

Université de Montréal

Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention

par

Nathalie Myara

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

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Doctorat
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Décembre 2011

© Nathalie Myara, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention

Présentée par :
Nathalie Myara

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Serge J. Larivée, président-rapporteur
Jacques Langevin, directeur de recherche
Louise Poirier, membre du jury et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation
Marjolaine St-Pierre, examinateur externe

Résumé

La politique québécoise de l'adaptation scolaire confirme que le plan d'intervention (PI) constitue l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, la recension des écrits nous informe que le plan d'intervention est encore loin d'être efficace. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec (MELS, 2004) ainsi que l'Office of Special Education and Rehabilitative Services des U.S. department of Education (dans Eichler, 1999) ont bien identifié et présenté explicitement cinq à six fonctions du PI mais, aucun des deux organismes ne définit ce qu'est une fonction, à quoi elle sert, son importance relative et ce qu'elle implique. De plus, on retrouve, explicitement ou implicitement, soit dans le cadre de référence pour l'établissement des PI (MELS, 2004), soit dans la revue de la littérature, soit dans les milieux de pratique plusieurs autres fonctions que le PI remplit ou devrait remplir. Ce flou entourant le concept de fonction entraîne un manque de rigueur dans la conception des PI, car « lorsque la totalité des fonctions a été identifiée, elle permet le développement d'un produit répondant à l'usage attendu » (Langevin et coll., 1998). Il y a d'emblée une somme de fonctions qu'un PI remplit déjà et d'autres sûrement à remplir. Or, cela n'a pas été élucidé, précisé et validé. Le but de la présente recherche a été de définir les rôles du PI au regard des besoins de ses différents utilisateurs. Les objectifs spécifiques ont été les suivants, 1) Identifier les différents utilisateurs d'un PI, 2) Identifier les besoins des différents utilisateurs d'un PI, 3) Identifier les fonctions qu'un PI doit remplir afin de satisfaire les besoins de ses utilisateurs, 4) Créer un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation d'un PI, 5) Identifier certains coûts reliés à la conception d'un PI. Afin d'atteindre les objectifs précités, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP) (Langevin, Rocque et Riopel, 2008). La méthode d'AVP comportait une analyse des besoins des différents utilisateurs potentiels, une analyse de la recension des écrits, une analyse des encadrements légaux, une analyse de produits types et une analyse écosystémique. En conclusion, nous avons identifié les différents utilisateurs potentiels d'un PI, identifié les différents besoins de ces utilisateurs, identifié les fonctions

qu'un PI doit remplir pour satisfaire leurs besoins, crée un cahier des charges fonctionnel (CdCF) pour la conception et l'évaluation des PI et identifié certains coûts liés à la conception d'un PI. Le CdCF pourra servir à concevoir des PI et à évaluer leur efficacité. Une partie du CdCF pourra aussi remplir un rôle prescriptif pour la conception d'outil de soutien à l'élaboration du PI. Enfin, le CdCF pourra servir à la formation et à la recherche en éducation.

Mots-clés : adaptation scolaire, coût, efficacité, élève HDAA, fonction, plan d'intervention.

Abstract

The policy on special education in Quebec confirms that the Individualized Education Plan (IEP) remains the essential tool for planning intervention to be carried out with child and youth with learning disabilities. Nonetheless a review of the literature indicates that IEPs are in need of improvement. The Ministry of Education in Quebec (2004) and the Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education (in Eichler, 1999) explicitly identify five to six functions. However, none of them define what a function is, what is the role of a function, its relative importance and implication. Furthermore, we find in the reference framework for the establishments of IEPs (MELS, 2004), in the literature review, in practice that there are many more functions an IEP fulfills or should fulfill. This ambiguity revolving around the concept of function leads to a lack of rigor because ``when all the functions are identified it allow for the development of a product that fulfills its purpose`` (Langevin and others, 1998). There are a sum of functions an IEP already fulfills and many more that it should fulfill. Unfortunately, none of these has of yet been emphasized, specified and validated. The goal of this research was to identify the characteristic role of an IEP in regards to the needs of its different users. The specific objectives of this study were: 1) To identify the different IEP users, 2) To identify the different needs of the different IEP users, 3) To identify the different functions of an IEP, 4) To create a functional specification matrix for the conception and evaluation of IEPs, 5) To identify some of the cost related to an IEP. To reach our objectives, we proceeded with the pedagogical value analysis method (PVA). The PVA method included a need analysis of the different IEP users, a literature review analysis, an analysis of legal requirements, an analysis of different IEP models and an ecosystem analysis. As a result we have, identified the different IEP users, identified their different needs, identified the different functions of an IEP, created a functional specification matrix (FSM) for the conception and evaluation of IEPs and identified some cost related to the conception of an IEP. The IEP FSM may be used to create an IEP and evaluate the efficiency of an IEP. Part of the IEP FSM may also

have a prescriptive role for the conception of a tool which supports IEP users elaborating IEPs. Finally, The IEP FSM may be used in training and research.

Keywords: cost, efficient, function, individualized education plan, individualized education program, IEP, learning disabilities, special education

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 HISTORIQUE.....	5
1.2 DÉFINITION DU PLAN D'INTERVENTION	9
1.3 FONCTIONS ATTRIBUÉES AU PLAN D'INTERVENTION	10
1.3.1 Fonctions attribuées au plan d'intervention par le MELS.....	10
1.3.2 Fonctions attribuées au plan d'intervention par d'autres auteurs	12
1.3.3 Convergences et complémentarités.....	13
1.4 DÉMARCHE DU PLAN D'INTERVENTION	16
1.4.1 Démarche du PI proposée par le MELS.....	17
1.4.2 Analyse critique de la démarche proposée par le MELS.....	19
1.4.3 Spécification des composantes de chacune des phases du plan d'intervention proposées par le MELS.....	20
1.4.4 Démarches du plan d'intervention proposées par d'autres auteurs.....	21
1.5 SITUATION ACTUELLE – RECENSION DES ÉCRITS: QUESTIONS ET PROBLÈMES RELIÉS AU PLAN D'INTERVENTION.....	24
1.6 RECENSION DES ÉCRITS	26
1.6.1 Synthèses des recensions des écrits sur les plans d'intervention réalisées par Smith (1990), Rodger (1995) et Myara (2011).....	30
1.6.2 Recension des écrits réalisée par Beaupré, Ouellet et Roy au Québec	41
1.6.3 Recension des écrits spécifique à notre étude.....	48
1.6.4 Analyse Critique	53
1.7. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	56
1.7.1 Les objectifs de recherche à court terme	57
1.7.2 Les objectifs de recherche à long terme	58
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	59
2.1 ÉLÉMENTS AXIOLOGIQUES.....	59
2.1.1 L'évolution des droits des personnes handicapées au Québec	60
2.1.2 Les grandes orientations.....	61
2.2. L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE	61
2.2.1 Modélisation mésosytémique École-Famille-Communauté.....	62

2.3 TYPOLOGIE DE SERVICES D'ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE EN CONTEXTE D'INTÉGRATION	65
2.4 CONCEPTS CLÉS	67
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	99
3.1 L'ANALYSE DE LA VALEUR	100
3.2 L'ANALYSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE	101
3.3. LES AVANTAGES DE L'ANALYSE DE LA VALEUR	106
3.4 L'UTILISATION DE L'AVP POUR LA CONCEPTION ET L'ÉVALUATION DES PI	107
3.4.1 Phase I : Analyse des besoins	108
3.4.2 Phase II: L'analyse fonctionnelle	116
3.4.3 Constitution du cahier des charges fonctionnel	118
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	125
4.1 L'IDENTIFICATION DES DIFFÉRENTS UTILISATEURS DU PLAN D'INTERVENTION	125
4.2 L'ANALYSE DES BESOINS DES DIFFÉRENTS UTILISATEURS DU PI	128
4.2.1 Énumération des différents besoins identifiés, quantifiés et catégorisés	128
4.3 L'ANALYSE FONCTIONNELLE	129
4.4 LE CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL (CdCF)	130
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	192
5.1 BILAN	192
5.2 LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE	198
5.3 LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'INNOVATION	199
CHAPITRE 6 : CONCLUSION	202
BIBLIOGRAPHIE	204
ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE EN LIGNE	II
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE (ASPECT LÉGAL DU PI)	X
ANNEXE 3- QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE NOMINAL	XIX
ANNEXE 4 - QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION	XXVII
ANNEXE 5 - RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE : INFORMATEURS CLÉS	XXVIII

