fonctions principales est la collaboration (MÉLS, 2004 ; Myara, 2012 et 2017). Selon Myara (2012 et 2017), à propos de

la collaboration, le PI doit engager l'équipe-école à préciser et à remplir leur rôle et leurs responsabilités et engager les parents à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI. Toutefois, de nombreux problèmes peuvent être rencontrés lors de sa réalisation et sa mise en œuvre. Le manque de clarté dans les rôles et les responsabilités (qui doit identifier les besoins de l'élève et utiliser les moyens) et la méconnaissance sur les besoins de l'élève entre l'école et la famille peuvent nuire à la démarche (Larivée, 2013). Aussi, le manque de communication et des attentes inadéquates entravent aussi la collaboration-école-famille (Larivée, Terrisse et Bédard, 2013). De plus, un parent méconnaissant du système scolaire québécois ou un parent provenant d'un milieu socioéconomique faible pourrait déléguer une grande partie de ses responsabilités à l'école sans se soucier du type d'implication dont il doit faire preuve tandis que le parent de milieu plus favorisé pourrait souhaiter avoir plus de pouvoir décisionnel (Larivée, Terrisse et Bédard, 2013). Rappelons que les principales fonctions du PI sont d'engager la collaboration, de faciliter la concertation entre les différents acteurs et d'identifier les besoins et moyens à mettre en place pour aider les élèves HDAA (MÉQ, 2004), puisqu'il doit favoriser la discussion et l'échange en donnant l'opportunité aux différents acteurs impliqués (élèves, parents et intervenants) de partager leur perception et leur opinion sur la situation (Myara, 2012). Cette démarche, à la fois un outil dynamique, structuré et concerté vise donc à mettre en place les moyens les plus appropriés pour favoriser la réussite éducative d'élèves en difficulté (Goupil, 2007). C'est pourquoi il est essentiel de se pencher sur la collaboration entre l'école et la famille, de s'intéresser à l'implication parentale et de mettre en relief les diverses pratiques collaboratives manifestées ou actualisées dans le cycle de vie d'un PI. Par ailleurs, les pratiques collaboratives peuvent aussi varier, puisqu'elles « sont différentes au préscolaire, au primaire et au secondaire, notamment parce que les réalités et les besoins des enfants ou de leurs parents ne sont pas les mêmes selon l'âge ou l'ordre d'enseignement » (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019, p. 1). Dans cette optique, il appert que les pratiques collaboratives peuvent aussi varier selon le type de difficulté ou de handicap de l'élève.

1.4.1 La collaboration-école-famille et implication parentale dans le cycle de vie d'un plan d'intervention

Selon le Wilder (2014) et Larivée, Ouédraogo et Fahrni (2019), la collaboration et l'implication parentale influencent positivement les attitudes, les comportements des jeunes à l'égard de l'école, leur persévérance, leurs résultats scolaires ainsi que leur développement global, et ce, peu importe l'âge, le niveau scolaire ou le milieu socioéconomique de l'élève. Reschly et Christenson (2012) abondent dans le même sens en avançant que la réussite éducative des élèves nécessite l'implication des parents dans leur cheminement scolaire. En ce qui concerne les élèves HDAA, des études (Deslandes et Bertrand, 2004, et Gonzales-DeHass, Willems et Holbein, 2005) démontrent qu'en plus des bénéfices cités précédemment, l'engagement des parents assure une meilleure coordination des interventions.

Dans cette même lignée, la participation, soit l'action de prendre part à quelque chose ou bien « de collaborer à quelque chose » (De Villiers, 2018 p.1182) et l'implication parentale, soit l'action de s'engager avec durabilité et constance, font partie intégrante de la collaboration-école-famille. Ainsi un ensemble de pratiques collaboratives s'actualisent par un niveau variable d'engagement actif dans la relation avec l'école afin de favoriser la réussite éducative de son enfant (faire un suivi sur le progrès de son enfant, avoir des interactions avec les intervenants de l'école, participer à des rencontres, prendre des décisions, etc.). Cet engagement peut varier selon plusieurs facteurs (difficulté de l'élève, âge de l'élève, contexte...).

1.4.1.1 Les problèmes relatifs à la collaboration dans le cycle de vie du PI

Divers problèmes ont été soulevés par différents auteurs relatifs au processus d'un PI et au contenu consigné dans un canevas de PI. Étant donné que cette étude s'intéresse à l'implication parentale qui s'inscrit et s'actualise dans cette relation de collaboration-école-famille, nous aborderons les problèmes qui relèvent de la collaboration tels que : les problèmes de concertation, de communication, de coopération, de dialogue, d'échanges, d'implication, de participation ou de partage de responsabilités.

En 1996, Bouchard et coll. ont réalisé une étude portant sur la coopération dans une rencontre de plan d'intervention. Dans ce contexte, la coopération peut se définir comme étant des interactions entre des personnes qui partagent des responsabilités ou des activités pour atteindre un but ou un objectif spécifique (Larivée, 2008). Bouchard et coll. (1996) ont observé que lors des rencontres de PI les parents semblent plus ouverts aux propositions (suggestions d'objectifs, de moyens...) des intervenants que l'inverse. Les chercheurs observent aussi que « beaucoup d'intervenants arrivent à la rencontre avec une prétention au pouvoir qu'ils maintiennent stratégiquement le plus souvent par des agirs stratégiques » (Bouchard et coll., 1996 p. 42). Plusieurs conduites contraignantes sont aussi observées (certains participants ignorent les moyens proposés, déprécient l'autre ou imposent leur décision). Selon Bouchard et coll. (1996), ces conduites contraignantes nuisent à la collaboration et s'expliquent par le refus de partager les tâches et les responsabilités reliées au PI. L'analyse des entretiens de PI a aussi permis de constater que 70 % des parents assument un rôle secondaire et qu'ils sont passifs dans la prise des décisions lors des rencontres de PI. Or, le PI doit être établi avec le parent parce que celui-ci est le premier responsable de l'éducation de son enfant et qu'il en est l'expert, même si l'élève passe une grande partie de ses journées à l'école (Goupil, 1997).

Une étude menée par Beaupré, Roy et Ouellet en 2003 présente des résultats qui corroborent les résultats de Bouchard et coll. (1996) en soulignant que bien que les parents soient invités à participer à la rencontre de PI de leur enfant, ceux-ci n'y assistent pas toujours ou sont généralement passifs lorsqu'ils y sont présents. L'étude mentionne aussi que le perfectionnement des enseignants à l'égard du PI est insuffisant (Beaupré, Roy et coll., 2003 a ; 2003 b). Le Vérificateur général du Québec (2004) abonde dans le même sens en soulevant des difficultés dans la mise en place des plans d'intervention en ce qui concerne la participation des parents.

Par ailleurs, les informations consignées dans un canevas de PI peuvent refléter la collaboration qui existe entre la famille et l'école. Par exemple, dans la section des moyens (figure 2), il est commun de retrouver les noms des parents ou l'intitulé « parents » lorsque ces derniers leur sont attribués. Quant aux objectifs consignés dans un canevas de PI, lorsqu'ils ne sont pas adéquatement formulés, ils sont susceptibles d'être compris ou interprétés autrement par les

parents. Justement, la qualité des PI est aussi remise en question par Poirier et Goupil (2011). Leur étude portant sur 15 PI d'élève HDAA (trouble envahissant du développement) démontrait entre autres que la formulation des besoins et des objectifs pouvait être améliorée. Aussi Gaudreau et coll. (2008) ont étudié 385 plans d'intervention, ils relèvent que « l'esquisse (du PI) est le plus souvent discutée à l'interne seulement. Les intervenants-es produisent ensuite une version complète qui sert de base de discussion pendant la rencontre avec les parents » (Gaudreau et coll., 2008, p. 324). Selon cette étude, bien que les parents puissent apporter des modifications à la version du PI, il arrive qu'il ne fasse que prendre connaissance du document pour donner leur autorisation. Gaudreau et coll. (2008) soulignent aussi que dans 31,6 % des plans d'intervention la signature du ou des parents n'apparaît pas. Les auteurs en arrivent à la conclusion que malgré une amélioration, les PI ne correspondent pas aux attentes de la politique de l'adaptation scolaire.

Figure 2. Exemple de moyen attribué aux parents

The image shows a screenshot of a document form. At the top, there are fields for 'Élève' (redacted), 'Code permanent' (redacted), and 'Page 5 / 10'. Below this, the 'Objectif (suite)' is listed as '- Pratiquer les mots à l'étude 3 fois par semaine en utilisant le prédicteur de mots, si possible.' The 'Type d'intervention' section has three options: 'Moyen' (checked with a yellow highlight and a checkmark), 'Moyen-adaptation' (unchecked), and 'Moyen-modification' (unchecked). The 'Responsables' section lists three names: one redacted name followed by '(Élève)', another redacted name followed by '(Parent)', and a third redacted name followed by '(Parent)' with a yellow highlight.

En outre, de manière générale, il y a un espace où les parents inscrivent leur signature afin de marquer leur consentement et ainsi attester de leur participation au PI de leur enfant. Cependant, malgré la volonté de tous, cette signature n'est pas toujours un gage de participation, d'implication parentale ou de saine collaboration-école-famille. D'ailleurs, quatre organismes (l'Association du Québec pour l'intégration sociale, l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées, la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec et la Fédération internationale des droits de la personne handicapée) ont demandé à la Commission des droits de la personne de se pencher sur l'enjeu de la signature des plans d'intervention par les parents pour valider la mise en œuvre de celui-ci. Ces organismes soutiennent que l'absence de signature représente une atteinte aux droits des

parents de consentir de « façon libre et éclairée aux services éducatifs requis par leur enfant, et ce, conformément au *Code civil du Québec* et à la *Charte des droits et libertés de la personne* » (Commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse, 2015, p.1). Dans son rapport, la Commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse (2015), indique que l'implication parentale va au-delà de la signature et que les « parents doivent être mis à contribution et maintenus informés des réalisations » (p.16) et qu'« il est essentiel que les parents participent à toutes les phases du plan d'intervention de leur enfant afin de s'assurer que les objectifs et les moyens retenus favorisent la pleine reconnaissance de ses droits, dont le droit à l'égalité et qu'ils respectent son intérêt » (p.19).

1.4.1.3 Les solutions apportées au regard de la collaboration-école-famille dans une démarche de PI

En 1996, à la suite de leur première recherche sur le plan d'intervention, Bouchard et coll. formulaient le besoin de développer chez les acteurs du PI « des stratégies favorables à l'appropriation et à l'autodétermination » (p.47). Ces auteurs suggèrent aussi comme solution d'aider les parents à développer leur capacité à évaluer le développement général de leur enfant pour parvenir à s'approprier un savoir et un savoir-faire leur permettant de mieux définir les besoins de leur enfant, ce qui améliorerait la collaboration impactant ainsi la qualité des PI. Dans un article publié en 2018, Myara fait la mention de plusieurs études (Boavida, Aguir et McWilliam, 2013 ; Krishnakumar, Greeta et Palat, 2006 ; McGlohon, 1983 ; Pretti-Frontczac et Brick, 2000) démontrant que la formation des différents acteurs en ce qui concerne la réalisation des PI aiderait à améliorer la qualité de ceux-ci. De plus, plusieurs recherches suggèrent que la « formation soit accompagnée d'un guide, d'un programme ou d'une trousse » (Myara, 2018 b, p.13).

Dans le but d'apporter des éléments de solutions aux problèmes soulevés précédemment, il apparaît essentiel de se pencher sur la collaboration-école-famille dans la démarche du plan d'intervention afin de clarifier et d'améliorer l'implication parentale augmentant ainsi les chances de réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

1.5 Question générale de recherche

Dans l'optique où la recherche concernant l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention est récente et plutôt limitée au Québec, que la loi exige que les élèves HDAA obtiennent un plan d'intervention afin de faciliter leur réussite éducative et que les études démontrent que l'implication parentale l'influence positivement, le but de ce travail est de faire avancer la recherche et de développer les connaissances à ce sujet.

Dans cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement à l'implication des parents lors de l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'intervention (le cycle de vie).

Aussi, puisque cette recherche vise l'évaluation de l'expérimentation du programme FADéPI auprès des parents d'élèves HDAA, nous croyons important de poser un certain nombre de questions à l'égard de la collaboration des enseignants à l'ordre primaire et secondaire et des parents d'élèves HDAA lors de la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention. Nos questions sont les suivantes :

1. Quelles sont les formes de collaboration existantes entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du plan d'intervention ?
2. Quels sont les impacts du programme FADéPI au regard de l'implication parentale dans le cycle de vie du plan d'intervention ?

Bref, notre question générale de recherche est de savoir si le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention améliore l'implication parentale dans cette démarche.

2. Cadre de référence

En rappel de la problématique, il ressort que la réussite scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un plan d'intervention est préoccupante puisque, selon le MÉES (2019 b), le taux de diplomation de ces derniers est significativement inférieur à celui des élèves ordinaires (les élèves HDAA affichent un taux de diplomation et de qualification de 56,2 %, après 7 ans d'étude secondaire, comparativement à 86,4 % pour les élèves ordinaires). Étant donné que l'implication parentale et une saine collaboration-école-famille ont une influence positive sur la réussite éducative des élèves, il appert pertinent d'identifier et d'évaluer les effets de celles-ci dans la démarche du plan d'intervention.

Toute démarche s'insère dans une structure théorique ou conceptuelle qui délimite le sujet d'étude dans le but d'en faciliter l'analyse des données et l'interprétation de résultats, d'orienter le processus de recherche et d'apporter des réponses dans un contexte précis. C'est pourquoi nous présenterons un ensemble de connaissances, concepts, postulats et théories qui ont un rapport étroit avec le sujet de cette recherche et qui nous permettront de cerner les phénomènes à étudier.

Dans ce chapitre, sont présentés dans une première section, le contexte des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et une définition. La deuxième section aborde la définition des principaux concepts portant sur la collaboration, la collaboration-école famille, la participation et l'implication parentale et la réussite scolaire et éducative des élèves HDAA qui sont à la base de la question de recherche. La troisième section fournit une définition pratique du plan d'intervention qui sert de cadre général pour répondre aux questions de recherche et elle se conclut sur la collaboration-école-famille dans le contexte d'un plan d'intervention. Enfin, la dernière section présente les objectifs de la recherche.

2.1 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont toujours au cœur de la démarche des plans d'intervention. En effet, l'obligation d'établir un plan d'intervention pour ces élèves, en 1988, a été instaurée dans le but de les aider et de les soutenir tout au long de leur

cheminement scolaire et de leur assurer l'obtention des services nécessaires à leur réussite éducative.

Au Québec, on utilise l'appellation élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de désigner divers types d'élèves ayant des besoins particuliers. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2007), pour déclarer un élève HDAA, trois conditions sont essentielles. L'élève doit tout d'abord avoir passé une évaluation diagnostique afin de préciser la nature de ses difficultés. Ensuite, il doit avoir des incapacités et des limitations découlant de ces difficultés. Ces limitations doivent nuire à sa réussite au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), à sa socialisation et au développement de son autonomie. Finalement, il doit nécessiter des mesures d'appui régulier ou constant qui permettront de réduire ses difficultés afin de lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire le plus naturel possible.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2007) considère comme étant des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage douze différents portraits d'élèves. : 1) trouble grave du comportement 2) déficience intellectuelle profonde 3) déficience intellectuelle moyenne à sévère 4) déficience motrice légère 5) déficience organique 6) déficience langagière 7) déficience motrice grave 8) déficience visuelle 9) déficience auditive 10) trouble envahissant du développement 11) trouble relevant de la psychopathologie 12) code 99. Nous brossons brièvement le portrait des caractéristiques de ces élèves dans le tableau I.

Tableau I. Descriptif des ÉHDAA selon la classification proposée par le MÉLS (2007)

Types d'élève (code de difficulté associé)	Descriptions selon les manifestations observées sur le plan scolaire.
Trouble grave du comportement (14)	Élève dont le défi constant de l'autorité (en parole ou en geste) rend l'accomplissement des activités scolaires difficile ce qui risque grandement de conduire à un retard scolaire et une démotivation.
Déficience intellectuelle profonde (23)	Élève dont les apprentissages sont limités . Des difficultés en ce qui concerne le langage sont observées (souvent non verbal) ainsi que

	des difficultés sur les différents plans (affectif, social, moteur et physique).
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	Élève qui a de la difficulté à traiter des données nombreuses et complexes . Des difficultés en ce qui concerne le langage sont observées (difficulté d'élocution, vocabulaire pauvre...) ainsi que sur le plan moteur.
Déficience motrice légère (33)	Élève dont les difficultés de motricité rendent difficiles certains apprentissages (écrire, mesurer, jouer de la musique...). L'impact des difficultés motrices peuvent rendre plusieurs tâches complexes (inférer, articuler, s'habiller, à s'orienter, manger...).
Déficience organique (33)	Élève dont les apprentissages sont rendus difficiles dû à un manque d'endurance (physique ou mentale) et/ou dont les nombreux soins nuisent à l'horaire régulier d'apprentissage.
Déficience langagière (34)	Élève dont le vocabulaire très limité (expressif et réceptif) nuît à sa compréhension de phrases. Des difficultés de communication, de comportement, d'autonomie et d'organisation spatiale/temporelle sont observées.
Déficience motrice grave (26)	Élève dont les difficultés motrices éprouvent de grandes difficultés rendant impossibles certaines tâches liées aux apprentissages telles qu'écrire, dessiner, manipuler des instruments de mesure, etc. L'habillement, l'alimentation et le déplacement sont aussi très difficiles.
Déficience visuelle (42)	Élève qui éprouve des difficultés à se faire des images mentales et qui parvient difficilement (ou non) à avoir accès au contenu écrit.
Déficience auditive (44)	Élèves qui éprouvent des difficultés à avoir accès à l'information auditive et qui présente un retard sur le plan du développement général des connaissances .
Trouble envahissant du développement (50)	Élève qui éprouve des difficultés importantes sur le plan de la socialisation et de la communication et qui présente des rigidités cognitives .
Trouble relevant de la psychopathologie (53)	Élève qui risque de présenter d'importantes difficultés scolaires dues à ses difficultés d'adaptation (comportements perturbateurs, absentéisme associé au trouble psychopathologique, marginalisation, etc.)
(99)	Exceptionnellement, un élève peut se voir temporairement attribuer le code de difficulté 99 lorsque certaines conditions sont présentes (diagnostic impossible en raison du jeune âge, limitations importantes sur le plan scolaire et nécessité d'un soutien continu).

Ce bref portrait des difficultés vécues par ces élèves permet de mettre en évidence l'importance de leurs besoins, puisqu'ils vivent de nombreuses difficultés. Il est donc nécessaire de les soutenir à l'aide d'un plan d'intervention dans leur cheminement scolaire afin de maximiser leur chance de réussite.

2.2 Collaboration et réussite éducative

Dans les dernières décennies, de nombreuses études ont été réalisées sur la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Beaupré et coll., 2004 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2010 ; Arapi, Pagé et Hamel, 2018 et Duval, Larivée et Dumoulin, 2019). Pour ces chercheurs, l'implication parentale ou participation parentale réfère au fait que les parents s'engagent dans le cheminement scolaire de leur enfant pour le soutenir et l'influencer positivement dans sa réussite éducative. Dans cette section, nous présentons une définition des principaux concepts de la recherche (collaboration-école-famille, participation et implication parentale et la réussite éducative) suivie de manière respective des divers cadres théoriques qui y sont associés afin d'éclairer notre question générale de recherche.

2.2.1 Concept de collaboration-école-famille

La collaboration est un terme fréquemment utilisé, notamment dans le monde de l'éducation. Plusieurs études (Cheung & Pomerantz, 2011; Cooper, Steenbergen-Hun & Dent, 2012 et Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016, etc.) s'entendent pour dire qu'elle est essentielle et qu'elle favorise la réussite éducative des élèves. De manière générale, la collaboration est un concept utilisé pour désigner une relation d'entraide entre des individus ou des milieux. Elle est définie comme étant l'action de « travailler en commun à une entreprise, à une œuvre » (De Villers, 2018, p. 329).

Cependant, ce concept fréquemment utilisé peut revêtir plusieurs significations selon le contexte et il peut prendre différentes formes (Larivée, 2010). Aussi, le terme partenariat peut être brièvement défini comme un rapport visant l'égalité relationnelle entre les parents et les intervenants est parfois employé comme synonyme dans la documentation scientifique ainsi que dans le milieu scolaire. (Monceau et Larivée, 2019). Par conséquent, il nous semble primordial de bien définir ce concept.

Pour Epstein (1995), la collaboration-école-famille désigne les responsabilités des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, ce qui sous-tend la participation parentale et le rôle de l'école comme agent facilitateur de cette participation.

Pour Robin et Rousseau (2012, p. 51), la collaboration-école-famille se définit comme :

« une relation qui implique que parents et enseignants soient “partenaires” ; (enseignants et parents peuvent travailler et réfléchir ensemble) ; “égaux” et “complémentaires” (être parent ou être enseignant sont des “métiers” différents, mais l’un ne doit pas l’emporter sur l’autre, chacun peut apporter à l’autre) dans l’éducation de l’enfant. Cette collaboration-école-famille se concrétise par des “échanges” mutuels (rencontres où chacun - parents et enseignants - peut être entendu, que ce soit sur ses savoirs, ses points de vue, ses représentations ou ses idées) ».

D’autres chercheurs décrivent la collaboration comme un processus relationnel qui implique un rapport d’égalité et de partage de pouvoir entre la famille et l’école lors d’une activité commune. À titre d’exemple, pour Stainback et Stainback (1992), la collaboration permet donc d’amener les enseignants, les parents et l’élève à travailler conjointement tout en s’identifiant comme étant des partenaires égaux afin d’atteindre un but commun de la réussite scolaire. Pour Christenson et Sheridan (2001), la collaboration implique simultanément l’égalité, le respect et le partage de compétences des acteurs impliqués dans la relation de soutien scolaire d’un enfant. De leur côté, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) et Larivée (2010a) mentionnent que la collaboration est un terme large qui correspond au processus relationnel qui se définit selon le degré d’engagement, de partage de pouvoir, de relation et d’entente se formant entre les collaborateurs, intervenants scolaires et parents en ce qui concerne la collaboration-école-famille, dans le cadre d’une activité commune. Aussi, pour Larivée (2010a; 2012; 2014), la collaboration peut s’échelonner sur différents niveaux de relation. La qualité de la relation de collaboration et l’implication peuvent donc varier selon la tâche à réaliser. De plus, la collaboration vise « de façon implicite ou explicite, à favoriser l’engagement et l’implication parentale, et ce, que ce soit dans l’éducation, le développement ou le parcours scolaire de l’enfant [...] à mettre en commun et en cohérence leur engagement mutuel et leurs actions de manière à soutenir l’enfant dans son cheminement personnel, social ou scolaire. C’est pourquoi il est difficile, voire impossible, de

faire référence à la collaboration [...] sans aborder le sujet de l'engagement et de l'implication parentale (Monceau et Larivée, 2019, p. 8).

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons et détaillerons la définition de Larivée (2010a; 2014) puisqu'elle met en évidence différents niveaux de collaboration (niveau 1 : information mutuelle/consultation, niveau 2 : coordination/concertation, niveau 3 : coopération/partenariat et niveau 4 : cogestion/fusion) en plus d'engager la participation parentale qui est nécessaire dans la démarche du PI. En ce sens, il est essentiel que les enseignants et les parents s'impliquent suffisamment dans cette démarche pour atteindre un niveau de collaboration qui favorisera la réussite éducative-de l'élève HDAA.

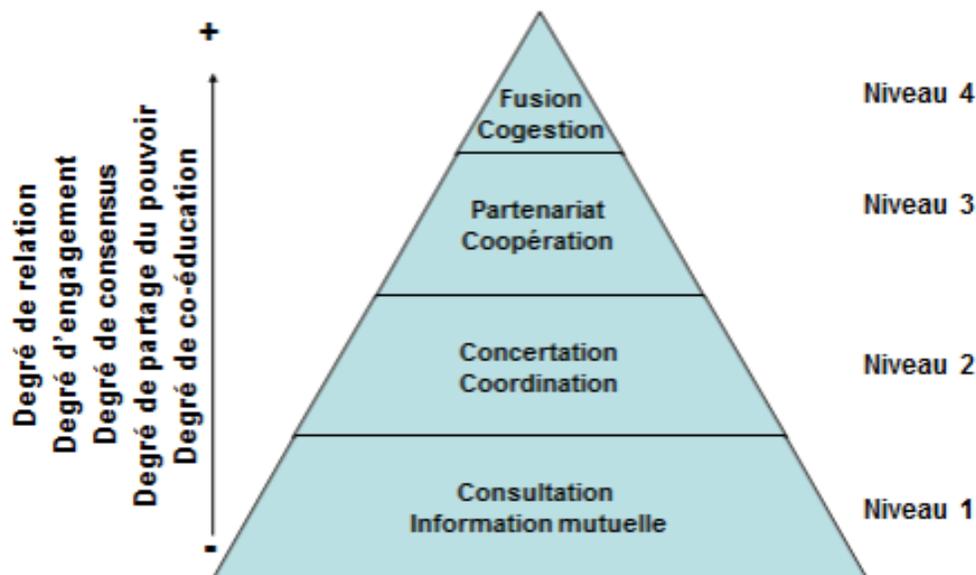
Bref, pour notre étude, nous définirons la collaboration-école-famille dans la démarche du plan d'intervention comme étant un processus par lequel les intervenants du milieu scolaire et les parents s'entraident en créant un partenariat afin d'échanger et de travailler ensemble. Aussi, lors de cette collaboration, ils sont appelés à partager leur pouvoir et prendre des décisions dans le but d'atteindre l'objectif commun de réussite éducative de l'élève.

2.2.2.1 Formes de collaboration-école-famille

Dans la littérature scientifique, différents modèles théoriques et typologies expliquent les dynamiques relationnelles entre l'école et la famille. Nous avons retenu celui de Larivée (2014), puisqu'il offre la possibilité de s'adapter au contexte du plan d'intervention. Larivée présente les relations de collaboration-école-famille selon différents niveaux qui sont définis en fonction du degré d'engagement (s'impliquer et prendre des décisions), de consensus (faire alliance et être en accord), de partage de pouvoir (agir selon leur compétence respective) et de co-éducation (agir en même temps) entre les différents acteurs (école et famille). Selon le modèle illustré (figure 3), il existe quatre niveaux de collaboration possible :

1. consultation/information mutuelle
2. coordination/concertation
3. coopération/partenariat
4. cogestion/fusion

Figure 3. Divers types de collaboration-école-famille (Larivée, 2014)



À la base de la pyramide se trouve le niveau 1 de collaboration qui est la consultation et l'information mutuelle. Selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), ce niveau de collaboration est le plus fréquent dans les milieux scolaires et il demande un niveau minimal d'implication, ce qui le rend moins engageant. À titre d'exemple, à ce niveau, les parents reçoivent de l'information (et en donnent parfois en retour), par l'agenda, par courriel, etc. Ils peuvent aussi être consultés pour des sorties éducatives ou pour la révision du projet éducatif de l'école. La consultation et l'échange d'information demandent donc un niveau minimal de participation et engagent très peu d'échanges (peu de rétroaction) (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

Le niveau 2 représente deux formes de collaboration : la coordination et la concertation. À ce niveau, les parents s'engagent davantage puisque « la coordination consiste en une harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (Larivée, 2008, p.224). Cette coordination nécessite des échanges verbaux ou écrits

entre les différents acteurs impliqués. La coordination exige que les individus concernés s'entendent sur les moyens qu'ils utiliseront pour atteindre le but fixé sans toutefois exiger que tous s'engagent à la même hauteur. À titre d'exemple, lors d'une rencontre avec l'enseignante, les parents acceptent que leur enfant participe à des activités de récupération après les heures de classe et ils acceptent que des travaux supplémentaires lui soient donnés. L'enseignante créera et fournira les travaux à l'élève afin de l'aider dans son cheminement scolaire. Dans cet exemple, nous pouvons constater que l'enseignante en créant et en fournissant des activités supplémentaires à l'élève s'engage davantage dans la mise en place de moyens pouvant favoriser la réussite éducative de l'élève que les parents qui superviseront les travaux de leur enfant. Selon Larivée (2008), la concertation requiert un niveau d'engagement légèrement plus élevé que la coordination. Elle « renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune » (Larivée, 2008, p. 224). C'est à ce niveau de coordination et de processus d'échange que la démarche du plan d'intervention commence.

Le niveau 3 est constitué de la coopération et du partenariat. À ce niveau, la coopération demande selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) et Larivée (2008), un engagement stable et continu des différents acteurs et la réussite de la coopération nécessite que l'école et les parents soient sur un pied d'égalité relationnelle puisqu'il « y a dans la coopération une nécessaire reconnaissance mutuelle des apports différenciés des uns et des autres » (Monceau et Larivée, 2019, p. 7).

À ce niveau, les parents sont grandement sollicités. Ils doivent s'engager dans la prise de décision concernant leur enfant. Ils participent activement en formulant des objectifs et en nommant des moyens à mettre en place dans le PI afin de répondre aux besoins de leur enfant et leur point de vue est considéré. Ils s'impliquent aussi dans la mise en œuvre du PI, c'est-à-dire que certains objectifs sont travaillés simultanément dans les deux milieux de vie. Les parents et les intervenants scolaires travaillent donc conjointement en se partageant les responsabilités dans le but commun de répondre aux besoins de l'élève HDAA. À ce niveau, la relation en est une de confiance, de compréhension, de communication bidirectionnelle basée

sur le respect et de « poursuites de buts communs » (Larivée, 20120a). Selon Larivée (2008 et 2010a), la coopération et le partenariat sont plutôt similaires.

Toutefois, Larivée (2008, p. 225) mentionne que même si :

« la coopération et le partenariat requièrent un consensus décisionnel des acteurs, elle [la coopération] ne possède pas obligatoirement toutes les autres caractéristiques constitutives du partenariat, notamment les principes d'égalités et de partage de pouvoir. C'est pourquoi la coopération se situe au même niveau que le partenariat, tout en présentant un degré de relation, d'engagement et de consensus légèrement inférieur à celui-ci ».