ANNEXE 6 - RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE (ASPECT LÉGAL) EN LIGNE : INFORMATEURS CLÉS.....	LXII
ANNEXE 7.....	LXXIII
RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES : GROUPE NOMINAL.....	LXXIII
ANNEXE 8.....	LXXXVII
RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES : GROUPE DE DISCUSSION	LXXXVII
ANNEXE 9.....	LXXXIX
RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES BESOINS.....	LXXXIX
ANNEXE 10 ANALYSE FONCTIONNELLE	XCVIII
FONCTIONS POTENTIELLES DU CDCF POUR LA CONCEPTION ET L'ÉVALUATION DES PLANS D'INTERVENTION	XCVIII
ANNEXE 11 - SÉLECTION DES FONCTIONS DU CDCF POUR LA CONCEPTION ET L'ÉVALUATION DES PLANS D'INTERVENTION.....	CL

Liste des tableaux

TABLEAU 1 - COMPARATIF DES FONCTIONS ATTRIBUÉES AU PLAN D'INTERVENTION	14
TABLEAU 2 - PROPOSITION D'ÉVOLUTION DES THÈMES DE RECHERCHE SUR LES PI EN SEPT PHASES, INCLUANT LES TROIS IDENTIFIÉES PAR SMITH (1990) ET CELLE AJOUTÉE PAR RODGER (1995)	29
TABLEAU 3 - SYNTHÈSE, THÈMES DE RECHERCHE ET PROBLÈMES SOULEVÉS DANS LES SEPT PHASES SUR LES PLANS D'INTERVENTION.....	34
TABLEAU 4 - SYNTHÈSES DES THÈMES DE RECHERCHE, DES PROBLÈMES SOULEVÉS ET DES SOLUTIONS PROPOSÉES PAR LES TRAVAUX RECENSÉS PAR BEAUPRÉ ET SES COLLABORATEURS (2002)	42
TABLEAU 5 - TAXONOMIE DES ÉLÉMENTS À PRENDRE EN CONSIDÉRATION DANS L'ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU DE L'ÉLÈVE HDAA EN CONTEXTE D'INCLUSION	84
TABLEAU 6 - LES DIFFÉRENTS UTILISATEURS POTENTIELS DU PLAN D'INTERVENTION	126
TABLEAU 7 - DIFFÉRENTS BESOINS IDENTIFIÉS.....	128
TABLEAU 8 – TECHNIQUES D'ANALYSE FONCTIONNELLE ET NOMBRES DE FONCTIONS POTENTIELLES GÉNÉRÉES.....	130
TABLEAU 9 - NOMBRE DE FONCTIONS DU CdCF.....	133
TABLEAU 10 – LÉGENDE DU CdCF POUR LA CONCEPTION ET L'ÉVALUATION DES PLANS D'INTERVENTION	136
TABLEAU 11 CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL POUR L'ÉVALUATION ET LA CONCEPTION DES PLANS D'INTERVENTION.....	137

Liste des figures

FIGURE 1 - QUATRE PHASES DU PI, (MELS 2004, p. 25)	18
FIGURE 2 - MODÈLE MÉSOSYTÉMIQUE EN CONTEXTE D'INCLUSION SCOLAIRE D'UN ÉLÈVE HDAA (LANGEVIN ET ROCQUE, 2011).....	64
FIGURE 3- TYPOLOGIE DE MODÈLES DE SERVICE D'ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE EN CONTEXTE D'INTÉGRATION, TRÉPANIER (2005).....	66
FIGURE 4 - PROPOSITION INÉDITE DU CYCLE DE VIE DU PLAN D'INTERVENTION (MYARA, 2010)	78
FIGURE 5 – PROPOSITION INÉDITE DES ÉTAPES ET STADES DU PLAN D'INTERVENTION (MYARA, 2011)	79
FIGURE 6 : LES TROIS PHASES DE L'ANALYSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE (ROQUE, LANGEVIN ET RIOPEL, 1998).....	102
FIGURE 7 - TECHNIQUES D'ANALYSE DE BESOINS UTILISÉES	109
FIGURE 8 – ANALYSE FONCTIONNELLE	116
FIGURE 9 - NOMBRE DE FONCTION POUR CHACUNE DES CATÉGORIES	134

Liste des sigles et des abréviations

AV Analyse de la valeur

AVP Analyse de la valeur pédagogique

CdCF Cahier des charges fonctionnel

COPEX Comité provincial de l'enfance exceptionnelle

COACH Choosing outcomes and accommodations for children

ÉHDAA Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MELS Ministère de l'éducation de loisirs et des sports

NAPs Niveau de performance scolaire

NAPf Niveau de performance fonctionnelle

OPHQ Office des personnes handicapées du Québec

PEI Plan d'éducation individualisé

PEI Plan d'enseignement individualisé

PEP Plan d'éducation personnalisé

PI Plan d'intervention

PIA Plan d'intervention Abrégée

PIA Plan d'intervention Adapté

PII Plan d'intervention individualisé

PIP Plan d'intervention personnalisé

PPS Projet personnalisé de scolarisation

PIIS Projet individuel d'intégration scolaire

TIC Technologie Information Communication

Dans le présent document la forme masculine est employée pour désigner à la fois le masculin et le féminin.

« Éduque l'enfant selon sa voie. Quand il vieillira, il ne s'en détournera pas (proverbes 22 :6) »

À Yaakov, Bracha, Yedidia et Anaëlle,

Remerciements

La réalisation de cette thèse a été un processus de longue haleine, mais qui a pu voir le jour grâce au soutien et aux encouragements constants de nombreuses personnes qui me sont chères.

Je ne me remercierai d'abord jamais assez monsieur Jacques Langevin, professeur titulaire, directeur du groupe de recherche DÉFI Accessibilité et directeur de cette thèse qui, par son encadrement, ses conseils judicieux, sa rigueur, son soutien encourageant et sa passion, m'a amenée au delà de mes attentes. Il s'est toujours montré à l'écoute et disponible tout au long de la réalisation de cette thèse. Sa patience et son dévouement ont été un exemple dont je ne peux oublier.

Je remercie également madame Sylvie Rocque, professeure agrégée, pour les conseils et les réflexions qui ont alimenté et agrémenté cette étude ainsi que l'aide et le temps qu'elle m'a consacrés.

J'exprime ma reconnaissance envers madame Anne-Marie Samoisette, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Trois-Lacs pour ses efforts de collaboration et de concertation et sa participation.

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche, notamment madame Marie-André Major, enseignante au primaire, madame Danielle Fleurant enseignante en adaptation scolaire et madame Marie-France Voisin directrice adjointe ainsi qu'orthopédagogue.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes parents qui ont su d'avoir semer l'optimisme au sein de notre famille.

Je remercie mes enfants, mes proches et mes amis pour leur soutien et encouragement.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier à mon conjoint Eric Yossef pour son appui et qui a su faire preuve de patience et de générosité tout au long de cette trajectoire.

Introduction

Faisant l'objet de diverses définitions, le plan d'intervention (PI), est un outil de planification et de concertation très répandu dans les écoles québécoises. Bien que la loi québécoise oblige d'établir un plan d'intervention pour tout élève reconnu handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), elle ne comporte cependant aucune prescription quant à son contenu et à son processus d'élaboration. Une évaluation de 385 plans d'intervention a été réalisée pour vérifier s'ils étaient conformes à la politique d'adaptation scolaire du Québec (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Le rapport d'évaluation conclut que le contenu d'une bonne proportion des plans d'intervention 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 à propos du plan d'intervention. On se demande alors, qu'est ce que ce niveau d'exigences ou de qualité? Qu'est ce qu'un plan d'intervention de qualité ou optimal? Et, comment peut-on évaluer la qualité ou l'efficacité d'un plan d'intervention?

De plus, le cadre de référence proposé par le MELS (2004) ainsi que l'Office de l'éducation spécialisée et des services de réhabilitation du département de l'éducation des États Unis (Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. department of Education, dans Eichler 1999) présentent respectivement cinq à six fonctions d'un PI. Toutefois, aucun des deux organismes ne définit ce qu'est une fonction ni ne précise à quoi elle sert, son importance relative et ce qu'elle implique. Aussi, on retrouve dans le cadre de référence et dans la recension des écrits sur les plans d'intervention ce qui semble être d'autres fonctions que le plan d'intervention remplit ou doit remplir. Or, cela n'a pas été élucidé, précisé et validé. La présente recherche a pour but d'identifier toutes les fonctions du plan d'intervention, c'est à dire, les rôles caractéristiques qu'il devrait remplir pour satisfaire au mieux les besoins de ses principaux utilisateurs (élève, enseignant, auxiliaire d'intégration, parents, orthopédagogues, et direction d'école) afin d'atteindre les résultats recherchés.

Chapitre 1 : Problématique

La section 1.1 est consacrée à l'historique et aux circonstances générales qui ont contribué à la mise en place des plans d'intervention. La section 1.2 rapporte différentes définitions du plan d'intervention afin d'en tirer celle qui sera utilisée pour cette recherche. La section 1.3 présente les fonctions attribuées au plan d'intervention par le MELS et par différents auteurs. La section 1.4 dépeint une vue d'ensemble de la démarche et le résultat du processus du plan d'intervention en trois temps. Dans un premier temps, nous exposons la démarche du PI proposée par le MELS, puis nous en présentons une analyse critique. Cette analyse suggère de différencier les phases du PI proposées par le MELS et souligne l'importance de spécifier les composantes de chacune de ces phases. Dans un troisième temps, nous clôturons par une présentation de la démarche du plan d'intervention proposée par d'autres auteurs. Par la suite, la section 1.5 présente la situation actuelle basée sur une recension des écrits complétée par des questions et des problèmes reliés au plan d'intervention. Cette section comprend quatre parties : les recensions des écrits proposées par Smith (1990) et par Rodger (2000), celle proposée par Beaupré et ses collaborateurs (2003), la recension des écrits spécifique à cette recherche et une analyse critique menant à plusieurs questions. Finalement, la dernière section 1.6 précise les questions et objectifs de recherche. On se demande en particulier qui sont les différents utilisateurs d'un PI, quels sont les besoins des différents utilisateurs d'un PI, quelles sont les fonctions d'un PI et quels sont les coûts liés à la conception d'un PI?

Chapitre 2 : Cadre de référence

Le cadre de référence servira à répondre aux questions de recherche. Une seconde revue de littérature relative aux champs de connaissances est faite afin de présenter les éclaircissements proposés par différents auteurs ainsi que des éléments axiologiques qui conditionnent la nature des plans d'intervention. La première section 2.1 présente des concepts pouvant affecter le problème ou pouvant contribuer à sa solution. Ici, on définira les concepts clés, notamment le concept de fonction, qui serviront à décrire, comprendre,

analyser et interpréter l'objet de cette étude et à délimiter et préciser le cadre théorique. De plus, cela permettra au lecteur de comprendre la façon dont nous avons cerné, sous cette perspective, la recension des écrits. Section 2.2 présente une synthèse des écrits d'auteurs contribuant à l'ensemble de référence dans lequel et à l'aide duquel nous essaierons d'apporter la solution au problème, et cite quelques éléments de nature axiologique qui conditionnent la nature des plans d'intervention : l'évolution des droits des personnes handicapées au Québec, les grandes orientations et la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. La troisième section 2.3 présente le cycle de l'éducation, proposé par Legendre pour modéliser l'ensemble des composantes de l'éducation. La section 2.4 aborde les connaissances l'approche écosystémique, pour comprendre et étudier l'interaction Personne-Milieu.

Chapitre 3 : Méthodologie

À la lumière du cadre de référence, nous considérons que le PI est un procédé (démarche d'élaboration d'un PI) et un produit (le résultat de cette démarche) qui doit répondre aux besoins de ses différents utilisateurs. Plusieurs domaines de pointe utilisent une méthode rigoureuse, nommée l'Analyse de la Valeur, pour concevoir des produits, procédés ou services. Afin de répondre aux questions et aux objectifs de recherche, nous allons utiliser l'analyse de la valeur pédagogique (AVP), une adaptation à l'éducation proposée par Rocque, Langevin et Riopel (1998). Une description de la méthode AVP est présentée à la section 4.1. La méthode AVP est une démarche en trois phases :

1. La phase de préconception : elle consiste à faire l'analyse des besoins des différents utilisateurs du produit ou service visé.
2. La phase d'analyse fonctionnelle : dans un premier temps, elle consiste principalement à trouver toutes les fonctions qu'un produit, procédé ou service idéal doit remplir pour satisfaire les besoins de ses utilisateurs. Dans un deuxième temps, elle consiste à réunir et organiser les fonctions dans un cahier des charges fonctionnel.

3. La phase de la conception : elle consiste à concevoir un prototype et à le mettre à l'essai pour l'améliorer.

Étant donné que nos objectifs de recherche visent essentiellement la création d'un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention, nous n'allons couvrir que les deux premières phases de la méthode AVP. Ainsi, nous avons réparti la démarche méthodologique de cette recherche en trois étapes:

- ▶ La première étape 4.1.1 : l'analyse des besoins des différents utilisateurs des plans d'intervention.
- ▶ La deuxième étape 4.1.2 : l'analyse fonctionnelle des plans d'intervention.
- ▶ La troisième étape 4.1.3 : la sélection, la caractérisation, la hiérarchisation et la valorisation des fonctions pour constituer le cahier des charges fonctionnel.

Chapitre 4 : Présentation des résultats

Ce dernier chapitre présente essentiellement les résultats de la présente recherche. Il présente les différents utilisateurs potentiels d'un plan d'intervention, les besoins des différents utilisateurs potentiels ayant participé à cette étude et le cahier des charges fonctionnel des fonctions liées à la conception d'un PI et les fonctions liées à un outil de soutien à l'élaboration d'un PI.

Chapitre 1 : Problématique

Nous proposons d'abord d'examiner les circonstances qui ont contribué à la mise en place des plans d'intervention (PI), ainsi que les fondements du plan d'intervention. Les sections qui suivent tracent un portrait descriptif de l'historique et de la définition du PI, des fonctions du PI, de la démarche du PI et du résultat de cette démarche ou de ce processus. Ce premier chapitre se terminera par diverses questions et problèmes liés au plan d'intervention.

1. 1 Historique

En 1921, la province de Québec promulgue la Loi de l'assistance publique en faveur de la scolarisation des élèves handicapés et sans soutien (Horth, 1998, p. 36). En 1965, le Rapport Parent présente des réflexions et des recommandations pour des services éducatifs pour tous les enfants, y compris les enfants « exceptionnels ». Ce rapport souligne que les établissements pour les enfants « exceptionnels » sont tenus le plus souvent par des communautés religieuses. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que « *les commissions scolaires développent de plus en plus de services spécialisés pour un nombre d'élèves de plus en plus considérable; les écoles normales d'abord, et les universités ensuite, offrent des programmes mieux adaptés et plus variés; une concertation positive relie pendant un certain temps cinq ministères voués à la personne inadaptée* (Thibert, 1979, p. 280). » À cette époque, un Bureau de l'enfance exceptionnelle a été créé en conjonction aux services éducatifs destinés à l'enfance « inadaptée »,

Au fil des années 1970, le concept de normalisation s'installe. Le concept de normalisation consiste à rendre accessible à toutes les personnes ayant un retard mental des habitudes et des conditions de vie quotidienne le plus proche possible du contexte régulier et des modes de vie de la société.

« making available to all mentally retarded people patterns of life and conditions of everyday living which are as close as possible to the regular circumstances and ways of life of society » (Nirje, 1982).

Ce concept, d'abord proposé dans les années 60 par Nirje, puis développé dans les années 70 par Wolfensberger (Wolfensberger & Bengt, 1972), a eu une influence significative sur les services offerts aux personnes handicapées et sur les droits de ces personnes. Par ailleurs, la Commission d'enquête Castonguay-Neveu sur la santé et le bien-être social identifie, en 1971, certaines causes des conditions de vie déplorables des personnes handicapées au Québec, notamment des services mis sur pied sans planification et coordination ainsi qu'un manque d'accessibilité aux services de réadaptation pour les personnes handicapées (Horth, 1998). En 1976, le Ministère de l'Éducation publie le Rapport Copex (Comité provincial de l'enfance exceptionnelle) proposant de nouvelles orientations pour l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, dont l'idée du bilan fonctionnel pour tout élève en difficulté. Le comité a voulu...

« relever le défi de faire le point sur la situation des services destinés à ces enfants et proposer des éléments de correction et d'orientation. Ainsi, le Comité vise à convaincre les autorités ministérielles de la pertinence d'un développement progressif, cohérent et concerté, coordonné et efficace des services d'éducation, de réadaptation et de rééducation en faveur des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage... (1976, p. xxxvii) ».

Ce rapport contient des recommandations qui ont servi de base à l'élaboration de *La politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 1976)*. Bouchard (1985) considère que les trois grandes orientations de cette politique sont:

« L'accessibilité à un système public d'éducation, l'accessibilité à une éducation de qualité et appropriée à l'enfant et l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible pour l'enfant (p. 9) ».