Aussi bien que la recherche mette en évidence l'importance de la coopération et du partenariat et que les écoles tentent de les valoriser, force est de constater que cette forme de relation est exigeante et que « les types de collaboration les plus répandus dans les milieux scolaires sont aussi les moins engageants » (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p. 529).

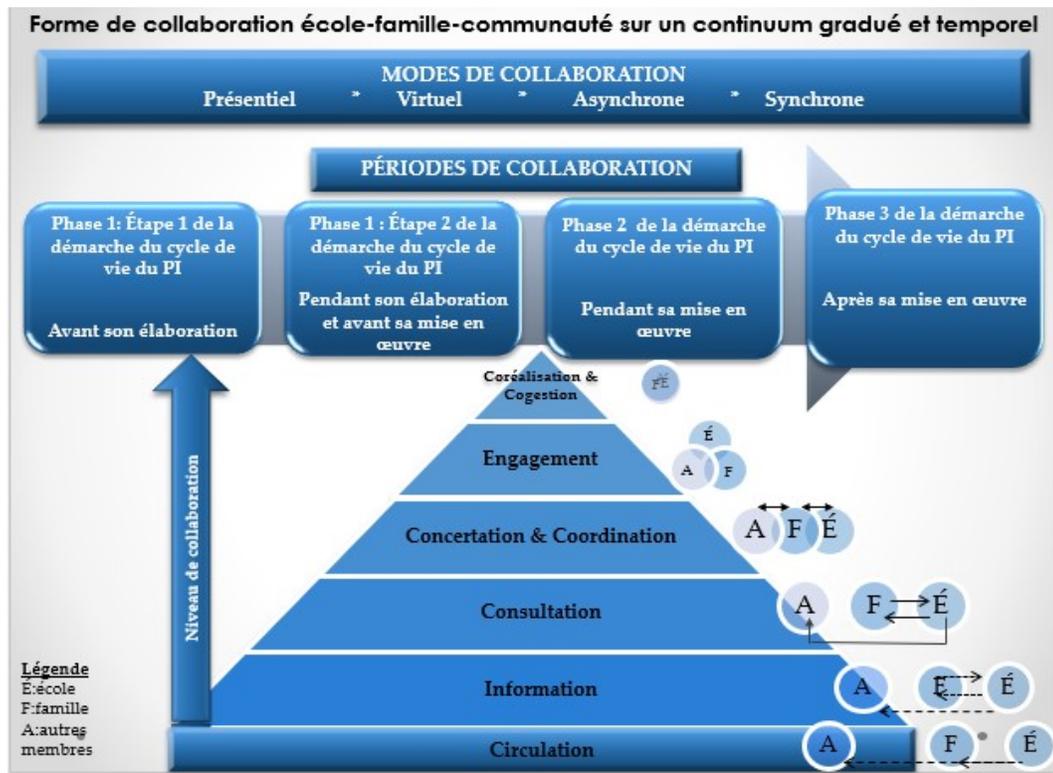
Finalement, le dernier niveau du modèle est constitué de la cogestion et la fusion qui sont les deux formes les plus engageantes puisque « dans ces deux modes d'organisation et de fonctionnement, les liens entre les acteurs concernés sont très ouverts et les partenaires ne font qu'un sur le plan de la gestion (cogestion) ou en tant qu'entité (fusion) » (Larivée, 2008, p. 226). Par cette définition, il nous semble peu probable que ce niveau de collaboration reflète la réalité vécue par les intervenants et les parents d'élèves HDAA du système scolaire québécois. De plus, ce niveau de collaboration n'existe pas dans la majorité des systèmes scolaires occidentaux (Larivée, 2008). Ce modèle est utile pour identifier les diverses formes de collaboration qui existent entre les parents d'élèves HDAA et les intervenants du milieu scolaire lors de la démarche du plan d'intervention. À la lumière de ce qui précède, nous adapterons le modèle de Larivée (2014) au contexte d'un cycle de vie du plan d'intervention.

2.2.3 Proposition d'un modèle de collaboration dans un cycle de vie du plan d'intervention

Dans une approche mésosystémique et en contexte d'intervention auprès d'élèves HDAA, il existe diverses relations possibles. Ces relations ont notamment été identifiées à partir de la *taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion* de Myara (2012). Cette taxonomie, fondée sur les travaux de Rocque et coll. (2011) et Trépanier (2005), met en lumière les divers milieux fréquentés par l'élève au regard du PI, les diverses composantes des milieux, les divers services possiblement offerts à l'élève dans ces milieux, les indicateurs et les relations entre les composantes des milieux à prendre en compte dans l'analyse des caractéristiques des milieux. Par exemple, on y retrouve une relation : d'aide, d'apprentissage, de coévaluation, de cogestion, de coréalisation, de communication, de coopération, de coordination, de concertation, de conseil, de consultation, de défense des droits, de didactique, d'évaluation, d'encadrement, d'enseignement, d'entraide, d'exercice des droits, d'information, d'intervention, de gestion, de médiation, de participation, de sociale, de soutien et de supervision. Plusieurs de ces relations sont enclines à générer des interactions pouvant attester l'actualisation ou l'occurrence ou la présence d'une collaboration-école-famille-communauté.

En outre, puisqu'il s'agit d'élèves HDAA, il est propice d'indiquer que divers professionnels sont généralement impliqués dans le processus de décision ou d'intervention auprès de ces élèves. Par conséquent, il est opportun de distinguer quatre types de collaboration-école-famille-communauté dans un cycle de vie d'un PI/PT : la collaboration-école-famille (entre le personnel scolaire et la famille), la collaboration interprofessionnelle (entre les professionnels non enseignants et enseignants au sein de l'école) et la collaboration interinstitutionnelle ou intersectorielle (entre les différents milieux provenant des différents secteurs : secteur de l'éducation et de la santé et des services sociaux).

Figure 4. Forme de collaboration-école-famille sur un continuum gradué et temporel (Myara & Veilleux, 2020)



Source : adaptée avec permission, Larivée (2014)

Le concept « famille » (F) comporte parents et élève. La présence du parent disparaît en fonction des compétences de l'apprenant.

Quatre facteurs essentiels affectent la forme et le niveau de collaboration :

- l'actualisation des compétences de chacun des membres de l'équipe,
- le type de besoin,
- le niveau d'importance des besoins,
- le nombre de besoins qu'à l'élève.

À la base du modèle se situe le niveau de la **circulation (niveau 1)**. Selon Picq (2016) la circulation concerne le partage, la diffusion ou la transmission d'informations notamment dans un contexte de collaboration virtuelle. Cela dit, il nous semble raisonnable de contextualiser ce niveau de collaboration, dénommé la « circulation » par cet auteur, dans un

cycle de vie d'un PI, puisque c'est une pratique courante de faire circuler des informations comme des rapports ou même un canevas de PI. En fait, de manière générale, il nous semble que la « circulation » est à la base de toute forme de collaboration et qu'elle se rapporte à la communication. Elle est un niveau de communication plutôt élémentaire où il n'y a peu ou pas d'interactions; les interactions portent notamment sur des questions relatives au partage de l'information (par exemple; confirmer la réception de la copie du canevas de PI).

Au niveau 2 (information), le plan d'intervention est rédigé par l'équipe-école réduite (ÉÉR) qui est généralement composée d'un ou deux intervenants (enseignant et éducateur spécialisé). À ce premier niveau, les parents reçoivent les informations concernant le plan d'intervention. Ils sont habituellement passifs dans leur implication, car ils ne connaissent pas leur rôle et leur droit. Les parents peuvent poser des questions afin de s'informer du cheminement de leur enfant, mais ils ne connaissent pas nécessairement la démarche du plan d'intervention. À ce niveau, les parents reçoivent parfois le PI par la « pochette facteur » de leur enfant afin de le lire et de le signer. Ils s'impliquent donc en le lisant, l'annotant au besoin, le signant et le retournant à l'école.

Bref, à ce niveau, les parents ne participent pas à l'élaboration, la rédaction et la révision du PI. L'équipe-école réduite identifie seule les besoins et les moyens à consigner dans le plan d'intervention et elle prend seule les décisions. De plus, les autres membres (autres intervenants scolaires, parents, élève et communauté) peuvent parfois recevoir l'information ou poser des questions.

C'est au **niveau 3 (consultation)** que devrait commencer la démarche du plan d'intervention. Bien que les parents ne connaissent pas nécessairement leur rôle et leur droit dans la démarche du plan d'intervention, ils participent à la rencontre de rédaction avec l'ÉÉR où ils sont invités à échanger. À ce niveau, les parents et les autres membres partagent peu d'informations, mais ils posent des questions dans le but de s'informer et de prendre connaissance du PI. L'ÉÉR peut valider ses informations, proposer des tâches ou des activités aux parents, mais elle prend les décisions au regard du PI sans nécessairement se mettre d'accord avec les autres intervenants.

Au niveau 4 (concertation & coordination), l'ÉÉR prend des décisions et coordonne le PI en se mettant d'accord avec les parents et les différents intervenants. À ce niveau, les parents et les autres membres peuvent se partager de l'information et poser des questions. Aussi, les parents s'impliquent en aidant à identifier les forces et les besoins de leur enfant. Toutefois, bien que les parents soient impliqués dans le processus du plan d'intervention, à ce niveau, la formulation d'objectifs et les moyens s'y rattachant demeurent généralement l'expertise de l'équipe-école.

Ensuite, au niveau 5 (engagement), l'équipe-école interprofessionnelle (ÉÉI), c'est-à-dire toutes les personnes responsables de dispenser des services à l'élève HDAA dans son milieu scolaire se concertent, coopèrent, interagissent dans le processus de collecte de données, d'élaboration, de décisions, de tâches et d'activités en se mettant d'accord.

Les parents et les autres membres partagent et reçoivent de l'information, posent des questions et prennent connaissance de tâches et d'activités qui leur sont proposées. Les parents de ce niveau participent et s'impliquent dans l'ensemble de la démarche. Ils sont actifs et engagés. Ils connaissent leur rôle et leur droit. Ils forment avec l'ÉÉI un véritable partenariat afin de favoriser la réussite éducative de leur enfant HDAA. L'ÉÉI et les parents élaborent le PI en reconnaissant l'expertise de chacun. Il y a une relation d'égalité et de collaboration entre les acteurs impliqués. Par exemple, les parents de ce niveau en plus d'aider à identifier les forces et les besoins de leur enfant peuvent prendre des décisions concernant les objectifs et les moyens à mettre en œuvre dans le PI. Ils donnent des commentaires et partagent quant à la progression de leur enfant dans le milieu familial.

Lorsque nécessaire, l'équipe interinstitutionnelle (ÉI) (équipe composée d'une équipe interprofessionnelle et de professionnelles du secteur de la santé et de services sociaux ou d'autres services d'activités) participe au processus.

Enfin, pour ce qui est du **niveau 6 (coréalisation et cogestion)**, l'équipe interinstitutionnelle (ÉI) se concertent, coopèrent et interagissent dans le processus de collecte de données. L'ÉI s'implique dans la planification, la réalisation et la gestion des tâches et qui sont exercées conjointement par les différents membres de l'équipe en visant un ou des objectifs

communs. L'ÉI s'implique aussi dans l'identification des besoins de l'élève, dans les décisions, dans l'élaboration et dans la mise en œuvre et la réalisation du PI de l'élève.

2.2.4 Concept de participation et d'implication parentale

En plus de la collaboration-école-famille déjà présentée, les termes participation et implication parentale (parent involvement) sont régulièrement utilisés dans le monde de l'éducation et de la littérature. De plus, selon Larivée (2010 b), ces deux concepts sont étroitement liés à la collaboration-école-famille et mettent en exergue l'ampleur et l'étendue des actions menées par les parents dans le but de soutenir leur enfant à l'école.

Toutefois, il nous apparaît essentiel de faire la différence entre ces termes. Pour Legendre (2005, p. 1004), la participation est l'« action de prendre part à une activité » en milieu scolaire ou non. Pour plusieurs chercheurs (Bouchard et coll. 1996, Deslandes 1999, 2006, 2010, Epstein, 2001, Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, Larivée, 2010 b, etc.) la participation parentale relève du type d'activités dans lesquelles le parent s'engage pour soutenir son enfant dans son cheminement scolaire et elle influence positivement la réussite éducative de ce dernier. La participation parentale est reliée au rôle que le parent peut jouer pour favoriser la réussite éducative de son enfant et elle peut prendre différentes formes (discussion parent-enfant concernant la journée à l'école, présence aux rencontres de parents, aide dans les devoirs...) (Epstein, 1995).

Dans cette perspective, deux sortes de participation parentale, évoluant sur un continuum, peut être observée : la participation passive et la participation active. Dans le premier cas, soit la participation passive, les parents sont uniquement informés et ils font peu ou pas de gestes, car ils ont peu d'initiatives. La participation passive correspond au premier niveau de notre modèle pyramidal (Myara et Veilleux, 2020) inspiré de celui de Larivée (2012 dans Larivée 2014), ce sont les parents qui signent le plan d'intervention sans avoir partagé leur connaissance des besoins de leur enfant. Dans le deuxième cas, la participation active peut s'observer dans l'engagement des parents lors des travaux scolaires à la maison, dans des comités, le bénévolat à l'école ou dans la participation aux rencontres d'élaboration du PI. Ces parents participent en nommant les besoins de leur enfant et ils peuvent même proposer des moyens à mettre en place

afin de soutenir leur jeune. Ce type de participation pourrait se situer aux niveaux supérieurs du modèle (Myara et Veilleux, 2020). Dans cet ordre d'idées, la participation parentale peut donc être perçue par un **degré d'engagement plus ou moins important** des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant afin d'en favoriser la réussite éducative (Larivée, 2010 a). Aussi, l'implication parentale est souvent utilisée comme synonyme de participation (Larivée, 2011). Elle peut être perçue par un **degré d'engagement important et actif** des parents, car ces derniers s'impliquent dans la relation avec l'école ainsi qu'auprès de leurs enfants dans leur cheminement scolaire (Larivée, 2012). Elle peut être vue comme un niveau supérieur de participation parentale pouvant être observée par un d'engagement élevé (Larivée, 2010 a) ou une participation très active.

Bref, pour cette étude, nous nommerons « implication parentale » l'action du ou des parents de s'engager activement de manière constante et durable dans le cheminement scolaire de son enfant.

2.2.5 Concepts de réussite scolaire et réussite éducative

Le concept de réussite scolaire est habituellement un terme aux dimensions dichotomiques (échec/réussite), puisque la réussite sous-entend la possibilité d'échouer. De ce point de vue, la réussite scolaire signifie donc réussir (ou échouer) à atteindre les objectifs du ministère de l'Éducation par la maîtrise des compétences définies dans le PFÉQ.

Pour Legendre (2005, p. 1030), la réussite scolaire se définit comme étant le « degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels ». Il est donc possible de graduer la réussite ou l'échec.

Pour Bouchard et St-Amant (1993, p. 22) « la notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire ; ce cheminement suit le parcours des matières enseignées [...] dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations (indiquant la performance) et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le

passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit en théorie, une intégration au marché du travail ».

De plus, pour Bouchard et coll. (2000, p .2), « la réussite scolaire se définit sur deux plans : celui de la performance, qui touche aux résultats et aux parcours sans retard, et celui de la persévérance, qui a trait à la prolongation de la scolarisation ».

Toutefois, Perrenoud (2002) mentionne que la réussite scolaire devrait coïncider avec *l'ensemble des missions de l'école*. Selon lui,

« il ne faut pas confondre les connaissances et compétences *effectives* d'un enfant et le jugement d'excellence scolaire dont il est l'objet. Cela ne signifie pas que le jugement de l'école est sans fondement, mais qu'entre la réalité et le jugement s'interpose une série de mécanismes qui peuvent banaliser ou dramatiser les écarts réels. Bref, il est sage de considérer que la réussite et l'échec ne sont pas des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais la résultante d'un jugement porté par les agents du système éducatif sur sa distance aux normes d'excellence scolaire en vigueur ». (p. 5)

En d'autres mots, la réussite scolaire de l'élève serait influencée positivement par des facteurs externes tels qu'un style d'enseignement positif, une bonne collaboration-école-famille, une saine implication parentale... Donc une mauvaise collaboration-école famille et une faible implication parentale pourrait influencer négativement cette même réussite. Aussi, Perrenoud (2002, p. 6) précise que : « Partout, une partie des élèves, des parents, des enseignants, des cadres scolaires pensent et affirment :

- que la “vraie réussite” ne coïncide pas avec la définition formelle qu'en donne le système éducatif ;
- que l'essentiel de la valeur intellectuelle d'un enfant ou d'un adolescent n'a que de lointains rapports avec ce que mesurent les examens ou autres épreuves officielles ;
- qu'il faut en conséquence ignorer, relativiser ou modifier les critères officiels de réussite scolaire. »

En résumé, nous retiendrons que la réussite scolaire consiste à l'atteinte d'un degré de réussite qui seraient liés à des savoirs déterminés et qui font l'objet d'évaluations. Cette réussite se

défini par la performance à ses évaluations ainsi que la durée du cheminement. De plus, elle peut être influencée par différents facteurs extrinsèques à l'élève (collaboration-école-famille, implication parentale, etc.).

À la lumière de ces définitions, la réussite scolaire devient parfois difficile à atteindre pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, comme le démontre leur faible taux de diplomation (Vérificateur général du Québec, 2004) et le plan d'intervention est donc ou devrait être un outil puissant pour aider l'élève à persévérer, puisqu'il « joue un rôle majeur en matière d'organisation des services d'adaptation » (Myara, 2017, p. 11). C'est lors de son processus de la planification des interventions que les besoins de l'élève HDAA sont identifiés et que des moyens pour le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel sont mis en place. Du fait que la réussite scolaire est parfois difficile à atteindre pour les élèves HDAA et que le PI engage un autre type de réussite, soit éducative, nous la définirons dans les paragraphes qui suivent (MÉQ, 2004).

Selon Laferrière et coll. (2011), la réussite éducative vise l'acquisition d'une multitude de savoirs tout en touchant le développement global de l'élève. Selon eux, la réussite éducative renvoie donc à l'ensemble des volets de la mission de l'école québécoise.

Aussi, Marquis (2016) soulève le fait que la persévérance peut mener à la réussite éducative et qu'il est souhaitable de miser sur les facteurs la favorisant. Marquis mentionne aussi que la réussite éducative implique une approche liée à la reconnaissance des progrès de l'élève plutôt qu'une approche centrée uniquement sur la diplomation comme dans le cas de la réussite scolaire.

Pour notre étude, nous nous appuyerons sur les définitions précédentes tout en portant une attention particulière à celles de réussite éducative. Nous définissons donc la réussite éducative comme étant l'atteinte d'un degré de réussite qui serait lié à des savoirs déterminés et qui font l'objet d'évaluations **ou à l'atteinte d'objectifs scolaires consignés dans un canevas de PI**. Cette réussite se définit par la performance à ses évaluations **ou le résultat précis déterminé que l'élève doit atteindre (objectif) dans son PI** ainsi que la durée du cheminement. De plus,

elle peut être influencée par différents facteurs extrinsèques à l'élève (collaboration-école-famille, implication parentale, etc.).

2.3 Plan d'intervention

Comme mentionné dans Myara (2017), la notion de plan d'intervention a été quelques fois définie (Goupil, 2004 ; MÉQ, 1999 ; Myara, 2017 ; OPHQ, 2010 ; Poirier et Goupil, 2011 ; etc.).

En 2004, Goupil définit le Pi comme suit :

« le PI se fonde lui aussi sur l'évaluation des besoins de la personne : il décrit les buts et les objectifs de l'intervention, de même que les moyens de les atteindre, les responsables et les échéanciers». (p. 4).

Pour le MÉLS (2004), le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève s'appuyant sur une vision systémique de sa situation. Il a pour objectif d'aider l'élève à progresser de façon optimale afin de l'aider à développer ses compétences menant à sa réussite. Le PI permet en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation dans une approche de recherche de solutions.

Ensuite, Poirier et Goupil (2011) définissent le PI comme étant :

« une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté et lui-même [...] afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier » (p. 461).

Toutefois, pour cette étude, nous avons retenu la définition suivante, car elle a fait l'objet d'une définition à caractère pratique (qui se réfère à la mise en œuvre) que nous allons plutôt voir dans la section suivante (la démarche du PI); à caractère formel (qui propose les deux acceptions attribuées au PI); à caractère axiologique (qui précise la visée); et, à caractère explicatif (qui spécifie certaines particularités des deux acceptions) :

«le plan d'intervention 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 plan d'intervention » (Myara, 2017, p.17).

De plus, les principales qualités du plan « sont de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents [...] la démarche du plan d'intervention, particulièrement lors de la planification des interventions, représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève » (MÉQ, 2004, p.23).

Par ailleurs, le plan d'intervention est connu sous différentes appellations selon que nous soyons au Québec ou non. En dehors de la province, les désignations rencontrées dans la littérature sont « projet d'accueil individualisé ou plan d'accompagnement individualisé, projet individualisé d'accompagnement, plan d'éducation personnalisé, plan d'enseignement individualisé, plan d'éducation individualisé, plan d'intervention individualisé, projet individuel d'intégration scolaire, projet personnalisé de scolarisation et projet personnel de réussite éducative » (Myara, 2017, p.17). Dans ce mémoire, nous privilégierons l'utilisation du terme « plan d'intervention (PI) ».

2.3.1 Démarches

Étant donné que le PI est une démarche de planification et d'intervention, il s'avère essentiel de présenter une définition praxique de ce dernier.

Au Québec, le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2004) suggère une démarche du plan d'intervention en quatre phases (collecte, planification, réalisation et révision) interdépendantes regroupant les diverses composantes du plan.

La première phase : la collecte et l'analyse de l'information

Cette phase servira à collecter les informations nécessaires à l'élaboration du plan d'intervention. À la suite de la prise de conscience des difficultés de l'élève, une rigoureuse analyse concernant sa situation est faite. Les intervenants scolaires prennent connaissance du dossier antérieur de l'élève, ils analysent ses récents travaux, ils mettent à contribution l'élève, ses parents et les autres personnes concernées, ils évaluent ses forces et ses faiblesses (par des

professionnelles au besoin), ils analysent l'efficacité des interventions mise en place (différenciation pédagogique) et ils analysent et interprètent l'ensemble des informations relatives à sa situation.

La deuxième phase : la planification des interventions

Cette phase a pour but de mettre en commun les informations recueillies dans la phase précédente. Les forces et les difficultés sont identifiées afin d'établir les besoins prioritaires de l'élève. Les besoins prioritaires obtenus par consensus serviront à définir les objectifs et déterminer les moyens, les ressources, les stratégies d'intervention, le rôle de chacun et le calendrier (échéance). Finalement, ces informations seront consignées dans le plan d'intervention.

La troisième phase : la réalisation des interventions

Comme son nom l'indique, cette phase vise à réaliser les interventions consignées dans le plan d'intervention. Pour ce faire, l'ensemble des personnes concernées doit être informé de ce qui doit être mis en place. Ensuite, un suivi des objectifs (et des moyens) retenus doit être effectué afin d'en évaluer la progression (et l'efficacité). Au besoin, les interventions doivent être ajustées et il est essentiel de maintenir une communication entre l'école et la famille.

La quatrième phase : la révision du plan d'intervention

Cette phase sert à réviser et évaluer le plan d'intervention selon la progression de l'élève. Les intervenants scolaires, les parents et l'élève échangent afin d'évaluer si l'élève a atteint les objectifs ou si des modifications doivent être effectuées. À la suite de cet échange, le plan d'intervention sera poursuivi (avec ou sans modification) ou sera fermé.

Figure 5. Quatre phases du plan d'intervention (MÉQ, 2004)

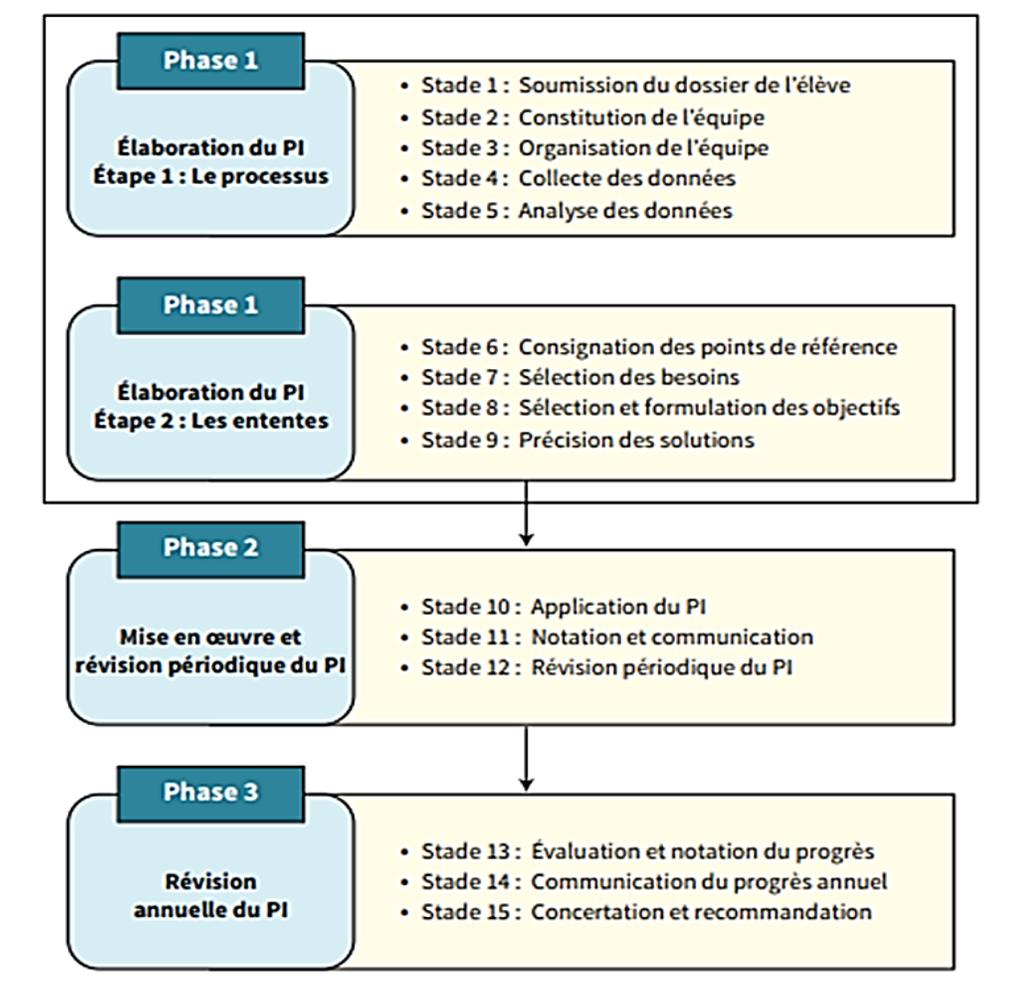


Aux États-Unis, « la démarche du PI fait partie de l'ensemble d'un processus d'éducation spécialisée [...] qui se divise en 10 étapes :

1. L'identification d'un élève ayant des besoins particuliers
2. L'évaluation de l'élève
3. La décision de l'éligibilité
4. L'élève est éligible pour les services
5. La planification des dates de concertation du PI
6. Les rencontres et l'élaboration du document PI
7. Les services sont fournis
8. L'évaluation du progrès et la communication auprès des parents
9. La révision du PI
10. L'évaluation de l'élève » (Myara, 2017, p. 43)

De son côté, Myara (2017) décortique cette démarche d'intervention auprès des élèves HDAA et l'organise dans un modèle québécois dénommé « le cycle de vie d'un plan d'intervention ». Ce modèle (illustré à la figure 6) est divisé en trois phases interdépendantes et interreliées et comporte quinze stades : 1) élaboration du plan d'intervention ; 2) mise en œuvre et révision périodique du plan d'intervention et 3) révision annuelle du plan d'intervention.

Figure 6. Proposition du cycle de vie du plan d'intervention (Myara, 2011, p.52)



La première phase est celle de l'élaboration du plan d'intervention et elle se divise en deux étapes (étape 1 : le processus et étape 2 : les ententes). Lors de la première étape, le dossier de

l'élève est signalé à la direction (stade 1), une équipe est constituée et organisée afin de planifier les responsabilités de chacun (stades 2 et 3). Suivent les stades 4 et 5 lors desquels une collecte et une analyse de données seront effectuées. Ces stades permettent de faire un portrait réaliste de l'élève (identifier ses caractéristiques, ses forces, ses besoins...). Une fois la première étape (processus) achevée suit l'étape 2 « les ententes ». À cette deuxième étape, le stade 6 sert à préciser les données afin d'en faire la consignation dans un canevas de PI. Autrement dit, c'est un moyen de laisser des traces des décisions prises. Par la suite, au septième stade, une identification des besoins (de l'élève et du milieu) sera effectuée afin de sélectionner ceux qui sont prioritaires. Cette sélection « des besoins à satisfaire et la hiérarchisation des besoins sont à faire de manière concertée » (Myara, 2017, p.101). À ce stade de la démarche, il apparaît essentiel que les parents soient impliqués, puisqu'ils sont les premiers experts de leur enfant, mais aussi, parce qu'ils sont les seuls à pouvoir dire s'ils peuvent mettre en œuvre à la maison les différents objectifs et moyens élaborés dans le plan d'intervention. C'est aux stades 8 et 9, après avoir identifié et priorisé les besoins, que les membres de l'équipe sélectionnent et formulent des objectifs et des moyens afin d'aider l'élève.

La deuxième phase du plan d'intervention représente la mise en œuvre du plan d'intervention et la révision périodique. Les différents acteurs du plan d'intervention mettent donc en application ce qui est consigné dans le plan (stade 10). Par la suite, les intervenants noteront et communiqueront leurs observations et une révision périodique du plan d'intervention sera effectuée (stades 11 et 12).

La troisième phase (révision annuelle du plan d'intervention) consiste à évaluer et noter les progrès de l'élève (stade 13) avant de communiquer ses progrès (stade 14). Une fois ces deux étapes effectuées, les différents collaborateurs se rencontreront dans le but de se concerter et de mettre au point des conseils communs. Les recommandations émises peuvent être variées et porter sur des objectifs à maintenir, des moyens à modifier, des adaptations à utiliser, etc. (Myara, 2017).