En 1978, l'Assemblée nationale du Québec adopte la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. L'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ) fut créé dans la même année et les commissions scolaires du Québec ont été invitées à

réviser leurs pratiques auprès des élèves handicapés ou en difficulté. « *On invite également l'école à repenser ses modes d'organisation pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté* » (Bouchard, 1985, p. 9). Cette nouvelle voie pousse les intervenants à se centrer davantage sur les besoins de l'élève en difficulté et à évaluer les forces et les faiblesses de l'élève. Ces mesures préfigurent ce qui allait devenir la démarche du plan d'intervention presque dix ans avant sa mise en vigueur par un règlement légal.

Finalement, c'est en 1988, que la Loi sur l'instruction publique oblige les commissions scolaires à mettre en place des plans d'intervention afin de préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation de services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté. Plusieurs articles de loi prévoient l'élaboration et l'utilisation du plan d'intervention. La loi sur les services de santé et des services sociaux, article 102, ainsi que la loi sur l'instruction publique, article 96.14, prescrivent l'obligation de rédiger un plan d'intervention pour chaque enfant handicapé ou qui a des difficultés d'adaptation et ou d'apprentissage (MELS, 2004).

En 1992, le Ministère de l'Éducation du Québec publie le premier cadre de référence sur les plans d'intervention et, en 1996, le Ministère de l'Éducation rend publiques les grandes orientations de la réforme de l'éducation. L'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire se définit ainsi :

« Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance » (1999, p. 17).

En 1999, la Politique de l'adaptation scolaire confirme que le plan d'intervention demeure l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et insiste sur l'importance de la concertation ainsi que de l'évaluation des résultats des interventions suite au plan d'intervention et sur l'efficacité et l'efficacité des services. Elle reste cependant vague quant aux procédures à suivre pour

arriver à concevoir un outil qui répond aux besoins des élèves HDAA et ne propose pas de moyens pour en évaluer l'efficacité et l'efficacité. De plus, elle ne précise pas ce qu'on entend par « efficacité » et « efficacité ». Est-ce qu'un service efficace est un service qui a réussi à aider l'élève à atteindre les objectifs du plan d'intervention? Ou, un service qui sert à aider l'élève à atteindre les objectifs du programme de formation québécois? Et si l'élève n'a pas atteint les objectifs spécifiques du plan d'intervention, est-ce que cela veut dire que ces services n'étaient pas efficaces?

1.2 Définition du plan d'intervention

Une définition énonce les caractères et qualités essentiels d'un mot ou d'une expression et détermine les limites de sa signification. En ce qui concerne le plan d'intervention, celui-ci a fait l'objet de diverses définitions. Il est présenté soit comme une planification d'un programme individualisé (ARC, décembre 2005), soit comme un outil de communication entre les intervenants (LDA, 2009), soit comme un outil de planification pour favoriser l'intégration de ces étudiants en milieu scolaire (OPHQ, 2009), soit comme un plan qui décrit par écrit le programme et les services dont l'élève HDAA a besoin (Ministre de l'Éducation de l'Ontario, 2009), soit comme une description de l'élève en question, soit comme une description des objectifs envisagés pour l'élève, soit comme une description des activités planifiées dans l'atteinte des objectifs envisagés (Bailey, 1994), soit même comme un résultat (Legendre, 2005), soit même comme un fruit:

« le plan d'intervention est le fruit (résultat) d'une planification systématique des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé » (Commission scolaire de la Beauce Etchemin, septembre 2009).

Nous pouvons dès à présent retenir que le plan d'intervention est à la fois un processus et un résultat.

a) *« le plan d'intervention est un processus 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; b) le plan d'intervention est le résultat de ce processus; soit des ententes verbales ou écrites. »*

En l'absence de précision, nous faisons référence à ces deux acceptions lorsque nous parlons du plan d'intervention.

En outre, le plan d'intervention a également fait l'objet de diverses appellations : Au Québec, l'expression la plus utilisée dans les années 1980 était « plan d'intervention personnalisé (PIP) ». Aujourd'hui, on utilise plutôt « plan d'intervention adapté (PIA) » ou « plan d'intervention (PI) ». Hors du Québec, les désignations rencontrées dans la littérature sont « plan d'éducation personnalisé (PEP) », « plan d'enseignement individualisé », « plan d'éducation individualisé (PEI) », « plan d'intervention individualisé (PII) », « projet personnalisé de scolarisation (PPS) » et « projet individuel d'intégration scolaire (PIIS) ». À l'instar du MELS, nous utiliserons l'expression la plus simple « plan d'intervention (PI) ».

1.3 Fonctions attribuées au plan d'intervention

Les fonctions attribuées au PI varient quelque peu d'un auteur à l'autre. Premièrement, nous verrons les fonctions attribuées par le MELS. Deuxièmement, nous verrons les fonctions attribuées par différents auteurs avant de terminer par une analyse des convergences et des complémentarités entre ces différentes sources.

1.3.1 Fonctions attribuées au plan d'intervention par le MELS

Le cadre de référence proposé par le MELS (2004 p. 22) présente explicitement cinq fonctions d'un plan d'intervention : 1. La planification et la coordination, 2. La communication, 3. La régulation, 4. La prise de décision et 5. La continuation et la planification de la transition.

La planification et la coordination

Selon le MELS (2004),

« Planifier, au sein de la démarche du plan d'intervention, signifie : Définir les objectifs poursuivis en relation, notamment, avec les compétences à développer dans le Programme de formation ; Déterminer les interventions et les ressources nécessaires, en prenant en

considération les différents facteurs ayant un impact sur la situation de l'élève ; Fixer le calendrier de réalisation... » (MELS, 2004 :p. 23).

Le plan d'intervention sert à planifier le programme d'intervention et d'instruction de l'élève HDAA. Il sert à fixer les objectifs à atteindre et à les hiérarchiser selon leur importance. Il prévoit les interventions et les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs. Il fournit les critères d'évaluation et un échéancier. Le plan d'intervention sert à faire participer et à se concerter en équipe multidisciplinaire où on y retrouve généralement la direction de l'école ou son représentant, l'enseignant titulaire, les parents, l'élève et un ou des spécialistes (orthopédagogue, psychologue, psycho éducateur, orthophoniste, etc.).

La communication

« Selon les données de la recherche, les principales qualités du plan d'intervention sont de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents. Ce rapprochement passe avant tout par la communication. Effectivement, la démarche du plan d'intervention, particulièrement lors de la planification des interventions, représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève (MELS, 2004 : p. 23). »

Le plan d'intervention doit favoriser la discussion et l'échange. Il donne l'opportunité aux intervenants, aux parents ainsi qu'à l'élève de partager leur opinion ainsi que leur perception de la situation.

La régulation

« La fonction de régulation, pour l'élève ou l'enseignant, a trait à l'ajustement des actions éducatives afin que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages. Dans le plan d'intervention, elle concerne l'ensemble des personnes qui interviennent auprès de l'élève... » (MELS, 2004 :p. 23).

Cette fonction consiste à faire le suivi, l'évaluation du progrès de l'élève, réviser le plan d'intervention et ajuster ou modifier, si nécessaire, le plan d'intervention.

La prise de décision

« Afin de permettre à un élève handicapé ou en difficulté de progresser dans ses apprentissages, des prises de décision ayant une incidence sur son parcours scolaire peuvent être nécessaires...il peut s'agir d'une décision liée à l'adaptation de l'enseignement ou de l'évaluation... » (MELS, 2004 :p. 24).

La prise de décision fait partie soit de la planification, soit du suivi de l'élève. Il peut s'agir d'objectifs ciblés dans le PI ou des stratégies employées pour atteindre les objectifs du PI.

La continuation et la planification de la transition

« Une des fonctions du plan d'intervention est de permettre la continuation des actions éducatives d'une année scolaire à l'autre ou encore, lors de certaines transitions (MELS, 2004 : p.24). »

Une partie de la démarche peut servir pour l'année qui suit ou pour faciliter ou planifier la transition (passage du primaire au secondaire, par exemple).

1.3.2 Fonctions attribuées au plan d'intervention par d'autres auteurs

Goupil (2004) propose les cinq fonctions suivantes au PI: la planification (fixer les objectifs que l'on veut atteindre avec l'élève HDAA), la communication (l'échange entre les différents participants du PI), la participation, la concertation et la coordination (la coordination des horaires, le partage des responsabilités et l'entente entre les différents participants du PI) et la rétroaction (la régulation, l'ajustement et la révision du PI).

L'Office de l'éducation spécialisée et des services de réhabilitation du département de l'éducation des États Unis (*Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education*) détermine les six fonctions suivantes (Eichler, 1999):

« The IEP process should serve as a / an :

- 1. Vehicle for communication between parents and school staff*
- 2. Opportunity for resolving any differences among IEP team members*

3. *Commitment of educationally appropriate resources to benefit a child's instructional program*
4. *Management tool for providing educational services*
5. *Compliance tool for demonstrating the fulfillment of legal requirements*
6. *Evaluation device for following a child's progress toward educational goals. »*

Selon Morgan (1981), le plan d'intervention sert à remplir deux fonctions essentielles : une fonction administrative et une fonction d'instruction. Pour la fonction administrative, le plan d'intervention répond à une loi publique et demeure une preuve contractuelle entre l'élève HDAA et l'institution scolaire. Cette dimension légale du PI, rarement soulignée, est pourtant bien réelle. Selon Morgan, la pratique des plans d'intervention assure l'accessibilité à un meilleur cadre d'éducation. Au regard de la fonction d'instruction, le plan d'intervention sert à spécifier les buts et les objectifs à atteindre selon les forces, les faiblesses et les besoins de l'élève. Dans cette perspective, le plan d'intervention exige une évaluation de l'élève concerné et une planification systématique des interventions afin d'atteindre les objectifs principaux.

1.3.3 Convergences et complémentarités

Plusieurs des fonctions citées par Goupil, l'Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education cité par Eichler, Morgan sont peu semblables à celles proposées par le MELS. Le tableau 1 présente une vue d'ensemble des fonctions attribuées au plan d'intervention par ces différents auteurs.

Tableau 1- comparatif des fonctions attribuées au plan d'intervention

Sources Fonctions	MELS	l'OSE Rehabilitative services US Departement of Education	Goupil	Morgan
Communication	X	X	X	
Planification	X		X	
Coordination	X			
Prise de décision	X			
Régulation	X			
Transition	X			
Participation			X	
Concertation			X	
Rétroaction			X	
Instruction				X
Administrative				X
Engagement (Commitment)		X		
Résolution (Resolving differences)		X		
Supervision (Monitoring tool)		X		
Évaluation (Evaluation tool)		X		
Conformité (Compliance tool)		X		

On remarque qu'il y a plus de divergence que de convergence, le plan d'intervention est à la fois un outil de communication, de planification, de participation, de rétroaction, de résolution, etc. Chacune de ces fonctions a un rôle en particulier. La fonction de participation citée par Goupil laisse entendre d'une part que chaque personne impliquée dans la démarche du plan d'intervention a un rôle actif et, d'autre part, chaque participant se doit de partager son point de vue avec toutes les personnes impliquées dans le plan d'intervention. La fonction de supervision citée par l'Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. department of Education indique que le PI est un outil qui sert à superviser les intervenants. La fonction de conformité signale que le PI sert à se conformer à la loi. La fonction administrative citée par Morgan met en lumière le caractère légal et bureaucratique du PI. Par ailleurs, il est important de souligner que le MELS ainsi que ces auteurs ne définissent pas ce qu'est une fonction, et ne précisent pas à quoi elle sert, ni son importance relative et ni ce qu'elle implique. De plus, tout au long du document du Ministère de l'Éducation (le cadre de référence dans l'établissement des plans d'intervention) ainsi que dans la recension des écrits, on retrouve ce qui semble être d'autres fonctions que le plan d'intervention remplit ou doit remplir. Ce flou entourant le concept de fonction entraîne un manque de rigueur dans la conception des plans d'intervention, car *“lorsque la totalité des fonctions a été identifiée, elle permet le développement d'un produit répondant à l'usage attendu”* (Langevin, Rocque, & Riopel, 2008). Voici quelques exemples tirés du cadre de référence du Ministère de l'Éducation qui suggèrent implicitement d'autres fonctions que le plan d'intervention remplit ou devrait remplir (2004):

- *“Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève dans son cheminement scolaire et son développement social (p. 22)”*

⇒ Fonction implicite supplémentaire: Aider l'élève dans son cheminement scolaire et son développement social.

- *“Le plan d’intervention...., permet de mettre en évidence la continuité des actions dans le temps (p. 22).”*

⇒ Fonction implicite supplémentaire : Assurer la continuité des actions dans le temps.

- *“L’évaluation des progrès de l’élève par rapport aux interventions...commande une communication soutenue entre les personnes concernées... (p. 23)”*

⇒ Fonctions implicites supplémentaires :

- ▶ Prévoir des moyens pour évaluer les progrès de l’élève.
- ▶ Prévoir un mécanisme de communication soutenue des progrès de l’élève entre les personnes concernées.

De plus, le cadre de référence précise que la coordination demeure une des fonctions majeures pour assurer la réussite de la démarche. Est-elle la fonction principale du PI? Ou n’est-ce pas plutôt « *aider l’élève dans son cheminement scolaire et son développement social* » puisque c’est l’objectif visé par le PI comme le précise le cadre de référence. Il y a d’emblée une somme de fonctions qu’un plan d’intervention remplit déjà et d’autres sûrement à remplir. Or, cela n’a pas été élucidé, précisé et validé. Il nous semble nécessaire d’énumérer toutes les fonctions qu’un plan d’intervention devrait remplir pour atteindre son objectif visé et pour satisfaire les besoins de ses utilisateurs afin de concevoir ou de mettre en pratique un plan d’intervention qui remplit ces fonctions et qui assure au mieux la satisfaction des besoins de ses utilisateurs.

1.4 Démarche du plan d’intervention

Étant donné que le plan d’intervention est à la fois un processus et le résultat de ce processus, on suppose qu’un mécanisme de réalisation du PI a été proposé. Diverses démarches à suivre ont effectivement été proposées. Dans un premier temps, nous verrons

ce que le MELS propose. Après quoi, nous allons présenter une analyse critique de la démarche proposée par le MELS. Nous examinerons l'importance de différencier les phases du plan d'intervention et de spécifier les composantes de chaque phase. Enfin, nous exposerons diverses démarches et résultats proposés par d'autres auteurs.

1.4.1 Démarche du PI proposée par le MELS

Le MELS (2004) propose une démarche en quatre phases qui regrouperaient l'ensemble des composantes du plan d'intervention. La figure 1 représente ces quatre phases.

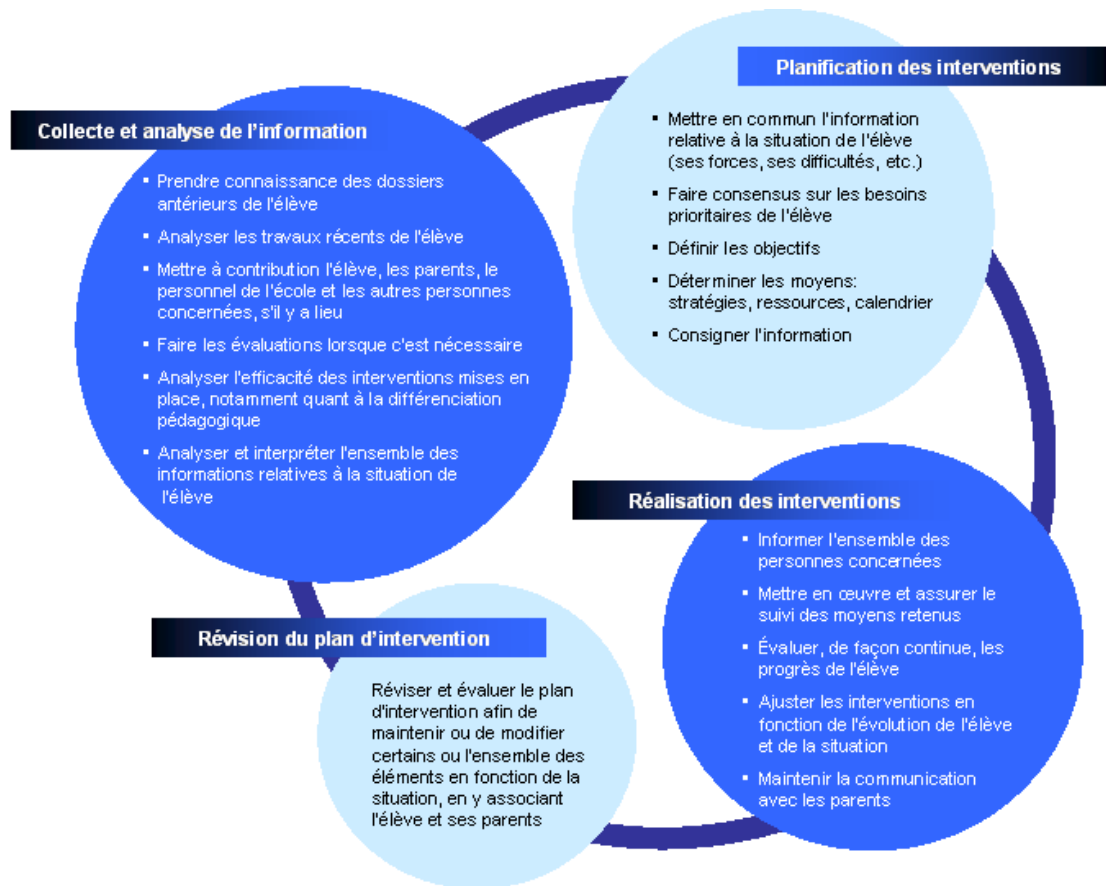


Figure 1 - Quatre phases du PI, (MELS 2004, p. 25)

Le MELS précise que cette démarche s'inspire de modèles regroupés dans *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, un rapport de recherche réalisé par Beaupré, Ouellet et Roy (2002).