En résumé, nous retiendrons que le PI est un processus itératif entre des phases interdépendantes lors desquels les différents acteurs concernés (intervenants scolaires, parents...) échangent dans

le but d'établir des ententes (définir des objectifs, trouver des moyens...) qui seront consignées dans le canevas de PI. Bref, « la démarche du PI s'inscrit dans **le cycle de vie d'un PI** dynamique et continu » (Myara 2017, p. 52).

2.4 Objectifs de recherche

À la suite des éléments présentés auparavant, il apparaît pertinent d'identifier les objectifs de recherche suivants à l'égard de la collaboration des enseignants à l'ordre primaire et secondaire et des parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage lors de la démarche du plan d'intervention :

1. Identifier les différentes formes de collaboration-école-famille qui existent entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.
2. Identifier quand (à quelle étape) les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.
3. Identifier comment (de quelle manière) les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention
4. Identifier les apports et les limites du programme de FADéPI à l'égard de l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention.
 - a. Déterminer si FADéPI permet aux parents de s'impliquer davantage dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.

3. Méthodologie

Le chapitre précédent précisait le cadre de référence qui guide cette recherche. Ce troisième chapitre présente la méthode utilisée dans le cadre de cette étude qui a pour objectifs d'identifier les différentes formes de collaboration-école-famille dans la démarche du cycle de vie du PI, d'identifier le *quand* et le *comment* les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du PI, d'identifier les apports et les limites du programme de FADéPI à l'égard de l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention et de déterminer s'il permet aux parents de s'impliquer davantage dans la démarche du cycle de vie du PI. Nous présenterons successivement le type de recherche, la méthodologie, la population à l'étude, les outils de collecte de données utilisées, la procédure d'ensemble et enfin, l'orientation générale d'analyse de données.

Par ailleurs, comme mentionné dans l'introduction de ce mémoire, notre recherche s'inscrit, en particulier dans l'axe 3, dans le cadre du programme de recherche DIP puisque nous souhaitons particulièrement documenter les formes de collaboration-école-famille et identifier l'impact social de FADéPI (v2) sur les parents et sur les diverses pratiques collaboratives relatives au cycle de vie du PI. Enfin, le programme de recherche DIP a suivi une méthodologie de recherche développement intitulée « analyse de la valeur pédagogique (AVP) que nous détaillerons plus loin dans ce chapitre puisqu'elle permettra de mieux comprendre notre choix méthodologique pour cette étude. En outre, puisque le thème central de cette étude porte sur la collaboration-école-famille dans un cycle de vie d'un PI, ces précisions permettront de saisir les fondements et la légitimité des outils de collecte de données que nous avons utilisés.

3.1 Paradigme et type de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, nous adopterons une posture épistémologique pragmatique pour analyser l'objectif général de recherche qui est de savoir si le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention améliore l'implication parentale et si elle favorise ainsi la réussite éducative des élèves HDAA. Selon

Morgan (2007), un paradigme est une manière de concevoir le monde qui inclut différentes croyances, valeurs et savoir-faire qui peuvent être nuancés.

Tableau II. Comparaison entre deux paradigmes opposés

	Postpositivisme	Interprétatif/constructiviste
	<i>Recherche quantitative</i>	<i>Recherche qualitative</i>
Ontologie	Réalité complexe qui existe indépendamment du contexte	Multiplicité des réalités
Épistémologie	Objectivité	Intersubjectivité
Axiologie	Recherche neutre	Recherche fondée sur des valeurs
Téléologie	Prédiction d'un comportement	Compréhension du comportement humain

En ce qui concerne le paradigme pragmatique, il peut se définir comme étant une approche avec une position intermédiaire entre les deux positions extrêmes du continuum (postpositivisme et constructivisme). Dans cette optique, Creswell (2003) suggère de se concentrer sur le but de la recherche plutôt que sur l'un ou l'autre des paradigmes. Ainsi, le chercheur dispose de la liberté pour choisir les méthodes, les techniques et les procédures pour répondre à ses besoins et au problème de recherche (Bourgault et coll. 2010).

Pour ce qui est du type de recherche, nous avons privilégié un type de recherche mixte avec un devis séquentiel explicatif « B » (tableau III), et nous donnerons une importance égale à nos données qualitatives et quantitatives qui seront recueillies en deux temps distincts. (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau III. Types de devis mixtes (reproduction de Johnson et Onwuegbuzie, 2004)

		Selon le temps du recueil des données	
		Concomitant	Séquentiel
Selon la prépondérance des données	Statut égal	A QUANT + QUAL Triangulé	B QUANT → QUAL Explicatif QUAL → QUANT Exploratoire
	Statut différent	C QUANT + qual QUAL + quant Imbriqué	D QUANT → qual Quant → QUAL Explicatif QUAL → quant Qual → QUANT Exploratoire

Quant = quantitative Qual = qualitative
 + = concomitant → = séquentiel
 Majuscule = importance supérieure
 Minuscule = importance inférieure

Pour la première phase, une approche évaluative a été utilisée (Van Der Maren, 1996), car le but est d'améliorer une pratique (l'implication des parents dans la démarche du plan d'intervention). Dans cette optique, cette approche est utile pour mesurer l'efficacité du dispositif pédagogique (FADéPI) en recourant à une mesure avant-après (Depover, Karsenti et Komis, 2011). Par conséquent, c'est une recherche de type quasi expérimentale qui consiste à effectuer « une expérimentation dans laquelle on compare les résultats obtenus grâce au matériel choisi (le canevas du plan d'intervention optimal du programme FADéPI) avec les résultats obtenus avec les procédés habituellement utilisés, c'est-à-dire le canevas classique du plan d'intervention utilisé par l'école (Van Der Maren, 1996). Pour la deuxième phase, une méthode de recherche descriptive avec approche inductive a été utilisée puisqu'elle permet d'avancer des explications concernant les enjeux de l'implication parentale dans la démarche du cycle de vie du PI par l'entremise du programme FADéPI (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2 Analyse de la valeur pédagogique

Comme mentionné au préalable, notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche DIP qui s'est appuyé sur la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP) pour concevoir, mettre à l'essai et évaluer son programme de formation et d'accompagnement dénommé FADéPI.

L'analyse de la valeur pédagogique est une méthode empruntée à l'ingénierie nommée : analyse de la valeur (AV). L'AV est une méthode fréquemment utilisée dans les domaines de pointe lors du développement de produits ayant pour but la satisfaction complète des besoins des utilisateurs. Cette méthode permet de déterminer la valeur d'un produit qui « est établie sur la base du rapport entre la satisfaction des besoins et le coût » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998, p. 7). Afin de permettre d'évaluer des produits pédagogiques, Rocque, Langevin et Riopel (1998) ont adapté l'analyse de la valeur avec les spécificités de l'éducation pour en faire l'analyse de la valeur pédagogique (AVP). Ils ont défini l'AVP comme étant « une méthode structurée, systématique et créative de conception ou de reconception d'un produit, d'un procédé, d'un système ou d'un service visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs d'une situation pédagogique particulière aux moindres coûts » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998, p. 7).

L'analyse de valeur pédagogique est composée de trois phases (1-préconception ; 2-analyse fonctionnelle et 3-conception et mise à l'essai) particulier (Rocque, Langevin et Riopel, 1998) en trois phases qui se développent en neuf étapes. Nous présenterons brièvement les deux premières phases, puisque notre recherche fait plutôt référence à la troisième phase de l'analyse de la valeur pédagogique (phase de la conception, de mise à l'essai et de l'évaluation du prototype). La phase 1 de préconception comporte 3 étapes. L'étape 1 consiste à documenter la problématique de préciser les objectifs de recherche et de développement. L'étape 2 consiste à définir le cadre de référence. Et finalement, la troisième étape sert à identifier les utilisateurs potentiels et analyser leurs besoins.

La phase 2 de l'analyse fonctionnelle comporte deux étapes : étape 4 et étape 5. La quatrième étape de l'analyse de la valeur consiste à identifier toutes les fonctions potentielles que le futur produit, procédé, outil ou service pédagogique doit remplir. Lors de la cinquième étape, le chercheur (accompagné d'une équipe de chercheurs concepteurs) produit, ce qui est appelé, un cahier des charges fonctionnel (CdCF), dans lequel il organise les fonctions, sélectionnées par l'équipe, à partir de la liste des fonctions potentielles identifiées. Les fonctions sont désormais, caractérisées selon leur nature (d'usage, d'estime et de contrainte), ordonnées et certaines sont valorisées (en termes de coûts qu'elles sont susceptibles d'engendrer).

La phase 3 (conception, mise à l'essai évaluation) de l'analyse de la valeur pédagogique sera particulièrement intéressante pour notre étude, car *a priori*, en plus de la conception du programme, elle vise l'implantation du programme (FADéPI) et son évaluation. Autrement dit, durant cette phase, il s'agit de mettre à l'essai et d'évaluer l'efficacité du programme et d'évaluer les impacts ou les effets que le programme pourrait avoir sur les différentes personnes concernées ou sur d'autres composantes du milieu de contexte d'utilisation du programme. En AVP, l'efficacité s'évalue avec le CdCF qui prescrit les fonctions que doit remplir le prototype. Par exemple, le programme FADéPI permet-il de répondre à la fonction « FrlépRÉ15tu » du CdCF qui est d'« engager les parents à suivre de près la progression de leur enfant tout au long de son cheminement scolaire ? » (Myara, 2012, p. 177). Quant à l'évaluation des effets du prototype, ils sont explorés, vérifiés ou mesurés à l'aide de divers outils de collecte couramment utilisés en recherche tels que le questionnaire, l'entrevue, l'observation, etc. (Langevin et Myara, à paraître). Dans un deuxième lieu, l'AVP propose également d'établir le rapport entre le résultat produit, et les moyens mis en œuvre pour y parvenir : déterminer si le prototype produit plus d'extrants avec moins d'intrants à l'aide des différents outils de collecte couramment utilisés. Ce rapport est un calcul de productivité qui consiste à faire le rapport entre les bénéfices obtenus (motivation, collaboration, participation, implication...) et les coûts consentis tels que le temps, et les efforts fournis (Beaulieu, 2013). En troisième lieu, l'analyse de la valeur pédagogique propose d'établir le rapport entre deux rapports de productivité ; dont un rapport de productivité avant l'implantation du prototype et un rapport de productivité après

l'implantation du prototype (déterminer si le prototype produit plus d'extrants avec moins d'intrants en comparaison de ce qui se passait avant l'implantation du prototype).

Par ailleurs, la notion de valeur, au cœur de l'AVP, est issue d'un rapport satisfaction du besoin (d'emblée les qualités et les fonctions du prototype) /coûts (prix d'achat, coût d'acquisition, coût d'utilisation et coût de maintenance). Bien que la valeur varie selon le rapport établi, elle peut être affectée, car elle est à la fois subjective et relative. Cela dit, nous pouvons apprécier des variations de valeurs (Perrin, 2004).

Tableau IV. Variation de valeur

	Coût faible	Coût élevé
Satisfaction du besoin fort	Valeur élevée	Valeur moyenne
Satisfaction du besoin faible	Valeur faible	Valeur nulle

Enfin, l'étape d'évaluation de la mise à l'essai du programme se rapporte à plusieurs volets ou composantes à évaluer : évaluer l'efficacité du programme, évaluer les impacts du programme, évaluer la productivité du programme ou même déterminer la valeur générale du programme. Cependant l'évaluation du programme est un objectif qui appartient au chercheur du programme DIP, alors que cette étude tente plutôt d'évaluer ou de vérifier l'impact que le programme pourrait avoir sur la collaboration-école-famille. Pour ce faire, nous avons des objectifs spécifiques (précisé au chapitre 2) que nous devons, au préalable atteindre avant de pouvoir vérifier l'impact du programme. Certes nos objectifs sont les suivants et seront poursuivis dans cet ordre-là :

- Identifier les différentes formes de collaboration-école-famille qui existent entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.
- Identifier quand (à quelle étape) les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.

- Identifier comment (de quelle manière) les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention
- Identifier les apports et les limites du programme de FADéPI à l'égard de l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention.
- Déterminer si FADéPI permet aux parents de s'impliquer davantage dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.

En plus de donner le contexte plus large de la méthodologie, il est important de noter que dans le cadre de cette étude, pour atteindre nos objectifs de recherche, nous allons employer le CdCF afin de construire des questionnaires, qui comptent deux questions relatives à la valeur ainsi que quatre questions liées à la satisfaction générale. Enfin, ce volet de questions permettra d'évaluer le niveau de satisfaction qui selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2009) a un rôle important à jouer pour la formation. Les outils de collecte seront détaillés dans la section 3.4.

3.3 Contexte et participants

Notre étude demandait la participation de deux catégories de participants : parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des intervenants scolaires concernés par l'utilisation du plan d'intervention tant de l'ordre d'enseignement primaire que secondaire. Puisque cette étude s'inscrivait dans le cadre de l'implantation du programme FADéPI, la sélection des participants avait déjà été effectuée par l'équipe. Pour ce faire, l'équipe avait procédé par l'envoi d'une lettre d'invitation (annexe 2) aux directions des écoles de la grande région de Montréal. Deux écoles satisfaisant aux critères d'inclusion ont été retenues et ont participé au projet de recherche.

Afin de s'assurer que les participants avaient accumulé une certaine expérience professionnelle, l'équipe de recherche DIP avait établi un critère de sélection soit *d'avoir eu la responsabilité d'élaborer, de mettre en œuvre et de réviser un plan d'intervention.*

Bref, les participants de cette recherche étaient une directrice (des services en adaptation scolaire), quatre orthopédagogues et deux parents issus de deux écoles privées de l'île de Montréal. Ces écoles ont chacune deux pavillons (un secteur primaire et un secteur secondaire). Aussi, les quatre orthopédagogues ayant participé à la recherche travaillent en dénombrement flottant et sont responsables des treize PI qui ont été analysés.

L'équipe de FADéPI a rencontré quelques problèmes lors du recrutement. Au départ, en plus des participants actuels, l'équipe visait à inclure des participants du secteur public (une directrice, une psychoéducatrice, quatre enseignantes-orthopédagogues et une technicienne en éducation spécialisée), ce qui nous aurait permis d'obtenir un échantillon plus diversifié. Les participants de ce secteur provenaient de deux écoles primaires d'une commission scolaire de la Communauté métropolitaine de Montréal. Ils ont d'abord répondu à un premier questionnaire et assistés à une rencontre de formation du programme FADéPI. Par la suite, ils ont interrompu la communication pour des raisons de santé au niveau de la direction pendant quelque temps et n'ont pas, lors d'échanges ultérieurs, démontré d'intérêt à poursuivre l'expérimentation. Le fait qu'ils n'ont pas souhaité poursuivre leur implication dans le programme de recherche ne nous a pas permis d'inclure des parents du secteur public tel que nous l'aurions souhaité. Ces participants n'ont pas non plus donné suite à notre invitation de répondre à notre deuxième questionnaire.

En ce qui concerne les écoles privées, un changement de direction et le départ d'une intervenante ont nécessité quelques ajustements. Finalement, la situation exceptionnelle entourant la pandémie (Covid-19) a complexifié la collecte de données, puisque les différents milieux (scolaires, familiaux...) étaient continuellement en train de s'ajuster à cette nouvelle réalité et la participation à la recherche n'était donc plus une priorité pour eux. Les participants (les parents et les membres du personnel scolaire) étaient comme plusieurs préoccupés par des enjeux plus personnels que la participation à une recherche. Nous sommes donc conscients de la petite taille de notre échantillon et des limites importantes qui en ont découlé.

Les formulaires de consentements (une version pour la direction, une version pour l'intervenant et une version pour les parents) ont été envoyés et signés avant de débiter l'implantation du programme FADéPI. Ces formulaires fournissaient un sommaire du programme, décrivaient ce qu'est un cycle de vie de PI, indiquaient l'objectif de la recherche, les coordonnées du chercheur, les modalités de participation, le caractère volontaire de la participation, la possibilité de retrait en tout temps ainsi que la confidentialité des informations.

Dans notre recherche, l'échantillon final était donc composé de cinq intervenants scolaires et de deux parents reliés au milieu scolaire privé de l'île de Montréal. De ce fait, nous sommes pleinement conscients qu'il aurait été souhaitable d'obtenir un plus grand échantillon afin « d'obtenir une image plus fidèle des caractéristiques de la population » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 277).

Par ailleurs, il convient d'agrémenter le contexte de la recherche en indiquant brièvement le déroulement du programme FADéPI. Pour commencer, rappelons qu'une formation de six heures, a eu lieu, portant sur les essentiels de la démarche du PI et sur l'utilisation des outils disponibles a été offerte. Ensuite, les différents outils ont été mis à la disposition de l'école. Finalement, un accompagnement de trois heures par année a été donné à l'école afin d'accompagner les utilisateurs. En ce qui concerne les outils, ceux qui ont été surtout utilisés sont les fiches pédagogiques, les guides et la plateforme web.

3.4 Outil de collecte de données

Pour atteindre les objectifs de notre étude, nous avons utilisé des questionnaires afin d'évaluer la collaboration-école-famille ainsi que l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention avant et après la participation au programme de FADéPI ainsi que des plans d'interventions.

Les questionnaires

Les questionnaires comportent de nombreux avantages tels qu'être un moyen rapide et peu dispendieux de recueillir des données (Fortin et Gagnon, 2016). Ils représentent aussi un instrument constant qui assure la fiabilité et permet la comparaison entre les répondants. Finalement, le questionnaire permet aux utilisateurs d'être anonymes, ce qui les incite à exprimer librement leurs opinions (Fortin et Gagnon, 2016).

Comme mentionné dans les sections précédentes, la collaboration-école-famille ainsi que l'implication parentale influence positivement la réussite éducative des élèves HDAA. Nos questionnaires portaient donc sur les pratiques de collaboration et d'implication parentale au regard de la démarche d'élaboration, de la mise en œuvre et de révision du PI.

Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)

La première partie de notre collecte de données a d'abord été effectuée à l'aide de questionnaires électroniques élaborés pour analyser la mise en œuvre du plan d'intervention, la révision du plan d'intervention et la participation au plan d'intervention. Ce questionnaire intitulé « *questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)* » a été conçu sur la base du cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012) et à partir de l'instrument de mesure dénommé « *Instrument de mesure concernant la mise en œuvre et la révision d'un PI/PT (IMM)* » (Myara, 2018). Afin de pouvoir comparer le « pré et post » FADéPI, le même questionnaire (annexe 3) a été envoyé à deux reprises à partir d'une adresse URL ayant été fournie aux intervenants scolaires afin de leur permettre de le remplir anonymement.

Il a donc été envoyé une première fois avant la formation du programme FADéPI et une seconde fois après la mise en application du programme FADéPI. Ce questionnaire visait à connaître les habitudes de pratique des participants concernant l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'intervention. Plus précisément, ce questionnaire comprenait quatorze questions distinctes qui portaient sur les thèmes suivants :

- Identification du répondant
- Le processus de participation des différents acteurs du PI
- L'implication des différents acteurs du PI
- Le plan d'intervention
 - L'élaboration du PI
 - La révision du PI
 - La mise en œuvre du PI

Exemples de question se trouvant dans les questionnaires :

- Les parents sont-ils invités à participer à l'élaboration du plan d'intervention (toujours, parfois, jamais, N/A) ?
- Les parents implantent-ils un ou plusieurs moyens proposés dans le plan d'intervention (10 % des moyens proposés/semaine ; 25 % des moyens proposés/semaine, 50 % des moyens proposés/semaine) ?
- Décrivez brièvement l'implication (au regard de la mise en œuvre) des principaux intervenants (parents/équipe-école/autre).

Ainsi, le questionnaire ÉMRPI évaluait les dimensions suivantes :

- Présence
- Information
- Consultation
- Concertation
- Coordination
- Engagement
- Élaboration
- Mise en œuvre
- Révision

tout en recueillant des informations sur les composantes des milieux scolaires, des conditions individuelles, des conditions procédurales et organisationnelles qui auraient pu contribuer ou nuire à la mise en œuvre du programme.

Questionnaire relatif à la collaboration-école-famille (RCÉF)

Un questionnaire nommé « questionnaire *collaboration-école-famille-communauté* » a aussi été envoyé aux parents (annexe 4) afin de connaître les pratiques collaboratives entourant le PI. Dans ce questionnaire, on y trouvait des questions telles que :

- Qui élabore, gère et révisé le plan d'intervention ou de transition de votre enfant ?
- À quelle fréquence exprimez-vous votre opinion (toujours, souvent, parfois, rarement ou jamais) ?
- Lorsqu'il y a des conflits, dans quelle mesure estimez-vous que ces conflits ont été résolus par vous et les autres membres (suffisamment, raisonnablement, acceptablement, passablement ou insuffisamment) ?

Ainsi, le questionnaire sur les pratiques collaboratives évaluait les dimensions suivantes

- Information
- Consultation
- Concertation
- Coordination
- Engagement

Bien que le questionnaire ait l'avantage d'être facile à transmettre, il faut s'assurer de fournir les mêmes instructions sur la manière de remplir le questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce qui est de nos questionnaires, un court texte de présentation a été inclus à même le document afin d'assurer une cohérence dans la transmission des informations, sans toutefois préciser de manière formelle « *comment* » remplir le document.

La classification Q : inventaires catégoriels

Aussi, puisque les questionnaires ne nous semblaient pas suffisants (vu le nombre de l'échantillon), afin d'approfondir la connaissance des pratiques relatives au cycle de vie des PI et l'implication parentale qui existe entre les pratiques professionnelles réfléchies et les pratiques réalisées, nous avons choisi de bonifier cette recherche évaluative par l'entremise d'inventaires catégoriels.

Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel PQMéthod 2.35 de la méthode Q, qui est selon Dobrica-Tudor et Théorêt (2017) est une méthode pertinente pour les recherches en sciences de l'éducation, notamment pour les recherches relatives aux pratiques réflexives.

Dans cette méthode, le participant est d'abord invité à lire différents énoncés (32). Ensuite, il doit classer les différents énoncés, dans une fiche réponse (figure 7), selon leur niveau d'importance en commençant par ceux qui sont plus ou moins importants pour lui. Chaque niveau d'importance est relié à des attentes, des responsabilités ou des expériences vécues en lien avec le PI. Le participant doit toutefois prendre le temps de réfléchir afin de déterminer jusqu'à quel point il est en accord ou en désaccord avec un énoncé.

Figure 7. Schéma de distribution forcée de réponses



Inventaire catégoriel de pratiques relatives au cycle de vie des PI à l'intention des intervenants (ICPPI).

Les énoncés présentés aux intervenants ont été construits à partir des dimensions suivantes :

- Apprentissage
- Formation
- Innovation pédagogique
- Légalité
- Motivation
- Caractéristiques personnelles
- Collaboration et synergie d'équipe
- Soutien

Exemples d'énoncés du questionnaire ICPPI :

- Les parents doivent être présents lors de l'élaboration du PI
- Les parents doivent être consultés sur les forces et les défis de leur enfant
- Les parents devraient aborder un ou plusieurs objectifs du PI à la maison
- Les parents doivent avoir un mot à dire sur la sélection des objectifs prioritaires

Inventaire catégoriel de pratiques relatives au cycle de vie des PI à l'intention des parents (ICPCPI)

Pour ce qui est des énoncés présentés aux parents, ils ont été construits à partir des dimensions suivantes :

- Présence
- Information
- Consultation
- Coordination
- Engagement
- Élaboration
- Mise en œuvre

- Révision

Exemples d'énoncés du questionnaire ICPCPI :

- Je me sens responsable de participer à l'élaboration du PI
- Il existe une confiance mutuelle entre moi et les membres de l'équipe-école
- Parfois, c'est moi qui prends le leadership des rencontres
- De manière générale, je suis satisfait (e) de ma collaboration avec l'équipe-école

Selon Fortin et Gagnon (2016), la méthode Q comporte certains avantages et son principal intérêt est que cette méthode se situe à la frontière des études qualitatives et quantitatives, ce qui représente un atout pour notre étude mixte. Woods (2011) soutient que la méthode Q révèle la subjectivité inhérente à n'importe quelle situation (jugements esthétiques, interprétations poétiques, perceptions du rôle de l'environnement professionnel) telle qu'elle est perçue par le sujet, ce qui selon lui est un avantage de la méthode. Cette méthode permet donc de saisir une synthèse du point de vue d'un individu par le tri d'idée. Toutefois, selon Boudreault et Kalubi (2007), une des faiblesses de la méthode Q serait justement imputable à la subjectivité des répondants et des chercheurs.

Finalement, nous aurions aimé pouvoir effectuer des entrevues, qui bien qu'optionnelles avec la méthode Q, aurait de valider les résultats (Gauzente, 2005), en plus de fournir une meilleure compréhension des données obtenues (Lamoureux, 2000), mais le confinement imposé par le Gouvernement du Québec et le manque de ressources technologiques ne nous ont pas permis de le faire.

Les plans d'interventions

Finalement, pour peaufiner notre recherche, nous avons décidé d'analyser et d'évaluer le contenu des plans d'intervention, avant et après FADÉPI. Pour ce faire, nous avons utilisé les instruments de mesure proposés par Myara (2018), puisque ces instruments de mesure ont été conçus à partir du cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI Myara (2012), des travaux de Maher et Barbarck (1980), d'un tableau présentant les concepts clés qui

sont à la base de tout PI ainsi que de trois instruments de mesure qui ont été élaborés et validés auprès de trois experts au Canada et aux États-Unis.

Instrument de mesure d'objectifs consignés dans un PI (IMO)

L'IMO (annexe 5) sert à analyser et à évaluer la qualité des objectifs consignés dans un PI/PT. Il est fondé sur les quatre caractéristiques principales d'un objectif : pertinent, réaliste, observable et mesurable. Les indicateurs pour chacune des caractéristiques ont été générés à partir du Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012), des principes de qualité et de pertinence d'objectifs, ainsi que les règles de formulation d'objectifs (Myara, 2017). Chaque objectif est analysé indépendamment des autres en déterminant la présence ou l'absence d'un indicateur : 1 point est attribué lorsque l'indicateur est présent ; 0 point est attribué lorsque l'indicateur est absent ; n/a est consigné lorsque l'indicateur ne s'applique pas au plan ; et n/o est consigné lorsque l'indicateur n'est pas observable.

Instrument de mesure d'informations consignées dans un PI (IMI)

L'IMI (annexe 6) a été élaboré afin d'analyser et d'évaluer la qualité d'un canevas de PI/PT et accompagne IMO. Il est fondé sur quatre composantes essentielles du PI : le portrait de l'élève, les besoins de l'élève, les moyens proposés pour atteindre les objectifs et la révision du PI/PT. Les indicateurs pour chacune des composantes ont été générés à partir du cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI/PT (Myara, 2012). Chaque énoncé est analysé indépendamment des autres en déterminant la présence ou l'absence d'un indicateur : 1 point est attribué lorsque l'indicateur est présent ; 0 point est attribué lorsque l'indicateur est absent ; n/a est consigné lorsque l'indicateur ne s'applique pas au plan ; n/o est consigné lorsque l'indicateur n'est pas observable.

Résumé des outils de collecte de données et d'analyse de contenu

Tableau V. Outils de collecte de données

Outils de collecte	Périodes	Utile pour vérifier l'efficacité	Utile pour explorer les effets proximaux	Utile pour explorer les effets distaux
Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)	Pré questionnaire en début d'année scolaire 2017-2018 Post questionnaire en fin d'année scolaire 2019-2020	X	X	
Questionnaire relatif à la collaboration-école-famille (RCÉF)	Fin d'année scolaire 2019-2020	X	X	
Inventaire catégoriel de pratiques relatives au cycle de vie des PI à l'intention des intervenants (ICPCPI)	Fin d'année scolaire 2019-2020	X	X	X
Inventaire catégoriel de pratiques relatives au cycle de vie des PI à l'intention des parents (ICPIP)	Fin d'année scolaire 2019-2020		X	X
Instruments de mesure pour PI (IMO et IMI)	Début d'année scolaire 2017-2018 Fin d'année scolaire 2019-2020	X	X	X

3.5 Procédure d'ensemble

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche. Elle vise l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Elle vise l'évaluation de l'expérimentation du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention (FADéPI) afin d'identifier les apports et les limites au regard de l'implication parentale. Le but du programme FADéPI est d'outiller les différents acteurs (élèves, parents, enseignants, orthopédagogue, etc.) impliqués dans la démarche du plan d'intervention afin que tous parviennent à s'impliquer.

La collecte de données s'est déroulée au cours des années scolaires 2017 à 2020 après avoir obtenu les consentements des participants. Une présentation du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention a été réalisée, en octobre 2018, par l'équipe de recherche du programme FADéPI, auprès des enseignantes-orthopédagogues des écoles concernées. Une cueillette de PI a aussi été effectuée à ce moment. Ensuite, début d'année 2017-2018, un premier questionnaire visant à connaître les habitudes de pratique des participants avant la formation leur a été distribué. En ce qui concerne les PI, une nouvelle collecte a été effectuée en fin d'année 2020 dans le but d'en effectuer une comparaison avec ceux amassés au départ.

En fin d'année scolaire 2019-2020, des questionnaires portant sur le plan d'intervention, l'implication parentale et la collaboration-école-famille ont été envoyés aux parents et aux intervenants qui ont accepté de participer à la recherche afin de déterminer les impacts du programme FADéPI.

Finalement, les données recueillies ont été constamment analysées pendant la collecte, comme un mouvement d'aller-retour. Aussi, une fois toutes les données recueillies, une analyse globale en a été effectuée.

3.6 Limites de la recherche

Le but de cette recherche n'étant pas d'arriver à une généralisation de la collaboration-école-famille en contexte de démarche de plan d'intervention, mais bien d'identifier les formes de collaboration existantes dans la démarche de cycle de vie du PI et de relever les impacts du programme FADéPI au regard de l'implication parentale dans la démarche du plan d'intervention, il nous apparaît que la recherche nous a permis d'obtenir des résultats favorables en ce qui concerne nos objectifs annoncés. Toutefois, nous tenons à soulever certaines limites relatives à notre recherche.

3.6.1 Échantillon

Une des premières limites soulevées concerne la taille de notre échantillon qui bien que suffisante est très petite. Ensuite, puisque la participation à cette recherche a été faite sur une base volontaire nous sommes conscients que notre échantillon de parents peut être composé de parents pour qui l'implication a une importance et pour qui la collaboration dans la démarche du plan d'intervention est facile. Afin d'équilibrer les résultats, nous aurions aussi souhaité avoir la participation de parents pour qui l'implication et la collaboration-école famille est plus difficile, mais nous n'avons pas obtenu de réponse de leur part.

Aussi, nous convenons qu'il est probable que les parents ou certains enseignants en dénombrement flottant (orthopédagogues) ont répondu aux questionnaires de manière à préserver leur estime de soi, de manière à plaire ou de façon socialement acceptable. Pour contrer ce phénomène de désirabilité sociale (Lamoureux, 2000), nous avons utilisé la technique de substitution dans l'élaboration de certaines questions afin de réduire la pression normative chez les participants (Abric, 2003).

De plus, nous sommes conscients que certaines limites proviennent la composition de l'échantillon, puisque nous avons fait appel à des parents d'élèves HDAA et d'enseignants (orthopédagogues) volontaires provenant d'écoles primaires et secondaires privées de Montréal. Cette population a fort probablement des caractéristiques qui peuvent représenter plus ou moins celles des parents d'ÉHDAA ou des enseignants du Québec, mais il est probable que la diversité des pratiques ne soit pas la même que si nous avions obtenu la participation du secteur public étant donné que le soutien (formation, outils, personnes-ressources...) n'est pas nécessairement les mêmes.

Tel que mentionné précédemment, la taille de notre échantillon représente une limite et la situation exceptionnelle de pandémie (Covid-19) au printemps 2020 et le confinement en découlant a directement impacté la taille de celui-ci. Toutefois, dans la mesure où cette étude vise principalement à identifier les formes de collaboration existantes, la collaboration-école-famille et l'implication parentale dans le cycle de vie d'un PI et d'identifier les impacts du

programme FADéPI et que nous avons aussi utilisé la méthode Q pour laquelle «ce n'est pas le nombre de participants qui importe, mais plutôt la possibilité qu'ils puissent informer la question de recherche (Dariel, 2013, p. 57), il nous semble que nous avons réussi à contrebalancer la faiblesse de l'échantillon par la nature des outils de collecte de données.

Enfin, nous soulevons que pour une recherche ultérieure, nous souhaiterions obtenir un échantillon plus gros et varié afin d'obtenir des résultats représentatifs. En outre, il serait donc pertinent et intéressant de cibler un échantillon qui comporterait, par exemple, des élèves HDAA, des parents d'élèves ayant différents handicaps, différents spécialistes et des enseignants de classes ordinaires et de classes spécialisées. L'échantillon inclurait le secteur public (centre de services francophones et anglophones), différents milieux (différentes régions administratives, région rurale, etc.) et différents contextes ou fonctionnement de l'orthopédagogie (école à vocation, classe spécialisée, orthopédagogue en soutien pédagogique, etc.). Ainsi, nous serions en mesure de brosser un portrait plus représentatif, mais aussi comparatif en fonction des différents contextes.

3.6.2 Outils de collectes de données

En ce qui concerne l'outil de collecte de données, bien que les questionnaires comportent plusieurs avantages, nous savons qu'il n'est pas possible pour les répondants d'avoir des éclaircissements sur certains aspects du questionnaire et que des données peuvent être manquantes ou manquer de précision (Fortin et Gagnon, 2016).

3.6.3 Critique générale de la méthodologie

En plus des outils déjà utilisés et de l'entrevue mentionnée dans la méthodologie, nous aurions certainement pu utiliser le CdCF afin de valider si le prototype remplit ses fonctions à un coût raisonnable et ainsi procéder à une évaluation de l'efficacité du prototype pour ce qui est des fonctions relatives à la « collaboration-école-famille. Cependant, nous considérons, que c'est un travail qui a été fait indirectement, car les outils de collecte et d'analyse ont été élaborés à partir du CdCF, et donc l'équipe responsable du programme de recherche DIP, pourrait facilement associer les résultats aux fonctions du CdCF dans le contexte d'une recherche sur l'efficacité du

prototype. De plus, il aurait pu être intéressant de déterminer la valeur générale du prototype (FADéPI) perçue par les parents et l'équipe-école. En effet, la notion de valeur est au cœur de la méthodologie; après tout, pour les chercheurs en recherche développement, il serait pertinent de savoir si selon les parents le programme FADéPI satisfait, de manière générale, leurs besoins à un coût raisonnable.

Enfin, il aurait été utile et profitable pour la recherche en éducation de faire une étude de coûts : tel qu'identifier les différents types de coûts de collaboration que le cycle vie d'un PI engendre ou le programme FADéPI peut engendrer, ainsi que les coûts d'appropriation et d'utilisation du programme FADéPI.

Une étude sur les coûts en éducation est rarement faite (Langevin et Myara, à paraître); or les coûts sont des charges monétaires, humaines ou psychologiques, qui peuvent devenir des facteurs d'obstacles à la réussite d'implantation d'un programme.

3.7 Considérations éthiques

Conformément aux politiques en vigueur à l'Université de Montréal, un certificat d'éthique (CPER-17-120D) a été obtenu avant la collecte des données. Le certificat visait le respect des exigences éthiques de la recherche scientifique.

Tout d'abord, nous avons informé les participants de la recherche du but et de l'importance de notre recherche. À ce sujet, ils ont été informés du déroulement de la collecte de données et ils ont été informés de leur droit de poser des questions supplémentaires. Ensuite, ils ont été invités à signer un formulaire de consentement (annexe 7). La participation à la recherche étant volontaire, ils ont été aussi informés du droit de refuser ou de se retirer de la recherche, et ce à n'importe quel moment, sans aucun préjudice pour eux et/ou pour leur enfant.

L'anonymat des participants a aussi été assuré et en aucun moment il n'a été possible de les identifier dans cette recherche.

Les données amassées auprès des participants ont été traitées de manière confidentielle et ont servi uniquement aux fins de cette recherche. Elles sont maintenant conservées dans un lieu sûr par l'équipe de recherche et seront détruites 7 ans après la fin du projet.

À la fin de la recherche, une lettre de remerciement sera envoyée aux participants les informant des conclusions générales de la recherche.

4. Présentation des résultats

Cette recherche est guidée par le questionnement général suivant : est-ce que le programme FADéPI améliore l'implication parentale dans la démarche du cycle de vie du PI et favorise-t-il ainsi la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? Dans un premier temps, répondre à ce questionnement implique d'obtenir des données sur la collaboration-école-famille (objectif 1). Dans un deuxième temps, il importe d'obtenir des données sur le « quand et comment » les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du PI (objectifs 2 et 3). Ensuite, des données seront obtenues pour déterminer si le programme FADéPI permettait aux parents de s'impliquer davantage (objectif 4a). Finalement, il importe d'obtenir des données sur la réussite éducative des élèves HDAA afin de déterminer les apports de FADéPI (objectif 4).

Les questionnaires élaborés et utilisés pour cette recherche auprès des enseignants et des parents ont fourni des données en mesure de répondre à nos objectifs. Les résultats des analyses présentées dans ce chapitre portent d'abord sur la collaboration-école-famille et sur la participation parentale lors de la démarche du plan d'intervention.

Afin de préserver la confidentialité des participants, les noms des intervenants scolaires et des parents ne sont en aucun cas mentionnés. Nous avons donc attribué des codes à chacun des répondants pour les identifier. Pour les intervenants scolaires (orthopédagogues et direction), le code I leur a été attribué (I1 à I5). Pour les parents, le code P leur a été attribué (P1 et P2). Finalement, pour les plans d'intervention et les écoles, nous avons attribué le code PI au plan d'intervention (PI1 à PI13) et É aux écoles (É1 et É2).

4.1 Résultats issus des questionnaires

Dans cette section, nous présenterons les résultats qui proviennent des différents questionnaires : ÉMRPI (post et pré FADéPI), du questionnaire RCÉF, de l'ICPPI et de l'ICPCPI.

4.1.1 Résultats en lien avec le ÉMRPI

Dans les points suivants, nous présenterons les résultats qui portent sur : la préparation des acteurs du PI, leurs présences, leur consultation, sur l'élaboration, la concertation, l'engagement et la révision du PI. Nous présenterons d'abord sous forme de deux tableaux (tableaux VI et VII) les résultats aux questions fermées pour ensuite exposer les réponses aux questions ouvertes. Au total, cinq intervenants (quatre femmes et un homme) ont répondu au même questionnaire à deux reprises (pré et post FADéPI).

Réponses aux questions fermées du ÉMRPI avant FADéPI

Tableau VI. Présentation des réponses des intervenants aux questions fermées (Pré FADéPI)

Préparation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
Les parents sont préparés avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	1	2	2	0
L'intervenant est préparé avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	5	0	0	0
Présence	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève est présent à la première rencontre	1	2	2	0
Les parents ou tuteurs sont présents	1	2	2	0
L'intervenant est présent (orthopédagogue)	5	0	0	0
L'élève répond aux questions qui lui sont posées	1	2	2	0
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de lui-même (il parle de ses intérêts, de ses forces, de ses défis, il explique le but de la rencontre, il discute de ses besoins, et, donne son point de vue)	2	2	1	0
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	3	1	1	0
L'intervenant présente les forces et les défis de l'enfant	5	0	0	0
Consultation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de lui-même, il réunit et présente quelques artefacts, travaux ou résultats d'évaluation	1	2	2	0
L'élève pose des questions relatives à son PI	0	3	2	0
Élaboration	Toujours	Parfois	Jamais	N/A

L'élève énumère et priorise ses besoins	0	4	1	0
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	0	5	0	0
L'intervenant participe à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de l'élève	5	0	0	0
L'élève propose des objectifs	0	3	2	0
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs prioritaires	0	3	2	0
L'intervenant participe à la sélection des objectifs	5	0	0	0
Concertation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève argumente sur le choix des objectifs	0	3	2	0
L'élève propose des moyens qui favorisent ses apprentissages	0	5	0	0
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	0	3	2	0
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	0	4	1	0
L'intervenant participe au choix des moyens	5	0	0	0
Engagement	10 % des moyens/par semaine	25 % des moyens/par semaine	50 % des moyens/par semaine	N/A Un objectif ou plusieurs objectifs sont abordés par d'autres moyens (qui ne figurent pas sur le PI)
L'élève met en œuvre ou applique un ou plusieurs moyens proposés et attribués à l'élève dans son PI	2	1	2	0
Les parents ou tuteurs mettent en œuvre ou appliquent un ou plusieurs moyens proposés (et attribués aux parents ou tuteurs) dans le PI	3	0	0	2
L'intervenant aborde un ou plusieurs objectifs du PI	0	0	5	0
L'intervenant met en œuvre ou applique un ou plusieurs moyens proposés (et attribués à l'intervenant) dans le PI	0	0	5	0
Révision	1/an	2/an	3/an	Jamais
L'élève participe à la démarche de révision de son PI	2	0	0	3
Les parents ou tuteurs participent à la démarche de révision du PI	4	0	1	0
L'intervenant (orthopédagogue) participe à la démarche de révision du PI	0	1	4	0

Réponses aux questions ouvertes du ÉMRPI avant FADéPI

Avant FADéPI, lorsque questionnés à savoir comment les parents participent à la révision du PI (question 7), quatre intervenants nous répondent :

- I2 : « Soit au début soit en fin d'année » ;
- I3 : « Lors d'une rencontre en début d'année pour mettre à jour les besoins et objectifs établis l'année précédente ou en fin d'année pour réviser le PI » ;
- I4 : « Précise les forces et les faiblesses de l'enfant. Nomme des préoccupations et ils demandent comment cela sera aborder à l'école » ;
- I5 : « Un compte-rendu est fait par l'orthopédagogue deux fois par an et à la rencontre parents-enseignants ».

Lorsque questionnés (question 9) à savoir qui est l'intervenant principal du PI, les cinq répondants nomment « l'orthopédagogue ».

Et ils définissent ses rôles et ses responsabilités (question 10) dans l'élaboration du PI ainsi :

- I1 : « Élaborer le PI, récolter les données, établir les objectifs avec l'aide de l'enseignant, établir les moyens et réviser » ;
- I2 : « Remplir le profil de l'élève dans le PI et solliciter les enseignants, les parents de l'élève et l'élève lui-même à l'élaboration du profil en question. Élaborer des objectifs pertinents et réalistes et proposer des moyens pour l'atteinte de ces objectifs. S'assurer du suivi des objectifs et des moyens mis en place » ;
- I3 : « Sortir les élèves pour leur donner des périodes de soutien et des périodes pour faire des évaluations avec les accommodations respectives. Élaborer les plans d'interventions, faire la collecte de données et faire les suivis avec les enseignants » ;
- I4 : « L'ortho fait le plan, le partage avec la direction et enseignants/équipe-école/parents ».

D'ailleurs, à la question 13, tous les participants nomment l'orthopédagogue comme étant l'intervenant qui implante les moyens proposés.

Finalement, à la question 14 « décrivez brièvement l'implication (au regard de la mise en œuvre) des principaux intervenants voici les réponses obtenues :

- I1 : « *Tous les 3 mois, on (orthopédagogue) se réunit avec les professeurs pour voir les progrès de l'enfant* » ;
- I2 : « *Orthopédagogue insiste beaucoup sur la mise en œuvre des moyens, l'enseignant un peu moins et afin d'éviter que l'élève soit passif dans la mise en œuvre, renforcement de la part de l'orthopédagogue sur la pertinence des moyens* » ;
- I3 : « *L'orthopédagogue s'assure du suivi des objectifs et des moyens proposés dans le PI. Il renforce la mise en œuvre des moyens auprès des enseignants, mais aussi auprès de l'élève* » ;
- I4 : « *S'assurer que les élèves reçoivent du soutien additionnel et les accommodations nécessaires pour leur réussite* » ;
- I5 : « *Bonne volonté à la base des enseignantes, mais pas d'implication constante sur le terrain* ».

Réponses aux questions fermées du ÉMRPI après FADéPI

Tableau VII. Présentation des réponses des intervenants aux questions fermées (Post FADéPI)

Préparation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
Les parents sont préparés avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	2	1	2	0
L'intervenant est préparé avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	5	0	0	0
Présence	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève est présent à la première rencontre	2	2	1	0
Les parents ou tuteurs sont présents	0	3	1	0
L'intervenant est présent (orthopédagogue)	5	0	0	0
L'élève répond aux questions qui lui sont posées	2	2	0	1
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de lui-même (il parle de ses intérêts, de ses forces, de ses défis, il explique le but de la rencontre, il discute de ses besoins, et, donne son point de vue)	2	3	0	0

Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	1	4	0	0
L'intervenant présente les forces et les défis de l'enfant	5	0	0	0
Consultation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de lui-même, il réunit et présente quelques artefacts, travaux ou résultats d'évaluation	1	2	2	0
L'élève pose des questions relatives à son PI	0	3	2	0
Élaboration	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève énumère et priorise ses besoins	0	4	1	0
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	3	1	1	0
L'intervenant participe à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de l'élève	5	0	0	0
L'élève propose des objectifs	0	3	2	0
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs prioritaires	0	4	1	0
L'intervenant participe à la sélection des objectifs	5	0	0	0
Concertation	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève argumente sur le choix des objectifs	0	4	1	0
L'élève propose des moyens qui favorisent ses apprentissages	0	5	0	0
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	0	3	2	0
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	0	4	1	0
L'intervenant participe au choix des moyens	5	0	0	0
Engagement	10 % des moyens/par semaine	25 % des moyens/par semaine	50 % des moyens/par semaine	N/A Un objectif ou plusieurs objectifs sont abordés par d'autres moyens (qui ne figurent pas sur le PI)
L'élève met en œuvre ou applique un ou plusieurs moyens proposés et attribués à l'élève dans son PI	1	1	2	1

Les parents ou tuteurs mettent en œuvre ou appliquent un ou plusieurs moyens proposés (et attribués aux parents ou tuteurs) dans le PI	1	1	0	3
L'intervenant aborde un ou plusieurs objectifs du PI	0	0	5	0
L'intervenant met en œuvre ou applique un ou plusieurs moyens proposés (et attribués à l'intervenant) dans le PI	0	0	5	0
Révision	1/an	2/an	3/an	Jamais
L'élève participe à la démarche de révision de son PI	0	4	0	1
Les parents ou tuteurs participent à la démarche de révision du PI	1	2	0	2
L'intervenant (orthopédagogue) participe à la démarche de révision du PI	1	2	2	0

Réponses aux questions ouvertes du ÉMRPI après FADéPI

Après FADéPI, lorsque questionné à savoir quels sont les rôles et les responsabilités de l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI (celui qui participe toujours au PI) :

- I1 : « *L'orthopédagogue fait le PI, le propose aux parents et à l'élève. Il révisé 3 fois par année le PI* » ;
- I2 : « *Consulter l'élève, les parents et tout autre intervenant afin de faire la collecte de données permettant l'élaboration des objectifs/consigner les données et les objectifs dans le PI et organiser la mise à jour de ce dernier/convoquer les collaborateurs pour les mises à jour du PI* » ;
- I3 : « *L'intervenant doit analyser et dépister les difficultés de l'élève, discuter avec l'élève et ses parents. Ensuite, élaborer un PI et assurer l'exécution de ce PI* » ;
- I4 : « *suivi du PI, évolution des objectifs et des moyens* » ;
- I5 : « *Collecte des données/Établissement des besoins avec les autres intervenants/Élaboration du PI (objectifs et moyens) /Veiller à la mise en application des moyens et des objectifs* » ;

Lorsque questionné (question 9) à savoir quel (s) intervenant (s) mettent en œuvre les moyens proposés dans le PI et à quelle fréquence le ou les intervenants implantent les moyens proposés ?

- I1 : « *Les enseignants implantent les moyens si ces derniers sont faciles à intégrer dans leur routine* » ;
- I2 : « *L'orthopédagogue lors des suivis individuels (2 à 3 fois par semaine) -Les enseignants lors de leur cours avec l'élève en question (2 à 5 fois par semaine) - D'autres intervenants (psychoéducateur par exemple) lorsqu'il s'agit d'objectifs touchant l'organisation ou le comportement (2 à 3 fois par semaine)* » ;
- I3 : « *L'intervenant implanté toujours les moyens proposés* » ;
- I4 : « *ortho, enseignants et élèves (**parfois parents**), quotidiennement ou en séance* ».
- I5 : « *Enseignants classe ordinaire -Orthopédagogue -Travailleur social (si tel est le cas) -**Parents (parfois)*** ».

Enfin, à la question 10 « Quel (s) intervenant (s) participe (nt) à la révision du PI ? À quelle fréquence l'intervenant révisé le PI ? », voici les réponses obtenues :

- I1 : « *Orthopédagogue -Enseignant -Travailleur social (si tel est le cas) -**Parent et élève** —Direction (parfois) Révision du PI 2 fois par année (janvier et juin)* » ;
- I2 : « *Orthopédagogue, l'élève, **les parents**, les enseignants, à l'occasion la direction - 3 fois par année (début d'année, en janvier et en juin)* » ;
- I3 : « *Révision faite par l'orthopédagogue 3 fois par année et **un compte-rendu est fait aux parents et à la direction*** » ;
- I4 : « *ortho (avec consultation des enseignants et élèves)* » ;
- I5 : « *l'intervenant révisé le PI aux 3 mois* ».

Afin de faciliter la compréhension des résultats obtenus lors de la passation des deux questionnaires ÉMRPI, nous avons synthétisé et regroupé les énoncés et les réponses relatifs à notre objet de recherche sous forme de tableau (tableau VII) et nous avons ensuite procédé à un résumé des réponses obtenues aux questions ouvertes.

Tableau VIII. Résumé des réponses des intervenants aux questions du ÉMRPI

Les questions tirées du questionnaire	Pré-FADéPI		Post-FADéPI	
Les parents sont préparés avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	2	Jamais	2	Jamais
	2	Parfois	1	Parfois
	1	Toujours	2	Toujours
Les parents ou tuteurs sont présents à l'élaboration du PI	2	Jamais	2	Jamais
	2	Parfois	3	Parfois
	1	Toujours	0	Toujours
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant à l'élaboration du PI	1	Jamais	0	Jamais
	1	Parfois	4	Parfois
	3	Toujours	1	Toujours
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant à l'élaboration du PI	0	Jamais	1	Jamais
	5	Parfois	1	Parfois
	0	Toujours	3	Toujours
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs à l'élaboration du PI	2	Jamais	1	Jamais
	3	Parfois	4	Parfois
	0	Toujours	0	Toujours
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens à l'élaboration du PI	2	Jamais	2	Jamais
	3	Parfois	3	Parfois
	0	Toujours	0	Toujours
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	1	Jamais	1	Jamais
	4	Parfois	4	Parfois
	0	Toujours	0	Toujours
Les parents ou tuteurs mettent en œuvre ou appliquent un ou plusieurs moyens proposés (et attribués aux parents ou tuteurs) dans le PI	2	Jamais	2	Jamais
	2	Parfois	2	Parfois
	1	Toujours	1	Toujours
Les parents ou tuteurs participent à la démarche de révision du PI	2	Jamais	2	Jamais
	2	Parfois	2	Parfois
	1	Toujours	1	Toujours

En résumé, pour ce qui est des réponses ouvertes, l'ensemble des répondants avant FADéPI s'entendent pour dire que l'orthopédagogue est l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI. Après FADéPI, lorsque questionné à savoir « *quel (s) intervenant (s) mettent en œuvre les moyens proposés dans le PI ?* » l'orthopédagogue est encore une fois nommé par I2, I3, I4 et I5. De son côté, I1 répond : « *Les enseignants implantent les moyens si ces derniers sont faciles à intégrer dans leur routine* ». Toutefois, à la suite de l'implantation de FADéPI, 4 des 5 répondants ajoutent l'enseignant de la classe comme pouvant aussi être responsable de mettre en œuvre les moyens proposés dans le PI. De plus, avant FADéPI, lorsque nous avons demandé aux participants, à la question 14, de décrire brièvement l'implication (au regard de la mise en œuvre) des principaux intervenants, rappelons que tous ont décrit l'implication de l'orthopédagogue sans jamais faire référence aux parents ou à leur possible implication. En revanche, à la suite de l'implantation du programme FADéPI, 2 des 5 répondants mentionnent que les parents sont parfois impliqués. De plus, en ce qui concerne la révision du PI, 2 répondants sur 5 mentionnent que les parents participent à cette rencontre et un intervenant mentionne qu'« *un compte-rendu est fait aux parents* ». Nous pouvons donc penser que 3 fois sur 5, les parents sont tenus à l'écart de la rencontre de révision du PI.

4.1.2 Résultats en lien avec le RCÉF

Nous avons sollicité la participation des parents afin d'apporter un éclairage sur les points suivants : information, consultation, concertation, coordination et engagement. Seulement deux parents ont répondu positivement à notre demande. Nous présenterons donc une synthèse des réponses obtenues.

Information, présence et consultation des parents lors de la démarche du cycle de vie du PI

Lorsque questionné afin de savoir s'il se préparait à participer à la rencontre d'élaboration du plan d'intervention de leur enfant, le premier parent (P1) mentionne ne pas être préparé à l'avance (parfois) et être rarement présent lors des rencontres tandis que le second parent (P2) répond être toujours présent et préparé pour ces rencontres. De plus, lorsque consulté à savoir s'ils étaient présents lors de la révision du PI de leur enfant, P1 répond être rarement présent et P2 dit être toujours présent lors de la révision du PI.

Concertation, coordination et engagement (implication) des parents lors de la démarche du cycle de vie du PI

En ce qui concerne le niveau d'implication des parents au regard de la démarche du PI, P1 mentionne que le personnel scolaire prend les décisions et coordonne les tâches. Il partage donc de l'information avec l'équipe-école et il en reçoit, mais il pose rarement des questions. À l'occasion, il se permet d'exprimer son opinion. Dans ce même ordre d'idée, il participe parfois à identifier les besoins de son enfant et il prend connaissance des tâches qui lui sont proposées. En revanche, il ne perçoit pas avoir un réel sentiment de contrôle sur le choix des activités qui lui sont suggérées. Toutefois, comme mentionné précédemment, il est rarement présent aux rencontres de révision de PI et de ce fait, il participe rarement à la sélection des besoins prioritaires ou au choix des moyens à mettre en place. Bien que participant peu ou rarement à la démarche du PI, il se dit satisfait de la manière que l'équipe-école fonctionne et qu'elle fait le suivi.

De son côté, P2 dit plutôt se concerter et coopérer avec l'équipe-école tout au long de la démarche du cycle de vie du PI. De plus, P2 est tout à fait en accord avec les rencontres puisqu'il les considère comme un avantage pour lui et son enfant. Bien qu'il n'aborde pas souvent les objectifs du PI à la maison, il fait des suggestions et il exprime toujours son opinion. Lorsque nécessaire, il met en œuvre ou applique les moyens qui lui sont attribués. De manière générale, ce parent est très satisfait de la manière que l'équipe-école fonctionne et il trouve satisfaisante la manière dont les rencontres sont préparées.

4.1.3 Résultats relatifs aux inventaires catégoriels (ICPPI)

L'échantillon Q utilisé est constitué de cinq intervenants scolaires (quatre femmes et un homme). Rappelons que l'ICPPI est composé de trente-deux énoncés qui sont présentés dans un tableau (tableau IX). Le tableau présente le rang de chacun des énoncés selon leur degré de consensus. Les énoncés 4, 17, 19, 26 et 31 sont les plus consensuels. De plus, l'énoncé 4 est considéré positivement par l'ensemble des intervenants. En revanche, les énoncés 26 et 27 sont jugés négativement par tous. En ce qui concerne les énoncés 2, 5, 24, 29 et 32, ils sont ceux qui sont le moins consensuels.

Tableau IX. Liste des énoncés et scores synthétiques par facteurs (intervenants)

			Tris de synthèse, par facteur			
No	Rang de consensus	Énoncés	I	II	III	IV
1	27	La présence de l'élève à la première rencontre concernant son PI est essentielle	3	1	-1	3
2	29	Il faut préparer les parents avant la première rencontre de PI/PT de leur enfant	-1	-2	0	3
3	26	Les parents doivent être présents lors de l'élaboration du PI	1	-3	-1	-2
4	3	Un (e) orthopédagogue doit participer aux rencontres d'élaboration d'un PI	3	2	3	2
5	31	Je pense qu'au moins un spécialiste (psychologue, psychoéducateur, orthophoniste...) devrait assister au PI/PT de l'élève	-1	2	2	-3
6	24	La direction devra faire partie de l'équipe de l'élaboration du PI	1	-1	-3	-1
7	20	Je m'assure d'engager l'élève à prendre la responsabilité de son PI/PT dans le but de développer ses habiletés d'autodétermination	0	1	2	-1
8	9	L'élève doit présenter aux personnes concernées par son PI/PT ses intérêts, ses forces ou ses défis	1	0	0	-1
9	22	L'élève est généralement encouragé à poser des questions relatives à son PI	1	0	-2	1
10	10	Lors d'une première rencontre de PI/PT, il est essentiel que l'élève énumère et priorise ses besoins	0	-2	-1	0
11	23	Il est important que l'élève participe aux choix d'objectifs prioritaires	2	1	-2	1
12	13	L'élève doit s'impliquer dans le choix des moyens qui favorisent ses apprentissages	-1	1	0	-1
13	16	Les parents doivent être consultés sur les forces et les défis de leur enfant	0	0	2	2
14	25	Les parents doivent présenter leurs points de vue sur les besoins prioritaires de leur enfant	-1	-2	1	2
15	19	Les parents doivent avoir un mot à dire sur la sélection des objectifs prioritaires	-1	-2	0	1

16	11	Les parents devraient aborder un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	-1	0	1	-1
17	5	Au bénéfice de son développement, l'élève devra utiliser les moyens (les ressources, les stratégies ou les tâches) proposés dans son PI/PT	1	0	1	2
18	12	Je pense que mon niveau d'implication à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT a un impact sur la réussite de l'élève	2	0	1	0
19	2	Il arrive que l'élève utilise de façon sélective quelques moyens prévus dans son PI/PT	0	1	0	1
20	18	Il y a des situations quand l'élève utilise d'autres moyens que ceux convenus et consignés dans le canevas de son PI/PT	0	-1	-3	-1
21	17	Parfois, l'élève ne met pas en pratique les moyens proposés à son PI/PT	0	1	-2	0
22	21	Afin de favoriser le développement de leur enfant, les parents devraient mettre en pratique quelques moyens proposés dans le PI/PT	-2	0	1	0
23	6	Je trouve que je révise suffisamment le PI/PT de l'élève	0	-1	1	0
24	28	J'incite les parents à s'impliquer dans l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT de leur enfant	-2	3	-1	1
25	7	Je mets en œuvre, couramment, les moyens (les stratégies les ressources ou les tâches) proposés au PI/PT de l'élève	1	0	2	1
26	1	Il arrive que les parents ne s'intéressent pas aux moyens proposés au PI/PT de leur enfant	-2	-1	-2	-2
27	14	La révision du PI doit se faire en présence des parents	-3	-3	-1	-2
28	15	L'élève doit participer à la révision de son PI/PT	2	2	0	0
29	32	Toutes les personnes qui dispensent des services à l'élève devraient participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT	-1	3	3	-3
30	8	La révision du PI doit respecter les échéances prévues à l'élaboration	1	-1	0	0
31	4	Je suis satisfait (e) du temps et des efforts que je consens à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT de l'élève	-2	-1	0	0
32	30	Je crois que la révision du PI/PT doit se faire plus que deux fois par année	-3	2	-1	-2

L'analyse factorielle de l'ICPPI a permis de relever cinq tris significatifs nous permettant de générer quatre facteurs se rapportant à notre étude (les rencontres de PI, la place de l'élève, la place des parents et la réussite du PI). Nous travaillerons donc avec ces tris significatifs, identifiés par le logiciel, pour approfondir l'analyse de chaque facteur ainsi que les rapports entre les facteurs (accord-désaccord).

Tableau X. Matrice des contributions des Q-sorts aux facteurs (intervenants)

Q-sorts	Saturation des facteurs synthétiques			
	1	2	3	4
1	0.0173	0.1539	0.9853 X	0.0427
2	0.9186 X	0.0065	0.0522	0.0880
3	0.0990	0.9765 X	0.1580	-0.0511
4	0.2570	-0.0615	0.0480	0.9532 X
5	0.7902 X	0.1567	-0.0307	0.3170
% de var. expliquée	31	20	20	20

X : Q-sorts représentatifs du facteur

Pour ce qui est du ICPCPI, il nous a été impossible de procéder à une analyse factorielle, car nous avons reçu qu'une seule réponse. Nous en ferons donc une analyse qualitative plus loin.