Quant au résultat sous forme écrite ou verbale du plan d'intervention, le MELS ne propose aucun modèle.

1.4.2 Analyse critique de la démarche proposée par le MELS

On remarquera dans cette démarche qu'il n'y a aucune référence aux fonctions proposées par le MELS dans la formulation de la démarche. Il est vrai qu'on peut associer certaines phases ou composantes de chaque phase à certaines fonctions. Par exemple, dans la phase « planification des interventions » on retrouve une composante de cette phase intitulée « définir les objectifs ». Est-ce que le MELS fait référence à la fonction de « planification et coordination » ou à la fonction « prise de décision »? Il est possible de relier cette composante aux deux fonctions « prise de décision », mais c'est au lecteur de faire le lien.

Alors que le MELS considère que la « *prise en considération de l'ensemble de ces fonctions est essentielle* » (MELS, 2004), il est étonnant de constater que ces fonctions ne sont pas intégrées à la démarche et que les procédures à suivre pour les mettre en œuvre ne sont pas fournies.

De plus, il nous semble important de différencier les phases du plan d'intervention proposée par le MELS et de spécifier les composantes de chaque phase du plan d'intervention.

Le MELS propose les quatre phases suivantes :

- Collecte et analyse de l'information
- Planification des interventions
- Réalisation des interventions
- Révision du plan d'intervention

En ce qui concerne le plan d'intervention, la phase « réalisation des interventions » est certes la mise en œuvre des objectifs du plan d'intervention et des ententes verbales ou écrites du plan d'intervention. Dans cette perspective, la « réalisation des interventions »

succède à la planification et n'est donc pas une étape du PI mais plutôt une étape d'un processus d'intervention auprès des élèves HDAA ou du cycle de vie du plan d'intervention.

1.4.3 Spécification des composantes de chacune des phases du plan d'intervention proposées par le MELS

Il nous semble essentiel d'apporter des clarifications au niveau de la catégorisation des composantes et de la spécificité des composantes.

Par exemple, dans le cadre de référence, on retrouve la composante « *Analyser l'efficacité des interventions mises en place, notamment quant à la différenciation pédagogique* » placée dans la phase « *collecte et analyse de l'information* ». Est-ce une analyse qui se réalise au moment de la collecte de l'information ou plutôt une analyse qui se réalise lors de l'évaluation et de la révision du plan d'intervention?

Un autre exemple, on retrouve dans la phase « *Planification des interventions* » la composante « *consigner l'information* ». S'agit-il de consigner l'information du portrait ou de la situation de l'élève? S'agit-il de consigner les rôles et les responsabilités des participants du plan d'intervention? S'agit-il de consigner l'information de la révision du plan d'intervention? S'il s'agit du portrait de l'élève, il semble que cette composante est à situer dans la phase « *collecte et analyse de l'information* ». Si ce sont des rôles de responsabilité des participants dont il est question, il semble que cette composante (« *consigner l'information* ») est à placer dans la phase « *planification des interventions* ».

Bref, il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de préciser quelles sont les phases qui appartiennent au plan d'intervention. Et dans un deuxième temps, il faut préciser les composantes de chaque phase et catégoriser les composantes selon la spécificité de la phase.

1.4.4 Démarches du plan d'intervention proposées par d'autres auteurs

La démarche d'élaboration et de mise en œuvre du plan d'intervention proposée par le Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle du Manitoba (2008)¹ s'échelonne de la manière suivante:

Responsabilité et orientation : constituer l'équipe du PEP, définir les rôles et responsabilités et préciser l'objectif.

Collecte et échange de renseignements : étudier les dossiers et les travaux récents de l'élève, consulter les parents de l'élève et les anciens enseignants de l'élève, observer l'élève et faire d'autres évaluations au besoin, partager les renseignements et établir le profil de l'élève.

Élaboration et rédaction du PEP : définir les priorités et classer les besoins de l'élève par domaines, décrire le niveau de performance actuel de l'élève dans chaque domaine, définir les résultats d'apprentissage spécifiques et les objectifs de performance, rédiger et approuver le PEP.

Mise en œuvre et précision du PEP : établir un plan quotidien, mettre le plan en application, examiner et réviser le plan régulièrement et faire une évaluation à la fin de l'année.

En ce qui a trait au document, le Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle du Manitoba explique la manière dont il faut rédiger des résultats d'apprentissage (des objectifs spécifiques), suggère un formulaire à titre d'exemple et propose des questions afin de faciliter l'élaboration et la rédaction des éléments essentiels du PI.

¹ Il est à noter que le Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle du Manitoba nomme le plan d'intervention ainsi "plan éducatif personnalisé (PEP).

Au Québec, Goupil (2004), présente plusieurs démarches différentes, soit le modèle du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, le modèle du Ministère de l'Éducation du Québec ainsi que d'autres modèles utilisés dans des centres de réadaptation. De plus, Goupil propose divers exemples desquels nous pourrions nous inspirer. En outre, Goupil décrit les composantes du contenu du document plan d'intervention. Elle précise la manière dont il faut formuler les buts et les objectifs du plan d'intervention et fournit un prototype du document servant à rédiger le plan d'intervention.

Enfin, aux États Unis, selon l'Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, l'étape #6 « *Les rencontres et l'élaboration du document plan d'intervention* » du plan d'intervention fait partie de l'ensemble d'un processus d'éducation spécialisé² en conformité avec la loi Individuals with Education Act IDEA (2000).

Cette démarche se présente 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 plan d'intervention)*
- 6) *Les rencontres et l'élaboration du document plan d'intervention*
- 7) *Les services sont fournis*
- 8) *L'évaluation du progrès et communication auprès des parents*

² Traduction libre "“The writing of each student's IEP takes place within the larger picture of the special education process under IDEA” Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, 2000)

9) *La révision du plan d'intervention*

10) *L'évaluation de l'élève*

On notera que, comme au Manitoba, la mise en œuvre du plan d'intervention soit l'étape #7 « *les services sont fournis* » fait encore une fois partie de l'ensemble d'un processus d'éducation spécialisé plutôt que de l'élaboration ou de la planification du plan d'intervention.

En ce qui concerne le résultat, soit le document « plan d'intervention », aux États Unis « *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEA* » prescrit la manière dont le résultat écrit ou le document doit se présenter.

À cet égard, Wright (2004) présente un gabarit et les éléments qui doivent être notés. D'une part, cela restreint la liberté de l'utilisateur du PI de choisir les éléments qu'il ou elle voudrait éliminer ou inclure. D'autre part, cela précise avec exactitude les éléments dont l'utilisateur du PI doit tenir compte, contraint les utilisateurs à remplir ce qui est prescrit et uniformise le résultat (le document) du PI.

En Angleterre, on s'inspire des États-Unis aussi bien dans la démarche que dans le résultat. Par contre, Hedley, février 2008, propose un résultat sous forme de carte conceptuelle. Au centre de la carte conceptuelle se trouve le nom de l'élève, les premières branches précisent la discipline (français, mathématiques, etc.), les deuxièmes branches annoncent les objectifs spécifiques reliés à la discipline. Selon Hedley, c'est une représentation visuelle du plan d'intervention qui semble favoriser et faciliter la participation de l'élève. Hedley explique que les participants au plan d'intervention se forment ainsi une image plus claire des services disponibles avant de mettre en œuvre le plan d'intervention, ont plus de facilité à le comprendre et prennent moins de temps à le remplir.