Facteur 1 : les rencontres de PI

L'analyse factorielle a permis de faire ressortir un premier facteur ayant deux tris significatifs (I2 et I5) : la rencontre d'élaboration. Les énoncés qui caractérisent ce facteur sont : 3 ; 5 ; 6 ; 22 et 29.

No.	1		2		3		4	
	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR
3	1	0.86*	-3	-1.87	-1	-0.62	-2	-1.24
6	1	0.65	-1	-0.62	-3	-1.87	-1	-0.62
29	-1	-0.54	3	1.87	3	1.87	-3	-1.87
5	-1	-0.68	2	1.24	2	1.24	-3	-1.87
22	-2	-1.37	0	-0.00	1	0.62	0	0.00

Cette analyse démontre que les intervenants (orthopédagogues), sans accorder une grande importance à la présence des parents ou de la direction lors de l'élaboration (énoncés 3 et 6), aimeraient tout de même que ceux-ci y assistent. On peut penser que les intervenants ne souhaitent pas nécessairement avoir la présence des parents, puisqu'ils ne croient pas que la contribution de ceux-ci dans le PI (mettre en pratique des moyens) favorise le développement de l'enfant (énoncé 22). En revanche, les intervenants, ne désirent pas la présence de spécialistes (énoncé 5) ou de l'ensemble des personnes qui dispensent des services à l'élève (énoncé 29) puisqu'ils ne jugent pas ces présences utiles ou nécessaires.

Facteur 2 : la réussite du PI

Le second tri significatif (I3) a permis de relever le facteur de la réussite du PI avec les énoncés 1 ; 24 et 32.

No.	1		2		3		4	
	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR
24	-2	-0.83	3	1.87	-1	-0.62	1	0.62
32	-3	-1.87	2	1.24*	-1	-0.62	-2	-1.24
1	3	2.05	1	0.62	-1	-0.62	3	1.87

Les intervenants s'entendent pour dire que la réussite du PI est influencée positivement par la participation de l'élève à la première rencontre (énoncé 1). Toutefois, selon les intervenants, la présence des parents dont ils ne désirent pas nécessairement avoir le point de vue n'est pas nécessaire

dans la démarche du PI (énoncé 24), car elle n'aurait pas un impact significatif sur la réussite du PI. En fait, les participants, soulèvent que c'est leur niveau d'implication à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI qui a un impact significatif sur la réussite du PI et de l'élève. De plus, les intervenants, bien qu'ils reconnaissent l'avantage de réviser régulièrement le PI, ne semblent pas penser que cette révision doit se faire plus que deux fois par année pour en assurer sa réussite.

Facteur 3 : la place de l'élève

Pour ce qui est du troisième facteur (la place de l'élève) qui regroupe les énoncés : 1 ; 9 ; 11 ; 20 et 6, son analyse, nous permettent de conclure que les intervenants trouvent très importante la présence de l'élève lors de la rencontre d'élaboration (énoncé 1) afin qu'il assiste aux choix des objectifs prioritaires le concernant (énoncé 11).

No.	1		2		3		4	
	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR
1	3	2.05	1	0.62	-1	-0.62	3	1.87
9	1	0.68	0	-0.00	-2	-1.24	1	0.62
11	2	1.01	1	0.62	-2	-1.24*	1	0.62
20	0	0.00	-1	-0.62	-3	-1.87	-1	-0.62
6	1	0.65	-1	-0.62	-3	-1.87	-1	-0.62

Cependant, les intervenants ne désirent pas qu'il participe aux choix des objectifs et ils ne l'encouragent pas à poser des questions. Ensuite, il appartient à l'élève de mettre en pratique les moyens qui lui sont proposés, sans les modifier afin de ne pas déplaire aux intervenants qui les ont choisis (énoncés 20 et 21). En résumé, il semble que les intervenants préfèrent donner un PI déjà élaboré à l'élève sans que celui-ci puisse en discuter et que l'élève utilise uniquement les moyens choisis par les intervenants.

Facteur 4 : la place des parents

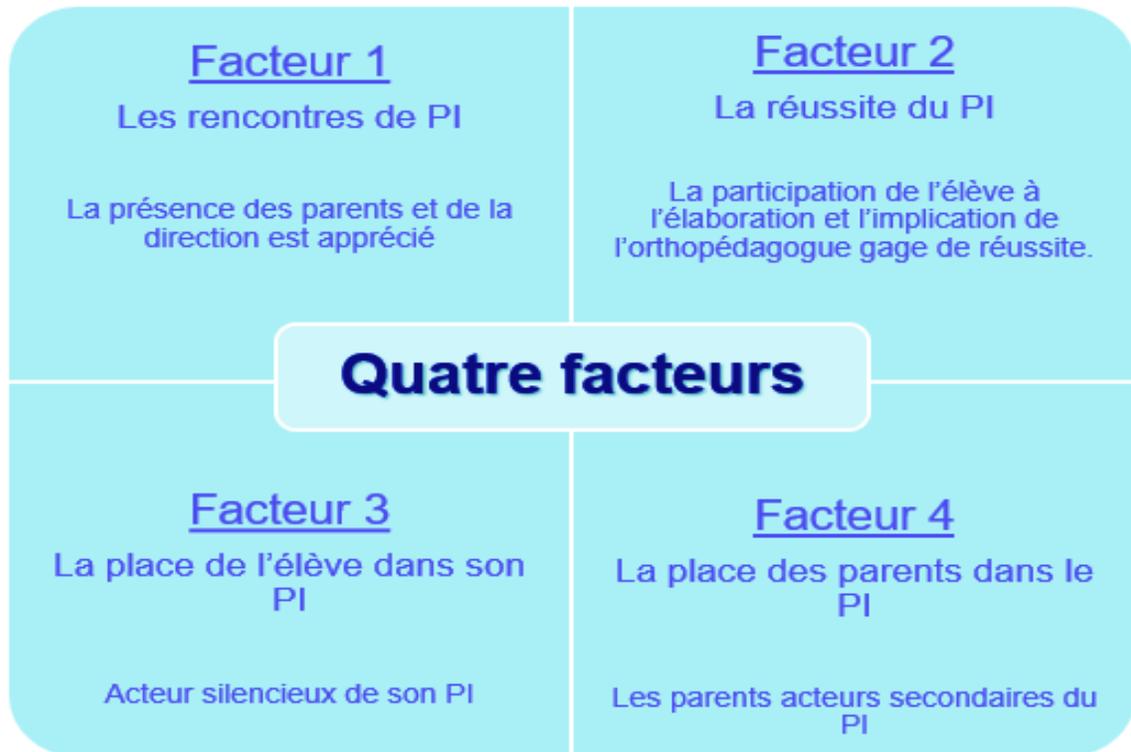
Enfin, le dernier facteur relevé (la place du parent) a regroupé les énoncés : 2 ; 24 ; 29 et 5.

No.	1		2		3		4	
	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR	Q-SV	Z-SCR
2	-1	-0.50	-2	-1.24	0	-0.00	3	1.87*
24	-2	-0.83	3	1.87	-1	-0.62	1	0.62
29	-1	-0.54	3	1.87	3	1.87	-3	-1.87
5	-1	-0.68	2	1.24	2	1.24	-3	-1.87

À la lecture des réponses fournies par les intervenants, il semble que ceux-ci laissent peu de places aux autres acteurs (direction, élève et parents, etc.) du PI. En ce qui concerne les parents, bien que les intervenants ne considèrent pas leur présence essentielle lors de l'élaboration ou la révision du PI, ils apprécient que, lorsqu'ils sont présents, les parents arrivent préparés à la rencontre de PI (énoncé 2) et qu'ils relèvent les forces et les défis de leur enfant. Toutefois, ils ne considèrent pas comme de leur devoir de les préparer. De plus, le fait que les parents ne mettent pas en place tous les moyens n'est pas perçu comme un irritant. En fait, les intervenants semblent penser que la mise en pratique de quelques moyens proposés au PI par le parent à peu ou pas d'influence marquée sur le développement de l'enfant (énoncé 22).

En résumé, quatre facteurs ont été mis en évidence et sont illustrés à la figure 8. Le premier est orienté vers la présence des acteurs lors de la démarche du PI. Le deuxième est marqué par ce qui peut influencer positivement ou négativement la réussite du PI selon les intervenants scolaires. Le troisième facteur concerne la place de l'élève dans son plan d'intervention. Enfin, le dernier facteur est caractérisé par la place que les intervenants laissent aux parents dans la démarche du PI.

Figure 8. Les quatre facteurs relevés par l'analyse



4.1.4 Résultats relatifs aux inventaires catégoriels (ICPCPI)

L'échantillon Q utilisé est constitué d'un seul parent, ce qui ne nous pas permis de faire une analyse factorielle. Toutefois, bien qu'un seul des deux parents nous a retourné ses réponses, nous procédé à une analyse qualitative des résultats obtenus. Rappelons que l'ICPCPI est composé de trente-deux énoncés qui sont classés à la figure 9. Les énoncés 14 et 18 sont les plus importants pour ce parent. De plus, les énoncés 10, 22, 17, 9, 13, 6, 4 et 3 sont considérés plus ou moins importants par ce parent. En revanche, les énoncés 2 et 20 sont jugés plus négativement.

Figure 9. Fiche réponse de l'ICPCPI

-3 - Important - En accord	-2	-1	0 + ou - important	1	2	3 + Important + En accord
# 2 J'aime participer à l'élaboration du PI de mon enfant	#23 Je trouve que les activités en lien avec le PI sont trop souvent imposées par l'équipe	#27 J'aborde un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	#10 Je suis prêt(e) à écouter les points de vue des autres	# 11 Moi et les membres de l'équipe partageons nos points de vue	#21 Je me sens à l'aise d'exprimer mon avis lors des rencontres avec l'équipe	#14 Je dirais que l'influence de l'équipe-école sur la vie de mon enfant est positive
# 20 Parfois, je suis obligé (e) de suivre des décisions prises par l'équipe	#29 Je suis dérangé (e) quand quelqu'un(e) monopolise la parole lors d'une rencontre	#26 J'applique un ou plusieurs moyens attribués par l'équipe-école	# 22 Les décisions à l'égard de mon enfant ressortent d'une bonne coordination du personnel scolaire	#25 Sans doute, il faut que je participe à la révision du PI de mon enfant	#5 Il me semble évident que je participe à la sélection des besoins prioritaires de mon enfant	#18 J'apprécie l'efficacité de l'équipe dans l'élaboration du plan d'intervention ou de transition
	# 28 Parfois, c'est moi qui prends le leadership des rencontres	#16 À mon avis, il y a assez de rencontres au regard du cheminement personnalisé de mon enfant	#17 De manière générale, je suis satisfait (e) de ma collaboration avec l'équipe-école	# 30 Lors des rencontres avec l'équipe, j'ai une voix dans la prise des décisions	#15 Je crois que ma participation apporte des avantages pour moi et mon enfant	
	# 7 Je dois avoir un mot à dire sur le choix de moyens	#20 Parfois, je suis obligé (e) de suivre des décisions prises par l'équipe	#9 J'ai l'impression que mes interventions sont respectées	# 8 Je me tiens informé(e) des droits relatifs au plan d'intervention ou de transition	#12 Il existe une confiance mutuelle entre moi et les membres de l'équipe-école	
		# 24 Je suis content (e), car je peux choisir moi-même les activités en lien avec le PI	#13 Je trouve que les rencontres au regard du cheminement personnalisé de mon enfant sont utiles	#1 Je me sens responsable de participer à l'élaboration du PI		
		# 31 À mon avis, le PI est la responsabilité de toutes les personnes qui dispensent des services à l'enfant	#6 C'est essentiel que je sois invité (e) à la sélection des objectifs prioritaires	#19 J'apprécie l'efficacité de l'équipe dans le suivi du plan d'intervention ou de transition		
			# 4 Je m'attends à être invité(e) à présenter les forces et les défis de mon enfant			
			# 3 Il me semble raisonnable de poser des questions sur un PI déjà élaboré à l'école			

L'analyse fait ressortir que bien que le parent se sent responsable de participer à la rencontre d'élaboration et celle de révision (énoncés 1 et 25) il n'aime pas vraiment y participer (énoncé 2). En fait, ce parent trouve ces rencontres plus ou moins importantes au regard du cheminement de son enfant (énoncé 13).

En résumé, l'analyse de l'ICPCPI démontre que lors des rencontres de PI, ce parent semble trouver raisonnable et justifié de poser des questions sur un PI déjà élaboré par l'école (énoncé 3). Cependant, il ne semble pas souhaiter prendre le « leadership » des rencontres (énoncé 28), puisqu'il ne se dit pas dérangé par le fait que quelqu'un, autre que lui, monopolise la parole lors de ces moments (énoncé 29). En revanche, il considère que sa présence lui apporte des avantages (énoncé 15) puisqu'au besoin, il exprimer son avis tout en étant à l'aise de le faire (énoncé 21). De plus, il considère cela important de le faire, mais il a l'impression que ses interventions sont plus ou moins respectées (énoncé 9). Sa participation à la sélection des besoins prioritaires semble pour lui une évidence (énoncé 5), mais il semble trouver plus ou moins important d'avoir son mot à dire sur la sélection des objectifs prioritaires (énoncé 6) et donner son opinion sur le choix des moyens s'y rattachant, puisqu'elle est inutile (énoncés 7), puisqu'il existe, selon lui, une confiance mutuelle entre lui et l'équipe-école (énoncé 12).

4.2 Résultats issus des instruments de mesure

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus à l'aide des outils de mesure (IMO et IMI) en ce qui a trait au contenu et à la qualité des plans d'intervention au regard de la réussite éducative des élèves HDAA. Nous avons analysé treize plans d'intervention élaborés, gérés et révisés par les quatre orthopédagogues avant et après FADéPI dans le but de faire ressortir l'impact du programme.

4.2.1 Instrument de mesure d'objectifs consignés dans un PI (IMO)

Nous avons d'abord utilisé l'IMO qui est fondé principalement sur quatre caractéristiques essentielles du PI (pertinence, réaliste, observable et mesurable) pour analyser la qualité des objectifs consignés. Nous avons accordé un point au plan d'intervention quand les objectifs répondaient globalement à ces critères (tableau XI).

Tableau XI. Présentation de la provenance des PI et de la pertinence des objectifs

Plan d'intervention		
Secteur primaire	4	
Secteur secondaire	9	
Pertinence des objectifs		
	Points avant FADéPI	Points après FADéPI
Satisfait le besoin de l'élève	6	13
Lié au programme de formation ou aux finalités poursuivies	12	13
Essentiel dans le quotidien	10	13
Favorise ou facilite la participation sociale	11	13
Correspond à l'âge chronologique	10	11
Peuvent être abordés dans des contextes, des milieux, des environnements différents, et, par différentes personnes	10	13
Placés par ordre de priorité ou par ordre chronologique	1	12
Points obtenus pour la pertinence (/91)	60	88

En ce qui concerne la pertinence des objectifs avant FADéPI, les PI observés cumulent 60 points comparativement à 88 après l'implantation du programme. Aussi, nous avons observé que seulement 6 des 13 plans d'intervention présentent des objectifs pouvant répondre aux besoins de l'élève. Toutefois, les objectifs sont presque toujours liés au programme de formation ou aux finalités poursuivies (12/13). De plus, ils sont habituellement essentiels dans le quotidien (10/13) favorisent (ou facilite) la participation sociale (11/13), correspondent à l'âge chronologique de l'élève (10/13) et peuvent être abordés dans des contextes, des milieux, des environnements différents, et ce, par différentes personnes dans 10 cas sur 13.

Tableau XII. Formulation des objectifs consignés dans les PI analysés

Formulation des objectifs			
		Avant FADéPI	Après FADéPI
Réaliste	L'objectif est atteignable pour l'élève (dans sa zone proximale de développement)	5	13
	L'objectif est lié au niveau actuel de performance scolaire ou fonctionnel (NAPs ou NAPf)	2	5
Points obtenus pour le réalisme (/26)		7	18
L'objectif peut être vu, entendu ou senti.		13	13
Points obtenus pour être « observable » (/13)		13	13
Comporte le critère...	Durée	X	X
	Intensité		X
	Quantité	X	X
	Temps de latence		X
	Fréquence		X
	Qualité	X	X
	Rythme	X	X
Comporte au moins un des critères		13	13
Comporte une condition		6	13
Points obtenus pour être mesurable (critères + condition) (/26)		19	26

Relativement au critère de réalisme, avant FADéPI, les PI cumulent 7 points comparativement à 18 après FADéPI. En fait, nous observons que les PI pré-FADéPI sont rédigés de manière réaliste seulement dans 7 cas, c'est-à-dire que les objectifs peuvent être atteignables ou liés au niveau de performance scolaire ou au niveau fonctionnel de l'élève. Aussi, au tableau XII, nous observons que l'ensemble des plans d'intervention (avant et après FADéPI) comporte des objectifs observables et qu'ils comportent tous, au moins une qualité (effectué une tâche selon une méthode particulière ou avec un ensemble de moyens).

Finalement, avant FADéPI, les PI comportent une condition dans 6 des 13 cas comparativement à 13/13 après la participation au programme.

Tableau XIII. Récapitulatif des points obtenus avant et après FADéPI (IMO)

Critères des objectifs	Avant FADéPI	Après FADéPI
Pertinence	60	88
Réalisme	7	18
Observable	13	13
Mesurable	19	26
Total des points (/156)	89	145

En résumé, à la suite de la participation au programme, nous observons une amélioration des PI selon l'IMO puisque les objectifs obtiennent 145/156. En ce qui concerne leur pertinence, une amélioration de 28 points est observée. À cet effet, nous constatons une amélioration en ce qui concerne la création d'objectifs essentiels dans le quotidien (+3), d'objectifs favorisant (ou facilitant) la participation sociale et d'objectifs correspondants à l'âge chronologique de l'élève

(+2). Aussi, les objectifs peuvent maintenant être abordés dans des contextes, des milieux, des environnements différents, et ce, par différentes personnes dans tous les cas (+3). De plus, les objectifs sont maintenant plus réalistes (+11) et tous mesurables (+7). Finalement, les objectifs consignés dans les PI observés après FADéPI comportent maintenant tous une condition comparativement à avant FADéPI.

4.2.2 Instrument de mesure d'informations consignées dans un PI (IMI)

Tel que mentionné au chapitre de la méthodologie, l'IMI accompagne l'IMO et permet d'analyser et d'évaluer la qualité d'un canevas de PI. Il est fondé sur quatre composantes essentielles du PI : le portrait de l'élève, les besoins de l'élève, les moyens proposés pour atteindre les objectifs et la révision du PI. Ci-dessous (tableau XIV), nous présentons les résultats pré et post FADéPI issus de IMI.

Tableau XIV. Observation dans les PI avant et après FADéPI

Portrait de l'élève		
		Total des PI répondants aux critères (sur 13)
Le PI comporte un descriptif des outils d'évaluation utilisés pour la collecte de données, le niveau actuel de performance scolaire est précisé, différentes formes de différenciation sont retenues...	Pré FADéPI	6
	Post FADéPI	10
Les besoins d'apprentissage de l'élève sont spécifiés, ils sont en lien avec le portrait de l'apprenant, ils sont adéquatement identifiés et ils sont hiérarchisés.	Pré FADéPI	4
	Post FADéPI	12

Divers moyens sont énumérés pour chacun des objectifs (service scolaire, services complémentaires, stratégies cognitives...), un ou plusieurs moyens sont attribués à l'apprenant, à l'intervenant, aux parents et le type de service offert est précisé (orthophonie, ergothérapie...).	Pré FADéPI	6
	Post FADéPI	8
Le PI est révisé (indique une trace ou une date de révision).	Pré FADéPI	11
	Post FADéPI	13
Une ou des dates de concertations sont notées	Pré FADéPI	1
	Post FADéPI	3
Le PI est signé	Pré FADéPI	0
	Post FADéPI	13

Pour commencer, en ce qui concerne le portrait de l'élève, c'est-à-dire la synthèse des capacités de l'élève, avant FADéPI, les PI observés démontrent que c'est dans moins de la moitié des cas (6/13) que les intervenants brossent le portrait ou mentionnent les évaluations permettant de bien situer l'élève au regard du PFÉQ. Nous observons une amélioration de 4 cas après FADéPI. Ensuite, pour ce qui est des besoins de l'élève (l'identification et la hiérarchisation des besoins), une nette amélioration est observée. En effet, avant FADéPI, on peut observer que seulement 4 PI répondent à ce critère comparativement à 12 après le programme. On remarque donc une hausse de 8 cas dans cette composante.

Aussi, en ce qui concerne la qualité des moyens proposés qui s’observe entre autres par la variété des stratégies proposées, nous remarquons que leurs qualités se sont légèrement améliorées (+ 2).

Finalement, dans la démarche du PI, la révision est une étape essentielle. Avant FADéPI, nous observons que 11 PI ont un espace réservé à la consignation de données relié à cette révision, mais qu’elle n’est pas toujours utilisée et qu’un seul PI comporte une date de concertation. Après FADéPI, nous remarquons que bien que les l’ensemble des PI (13/13) propose un espace pour consigner les données relatives à la révision des PI, seulement 3 des 13 PI mentionnent une date de rencontre pour une concertation (qui peut peut-être s’expliquer par la situation exceptionnelle de pandémie).

Nous présentons au tableau XV un récapitulatif des résultats de l’IMI avant et après FADéPI afin de mieux observer les apports du programme FADéPI.

Tableau XV. Récapitulatif avant et après FADéPI (IMI)

Composantes	Avant FADéPI (/13)	Après FADéPI (/13)	Variation
Portrait de l’élève	6	10	+ 4
Besoins de l’élève	4	12	+ 8
Qualité des moyens	6	8	+ 2
Révision du PI	11	13	+ 2
Dates de concertation	1	3	+ 2
Signatures présentes	0	13	+ 13

En résumé, l’IMI nous permet d’observer plusieurs améliorations à la suite de l’implantation du programme FADéPI. Toutefois, l’amélioration la plus notable concerne la signature des PI. En effet, en ce qui concerne la signature du PI par les différents acteurs, une amélioration de 13 cas

est observée. À ce sujet, le programme FADéPI offre plusieurs outils, dont l'accès à une plateforme web. La plateforme offre la possibilité d'effectuer des rencontres virtuelles de PI en mode synchrone ou asynchrone. À la suite de la connexion sur la plateforme, une fenêtre jaillissante apparaît à l'écran de l'utilisateur exigeant une signature électronique afin de confirmer sa participation à la rencontre. L'utilisation de cette plateforme a permis d'obtenir un total de 13 PI signés sur 13.

4.3 Autres observations relatives au PI

Les objectifs

La formulation d'objectifs réalistes, observables et contenant une condition semble être un élément clé de la réussite éducative de l'élève HDAA. En effet, une formulation adéquate des objectifs du PI permet aux différents acteurs de prendre conscience de l'atteinte des objectifs par l'élève.

Avant FADéPI, moins de la moitié (6/13) des PI observés contenaient des objectifs permettant de démontrer la réussite éducative de l'élève. À la suite de la formation et à l'utilisation de la plateforme web, l'ensemble des PI permettent de démontrer de manière explicite l'atteinte des objectifs.

À titre d'exemple, avant FADéPI, en octobre 2017, le PI10 contenait les objectifs suivants :

<i>Niveau de rendement actuel :</i>			
Objectifs spécifiques	Étape 1	Étape 2	Étape 3
- connaît les sons simples et complexes - lit des phrases simples (sujet – verbe - complément) - Elle répond à des questions explicites			
- lit 79 mots par minute			

Nous pouvons observer que la formulation des objectifs porte à confusion, puisqu'il est possible de penser que l'énoncé « lit 79 mots par minute » suggère la capacité de l'élève au moment de la rédaction et non pas l'objectif à atteindre. De plus, les commentaires à la fin du PI ne démontrent pas de manière explicite et objective la progression de l'élève.

Commentaires étape 2 :

est toujours contente de venir en classe ressource. Elle fait beaucoup d'efforts et a le désir de bien faire. Cependant, elle éprouve encore de la difficulté à lire de façon fluide. Je vois à raison de trois par semaine dont une période en individuel. Cette période est consacrée uniquement à la lecture.
Je suggère à de ne pas se décourager et de lire tous les jours une courte histoire.

Commentaire étape 3 :

De beaux progrès pour ce trimestre, commence à mieux maîtriser les graphies complexes, il faudra continuer sur cette voie et améliorer la vitesse de lecture afin de lui permettre une meilleure compréhension des textes.

Après FADéPI et avec l'utilisation de la plateforme web, il est possible de faire le suivi de l'atteinte des objectifs du PI10.

OBJECTIF

FLUIDITÉ

lit **100** mots / par minute

MOYENS

• lecture chronométrée et retour sur ses erreurs, omissions et hésitations. relire le même texte à tous les trois mois. Garder une trace de ses résultats afin de lui montrer ses succès. (Révision: À poursuivre)
(orthopédagogue) Mercredi, 29 Août, 2018

RÉVISIONS

Objectif en voie d'être atteint. Majoritairement

Jeudi, 21 Novembre, 2019

Concernant l'objectif de la lecture, nous remarquons qu'un objectif de 100 mots a été fixé. Cet objectif est réaliste et facilement observable. La révision du PI permet de constater que l'élève n'avait pas atteint l'objectif à la fin de l'année 2018, puisqu'il est à poursuivre en août 2018.

Plus d'un an plus tard, l'objectif est en voie d'être atteint, mais nous observons que l'élève prendra plus de 17 mois pour l'atteindre. Il est donc possible de contester le choix de l'école de ne pas impliquer le parent dans cet objectif afin de permettre à cet élève de parvenir à développer plus rapidement sa fluidité en lecture.

Les moyens

Après avoir formulé et consigné les objectifs dans le canevas du PI, il faut trouver les moyens à utiliser pour permettre à l'élève d'atteindre ces objectifs et mentionner à qui ces moyens sont attribués.

Tableau XVI. Attribution des moyens du PI aux acteurs

Les moyens			
Plan d'intervention		Avant FADéPI	Après FADéPI
PI1	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI2	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	N/A
PI3	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	N/A
PI4	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Non	Oui

PI5	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI6	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Oui
PI7	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Oui	Non
PI8	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI9	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI10	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI11	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non
PI12	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	N/A	Non
PI13	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'apprenant	Oui	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués à l'intervenant	Non	Oui
	Un ou plusieurs moyens ont été attribués aux parents	Non	Non

Nous observons qu'avant FADéPI, l'apprenant se voit attribuer un moyen ou plusieurs moyens dans 7 des 13 PI analysés, que l'intervenant n'est jamais identifié comme responsable d'un moyen et que le parent est engagé dans 1 seul cas.

Après FADéPI, nous remarquons que les élèves et les intervenants se voient maintenant toujours responsables d'un ou des moyens consignés au PI, mais que le parent n'est toujours pas plus engagé puisqu'un seul PI attribue un ou des moyens aux parents.

5. Discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats présentés au chapitre précédent afin de vérifier si les objectifs fixés au départ ont été atteints. De plus, nous essaierons d'établir un lien entre les résultats de notre recherche et les différentes typologies présentées ainsi qu'avec la recension des écrits.

Malgré la taille de notre échantillon, les résultats nous semblent suffisants pour croire qu'ils peuvent nous permettre de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche et notre objectif général de recherche qui est de savoir si le programme FADéPI améliore l'implication parentale dans la démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention. Comme mentionné dans le dernier chapitre, l'utilisation de différents outils de collecte et notamment l'ajout de la méthode Q a pu, semblerait-il, contrebalancer la faiblesse de l'échantillon.

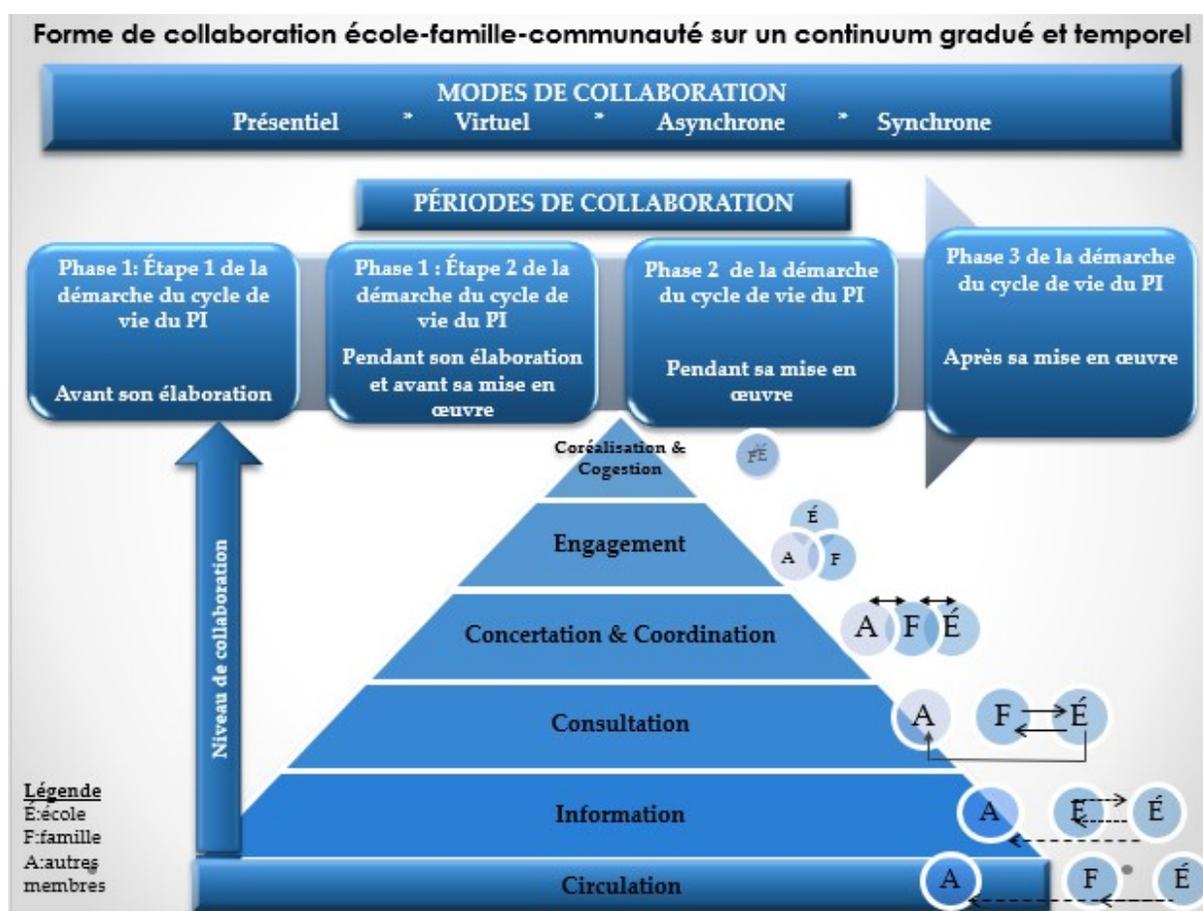
Ainsi, dans ce chapitre, nous discutons de cette étude en fonction des quatre objectifs spécifiques de la recherche en établissant des liens avec le cadre théorique présenté au chapitre 2.