En somme, nous avons noté que le plan d'intervention a fait l'objet de diverses définitions menant à un manque de précision au niveau de la compréhension, au niveau de l'expression et de l'usage de cet outil. Ceci nous emmène à s'interroger sur la fonction principale d'un plan d'intervention. On remarque qu'il y a très peu d'auteurs qui abordent les fonctions du plan d'intervention. Et pour ceux qui en présentent, ils ne définissent pas ce qu'est une fonction, à quoi elle sert, son importance relative et ce qu'elle implique. De plus, un maximum de six fonctions ont été présentées : Est-ce que le plan d'intervention a réellement six fonctions, cinq fonctions ou deux fonctions? Sont-elles les seules fonctions? Qu'en est-il des autres fonctions? Combien d'autres fonctions? Aussi, la fonction principale a tantôt un rôle et tantôt un autre rôle. Quelles sont les fonctions prioritaires? En outre, une démarche a été proposée, mais elle ne démontre pas de quelle façon elle (la démarche du plan d'intervention) est liée aux fonctions identifiées. À vrai dire, la démarche d'un plan d'intervention est synonyme des solutions qui ont été proposées pour remplir les fonctions d'un plan d'intervention. Ceci nous oblige alors à se poser les questions suivantes : Est-ce que la démarche proposée vise à remplir toutes les fonctions attribuées au PI? Est-ce que cette démarche nous permet de concevoir un PI optimal et efficace?

1.5 Situation actuelle – recension des écrits: questions et problèmes reliés au plan d'intervention

L'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation, portant sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, fait mention de la contribution des plans d'intervention ainsi:

« Des progrès indéniables ont donc été accomplis au cours des deux dernières décennies sur le plan de la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté... grâce notamment au plan d'intervention personnalisé, dont l'utilisation commence à se généraliser » (1996, p.6).

Toutefois le rapport national pour l'année 2003-2004 du Vérificateur Général du Québec, souligne que le plan d'intervention n'est pas utilisé de façon optimale. Ce rapport indique en effet des lacunes importantes :

« Tous s'entendent sur son utilité en tant qu'outil de concertation; cependant, il reste beaucoup à faire pour qu'il devienne un outil permettant de planifier les services et d'évaluer les moyens mis en œuvre pour aider les élèves en difficulté à progresser....La fréquence et la durée du service ainsi que les modalités de sa prestation sont rarement indiquées....Dans leur politique d'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté, les commissions scolaires visitées définissent les modalités concernant l'élaboration et l'évaluation des plans d'interventions. Cependant, elles ne s'assurent pas que ces modalités sont respectées et effectuent peu de contrôles de qualité (2004, p. 26). »

À cet égard, une évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire du Gouvernement du Québec a été effectuée, en 2008, par Gaudreau, Legault, Brodeur, Hutteau, Dunberry, Séguin et Legendre.

« Cette évaluation consistait à vérifier la convergence entre l'énoncé de la Politique de l'adaptation scolaire du Gouvernement du Québec et son application envisagée sous les trois angles suivants : les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système. (p. iii) »

C'est sur le plan des pratiques éducatives que le plan d'intervention a été évalué. Il est dit que

« Pour ces aspects de l'adaptation des services, il y a concordance entre la réalité telle que décrite par les résultats et la Politique de l'adaptation scolaire, mais il y aussi discordance sur certains points, dont les suivants. Le contenu d'une bonne proportion des plans d'intervention 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 à propos du plan d'intervention (p. v).»

Ces auteurs ne précisent cependant pas quelles sont ces exigences, ni ce qu'est un plan d'intervention de qualité, ni comment évaluer la qualité d'un plan d'intervention.

La section suivante aborde les recherches qui ont été réalisées dans le domaine. Nous allons voir de quoi traitent ces recherches et en quoi elles pourraient apporter un éclairage nouveau. En somme, cette recension des écrits nous dessine, comme un portfolio, un portrait évolutif et détaillé de la situation actuelle des plans d'intervention.

1.6 Recension des écrits

La recension des écrits sur les plans d'intervention nous a permis de comptabiliser plus de 175 recherches réalisées principalement au Canada et aux États-Unis. Nous avons recherché dans les bases de données suivantes :

- Dissertation et thèse pro quest
- Eric pro quest
- Eric ovid
- Erudit
- Francis pro quest
- PsycInfo
- Ressource complémentaire en science de l'éducation

Nous avons, dans un premier temps, catégorisé ces recherches par thèmes. Voici les quatorze thèmes identifiés:

1. L'historique, les fondements et les normes du PI
2. La démarche ou le processus du PI
3. Les composantes du PI
4. La participation de l'élève
5. La participation des parents
6. Le travail d'équipe
7. Les TIC et PI
8. La qualité du PI
 - La qualité liée au placement de l'élève
 - La qualité liée aux objectifs du PI
 - La qualité liée à la transition

- La qualité liée aux tests utilisés
- La qualité liée à la participation de l'élève ou des parents
- La qualité liée aux accommodations ou modifications

9. La formation des utilisateurs du PI
10. Les perceptions des parents et des enseignants
11. Les coûts liés au PI
12. Le rôle du PI
13. Les exigences juridiques
14. Le lien entre le PI et le curriculum régulier

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une catégorisation différente. Nous avons situé les quatorze thèmes identifiés dans les quatre phases proposées par Smith (1990) et Rodger (1995). Ces auteurs ont réalisé une synthèse de la recension des écrits en quelques phases consécutives. Smith explique que la littérature sur les plans d'intervention se divise en trois phases (époques) consécutives: *la phase normative*, *la phase analytique* et *la phase technologique*. Rodger propose une quatrième phase soit celle de la qualité et de l'implantation. Nous proposons que la littérature des années 1980, 1990 et 2000 constitue les cinquième, sixième et septième phases dans l'évolution du plan d'intervention; soit « *la phase coût* », « *la phase rôle du PI* », « *la phase PI et curriculum régulier* » et *la phase exigences juridiques du PI*. En ce qui nous concerne, nous avons donc relu des auteurs cités par Smith et Rodger et nous avons rajouté d'autres auteurs avant de procéder à la distribution (Tableau 2) dans les quatre phases proposées par Smith et Rodger. Les thèmes que nous avons distingués ont été distribués afin de spécifier les types de recherches réalisées dans chaque phase. Nous avons remarqué que trois thèmes parmi les quatorze sont récurrents; soit les composantes du PI, la formation et les perceptions des utilisateurs du PI. Ces trois thèmes ont été étudiés dans la *phase analytique* afin d'énumérer, de décrire et de comprendre le PI. Et, ces trois thèmes ont été étudiés dans *la phase qualité implantation* afin d'évaluer les PI. Autrement dit, ces trois thèmes sont les mêmes, mais les intentions

sont différentes. Par ailleurs, il est à noter que nous présenterons les références un peu plus tard dans le Tableau 3.

Tableau 2 - Proposition d'évolution des thèmes de recherche sur les PI en huit phases, incluant les trois identifiées par Smith (1990) et celle ajoutée par Rodger (1995)

<i>Phase 1 Normative (Smith)</i>	<i>Phase 2 Analytique (Smith)</i>	<i>Phase 3 Coût (Myara)</i>	<i>Phase 4 Technologique (Smith)</i>	<i>Phase 5 Qualité et implantation (Rodger)</i>	<i>Phase 6 Rôle du PI (Myara)</i>	<i>Phase 7 PI et curriculum ordinaire (Myara)</i>	<i>Phase 8 Exigences juridiques du PI (Myara)</i>
À partir de 1975	À partir de 1980	À partir de 1980	À partir de 1982	À partir de 1981-90	À partir de 1997	À partir de 2000	À partir de 2000
L'historique, fondements et normes du PI	La démarche ou le processus du PI	Les coûts liés à l'élaboration du PI	Les TIC pour la rédaction du PI	La qualité du PI	Le rôle du PI	Le lien entre le PI et le curriculum ordinaire	Les exigences juridiques
	Les composantes du PI		Les TIC pour la formulation des objectifs du PI	Les perceptions des utilisateurs			
	La formation		Les TIC pour la formation sur le PI	La formation			
	Les perceptions des utilisateurs			Les composantes du PI			
	La participation de l'élève						
	La participation des parents						
	Le travail d'équipe						

En conséquence, notre recension des écrits se subdivise en trois parties : La première partie est une synthèse des recensions des écrits sur les plans d'intervention réalisée par Smith (1990), Rodger (1995) et notre propre recension. Cette partie nous permet de voir les différentes périodes des études qui portent sur les plans d'intervention ainsi que l'inventaire des aspects négatifs à des fins d'amélioration. Ce faisant, nous allons présenter une

synthèse de chaque phase. La deuxième partie présente une synthèse de l'étude réalisée au Québec par Beaupré et ses collaborateurs en 2003. Elle met en lumière des problèmes qui ont été soulevés et des solutions qui ont été proposées. La troisième partie regroupe des études qui sont notamment liées à la quatrième phase soit la qualité, l'efficacité et l'évaluation des PI.