5.1 Identifier les différentes formes de collaboration-école-famille lors de la démarche du cycle de vie du PI

La présente recherche vise dans un premier temps à identifier les différentes formes de collaboration-école-famille qui existe entre les enseignants et les parents lors de la démarche du cycle de vie du PI. Selon Larivée (2014) et notre proposition de modèle (Myara et Veilleux, 2020), les différents niveaux de collaboration peuvent se définir par le degré de relation, le degré d'engagement, le degré de consensus, le degré de partage de pouvoir et le degré de coéducation entre les différents collaborateurs (les acteurs du PI). Aussi, il y a différents modes de collaboration et différentes périodes de collaboration dans le cycle de vie du PI. L'analyse des résultats semble mettre en évidence les niveaux de collaboration les plus fréquents lors de la démarche du cycle de vie du PI.

Afin de répondre adéquatement à nos objectifs de recherche, nous discuterons nos résultats selon les cinq premiers niveaux de collaboration de notre proposition de modèle (Myara et Veilleux, 2020) dans le cadre de référence, puisque nos résultats ne coïncident pas avec le dernier niveau. Afin de faciliter la compréhension de nos propos, nous remettons à la figure 10 notre proposition de modèle.

Figure 10. Forme de collaboration-école-famille sur un continuum gradué et temporel (Myara & Veilleux, 2020)



Niveau 1 : En ce qui concerne le premier niveau, il faut se rappeler qu’il concerne la circulation, le partage ou la transmission, d’informations appliquées surtout dans un contexte de collaboration virtuelle. Comme mentionnée dans le cadre théorique, dans la démarche du PI,

plusieurs informations peuvent se transmettre en personne ou à distance (exemple : partage de rapport de professionnel). En ce qui concerne, la plateforme web incluse dans le programme FADéPI, elle permet de partager les informations recueillies par les parents et par l'équipe-école de manière virtuelle. Nous pouvons, désormais, penser que ce niveau de transmission d'informations est utilisé par l'ensemble des participants (exemple : l'invitation à participer à la recherche au PI de l'élève est envoyée aux parents par un des membres de l'équipe- école).

Exemple de message envoyé par la plateforme web :

██████████,

Vous avez été invité par ██████████ à collaborer au plan d'intervention créé pour ██████████.

En acceptant l'invitation, vous confirmez respecter le caractère confidentiel des renseignements nominatifs contenus dans le plan, tel qu'il a été prescrit par la Loi sur l'accès. Le cas échéant, une copie du plan peut être transmise à un autre centre de service scolaire, à une autre école ou à un tiers qui n'a pas été mentionné au plan avec l'autorisation écrite du titulaire de l'autorité parentale de l'élève mineur ou celle de l'élève majeur.

En acceptant l'invitation, vous confirmez votre entière collaboration au plan, et vous consentez à respecter les termes et les conditions d'utilisation, la politique d'accès au compte et la sécurité du compte.

Lien: [http : ██████████](http://██████████)

Nom d'utilisateur: ██████████@umontreal.ca

Mot de passe: ██████████

Niveau 2 : information

En ce qui concerne notre deuxième niveau de collaboration, il faut se rappeler que le PI est élaboré et révisé par l'équipe-école réduite. La communication est présente dans le but d'échanger de l'information ou poser des questions, mais comme veut démontrer notre modèle, à ce niveau, les parents ne participent pas à l'élaboration du PI ni à la révision ou que très rarement. Ils sont donc passifs dans leur participation. L'ÉÉR prend seule les décisions concernant l'élève sans impliquer les parents dans la démarche du PI.

Dans un premier temps, l'analyse des résultats montrerait que les intervenants considèreraient l'orthopédagogue comme étant l'acteur central du plan d'intervention et que celui-ci accorderait

une grande importance à son niveau d'implication (énoncé 18) sans toutefois laisser la place aux parents et autres acteurs du PI. Pourtant, en 1995, Epstein mentionnait que l'école devait être un agent facilitateur à la participation parentale et à la collaboration-école-famille.

Dans un deuxième temps, les résultats indiqueraient que les intervenants choisiraient seuls les objectifs prioritaires avant de les présenter aux parents. Malgré le fait que les parents soient informés des objectifs et des moyens mis en place pour soutenir leur enfant, il n'en demeurerait pas moins que les décisions prises par l'ÉÉR le seraient sans que l'opinion des parents soit sollicitée ou prise en considération, ce qui pourrait représenter un agir stratégique dans le but de maintenir le pouvoir ou d'imposer leur décision comme l'observaient Bouchard et coll. (1996).

Pour ce qui est de la présence des parents dans la démarche du PI, la majorité des intervenants (4/5) semblent s'entendre pour dire que les parents ne participent que rarement (parfois ou jamais) à la rencontre d'élaboration. En effet, un parent abonde en ce sens (P1). En ce qui concerne la rencontre de révision, rappelons que les résultats semblent démontrer que la présence des parents est appréciée, mais jugée non essentielle. De leur côté, les parents se disent satisfaits de la manière dont l'ÉÉR fonctionne. Ainsi, le plan d'intervention est donc élaboré par l'ÉÉR pour être ensuite présenté (ou envoyé) aux parents. Nos résultats coïncideraient avec la littérature scientifique qui souligne que bon nombre de parents ne participent pas à l'élaboration du PI (Beaupré et coll., 2003 b et Goupil, 2004), malgré le fait que selon Goupil et Poirier (2011, p. 459) « en milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire qui dispense des services à un élève handicapé ou en difficulté et l'élève lui-même (à moins qu'il en soit incapable) afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier ».

Bref, nous pensons qu'à ce niveau, un minimum d'informations est échangé entre l'ÉÉR et les parents et que parfois d'autres acteurs du PI (spécialistes, communauté, etc.) peuvent aussi recevoir cette information. Nous sommes donc à un niveau minimum d'engagement de la part de tous les acteurs concernés. En analysant les résultats et en observant les PI, il est possible de

croire que c'est à ce niveau de collaboration que se déroulait la démarche du PI avant FADéPI. Nous situerions aussi P1 à ce niveau de collaboration.

Niveau 3 : consultation

En ce qui concerne le troisième niveau, soit la consultation, c'est à ce niveau que devrait commencer la démarche du PI, puisque les différents acteurs sont appelés à participer et à s'engager.

À ce niveau, même s'ils ne connaissent pas pleinement leur rôle et leur droit dans la démarche du PI, les parents participent à la rencontre de rédaction avec l'ÉÉR et ils sont encouragés à poser des questions dans le but de s'informer et de prendre connaissance du PI de leur enfant. Toutefois, il y a encore peu d'échange d'informations.

Aussi, l'ÉÉR peut chercher à valider ses informations, proposer des tâches ou des activités aux parents, sans toutefois s'offusquer de leur non-participation (énoncé 16), mais elle prendrait encore seule les décisions au regard du PI.

Selon nos résultats, les deux parents sondés affirment recevoir de l'information et poser des questions dans le but de s'informer. Les parents prennent connaissance du PI de leur enfant et des tâches qui leur sont proposées. Toutefois, à ce niveau les parents pourraient parfois être en désaccord avec les décisions prises par l'ÉÉR qui ne chercherait pas à obtenir leur approbation (énoncés 14 et 15).

C'est à ce niveau que la majorité des intervenants (I1 ; I2 ; I4 et I5) sembleraient parfois vouloir garder la relation de collaboration dans la démarche du PI (énoncés 14 et 15). Il serait intéressant de vérifier si une direction valorisant la collaboration-école-famille permettrait d'influencer positivement la vision des intervenants.

Niveau 4 : concertation et coordination

Lors du niveau de concertation et de coordination, l'ÉÉR continue de prendre les décisions et de coordonner le PI. Toutefois, l'ÉÉR se met d'accord avec les parents et les autres membres. Aussi, les différents acteurs se partagent de l'information et se posent des questions.

Ici, les parents sont habituellement préparés à participer aux rencontres. Ils s'impliquent en identifiant les forces et les besoins de leur enfant. D'ailleurs, les résultats de notre recherche tendraient à démontrer que l'ÉÉR apprécie que les parents arrivent préparés et qu'ils participent en nommant les forces et les défis de leurs enfants. En fait, 4/5 intervenants considèrent que les parents doivent être consultés à ce sujet.

En revanche, bien que les parents soient impliqués et qu'ils participent, la formulation d'objectifs et la mise en œuvre des moyens demeurerait habituellement l'expertise de l'ÉÉR. En fait, un seul intervenant (I2) serait plutôt d'accord avec l'énoncé 16 « le parent devrait aborder un ou plusieurs objectifs du PI à la maison ».

Niveau 5 : engagement

Le niveau de l'engagement implique l'équipe-école interprofessionnelle, c'est-à-dire toutes les personnes responsables de dispenser des services à l'élève HDAA. De fait, il nous a été impossible de l'observer lors de notre recherche. En effet, nos résultats semblent vouloir démontrer que les intervenants ne souhaiteraient pas la présence de spécialistes (énoncé 5) ni de l'ensemble des personnes qui dispensent des services à l'élève (énoncé 22). À ce sujet, Cobb (2016) souligne que l'apport de spécialistes (professionnels) peut nuire à la collaboration si l'intervenant se sent dépossédé de son expertise pédagogique en faveur de la sienne.

Au niveau 5, l'ÉÉI se concerte, coopère et interagit avec l'ensemble des acteurs concernés. Les parents partagent et reçoivent de l'information, questionnent et prennent connaissance des tâches et des activités qui leur sont proposées.

À ce niveau, les parents ne se contentent pas de nommer les forces et les défis de leur enfant, ils prennent des décisions concernant les objectifs et les moyens à mettre en œuvre dans le PI. Ils sont actifs et engagés. En plus de connaître leur rôle et leur droit, ils participent et s'impliquent dans l'ensemble de la démarche du PI. Ils forment un véritable partenariat avec l'ÉÉI. Chaque acteur reconnaît l'expertise de l'autre et une relation d'égalité est présente comme le suggère la littérature.

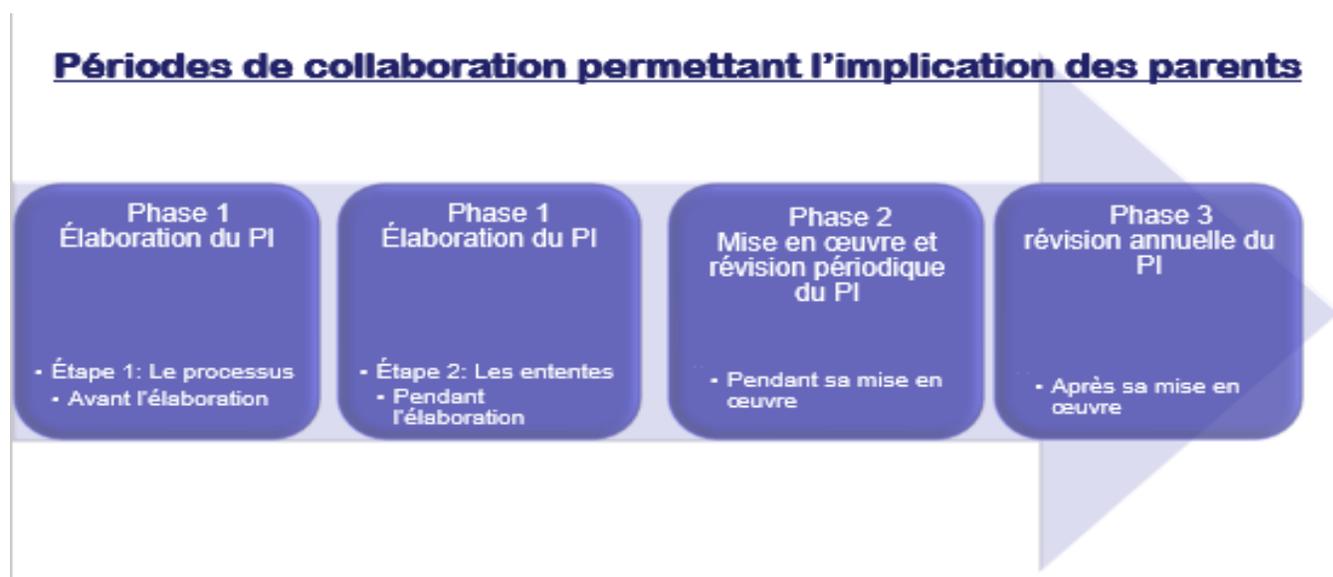
En revanche, bien que nous n'ayons pas observé ce niveau de collaboration, nous trouvons un parent pour qui l'engagement semblerait essentiel. En effet, P2 considérerait que c'est avec sa participation que le personnel scolaire se concerta, coopère, interagit dans la démarche du PI pour identifier les besoins de son enfant et prendre des décisions d'élaboration et de mise en œuvre. De plus, il jugerait que sa participation est un avantage pour lui et son enfant et il indique toujours participer à la sélection des besoins prioritaires et participer au choix des moyens. Aussi, il aborde parfois des objectifs du PI à la maison. Cependant, il ressort du questionnaire de P2 que la relation d'égalité prônée par la littérature ne serait pas toujours présente, puisqu'il dit se sentir parfois obligé de suivre les décisions de l'équipe même s'il n'est pas d'accord. Ainsi, nous classerions donc ce parent dans le niveau 3 (concertation et coordination).

5.1.1 Identifier quand et comment les parents s'impliquent dans la démarche du PI

Comme nous l'avons vu dans le cadre de référence, les concepts de participation et d'implication parentale sont étroitement liés. En effet, selon plusieurs auteurs (Bouchard et coll. 1996, Deslandes, 2010, Epstein, 2001, Larivée, 2010b, etc.), la participation parentale est ce qui permet aux parents de s'engager plus ou moins activement (activement ou passivement) dans le cheminement scolaire de leur enfant afin d'en favoriser la réussite éducative et est relié au rôle qu'ils peuvent jouer. En ce qui concerne l'implication parentale, elle nécessite que le parent s'engage activement de manière constante et durable dans ce cheminement afin d'en favoriser la réussite (Larivée, 2010a). En résumé, l'implication parentale est donc un engagement important et actif et ne peut donc pas être passive.

En lien avec nos objectifs deux et trois, qui étaient de savoir quand (à quelle étape) et comment (de quelle manière) les parents s’impliquent dans les périodes de collaboration de la démarche du PI, rappelons que Myara (2017) mentionne que le cycle de vie du PI est un processus en trois phases qui est illustré à la figure 11 :

Figure 11. Périodes de collaboration dans le cycle de vie du PI



Pour déterminer à quelle étape du processus les parents s’impliquent, nous avons relevé les données « *parfois et toujours* » de l’ÉMRPI après FADéPI et nous avons classifié les réponses selon les périodes de collaboration permettant l’implication des parents (tableau XVII).

Tableau XVII. Implication parentale lors des différentes périodes (5 intervenants)

Phases de collaboration		Après FADéPI	
Phase 1 (étape 1)	Les parents sont préparés avant l'élaboration ou la 1 ^{re} rencontre du PI	1 parfois	2 toujours
Phase 1 (étape 2)	Les parents ou tuteurs sont présents à l'élaboration du PI	3 parfois	
	Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant à l'élaboration du PI	4 parfois	1 toujours
	Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant à l'élaboration du PI	1 parfois	3 toujours
	Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs à l'élaboration du PI	4 parfois	
	Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens à l'élaboration du PI	3 parfois	
Phase 2	Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	4 parfois	
	Les parents ou tuteurs mettent en œuvre ou appliquent un ou plusieurs moyens proposés (et attribués aux parents ou tuteurs) dans le PI	2 parfois	1 toujours
Phase 3	Les parents ou tuteurs participent à la démarche de révision du PI	2 parfois	1 toujours

Selon les données recueillies avec l'ÉMRPI après FADéPI, l'implication des parents serait jugée plus fréquente lors de la deuxième étape de la première phase, c'est-à-dire lors de l'élaboration du PI, ce qui correspond aussi aux résultats obtenus par l'analyse factorielle de l'ICCPI. Aussi, l'implication des parents pourrait être, lorsque nécessaire, aussi élevée lors de la deuxième phase, en abordant parfois un ou plusieurs objectifs du PI à la maison. Toutefois, les réponses des intervenants aux questions ouvertes de l'ÉMRPI et l'analyse des canevas de PI démontreraient le contraire. En effet, les parents n'aborderaient que très rarement un ou plusieurs moyens à la maison (1/13 avant et après FADéPI) et leur participation ne serait pas jugée nécessaire dans toutes les phases. À cet effet, rappelons qu'en ce qui concerne le fait d'aborder un ou plusieurs objectifs et moyens du PI à la maison, I2 répond que les parents « *le feront plus souvent s'il s'agit d'objectifs touchant l'organisation ou le comportement* » et I3 et I4 répondent de leur côté que ce sera pour « *25 % des cas* ». Toutefois, I4 précise que cette situation s'applique « *lorsque les objectifs sont appelés à être renforcés à la maison* ». Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants reconnaissent les parents comme experts de leur enfant (Éthier, 1989 et Goupil 1991 ; 2004 et 2007), mais qu'ils ne croiraient pas qu'ils aient les connaissances et habiletés nécessaires pour participer à l'élaboration du PI en nommant les forces et les faiblesses de leur enfant, jugeant ce domaine leur expertise. Bref, les intervenants ne sembleraient pas croire que le rôle des parents est de mettre en œuvre le PI.

Les résultats semblent aussi vouloir montrer que les intervenants (orthopédagogues) s'impliquent activement dans chacune des phases du PI. Effectivement, ils se préparent avant les rencontres, ils participent à l'élaboration du PI (phase 1), ils s'attribuent des moyens pendant la mise en œuvre (phase 2) et ils participent à la rencontre de PI en plus de la mener (phase 3). Toutefois, comme le remarquait Goupil (2004) les réponses concernant les parents montrent qu'ils ne sont pas toujours préparés aux rencontres de PI, qu'ils ne participent pas toujours à celle-ci et qu'ils se voient très rarement attribués des moyens. De plus, leur participation à la rencontre de révision de PI est aussi rarissime. En revanche, les réponses des parents semblent vouloir montrer une autre réalité. En effet, les réponses des parents indiqueraient qu'ils s'impliquent dans chacune des phases du PI de leur enfant tout comme les intervenants. Ces

résultats coïncideraient avec ceux de Larivée (2010a) qui mentionnent que les parents pensent avoir une meilleure implication que ce que disent les intervenants scolaires.

En ce qui concerne le comment les parents s'impliquent, nous arrivons à la conclusion que très souvent les parents sembleraient collaborer et s'impliquer au niveau 2 de notre modèle (la consultation) en s'informant et en posant des questions afin de prendre connaissance du PI de leur enfant. Enfin, nous relevons que les résultats obtenus de notre recherche nous paraissent en accord avec notre modèle théorique, c'est-à-dire que plus le niveau de relation évolue vers le haut de notre modèle pyramidal, moins il y a d'intervenants et/ou de parents qui y adhèrent. En effet, comme le mentionnent Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), pour diverses raisons (manque de temps, manque de communication, manque de clarté dans les rôles et responsabilité...), les niveaux de relation plus exigeants mobilisent moins de participants. En revanche, pour ce qui est de notre dernier objectif, FADéPI semblerait pouvoir permettre d'amoindrir les impacts des raisons pouvant nuire à la collaboration en offrant différents modes de collaboration (présentiel, virtuel, asynchrone ou synchrone). Les parents peuvent donc, par exemple, s'impliquer virtuellement aux rencontres de PI de leur enfant malgré un horaire chargé. De plus le programme offre une formation permettant aux parents de connaître leurs droits et d'apprendre quels sont leur rôle et leurs responsabilités reliés au PI. Toutefois, FADéPI semblerait difficilement permettre aux parents d'atteindre un niveau plus élevé de collaboration que ce l'ÉÉR est serait prête à rendre accessible. En effet, malgré le bon vouloir des parents, l'ÉÉR semblerait considérer comme une chasse gardée la formulation des objectifs et la mise en œuvre des moyens et penser que les parents n'ont pas de rôle à jouer dans toutes les phases du PI (niveau 3 de collaboration). Ces observations seraient d'ailleurs en accord avec la littérature (Kalubi et Lesieux, 2006) qui mentionne un différend concernant le rôle de chacun ainsi que la reconnaissance mutuelle des compétences.

5.2 Identifier les apports et les limites du programme FADéPI à l'égard de l'implication parentale dans la démarche du PI

Tel que mentionné précédemment, l'implication parentale est l'action du ou des parents de s'engager activement de manière constante et durable dans le cheminement scolaire de son enfant. À cet égard, le modèle de Myara et Veilleux (2020) permettrait de mettre en évidence à quelle étape et de quelle manière les parents s'impliquent dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention.

5.2.1 Déterminer si FADéPI permet aux parents de s'impliquer davantage dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention

En prenant connaissance des résultats, il apparaîtrait que les intervenants ne sembleraient pas vouloir avoir la charge d'impliquer le parent. En fait, ils ne semblent pas penser que c'est leur rôle de préparer les parents aux rencontres de PI. Aussi, bien qu'ils trouveraient souhaitable l'implication des parents, les intervenants ne la trouveraient pas essentielle lors de rencontres d'élaboration ou de révision du PI. En revanche, les intervenants semblent considérer que les parents qui souhaitent s'impliquer devraient arriver préparés, ce qui ne semblerait pas toujours le cas (1/2). Cette observation semble être corroborée par Goupil (2004) qui mentionne que les parents reçoivent rarement de l'information avant les rencontres de PI afin de pouvoir mieux se préparer. À cet égard, la plateforme web du programme FADéPI permet de partager les informations recueillies par l'équipe-école afin de permettre aux parents de mieux se préparer sans que cette préparation devienne une charge pour les intervenants scolaires ce qui représenterait un apport du programme.

Aussi, les intervenants n'accorderaient pas vraiment d'importance au rôle du parent ni à son implication dans la démarche du PI. Cette vision des intervenants pourrait s'expliquer en partie par la provenance des PI à l'étude, puisque 9/13 PI proviennent de l'ordre secondaire. À cet effet, des études (Larivée 2011 et Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019) soulignent que l'âge des

enfants est un des facteurs qui influence l'implication des parents en plus d'avoir une incidence sur les pratiques collaboratives, c'est-à-dire, qu'il semblerait que l'implication des parents diminue avec l'augmentation de l'âge et le cycle d'études de l'enfant. Un second apport de FADéPI est encore une fois relié à la plateforme web, puisqu'elle permet aux parents de rester informés et de participer de la maison, par exemple, en discutant avec son enfant de la manière dont il pourrait s'impliquer pour le soutenir dans son cheminement scolaire.

Ensuite, du côté des parents, ceux-ci s'entendraient généralement avec les intervenants pour dire que leur présence n'est pas très importante, puisqu'ils trouveraient qu'une relation de confiance mutuelle est présente dans leur relation avec l'équipe-école. Toutefois, les parents et les intervenants scolaires s'entendraient pour dire que cette présence est souhaitable afin de poser des questions et participer à la sélection des besoins prioritaires. Dans ce sens, les parents considèreraient leur participation comme un avantage pour eux et leur enfant. Toutefois, bien qu'ils sembleraient à l'aise de donner leur avis, les parents auraient parfois l'impression d'être plus ou moins respectés lors des rencontres de PI. Dans ce sens, Bélanger et St-Pierre (2019) soulignent que si les parents perçoivent une réelle possibilité de collaborer, ils s'impliqueront davantage dans la démarche du PI. En revanche, les parents se montreraient généralement satisfaits de la manière dont fonctionne l'équipe-école concernant la démarche du PI de leur enfant et n'hésiteraient pas à le signer document du PI. De plus, FADéPI permet aux parents dans l'impossibilité de se déplacer à l'école, de s'informer, d'être présents aux rencontres en mode virtuel et de manière synchrone ou asynchrone, pour ensuite marquer leur accord en apposant leur signature électronique dans le canevas de PI. Les parents peuvent aussi annoter et poser des questions relatives au PI ou clavarder avec les intervenants au besoin, ce qui représente un facteur facilitant à leur implication.

En résumé, les résultats semblent vouloir nous permettre de constater que FADéPI peut vraisemblablement faciliter la participation et l'implication parentale de différentes façons. Toutefois, cette participation ne serait pas nécessairement active et ne découlerait pas d'un véritable partenariat (Bouchard et coll., 1996 et Deslandes, 1999), puisque malgré le désir

d'atteindre un but commun et la confiance mutuelle, il ne semblerait pas y avoir une réelle recherche de consensus dans la prise de décision ni même une reconnaissance réciproque d'expertise qui permettrait de créer une relation d'égalité entre nos participants, ce qui serait une limite du programme de FADéPI.

5.3 Autres apports et limites du programme FADéPI

L'observation de nos résultats nous permet de souligner un apport significatif de FADéPI en ce qui concerne la signature des PI. En effet, même avec un faible échantillon de canevas de PI (13), nous pouvons affirmer que la plateforme utilisée dans le contexte de FADéPI permet d'assurer la signature de tous les PI (100%), puisque lorsque les collaborateurs invités au PI acceptent l'invitation et cliquent sur le lien pour y accéder la première fois, il est indiqué que c'est une preuve de leur entière collaboration et approbation au PI.

En ce qui concerne la réussite éducative des élèves HDAA, tel que mentionné précédemment dans le cadre de référence, le plan d'intervention a pour but de répondre aux besoins de l'élève HDAA. Bien que le nombre de PI analysé soit minime, l'analyse de nos résultats a permis de démontrer que le programme FADéPI permet d'améliorer la qualité des PI, ce qui a selon la littérature scientifique une incidence directe sur la réussite éducative d'élèves HDAA. Il est possible d'affirmer que FADéPI améliore la qualité des PI, car le répertoire d'objectifs utilisés sur la plateforme est lié aux différents besoins d'apprentissages des élèves qui visent diverses habiletés associées aux différents programmes de formation (PFEQ, CAPS...). De plus, la plateforme offre la possibilité de modifier ou formuler des objectifs tout en soutenant l'utilisateur dans le respect des règles de formulation des objectifs. La formulation des objectifs est importante pour suivre la progression des apprentissages des élèves et aussi pour bonifier collaboration-école-famille. Comme l'a précisé Myara (2017) une des fonctions premières du PI est liée à la communication, « le PI est ou *devrait être, en quelque sorte, un « autocommutateur »; il met en relation des correspondants et assure la fluidité de la communication entre les différents correspondants* (p. 178). » et lorsque les objectifs sont bien

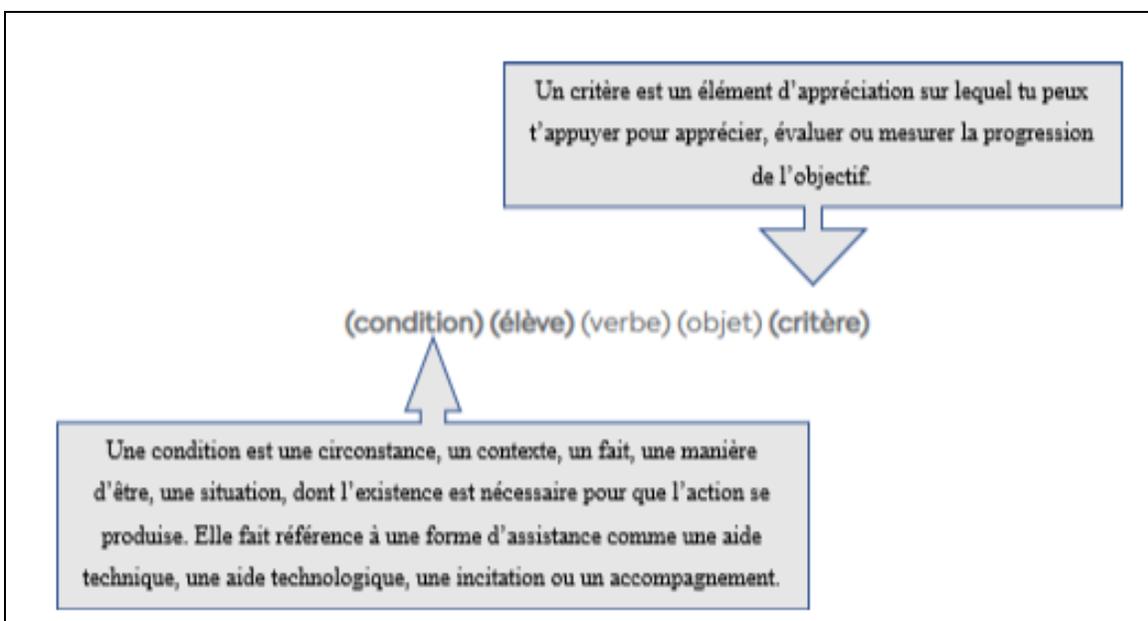
formulés, cela diminue l'information consignée et documentée dans le PI permettant une communication écrite insusceptible à de mauvaises interprétations.

Exemple d'objectif pouvant se trouver sur la plateforme de FADéPI (en mathématiques) :

Nombres décimaux

(condition) (élève) ordonne des nombres décimaux par ordre décroissant (critère)

De plus, l'utilisateur peut obtenir la définition des termes qui lui sont inconnus en plaçant son curseur sur le mot inconnu. Il peut ensuite compléter les champs (condition, élève ...) manquants.

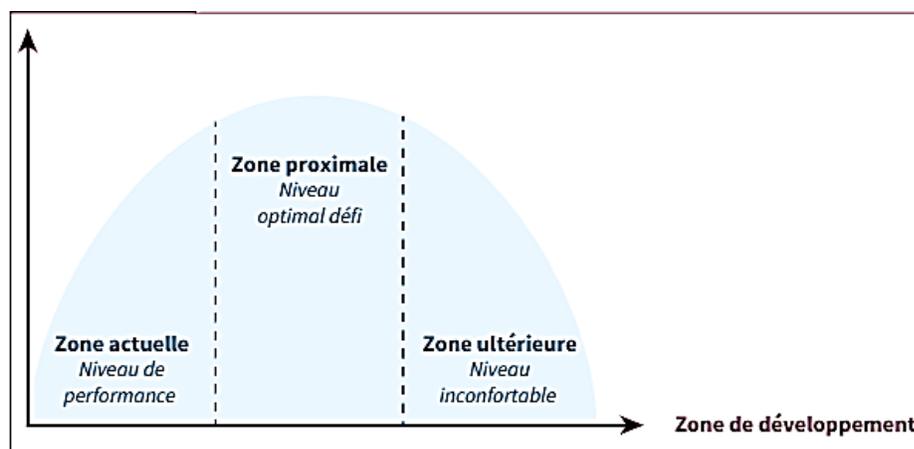


5.3.1 Plan d'intervention et réussite éducative des élèves HDAA

Tout d'abord, l'analyse nous a permis de remarquer un premier apport possible du programme qui est que FADéPI permet d'obtenir des PI pertinents et plus réalistes. En effet, après FADéPI les objectifs des treize PI analysés peuvent répondre aux besoins de l'élève, et ce, dans tous les cas. Ces PI de qualité contiennent des objectifs qui sont tous liés au programme de formation contrairement aux PI observés par Goupil et coll. (2000).

Aussi, Sanches-Ferreira et coll. (2013) soulèvent le fait que les plans sont rarement formulés avec des objectifs pédagogiques et/ou mesurables. En revanche, la participation au programme FADéPI a probablement appris aux intervenants à élaborer des objectifs pédagogiques mesurables et qui se situent dans la zone proximale de développement (Vygotski), c'est-à-dire que « l'objectif se trouve dans un niveau optimal et non pas dans une zone inconfortable, trop éloignée de son niveau de performance » (Murphy, 2010 dans Myara, 2017, p. 115). Cette façon de formuler et d'élaborer des objectifs est possiblement un second apport du programme FADéPI. De plus, la formulation d'objectifs se situant dans la zone proximale de développement permet de faciliter l'ajustement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage en fonction des connaissances de l'élève en plus de favoriser une expérience plus motivante ce qui impacte la chance de réussite (figure 12), ce qui pourrait être considéré comme un troisième apport possible du programme.

Figure 12. Chance de réussite (Myara 2017, p. 115)



De plus, l'objectif ainsi créé permet de doser l'aide offerte afin de rendre l'élève progressivement plus autonome dans ses apprentissages.

Finalement, l'analyse de PI a permis de mettre en évidence un dernier apport envisageable du programme FADéPI. En effet, les outils du programme FADéPI permettent d'élaborer des objectifs et trouver des moyens pouvant être abordés dans différents contextes et milieux et par différentes personnes.

En résumé, comme mentionné dans le cadre de référence, le PI est un outil qui demande une participation active et un réel engagement des intervenants scolaires et des parents. En revanche, bien que la littérature souligne l'importance de l'implication parentale et de la saine collaboration pour répondre aux besoins de l'élève HDAA et faciliter la réussite éducative de ce dernier, les intervenants ne sembleraient pas être prêts à impliquer les parents dans la mise en œuvre du PI de leur enfant, ce qui ne semblerait pas avoir été corrigé par la participation au programme FADéPI.

6. Conclusion

La présente recherche s'intéressait à l'implication parentale dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention. Elle cherchait, entre autres, à identifier les apports et les limites du programme FADéPI.

À la lumière des résultats obtenus, il semble apparaître que l'ouverture des intervenants scolaires à l'implication parentale serait un élément essentiel afin d'obtenir une collaboration-école-famille efficace dans la démarche du cycle de vie du plan d'intervention. On semble constater que les parents auraient une grande confiance envers les intervenants en ce qui concerne ce qui doit être mis en place pour favoriser la réussite éducative de leur enfant, mais qu'ils semblent parfois sous-estimer le poids de leur implication dans le cheminement scolaire de leur jeune. D'ailleurs, les parents seraient satisfaits du fonctionnement actuel de l'équipe-école et considèreraient pouvoir poser des questions lorsqu'ils souhaiteraient obtenir des précisions pour mieux comprendre le PI de leur enfant. Toutefois, certains parents sembleraient considérer que leur opinion n'est pas toujours prise en considération.

Dans cette recherche, il semble ressortir que les intervenants scolaires sont généralement bien préparés aux rencontres de PI, ce qui ne serait pas toujours le cas des parents. En ce sens, les résultats laisseraient paraître que ce ne serait pas tous les parents qui comprendraient bien leurs droits et leur rôle dans la démarche du PI. À cet égard, les intervenants ne démontreraient pas d'intérêts à enseigner aux parents ce qu'ils doivent savoir ou faire pour s'impliquer activement dans le PI, puisqu'ils ne sembleraient pas considérer leur participation et implication comme étant essentielle à la réussite éducative de l'élève HDAA contrairement à ce qui est démontré par la littérature (Cheung & Pomerantz, 2011; Cooper, Steenbergen-Hun & Dent, 2012 et Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016). Bref, selon les résultats, il pourrait apparaître vraisemblable que FADéPI permettrait bel et bien d'engager le processus de l'implication parental, mais qu'il y aurait encore du travail à faire, particulièrement en ce qui concerne l'ouverture des intervenants scolaires à cet égard.

Les résultats révèlent aussi que les intervenants s'attribueraient possiblement le rôle central dans la démarche du PI, ce qui favoriserait, selon eux, l'atteinte des objectifs rédigés au PI de l'élève. Ces résultats ne concorderaient pas avec la littérature qui mentionne que l'élève doit être l'acteur principal de son PI afin qu'il s'engage et manifeste un contrôle sur ses apprentissages (Beaupré et coll. 2004 ; Bourdages et Chouinard, 1992 et Snyder & Shapiro, 1997). De plus, les résultats semblent démontrer que les intervenants souhaiteraient avoir le contrôle sur les objectifs et les moyens à mettre en place et qu'ils ne souhaiteraient pas que l'élève ou ses parents les adaptent ou les modifient. En effet, les intervenants étant les experts du domaine pédagogique sembleraient souhaiter que le PI se vive tel qu'eux l'ont construit et présenté aux autres acteurs. De leur côté, les parents souhaiteraient possiblement s'impliquer et participer activement au PI, puisqu'ils sembleraient considérer leur implication comme étant un avantage pour eux et leur enfant. D'ailleurs, les parents sembleraient avoir parfois l'impression que leur opinion ne serait pas prise en considération, ce qui semblerait être confirmé par la croyance des intervenants qui serait qu'il n'est pas nécessaire d'impliquer le parent (par leur présence aux rencontres de PI, par le fait d'aborder un objectif à la maison, par la mise en place de moyens...) afin de favoriser le développement de l'enfant. Toutefois, selon Ethier (1989) et Goupil (1997) la participation du parent dans la démarche du PI en plus de favoriser la réussite éducative de l'élève, permet de reconnaître la valeur du parent comme étant l'expert de son enfant, ce qui contribue à influencer positivement la collaboration-école-famille.

De façon générale, les différents acteurs sembleraient satisfaits de la manière dont se déroule la démarche du plan d'intervention avec FADéPI. Les différents modes de rencontres (présentiel, virtuel, synchrone et asynchrone) sembleraient pouvoir favoriser l'implication et la participation de tous, ce qui faciliterait la consultation, la concertation et la coordination. En ce sens, il est bon de se rappeler que la collaboration-école-famille est fortement recommandée particulièrement pour les élèves HDAA, puisque selon Bouchard et coll. (1996) l'implication des parents dans la prise de décision du PI est un facteur influençant positivement la réussite du PI et des ÉHDAA. Selon les résultats, la forme de collaboration qui semblerait le moins confrontant pour les intervenants serait la consultation (niveau 2). Toutefois, plusieurs acteurs du PI (direction, parent...) sembleraient vouloir travailler la démarche au niveau 3 (concertation

et coordination). D'ailleurs, la majorité des intervenants considèreraient que les parents devraient s'impliquer en identifiant les forces et les faiblesses de leur enfant et ils apprécieraient cet apport.

En somme, nous estimons que le programme FADéPI favorise certainement l'implication parentale, mais il est difficile de tirer une conclusion absolue due à la taille et la provenance de notre échantillon. Aussi, nous estimons que les parents souhaiteraient probablement pouvoir s'impliquer davantage dans la démarche du PI, malgré la place que les intervenants leur accordent actuellement.

Les résultats concernant les plans d'interventions observés mettent en évidence les nombreux apports possibles du programme FADéPI. En effet, FADéPI contribue à améliorer la qualité des PI et peut ainsi favoriser la réussite éducative des élèves HDAA. De plus, la plateforme web du programme FADéPI permet d'avoir accès au PI de l'élève HDAA en tout temps, ce qui permet aux parents de se renseigner facilement sur le cheminement scolaire de leur enfant. En ce sens, nous estimons que FADéPI peut faciliter l'implication parentale et améliorer la collaboration-école-famille, puisqu'il est plus facile pour les différents acteurs d'assurer un suivi rigoureux.

En résumé, ce mémoire abonde dans le sens de plusieurs éléments qui avaient été relevés par la littérature scientifique, entre autres, que le niveau de collaboration-école-famille peut impacter l'implication parentale, puisque la collaboration, selon Monceau et Larivée (2019) vise à favoriser l'engagement et l'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant afin de le soutenir dans ce parcours. Il est donc impossible pour ces auteurs de traiter de la collaboration sans aborder l'implication parentale.

Portée des résultats et pistes de recherche

Cette étude identifie et décrit les différents niveaux de collaboration existant dans le cycle de vie du plan d'intervention. Elle a aussi démontré quand et comment les parents semblent choisir de s'impliquer dans cette démarche.

À la lumière des résultats obtenus par notre étude, nous croyons que les intervenants scolaires devraient démontrer une plus grande ouverture à l'implication des parents dans la démarche du PI. À cet égard, nous pensons que les intervenants scolaires devraient permettre aux parents d'aborder certains objectifs à la maison ou prendre en considération leur opinion pour la formulation des objectifs ou la mise en place des moyens concernant leur enfant. En d'autres termes, il s'agit de considérer le parent comme étant l'expert de son enfant et de lui laisser prendre la place qui lui revient dans la démarche du PI. En ce sens, le modèle que nous avons présenté pourrait permettre aux intervenants scolaires de mieux comprendre la dynamique de collaboration-école-famille.

De plus, les retombées de cette étude sur le plan pratique pourraient servir à conscientiser les intervenants scolaires sur l'importance d'une saine collaboration et les impacts de la participation parentale sur la réussite éducative de l'élève HDAA. Nous croyons que l'élève HDAA gagnerait si les intervenants scolaires et les parents devenaient de réels partenaires dans la démarche du plan d'intervention. Les intervenants doivent prendre en considération les opinions formulées par les parents afin de créer une réelle relation de confiance mutuelle.

Toutefois, il serait intéressant de refaire cette étude avec un échantillon plus grand et en y impliquant le secteur public afin de vérifier si les mêmes résultats seraient obtenus. De plus, il serait aussi possible de refaire cette étude en s'assurant d'avoir une plus grande représentativité du secteur primaire, puisque la littérature mentionne que l'âge de l'élève influence l'implication parentale.

À la suite des conclusions nommées, cette étude soulève des questions et de nouvelles pistes de recherche. Est-ce que FADéPI serait reçu de la même manière dans d'autres écoles? Comment la direction d'école influence-t-elle la relation de collaboration entre l'école et la famille? Comment la collaboration interprofessionnelle à l'intérieur de l'école influence-t-elle la collaboration-école-famille? Est-ce que la formation initiale des maîtres peut influencer la perception que les intervenants scolaires ont du rôle des parents dans le PI?

Il serait intéressant de poursuivre cette recherche afin de vérifier l'impact de FADéPI dans les coûts relatifs à la démarche du PI. Par exemple :

- FADéPI permet-il de réduire les coûts de libération (des intervenants pour rencontrer les parents ou la prise de congé des parents pour assister à la rencontre de PI)?
- FADéPI permet-il d'économiser des coûts relatifs au temps (est-ce plus rapide avec FADéPI)?

Il serait aussi possible pour d'autres chercheurs de comparer le programme FADéPI à un autre programme avec une autre plateforme numérique de rédaction de PI afin de déterminer lequel des outils remplit le mieux les fonctions du CdCF (exemple : quel programme ou quel outil technologique permet d'engager les parents à participer à la recherche de solutions).

Pour terminer, nous émettons quelques recommandations qui s'adressent aux parents d'élèves HDAA et aux acteurs scolaires.

Tout d'abord, nous conseillons aux parents d'élève HDAA de s'informer, par l'entremise du programme FADéPI (ou autres lectures) sur leur rôle et leurs droits dans la démarche du PI. De plus, nous leur suggérons de participer activement aux rencontres de PI en posant des questions et en donnant leurs opinions.

Ensuite, nous soulignons l'importance du leadership de la direction en ce qui concerne la collaboration-école-famille dans la démarche du PI. Nous croyons qu'une direction présente aux rencontres et qui participe activement peut influencer positivement la collaboration entre tous les acteurs du PI.

De plus, nous recommandons aux directions d'école d'inclure des actions concrètes à mettre en place dans le plan de réussite de l'école (exemple : la participation au programme FADéPI) afin de favoriser la collaboration-école-famille essentielle à l'implication parentale. Aussi, nous suggérons que l'équipe-école fournisse un référentiel aux parents afin de les aider à se préparer aux rencontres de PI.

Finalement, nous recommandons aux intervenants scolaires (enseignants, orthopédagogues, membres de la direction, etc.) d'amorcer une réflexion concernant la place laissée aux parents dans la démarche du PI puisqu'il nous apparaît impossible d'obtenir une réelle collaboration dans la situation actuelle. Il est primordial pour la réussite éducative des élèves HDAA de laisser une place aux parents dans la démarche du PI afin que ceux-ci puissent s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Références

- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Arapi, E., Pagé, P., et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire ? ; une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 5 (1), 88-108.
- Beaulieu, J. (2013). Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/9209>
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003 a). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, Québec. Ministère de L'Éducation du Québec.
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003 b). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la démarche du plan d'intervention*. Québec, Québec. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L. E., et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche de plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.
- Bélangier, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de la collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349–368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37. <https://doi.org/10.7202/057749ar>
- Bouchard, J-M, Talbot, L. Pelchat, D. et Boudrealt, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (Deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.

- Bouchard, P., St-Amant, J. C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R., et Gagnon, C. (2000). Familles, école et milieu populaire. *Études et recherches- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*.
- Boudreault, P., et Kalubi, J. C. (2007). De la méthodologie Q à la DRAP. *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques : nouvelles perspectives théoriques et réflexions cliniques*, 93-110.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). Éditorial : Le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au coeur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2), 1–4. doi:10.7202/1006289ar
- Bourdages, C., et Chouinard, R. (1992). L'Élève et la Signifiante de son Plan d'Intervention Personnalisé. *Montréal, QC : Commission des écoles catholiques de Montréal*.
- Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C. et St-Cyr Tribble, D. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers*, 103 (4), 20-28.
<https://doi.org/10.3917/rsi.103.0020>.
- Cheung, C. S., and Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950.
- Christenson, S. L., and Hirsch, J. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In *Handbook of group interventions for children and families* (pp. 307-344). Allyn & Bacon.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York : The Guilford Press.
- Christinat, C. T., Angelucci, V., et de Chambrier, A. F. (2016). La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève. *Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire*, 25.
- Cobb, C. (2016). You can lose what you never had. *International journal of inclusive education*, 20(1), 52-66.
- 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

- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., and Dent, A. L. (2012). *Homework*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA handbooks in psychology*®. *APA educational psychology handbook, Vol. 3. Application to learning and teaching* (p. 475–495). American Psychological Association.
- Côté, N. (1986). La perception. Dans Côté, N. Abravanel, H., Jacques, J. et Bélanger, L. *Individu, groupe et organisation*. (pp. 116- 139). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Creswell, J. W. (2003). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.
- Cyr, J., Chouinard, D., et Cervant, É. (2018). Les interventions en littératie pour une collaboration-école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 67-88.
- Dariel, O. (2013). La méthode Q, une approche innovante pour la recherche infirmière. *Soins*, 58 (776), 55-60.
- Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. *La recherche en éducation : étapes en approches*, 213-228.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1-2), 31-49.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-433.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ, hors série, 1*, 145-167.
- Deslandes, R. (2010). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. *Québec, Québec : CTREQ*.
- Deslandes, R. (2011) Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes. *Québec, Québec : CTREQ*.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20 (3), 77-92.
- De Villers, M-É. (2018). *Multi dictionnaire de la langue de la langue française*. (Éd. du 30^e anniversaire). Montréal : Québec Amérique.

- Dobrica-Tudor, V., et Théorêt, M. (2017). La méthode Q dans l'étude des réflexions des enseignants du secondaire sur leurs pratiques professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (2), 125-153.
- Dumoulin, C., Thériault, P., et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration-école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 117-140.
- Duval, J., Larivée, S. J., et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 147-167.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 7 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, CO: Westview Press.
- Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Qc : Presse de l'Université du Québec.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of Parents of Students with Autism towards the IEP Meeting: A Case Study of One Family Support Group Chapter. *127* (1).
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal. Chenelière Éducation.
- 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 : UQAM*.
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (20).
- Gauzente, C. (2005). Chapitre 7. La méthodologie Q et l'étude de la subjectivité III. Dans :, P. Roussel et F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de*

- recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 177-206). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal, Qc : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Québec. Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition. Montréal, Québec. Éditions de la Chenelière.
- Goupil, G., Tassé, M. J. et Catherine, D. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés*, Rapport de recherche : Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gouvernement du Québec (2020b). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Henderson, A.T. et Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Homsy, M., et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec: dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. IDQ, Institut du Québec.
- Hoover-Dempsey, K.M. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 97(2),310-331.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

- Kalubi, J-C, Lesieux, E. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 567-591.
- Kirkpatrick, D. L. (2009). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread super large 24pt edition*. ReadHowYouWant.com.
- Knopf, H. T., and Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 291-296.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., ... and Allaire, S. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lamoureux, H. (2000). *La pratique de l'action communautaire autonome*. PUQ.
- Langevin, J. et Myara, N. (À paraître). L'analyse de la valeur pédagogique. Montréal
- Larivée, S.J. (2000). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis (p.161-177). Dans Portelance, L. (2000). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec (Québec) : Presse de l'Université du Québec.
- 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*. 3 (3), 525-543.
- Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire (p.219-247). Dans C.Gervais & E. Correa Molina (dir) *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec (Québec) : Presse de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2010a). La collaboration-école-famille au Québec. Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 181-202). Bruxelles : P.I.E Peter Lang.
- Larivée, S. J. (2010 b). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans Raby, C., Charron, A. (Dir.). *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 35-46). Anjou, Qué. : Éditions CEC.

- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57 (2), 5-19.
- Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Comment la favoriser*, 33-48.
- Larivée, S. J. (2014). « Le décrochage scolaire : des histoires individuelles, une responsabilité collective » (p. 22-34). Actes du 2e colloque international du LASALÉ (Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives), Luxembourg, Université du Luxembourg, 14, 15 et 16 mai.
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., et Fahrni, L. (2019). La collaboration-école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés?. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22).
- Larivée, S. J., Terrisse, B., et Richard, D. (2013). La collaboration-école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 105-131.
- Larose, F., Terrisse, B., et Bédard, J. (2008). Les déterminants des besoins des parents québécois ayant des enfants d'âge préscolaire et primaire au regard de l'information et de la formation à la vie scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23, 39-61.
- Leblanc, J. (2000). Le plan de rééducation individualisé (PRI). Montréal, Québec. Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3e édition. Montréal, Qc : Guérin éditeur.
- Letarte, M. J., Nadeau, M. F., Lessard, J., Normandeau, S., et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 5 (2), 20-36.
- 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.
- Marquis, A. (2016). Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. (Vol. 2). Québec: Service général des communications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Rencontres des partenaires en éducation : document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Direction des indicateurs et des statistiques. Janvier 2017. Mise à jour octobre 2018. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Direction des indicateurs et des statistiques. Janvier 2019. Mise à jour janvier 2020. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019 b). Rapport : Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2019. Gouvernement du Québec.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Monceau, G., et Larivée, S. (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et jeunesse en difficulté*.

- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 48-76.
- Myara, N. (2012). [Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention, Université de Montréal]. Papyrus.
Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6307>
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : Un processus et des ententes*. Montréal, Québec : Éditions JFD.
- Myara, N. (2018). Analyser, évaluer et améliorer la qualité des plans d'intervention (PI) ou de transition (PT) en milieu scolaire. 28, 11-26.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Office des personnes handicapées du Québec, *Mise en œuvre des dispositions à portée inclusive de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, 2005-2010, p.6.
- Perrenoud, P. (2002). Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum. *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation*, Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html
- Perrin, J. (2004). La valeur d'un produit ou d'un service, comme résultat d'une construction sociale initiée ou constatée au sein du processus de conception. *Caelen, J. (sous la dir.). Le consommateur au cœur de l'innovation*, 43-62.
- Picq, T. (2016). *Manager une équipe projet-4e éd.: L'humain au coeur de la performance*. Dunod.
- 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.
- Proulx, J.-P., Charland, J.-P. et Lucier, P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Chenelière Education.

- Reschly, A.L. et Christenson, S.L. (2012). Moving from « context matters» to engaged partnership with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1), 62-78.
- Robin, F., et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Education & Formation*, –e, 297, 49-59.
- Rocques, S. Langevin, J et Ripoel, D. (1998). L'analyse de la valeur pédagogique. Montréal : Université de Montréal.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., and 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), 507-520.
- Snyder, E. P., and Shapiro, E. S. (1997). Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEPs. *Behavioral Disorders*, 22(4), 246-258.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. College of education, University of Northern Iowa, Cedar Falls, IA.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 97-116.
- Trépanier, N. (2005). L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service (2e éd.). Montréal, QC : Éditions nouvelles AMS.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Presses de L'Université du Québec.
- Rocque, S. Langevin, J., Chalghoumi, H., et Ghorayeb, A. (2011). Accessibilité universelle et designs contributifs dans un processus évolutif. *Développement humain, handicap et changement social*, 19 (3), 7-24.
- Underwood, K. (2010). Involving and engaging parents of children with IEPs. 20(1), 18-36.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

- Vérificateur général du Québec. (2004). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004. Tome 1, chapitre 2. Aide aux élèves en difficulté. 13-44.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Woods, C. E. (2011). Using Q methodology to explore leadership: The role of the school business manager. *International Journal of Leadership in Education*, 14(3), 317-335.

Annexe 1 Programme FADéPI

Programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un Plan ou Programme d'intervention, de transition ou de services (PI)

PROGRAMME FADÉPI

Présenté par
Nathalie Myara, Ph.D.

Qu'est-ce que le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) ?

Le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) s'adresse aux différents utilisateurs dans le secteur de l'éducation, de la santé et des services sociaux de plans d'intervention, de plans de transition et de plans de services et fournit des outils pédagogiques, techniques et technologiques dans le but de soutenir et accompagner les différents acteurs concernés dans la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans ou programmes conçus pour les personnes en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Visées du programme

1^{ère} visée : Le programme a pour but de répondre aux besoins d'une personne en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire, sa transition axée à l'emploi ou sa transition axée à la vie adulte, ainsi que son développement intellectuel et social.

2^e visée : Le programme a pour objet de soutenir et outiller les différents intervenants, parents et personnes en situation d'handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, concernés par les plans ou programmes d'intervention, de transition ou de services.

Qu'est-ce que le projet de recherche intitulé « *évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI)* » ?

Ce projet de recherche s'inscrit dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances : il vise notamment l'évaluation de l'efficacité et de l'impact social du programme FADéPI.

Les objectifs du projet de recherche et du programme

Objectifs propres au programme FADéPI :

Accompagner et outiller les intervenants, les parents et les apprenants afin de les soutenir dans la démarche de planification, d'élaboration, de mise en œuvre, de gestion et de révision de plans, programmes ou projets individualisés.

Engager les différents utilisateurs à mettre à l'essai le programme FADéPI

Objectifs propres au projet de recherche

Évaluer la mise à l'essai du programme FADéPI

Démontrer les apports et les limites du programme FADéPI

Démontrer les effets du programme FADéPI : l'impact social

Ajuster, au regard des résultats, le programme FADéPI

La clientèle visée

Dans le secteur de l'éducation	Dans le secteur de la santé et des services sociaux
Élèves ou adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) Parents d'enfants ou d'élèves HDAA moins de 16 ans Professionnels enseignants (au moins un enseignant concerné par le PI/PT de cet élève) Professionnels non enseignants (au moins un professionnel non enseignant concerné par le PI/PT de cet élève et une direction d'école)	Personnes (jeunes ou adultes) handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) Parents d'enfants ou de jeunes HDAA moins de 16 ans Professionnels dans le secteur de la santé et des services sociaux (au moins un professionnel ; auxiliaire d'intégration ou d'inclusion, éducateur spécialisé, enseignant en adaptation scolaire, ergothérapeute, orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisé ou autre)

Démarche du programme

1^e étape :

Connaître et comprendre le programme FADéPI et sa démarche

2^e étape :

Participer à une séance de formation

Expérimenter le programme (utiliser sur une durée prédéterminée)

Participer à l'évaluation du programme (répondre aux questionnaires ou participer à un entretien)

Implications dans le cadre du programme

Les apprenants :

Participer à une formation d'une durée d'une heure

Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'apprenant

Utiliser les outils relatifs à l'apprenant

Répondre à un questionnaire (15 minutes)

Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 5 heures* (formation incluse)

Le (s) parent (s) ou tuteur (s) :

Participer à une formation d'une durée de deux heures

Prendre connaissance du guide et des outils relatifs aux parents

Utiliser les outils relatifs aux parents

Autoriser leur enfant à participer au programme
 Répondre à un questionnaire (15 minutes)
 Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 6 heures* (formation incluse)

Les intervenants :

Participer à une formation d'une durée de trois heures
 Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'apprenants
 Utiliser les outils relatifs aux intervenants
 Répondre à un questionnaire (15 minutes)
 Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 8 heures* (formation incluse)

La direction d'école et autres

Participer à la formation (participation facultative, mais fortement conseillée)
 S'engager dans une valorisation et une promotion du programme
 Accorder les ressources nécessaires à la mise en place du programme : 1 à 2 intervenants responsables de la coordination de plans, programmes ou projets.
 Répondre à un questionnaire (15 minutes)
**Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.*

Le contenu du programme

Contenu	Précision
Une formation d'une heure* pour les élèves ou apprenant (la formation porte sur la démarche du PI/PT, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition de l'apprenant, et l'implication de l'apprenant)	Fichier FÉ_Formation_Élève ou Apprenants <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>
Une formation de deux heures* pour les parents (la formation porte sur la démarche du PI/PT, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des parents, et l'implication parentale)	Fichier FP_Formation_Parents <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>
Une formation de trois heures* pour les intervenants (la formation porte sur la démarche du PI/PT la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des intervenants, et les rôles des intervenants principaux)	Fichier FI_Formation_Intervenants <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>
Deux aide-mémoires (liste de vérification DAP, liste de vérification mon DPI)	Fichier AM1_liste de vérification DAP Fichier AM2_liste de vérification DPI
Six fiches pédagogiques (besoins, objectifs, moyens, révision, mise en œuvre du PI, taxonomie d'habiletés)	Fichier FP1_Besoins Fichier FP2_Objectifs Fichier FP3_Moyens Fichier FP4_Mise en œuvre du PI Fichier FP5_Révision Fichier FP6_Taxonomie d'habiletés

Cinq grilles (Besoins É, Besoins P, Liste d'instruments d'évaluation, Journal de communication)	Fichier G1_Besoins identifiés selon É Fichier G2_Besoins identifiés selon P Fichier G3_Instruments d'évaluation Fichier G4_Journal de communication
Deux canevas (Matrice de planification, Chronographe)	Fichier C1_Matrice de planification Fichier C2_Chronographe
Un guide d'accompagnement à l'intention des parents	Fichier GA1_Guide_Parents
Un guide d'accompagnement à l'intention de l'élève	Fichier GA2_Guide_Élève
Un guide d'accompagnement à l'intention de l'apprenant ou l'utilisateur	Fichier GA3_Guide_Apprenant
Un logiciel	
Un guide d'utilisation du logiciel accompagné de didacticiels	

Annexe 2 Lettres d'invitation

Invitation à participer au projet de recherche : Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un Plan d'intervention (FADéPI)

Insérer la date

Chers intervenants,

Soucieux d'offrir aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage les meilleures conditions d'apprentissage possible, nous collaborons actuellement avec une équipe de recherche sur l'évaluation et la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention (FADéPI). À travers les diverses ressources qu'offre le programme, ce dernier vise avant tout à :

- 1) soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire et leur développement scolaire et social ;
- 2) soutenir les différents intervenants et les parents dans la démarche des plans d'intervention et/ou de transition (PI/PT).

Afin de proposer un programme de formation qui réponde au mieux aux besoins de tous les acteurs concernés par les PI/PT, nous sollicitons votre participation.

Votre participation consistera à **a) répondre questionnaire en ligne d'environ 15 minutes, b) participer à une formation d'une durée de trois heures, c) prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'élève, d) utiliser les outils relatifs aux intervenants** ainsi qu'à :

- partager avec l'équipe de recherche une copie du plan d'intervention de votre élève
- ou**
- permettre l'enregistrement, sous forme audiovisuelle ou audio, des communications que vous aurez avec les enfants et/ou les parents ainsi qu'avec l'équipe de recherche dans le cadre de ce projet de recherche.

Pour une description plus détaillée des conditions de participation à cette recherche, nous vous invitons à assister à une rencontre d'information le (date) à (heure) au (lieu). Au cours de cette rencontre, des informations sur le projet vous seront données et vous aurez l'occasion de poser des questions à la chercheuse.

Suite à cette rencontre, si vous acceptez de participer à cette recherche vous recevrez un formulaire de consentement de participation. Vous aurez 14 jours pour y réfléchir et demander au besoin d'autres informations avant de donner votre consentement définitif.

Nom, titre et signature du responsable dans l'établissement

Chercheuse principale : Nathalie Myara

Courriel : [REDACTED]

Tél : [REDACTED]

Invitation à participer au projet de recherche :

Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un Plan d'intervention (FADéPI)

Insérer la date

Chers parents,

Soucieux d'offrir aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage les meilleures conditions d'apprentissage possible, nous collaborons actuellement avec une équipe de recherche sur l'évaluation et la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention (FADéPI). À travers les diverses ressources qu'offre le programme, ce dernier vise avant tout à :

- 1) soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire et leur développement scolaire et social ;
- 2) soutenir les différents intervenants et les parents dans la démarche des plans d'intervention et/ou de transition (PI/PT).

Afin de proposer un programme de formation qui réponde au mieux aux besoins de tous les acteurs concernés par les PI/PT, nous sollicitons votre participation.

Votre participation consistera à **a) répondre à un questionnaire en ligne d'environ 15 minutes, b) participer à une formation d'une durée de deux heures, c) prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'élève, d) utiliser les outils relatifs aux parents, e) autoriser votre enfant à participer au programme** ainsi qu'à :

- partager avec l'équipe de recherche une copie du plan d'intervention de votre enfant
- ou**
- permettre l'enregistrement, sous forme audiovisuelle ou audio, des communications de l'enfant et des parents avec l'équipe de recherche et les intervenants dans le cadre de ce projet de recherche.

Pour une description plus détaillée des conditions de participation à cette recherche, nous vous invitons à assister à une rencontre d'information le (date) à (heure) au (lieu). Au cours de cette rencontre, des informations sur le projet vous seront données et vous aurez l'occasion de poser des questions à la chercheuse.

Suite à cette rencontre, si vous acceptez de participer à cette recherche vous recevrez un formulaire de consentement de participation. Vous aurez 14 jours pour y réfléchir et demander au besoin d'autres informations avant de donner votre consentement définitif.

Nom, titre et signature du responsable dans l'établissement

Chercheuse principale : Nathalie Myara

Courriel : [REDACTED]

Tél : [REDACTED]

Annexe 3 Questionnaires à l'intention des intervenants (ÉMRPI)

Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI

Bonjour,

Vous êtes sollicité (e) pour participer à ce projet, car vous êtes la direction d'un établissement concerné par les plans d'intervention, un professionnel non enseignant, un professionnel enseignant, l'apprenant, l'élève, le parent d'un élève ou le tuteur d'un élève.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à répondre au questionnaire ci-dessous, (il prend environ 15 minutes) de façon anonyme. Cela veut dire que nous ne vous demanderons pas de vous identifier lors de la réalisation de cette activité. Ce questionnaire portera sur vos pratiques au regard de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de révision d'un plan d'intervention ou de transition et servira à établir vos pratiques.

Ce projet vise à mettre à l'essai et évaluer un programme d'accompagnement et de formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de plans d'intervention ou de transition. En particulier les trois phases d'un cycle de vie d'un plan d'intervention. Les résultats seront publiés dans un rapport de recherche, une revue scientifique, un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat.

Le projet de recherche évaluation de la mise à l'essai du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI s'inscrit dans un programme de recherche de longue haleine (<https://planintervention.com/à-propos>) et dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Dans cette optique les objectifs de la recherche sont de :

- (1) Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- (2) Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les Plans d'Intervention (PI) ou Plans de transition (PT).
- (3) Évaluer la mise à l'essai du programme FADéPI (4) Démontrer les apports et les limites du programme.
- (5) Ajuster le programme suite aux rétroactions.
- (6) Utiliser les données de plans dans le but de créer un système de recommandation automatisé
- (7) Recenser et comparer les différents instruments d'évaluation utiles et à l'élaboration des PI
- (8) Préciser les avantages et désavantages de ces instruments d'évaluation
- (9) Évaluer la mise à l'essai d'un instrument d'évaluation dynamique

(10) Démontrer les apports et les limites de l'instrument d'évaluation dynamique d'apprentissage

Confidentialité

Les données seront conservées dans un lieu sûr. Comme aucun renseignement personnel n'est associé aux données, aucune précaution liée à l'anonymat n'est à prévoir.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathalie Myara au numéro de téléphone 514 [REDACTED] ou à l'adresse courriel nathalie.myara@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez consulter la section « Les participants à la recherche » sur le site internet du Bureau de la conduite responsable en recherche (BCRR) de l'Université de Montréal à l'aide du lien suivant <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

La remise du questionnaire indique que vous avez pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et que vous acceptez de participer au projet de recherche.

1. Statut professionnel

2. Nom de l'école

3. 1. La participation de l'élève à l'élaboration de son PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève est présent à la première rencontre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève répond aux questions posées par les différents membres de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de ses intérêts (I), ses forces (F) ou ses défis (D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de (I), (F) ou (D), il réunit et présente plusieurs artefacts, travaux et résultats d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève pose des questions relatives à son PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève énumère et priorise ses besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des objectifs ou argumente sur le choix d'objectifs prioritaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des moyens qui favorisent ses apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. L' élève met en pratique un ou plusieurs moyens proposés dans son PI.

Marquez un seul ovale.

- Jamais
 - 1 moyen/semaine
 - 10 % (peu) des moyens proposés/semaine
 - 25 % (quelques) des moyens proposés/semaine
 - 50 % (plusieurs) des moyens proposés/semaine
 - Les objectifs sont abordés par d'autres moyens (ils ne sont pas consignés dans son PI)
 - N/A
 - Autre :
 -
 -
-

5. L' élève participe à la révision de son PI.

Marquez un seul ovale.

- 1 fois/année
 - 2 fois/année
 - 3 fois/année
 - Jamais
 - N/A
 - Autre :
 -
-

6. La participation des parents ou tuteurs de l'élève à l'élaboration du PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
Les parents ou tuteurs sont préparés avant l'élaboration du PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs sont présents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Les parents ou tuteurs implantent un ou plusieurs moyens proposés dans le PI

Marquez un seul ovale.

- 1 moyen proposé/semaine
- 10 % (peu) des moyens proposés/semaine
- 25 % (quelques) des moyens proposés/semaine
- 50 % (plusieurs) des moyens proposés/semaine
- Jamais
- N/A
- Autre :

8. . Le (s) parent (s) ou tuteur (s) participe (ent) à la révision du PI

Marquez un seul ovale.

1 fois/année

2 fois/année

3 fois/année

Jamais

Autre :

9. Décrivez brièvement comment le (s) parent (s) ou tuteur (s) de l'élève participe (ent) à la révision du PI.

10. Les intervenants suivants participent à l'élaboration du PI
Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
La direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant de la classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant en adaptation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'orthopédagogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychologue scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychoéducateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le technicien en éducation spécialisé ou l'auxiliaire d'intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Qui est l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI ?

12. Quels sont les rôles et les responsabilités de l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI (celui qui participe toujours au PI) ?

13. Les intervenants suivants participent à la révision du PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
La direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant de la classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant en adaptation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'orthopédagogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychologue scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychoéducateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le technicien en éducation spécialisé ou l'auxiliaire d'intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. À quelle fréquence le PI est révisé au courant de l'année scolaire ?

15. Qui met en oeuvre les moyens proposés dans le PI ? À quelle fréquence les intervenant implantent les moyens proposés ?

16. Décrivez brièvement l'implication (au regard de la mise en oeuvre) des principaux intervenants

2e Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI.

Bonjour,

Vous avez accepté de participer à la recherche intitulée « Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) ». Nous profitons de cette occasion pour vous remercier de faire partie de ce projet de recherche.

En acceptant de participer à cette recherche vous vous êtes engagés à fournir des données qui visent à ajuster le programme FADéPI afin qu'il puisse répondre au plus près aux besoins des enseignants, des élèves et de tous intervenants agissant auprès de l'élève HDAA. Dans le cadre de cette recherche, il vous ait demandé de répondre à deux questionnaires :

- 1re questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en oeuvre et la révision des PI (avant l'utilisation de FADéPI)
- 2e questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en oeuvre et la révision des PI (après l'utilisation de FADéPI)
- 3e questionnaire relatif à l'efficacité des outils d'aide techniques et technologiques et d'accompagnement (après l'utilisation de FADéPI)

Cela dit, nous vous demandons de prendre quelques minutes pour répondre au 1re questionnaire afin de poursuivre notre démarche de collecte de données.

Nous vous rappelons que les objectifs de la recherche sont de :

- Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les PI ou PT.
- Évaluer la mise à l'essai du programme.
- Démontrer les apports et les limites du programme.
- Ajuster le programme suite aux rétroactions.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7

ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathalie Myara au numéro de téléphone 514 [REDACTED] ou à l'adresse courriel nathalie.myara@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Directrice de recherche et chercheuse principale :

- Nathalie Myara, Ph. D., professeure associée au département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

Co-chercheuse :

- Irma Alaribe, Ph. D., chargée de cours au Centre de Formation de Maîtres, Université de Montréal.

Chercheuse (s) étudiante (s) :

- Josianne Veilleux, étudiante à la maîtrise - Sarah Malka, étudiante à la maîtrise.

*Ce questionnaire a été élaboré en fonction de « l'Instrument de Mesure concernant la mise en œuvre du PI, la révision du PI, et, la participation au PI (IMMRP) ». Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteur.

Cet instrument de mesure sert à analyser et à évaluer la qualité des objectifs consignés dans un PI. Il est fondé sur les quatre caractéristiques principales d'un objectif : pertinent, réaliste, observable et mesurable. Les indicateurs pour chacune des caractéristiques ont été générés à partir du Cahier des Charges Fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012), des principes de qualité et de pertinence d'objectifs, ainsi que les règles de formulation d'objectifs (Myara, 2017). Chaque objectif est analysé indépendamment des autres en déterminant la présence ou l'absence d'un indicateur : 1 point est attribué lorsque l'indicateur est présent ; 0 point est attribué lorsque l'indicateur est absent.

1. La participation de l'élève à la 1re rencontre de PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève est présent à la première rencontre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève répond aux questions posées par les différents membres de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de ses intérêts (I), ses forces (F) ou ses défis (D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de (I), (F) ou (D), il réunit et présente plusieurs artefacts, travaux et résultats d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève pose des questions relatives à son PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève énumère et priorise ses besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des objectifs ou argumente sur le choix d'objectifs prioritaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des moyens qui favorisent ses apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. L' élève met en pratique un ou plusieurs moyens proposés dans son PI.

Marquez un seul ovale.

- Jamais
- 1 moyen/semaine
- 10 % (peu) des moyens proposés/semaine
- 25 % (quelques) des moyens proposés/semaine
- 50 % (plusieurs) des moyens proposés/semaine
- Les objectifs sont abordés par d'autres moyens (ils ne sont pas consignés dans son PI)
- N/A
- Autre : _____
-

3. L' élève participe à la révision de son PI.

Marquez un seul ovale.

- 1 fois/année
- 2 fois/année
- 3 fois/année
- Jamais
- N/A
- Autre : _____

4. La participation des parents ou tuteurs de l'élève à l'élaboration du PI. 1re rencontre de PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
Les parents ou tuteurs sont préparés avant l'élaboration du PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs sont présents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Les parents ou tuteurs implantent un ou plusieurs moyens proposés dans le PI

Marquez un seul ovale.

- 1 moyen proposé/semaine
- 10 % (peu) des moyens proposés/semaine
- 25 % (quelques) des moyens proposés/semaine
- 50 % (plusieurs) des moyens proposés/semaine
- Jamais
- N/A
- Autre : _____
6. Les parents ou tuteurs participent à la révision du PI
-

Marquez un seul ovale.

- 1 fois/année
- 2 fois/année
- 3 fois/année
- Jamais
- Autre : _____

7. Les intervenants suivants participent à l'élaboration du PI

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
La direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant de la classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant en adaptation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'orthopédagogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychologue scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychoéducateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le technicien en éducation spécialisé ou l'auxiliaire d'intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Quels sont les rôles et les responsabilités de l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI (celui qui participe toujours au PI) ?

9. Quel (s) intervenant (s) mettent en œuvre les moyens proposés dans le PI ? À quelle fréquence le ou les intervenants implantent les moyens proposés ?

10. Quel (s) intervenant (s) participe (nt) à la révision du PI ? À quelle fréquence l'intervenant révise le PI ?

Questionnaire

Collaboration école-famille-communauté

Bonjour,

Vous êtes sollicité (e) pour participer à ce projet, car vous êtes la direction d'un établissement concerné par les plans d'intervention, un professionnel non enseignant, un professionnel enseignant, l'apprenant, l'élève, le parent d'un élève ou le tuteur d'un élève.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à répondre au questionnaire ci-dessous, (il prend environ 15 minutes) de façon anonyme. Cela veut dire que nous ne vous demanderons pas de vous identifier lors de la réalisation de cette activité. Ce questionnaire portera sur vos pratiques au regard de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de révision d'un plan d'intervention ou de transition et servira à établir vos pratiques.

Ce projet vise à mettre à l'essai et évaluer un programme d'accompagnement et de formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de plans d'intervention ou de transition. En particulier les trois phases d'un cycle de vie d'un plan d'intervention. Les résultats seront publiés dans un rapport de recherche, une revue scientifique, un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat.

Le projet de recherche évaluation de la mise à l'essai du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI s'inscrit dans un programme de recherche de longue haleine (<https://planintervention.com/à-propos>) et dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Dans cette optique les objectifs de la recherche sont de :

- (1) Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- (2) Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les Plans d'Intervention (PI) ou Plans de transition (PT).
- (3) Évaluer la mise à l'essai du programme FADéPI (4) Démontrer les apports et les limites du programme.
- (5) Ajuster le programme suite aux rétroactions.
- (6) Utiliser les données de plans dans le but de créer un système de recommandation automatisé
- (7) Recenser et comparer les différents instruments d'évaluation utiles et à l'élaboration des PI
- (8) Préciser les avantages et désavantages de ces instruments d'évaluation
- (9) Évaluer la mise à l'essai d'un instrument d'évaluation dynamique

(10) Démontrer les apports et les limites de l'instrument d'évaluation dynamique d'apprentissage

Confidentialité

Les données seront conservées dans un lieu sûr. Comme aucun renseignement personnel n'est associé aux données, aucune précaution liée à l'anonymat n'est à prévoir.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathalie Myara au numéro de téléphone 514 [REDACTED] ou à l'adresse courriel nathalie.myara@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez consulter la section « Les participants à la recherche » sur le site internet du Bureau de la conduite responsable en recherche (BCRR) de l'Université de Montréal à l'aide du lien suivant <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

La remise du questionnaire indique que vous avez pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et que vous acceptez de participer au projet de recherche.

1. Dans quel contexte se réalise le plan d'intervention ou de transition de votre enfant ?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Classe ordinaire
- Classe spéciale
- École privée
- École publique
- École spécialisée
- Formation préparatoire au travail
- Formation métier spécialisée
- Centre de réadaptation
- Clinique professionnelle

Autre : _____

2. Qui élabore, gère et révisé le plan d'intervention ou de transition de votre enfant ?

Marquez un seul ovale.

- Une seule personne responsable d'élaborer, gérer et réviser le plan d'intervention ou de transition
- Toutes les personnes responsables de dispenser des services à mon enfant dans son milieu scolaire
- Toutes les personnes responsables de dispenser des services à mon enfant dans son milieu scolaire avec un ou plusieurs professionnels de la santé et des services sociaux
- Je ne sais pas

3. De manière générale, quel énoncé représente le mieux votre niveau d'implication au regard de la démarche du plan d'intervention ou de transition de votre enfant.

Marquez un seul ovale.

- Le personnel scolaire prend des décisions. Je reçois l'information et du plan de mon enfant et posent des questions dans le but de m'informer.
- Le personnel scolaire prend des décisions et nous proposent des tâches ou activités. Je partage peu d'informations, je reçois de l'information, je pose des questions dans le but de m'informer et je prends connaissances du plan de mon enfant et de tâches ou d'activités qui me sont proposées.
- Le personnel scolaire prend des décisions et coordonne les tâches et activités en se mettant d'accord avec les différents membres de l'équipe. Je partage de l'information, je reçois de l'information, je pose des questions, je participe à l'identification des besoins de l'élève, et je prends connaissances de tâches ou d'activités qui me sont proposées.
- Le personnel scolaire se concerte, coopère, interagit dans le processus de collecte de données, d'élaboration, de décisions, tâches et activités en se mettant d'accord. Je partage de l'information, je reçois de l'information, je pose des questions et je prends connaissances de tâches ou d'activités qui me sont proposées.
- Avec ma participation, le personnel scolaire se concerte, coopère, interagit dans le processus de collecte de données, de l'identification des besoins de l'élève, de décisions, d'élaboration de la mise en œuvre et la révision du plan de mon enfant

4. Indiquez tel qu'il en est présentement et non pas tel que vous aimeriez que ça se passe dans le futur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, cochez la case qui correspond le mieux.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les membres de l'équipe se sentent à l'aise d'exprimer leur point de vue?	<input type="checkbox"/>				
Les membres de l'équipe s'écoutent (partage de points de vue) les uns des autres	<input type="checkbox"/>				
Vous êtes à l'aise pour d'exprimer votre avis lors d'une ou de plusieurs rencontres	<input type="checkbox"/>				
Vous connaissez vos droits relatifs au plan d'intervention ou de transition	<input type="checkbox"/>				
Votre opinion est écoutée	<input type="checkbox"/>				
Vous êtes prêt (e) à écouter les points de vue des autres	<input type="checkbox"/>				
Tous les membres de l'équipe ont une voix dans les décisions	<input type="checkbox"/>				
Les différents membres (professionnels enseignants ou non enseignants qui offrent des services à l'élève HDAA) impliqués travaillent ensemble	<input type="checkbox"/>				
Un des membres prend le leadership des rencontres	<input type="checkbox"/>				
Je suis dérangé (e) par le fait que certaines personnes parlent plus que d'autres lors des rencontres	<input type="checkbox"/>				

Il existe une confiance mutuelle entre les membres de l'équipe

Les rencontres au regard du cheminement personnalisé de mon enfant est utile

Les rencontres au regard du cheminement personnalisé de mon enfant sont suffisantes

De manière général, je suis satisfait (e) des processus de collaboration au sein de mon équipe

L'équipe a une influence positive qui affecte la vie de l'élève

L'équipe est efficace dans la réalisation et le suivi du plan d'intervention ou de transition du plan d'intervention ou de transition

Ma participation est un avantage pour moi et mon enfant

5. Indiquez tel qu'il en est présentement et non pas tel que vous aimeriez que ça se passe dans le futur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, cochez la case qui correspond le mieux.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Les parents sont préparés avant l'élaboration ou la 1re rencontre du PI	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs sont présents	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs prioritaires	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence suggérez-vous de nouvelles idées?	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence demandez-vous des informations supplémentaires?	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence fournissez-vous des informations?	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence exprimez-vous votre opinion?	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence rassemblez-vous des idées et des suggestions?	<input type="checkbox"/>				
À quelle fréquence placez-vous des éléments à l'ordre du jour pour discussion?	<input type="checkbox"/>				
Les parents ou tuteurs abordent un	<input type="checkbox"/>				

ou plusieurs objectifs du PI à la maison

Les parents ou tuteurs mettent en œuvre ou appliquent un ou plusieurs moyens proposés (et attribués aux parents ou tuteurs) dans le PI

Les parents ou tuteurs participent à la démarche de révision du PI

Vous vous sentez-vous obligé (e) de suivre des décisions de l'équipe même si vous n'êtes pas d'accord

6. Indiquez tel qu'il en est présentement et non pas tel que vous aimeriez que ça se passe dans le futur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, cochez la case qui correspond le mieux.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

	Très satisfait (e)	Satisfait (e)	Peu satisfait (e)	Insatisfait (e)	Insuffisamment
Dans quelle mesure êtes-vous satisfait (e) de la manière dont l'équipe fonctionne	<input type="checkbox"/>				
Dans quelle mesure êtes-vous satisfait (e) du niveau de suivi?	<input type="checkbox"/>				
Dans quelle mesure êtes-vous satisfait (e) de la façon dont le personnel prépare et organise les rencontres d'équipe?	<input type="checkbox"/>				

7. Indiquez tel qu'il en est présentement et non pas tel que vous aimeriez que ça se passe dans le futur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, cochez la case qui correspond le mieux.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

_____ Suffisamment Raisonnablement Acceptablement Passablement Insuffisamment

Lorsqu'il
a des
conflits
dans
quelle
mesure
estimez-
vous que
ces
conflits
ont été
résolus
par vous
et les
autres
membres?



Annexe 5 Instrument de mesure (IMO)

Instrument de mesure d'objectifs consignés dans un PI/PT

Date :	
Nom du répondant	
Intention ou objectif d'évaluation :	

Indicateur	Point
Pertinence	
1. L'objectif peut satisfaire le (s) besoin (s) de l'élève	
2. L'objectif peut être lié au programme de formation de l'élève ou aux finalités poursuivies	
3. L'objectif est essentiel dans le quotidien	
4. L'objectif favorise ou facilite la participation sociale	
5. L'objectif correspond à l'âge chronologique de l'élève	
6. L'objectif peut être abordé dans des contextes, des milieux, des environnements différents, et, par différentes personnes	
7. Les objectifs sont placés par ordre de priorité ou par ordre chronologique	
Réaliste	
1. L'objectif est atteignable pour l'élève ; il se trouve dans sa zone proximale de développement	
2. L'objectif est lié au niveau actuel de performance scolaire ou fonctionnel (NAPs ou NAPf)	
Observable	
1. L'objectif peut être vu, entendu ou senti.	

Mesurable	
1. L'objectif contient au moins un de ces critères : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Durée <input type="checkbox"/> Intensité <input type="checkbox"/> Quantité <input type="checkbox"/> Temps de latence <input type="checkbox"/> Fréquence <input type="checkbox"/> Qualité <input type="checkbox"/> Rythme 	
1. L'objectif comporte une condition :	
Résultats : Pertinence : /7 Réaliste : /2 Observable : /1 Mesurable : /2	Total /12

Annexe 6 Instrument de mesure (IMI)

Instrument de Mesure d'informations consignées dans un PI/PT

Indicateur	Point
Le portrait de l'élève	
1. Les instruments d'évaluation utilisés pour la collecte des données sont énumérés	
2. Un niveau actuel de performance scolaire est précisé Si oui, dans quel domaine ou matière ? _____	
3. Un niveau actuel de performance fonctionnel est précisé Si oui, dans quel domaine ? _____	
4. Dans un contexte scolaire, la forme de différenciation retenue pour cet apprenant est indiquée. Si oui, précisez la forme retenue : Flexibilité pédagogique Mesure d'Adaptation ou Accommodations Modification Modification partielle Modification temporaire	
5. Le cas échéant, il est mentionné que l'apprenant est incapable de répondre aux exigences d'un ou de plusieurs programmes (langue d'enseignement, de mathématiques, éducation physique, arts ou autres)	
6. Le cas échéant, les mesures d'adaptation (ou accommodations) sont décrites	
7. Le cas échéant, la modification est décrite (il est indiqué que les attentes par rapport aux exigences d'un ou de quelques programmes sont modifiées pour cet apprenant)	
Les besoins de l'élève	
1. Un ou quelques besoins d'apprentissage de l'élève sont spécifiés	
2. Les besoins identifiés correspondent (lien explicite) au portrait de l'apprenant	
3. Les besoins identifiés sont explicitement priorisés ou hiérarchisés	

Les moyens	
<p>1. Divers moyens sont énumérés pour chacun des objectifs. Si oui, précisez le type de moyens proposés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Services scolaires (services de spécialistes offerts à l'école) <input type="checkbox"/> Services complémentaires (services venant de l'extérieur de l'école, mais offerts à l'intérieur de l'école) <input type="checkbox"/> Services extrascolaires (services offerts à l'extérieur de l'école) <input type="checkbox"/> Conditions environnementales <input type="checkbox"/> Conditions temporelles <input type="checkbox"/> Conditions affectives et motivationnelles <input type="checkbox"/> Conditions de gestion et d'utilisation de ressources <input type="checkbox"/> Stratégies cognitives <input type="checkbox"/> Stratégies métacognitives 	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stratégies d'intervention <input type="checkbox"/> Contenus (matériel pédagogique ou didactique) 	
2. Un ou plusieurs moyens a été attribué à l'apprenant	
3. Un ou plusieurs moyens a été attribué à l'intervenant	
4. Un ou plusieurs moyens a été attribué aux parents ou tuteurs	
5. Le type d'un ou de plusieurs services offerts est précisé (par exemple ; orthophonie, ergothérapie,...)	
La révision	
<p>1. Le PI est révisé (le PI indique une trace ou une date de révision). Si oui, précisez</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 fois/par année 2 fois/par année 3 fois/par année Le PI n'est pas révisé Le PI n'est pas révisé, car la première étape scolaire (le 20 novembre) n'est pas passée Il y a un espace pour consigner la révision du PI/PT 	
2. Une ou quelques dates de concertation sont notées	

Les signatures

1. Les signatures suivantes sont présentes :

Signature de l'apprenant

Signature d'un parent ou du tuteur de l'apprenant

Signature d'un intervenant

Signature de la direction

Autres : _____

Résultats :

Total :

Commentaires :

Annexe 7 Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) »

Directrice de recherche et chercheuse principale : Nathalie Myara, Ph. D., professeure associée au département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

Co-chercheuse : Irma Alaribe, Ph. D., chargée de cours au Centre de Formation de Maîtres, Université de Montréal.

Chercheuse (s) étudiante (s) : Josianne Veilleux, étudiante à la maîtrise
Sarah Malka, étudiante à la maîtrise.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS ET ENFANTS

Le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un Plan d'Intervention (FADéPI) fournit des outils pédagogiques et technologiques dans le but de vous soutenir et vous accompagner dans la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans d'intervention ou de transition de votre enfant.

FADéPI s'inscrit dans un projet de recherche dans lequel on vise à évaluer l'efficacité et la productivité du programme. Nous sollicitons donc votre participation ainsi que celle de votre enfant. Votre implication à cette recherche nous aiderait à améliorer le programme actuel afin de vous offrir un programme de formation des plus adapté.

Votre participation consistera à :

- Connaître et comprendre le programme et sa démarche
- Suivre une séance de formation. :
 - Une formation d'une heure pour votre enfant (la formation porte sur la démarche du PI, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition de l'élève, et l'implication de l'élève)

- Une formation de deux heures pour les parents (la formation porte sur la démarche du PI, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des parents, et l'implication parentale)

- Expérimenter le programme (utiliser sur une durée prédéterminée)
- Évaluer programme (répondre aux questionnaires)

1. Objectifs de la recherche

Le projet de recherche évaluation de la mise à l'essai du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI s'inscrit dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Dans cette optique les objectifs de la recherche sont de :

- Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les Plans d'Intervention (PI) ou Plans de Transition (PT) ainsi que vous-même.
- Évaluer la mise à l'essai du programme.
- Démontrer les apports et les limites du programme.
- Ajuster le programme suite aux rétroactions.

2. Participation à la recherche

Votre participation ainsi que celle de votre enfant s'organise comme suit :

- Permettre à la chercheuse d'avoir accès au plan d'intervention de l'enfant afin qu'elle puisse recueillir les informations suivantes : les besoins, les objectifs et les différents moyens
- Permettre à la chercheuse d'enregistrer, au besoin, sous format audiovisuel les échanges verbaux que les enfants et les parents auront avec la chercheuse et les intervenants dans le cadre des activités de recherche ici décrites.

L'enfant :

- Participer à une formation d'une durée d'une heure
- Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'élève
- Utiliser les outils relatifs à l'élève
- Répondre à un questionnaire **en ligne** (15 minutes) qui portera sur ta participation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de ton PI :

Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 5 heures (formation incluse)

Le (s) parent (s) ou tuteur (s) :

- Participer à une formation d'une durée de deux heures
- Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'élève
- Utiliser les outils relatifs aux parents
- Autoriser leur enfant à participer au programme
- Répondre à un questionnaire **en ligne** (15 minutes) qui portera sur votre participation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI de votre enfant

Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 6 heures (formation incluse)

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il se peut que vous retiriez un bénéfice à votre participation à ce projet, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Les seuls avantages directs de votre participation à l'étude sont :

- De participer à une formation
- D'obtenir du matériel d'accompagnement
- D'utiliser un outil d'aide technologique à l'élaboration et la gestion des PI ou PT

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité.

Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les différents échanges verbaux entre la chercheuse, les parents ou les élèves pourront faire l'objet d'enregistrement audio, ainsi que ceux entre les intervenants, les parents ou les élèves. Lorsque la transcription des enregistrements sera complétée et validée, les enregistrements seront détruits. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation au projet. Les retombées du programme étant l'étude, il ne peut être considéré comme une compensation.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale à l'adresse courriel ci-dessous :

nathalie.myara@umontreal.ca

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Les résultats de recherche seront mis à votre disposition sur un rapport synthèse qui sera déposé à la direction d'école. À la demande, le rapport synthèse sera envoyé par courriel aux participants.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du parent

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à que la chercheuse puisse consulter le plan d'intervention de mon enfant pour recueillir les informations spécifiées dans le présent formulaire : Oui () Non ()

Je consens à ce que mes échanges verbaux avec la chercheuse et les intervenants soient (au besoin) enregistrés en format audiovisuel : Oui () Non ()

Je consens à ce que les échanges verbaux de mon enfant avec la chercheuse et les intervenants soient (au besoin) enregistrés en format audiovisuel : Oui () Non ()

Je conserve une copie du présent formulaire.

Signature du parent : _____

Date :

Nom : _____ Prénom : _____

Par ailleurs, j'accepte que mon enfant participe à cette recherche. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps et sans préjudice.

Date :

Signature :

Assentiment de l'enfant

« On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans avoir à donner de raisons. »

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathalie Myara au numéro de téléphone 514 [REDACTED] ou à l'adresse courriel nathalie.myara@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**)