1.6.1 Synthèses des recensions des écrits sur les plans d'intervention réalisées par Smith (1990), Rodger (1995) et Myara (2011)

Selon Smith, la recension des écrits permet de dévoiler les forces et les lacunes et de cerner les perceptions divergentes des plans d'intervention. Selon Rodger (1995), la façon dont Smith présente l'évolution des plans d'intervention fournit une perspective historique et une structure pour interpréter la littérature. Les objectifs de ces deux recherches sont d'identifier ce qui a été appris par l'application du processus des plans d'intervention, d'extraire les questions qui en ressortent concernant l'efficacité et l'utilité des plans d'intervention, de documenter les réalités et les problèmes rencontrés dans chaque phase mise en évidence par la recension des écrits et de proposer des idéaux ou des résultats désirables.

La *phase 1 normative* est celle qui prescrit les normes et les mesures des plans d'intervention. Durant cette période, l'emphase a été mise sur les exigences de la loi. Des auteurs ont décrit les éléments contenus dans le plan d'intervention et ont décrit la manière dont il faut écrire un plan d'intervention. Les problèmes identifiés pendant cette phase avaient surtout trait à l'absence de la participation des parents (Morningstar M. E. & Turnbull A. P., 1995; Morrissey & Safer, 1977), au manque de formation adéquate du personnel (Hayes J. & Higgins S. T., 1978) et aux conflits qui émergent en ce qui concerne la prise de décision (Pfeiffer et Smith, 1990 in Rodger).

La *phase 2 analytique* est celle qui s'intéresse à la participation des enseignants et des parents et leur perception des plans d'intervention. Le rôle de l'enseignant et celui du parent ont reçu une attention particulière durant cette période. Les aspects défavorables qui se dégagent de cette phase sont le manque de participation des parents et des enseignants de l'élève HDAA et une faiblesse au niveau du contenu du plan d'intervention. Schenck et Levy (Schenck, 1979, 1980; Schenck & Levy William K., 1979) sont parmi les premiers à analyser le contenu des plans d'intervention. Ils ont mis en évidence un manque de relation entre le programme d'éducation de l'élève HDAA et son évaluation.

La *phase 3 coût* tient compte du temps que les membres de l'équipe de PI doit investir pour élaborer et rédiger le PI. Enell (1984), s'intéresse à diminuer les efforts consentis dans l'élaboration et la rédaction des plans d'intervention en analysant l'utilité et l'efficacité d'une aide technologique. Ryan et Chauncy (1986) analysent les attitudes des enseignants vis-à-vis des plans d'intervention en version électronique.

La *phase 4 technologique* se centre sur le développement de programmes informatiques pour gérer de façon efficace le processus des plans d'intervention (Enell 1984; Enell & Barrick, 1983; Kellogg, 1984; Ryan & Chauncy, 1986). Les recherches de cette phase visent en particulier à réduire les coûts et le temps nécessaires pour compléter un plan d'intervention.

Distinguée par Rodger, la *phase 5 de la qualité et de l'implantation* tente d'évaluer et d'améliorer la qualité des plans d'intervention (Dunn et O'Regan, 1991; Hunt et al., 1986; Horner, Thompsen et Storey, 1990; Lynch et Beare, 1990; Shaddock et Bramsto, 1991; Sigafos, Kigner, Holt, Doss et Mustonen, 1991). Nous retenons en particulier Hunt, Goetz et Anderson (1986) ainsi que Lynch et Bear (1990) qui ont étudié la relation entre l'intervention planifiée et l'intervention réalisée. Ils ont trouvé que la relation entre les deux était faible. Sigafos et al. (1993) ont analysé le contenu et la qualité des plans d'intervention et concluent que les objectifs sont pertinents et mesurables mais que les plans d'intervention ne reflètent pas toujours ce qui se réalise en classe.

La *phase 6 rôle* du PI vise notamment à expliciter le rôle essentiel du PI. Goddard (1997) analyse les plans d'intervention et leur origine dans le courant behavioriste. Shriner et Destefano (2003) s'intéressent aux décisions prises concernant la participation de l'élève aux évaluations, le type d'évaluation (examen ministériel) et au type d'accommodation). Karger (2006) met en lumière les encadrements légaux du IDEA 97 (Individuals with Disabilities Education Act) lié au plan d'intervention et à l'accessibilité au curriculum ordinaire. En somme, Karger présente un cadre de référence pour vérifier si un PI reflète l'accessibilité au curriculum ordinaire.

La *phase PI 7 et curriculum ordinaire* établit le lien entre le plan d'intervention et le curriculum ordinaire. Turner et ses collaborateurs (2000) analysent la relation entre les évaluations alternatives offertes aux élèves ayant des incapacités intellectuelles sévères et les autres mesures affectives. Thomson et ses collaborateurs (2001) accordent une attention aux normes et évaluations liées au PI. Massanari (2003) précise qu'un des aspects du contenu du plan d'intervention doit être directement lié au curriculum ordinaire. Massanari fournit une liste de questions comme cadre de référence afin d'aider les membres de l'équipe du PI à faire le lien entre le PI et le curriculum ordinaire.

La *phase PI 8 exigences juridique* analyse les litiges sur les plans d'intervention et révisé les politiques et procédures liées aux aides technologiques et à la démarche du plan d'intervention. Christie et Yell (2010) révisent les exigences juridiques liées à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans d'intervention. Yell et Drasgow (2010) identifient et décrivent l'influence de la loi en adaptation scolaire. Hill (2006) analyse les litiges sur les plans d'intervention; notamment les problématiques, les conséquences et les orientations. L'objectif de cette étude visait à fournir des conseils en matière de procédures légales, à aider les utilisateurs des plans d'intervention à élaborer et rédiger des plans d'intervention significatifs et légalement bon, et réduire les risques de litiges.

Finalement, les résultats de toutes ces recherches suggèrent ce qui est à améliorer et aident à déterminer les problèmes qui nécessitent une recherche supplémentaire (Tableau 3, page 33). Les recensions des écrits de Smith (1990) et de Rodger (1995) fournissent plusieurs critères pour définir et estimer la qualité des plans d'intervention et quelques procédures pour améliorer la qualité ou l'adéquation technique du PI écrit. Toutefois, elles ne révèlent pas les impacts de la mise en pratique actuelle, ni les conséquences des PI améliorés et ni les procédures efficaces pour augmenter la mise en pratique des PI de bonne qualité.

L'apport de ces recherches réside dans la présentation exhaustive des recherches antérieures, la catégorisation de ces recherches et la mise en évidence des problèmes rencontrés. Les limites de ces recherches tiennent surtout au fait qu'elles ont omis de préciser ce qu'est un plan d'intervention de « bonne qualité ».

Le Tableau 3 illustre les thèmes de recherche et les problèmes soulevés par les travaux que nous avons recensés et les travaux recensés par Smith et Rodger, distribués dans les sept phases de l'évolution de la recherche sur les PI. Nous avons élaboré ce tableau à partir de celui présenté par Rodger (1995).

Tableau 3 - Synthèse, thèmes de recherche et problèmes soulevés dans les sept phases sur les plans d'intervention

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
Normative (Smith, 1990)	<p>PL 94-142 les normes</p> <p>Les démarches du plan d'intervention.</p> <p>(Fiscus et Mandell, 1983; Torres, 1977; Snell, 1983; Turnbull 1983; Turnbull, Strickland et Brantley 1982; Smith et Simpson, 1989; Kaye and Aserlind, 1979; Morrisey et Safer, 1977; Hayes et Higgens, 1978; Pfeiffer, 1982; Smith, 1990.)</p>	<p>Les documents et les résultats sont disparates.</p> <p>La perception de la ou des fonctions du plan d'intervention n'est pas claire.</p> <p>Le PI est un document statique plutôt qu'un outil.</p> <p>Il y a un manque de participation des parents.</p> <p>Il y a un manque de formation auprès des utilisateurs du PI.</p> <p>Il y a un problème de prise de décision en groupe.</p> <p>Il y a un problème de consultation et de résolution de conflit.</p> <p>Il y a un manque de validité dans la prise de décision collective.</p>
Analytique	La participation	L'approche utilisée ne semble pas être adéquate.

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
(Smith, 1990)	<p>des parents.</p> <p>La participation</p>	<p>La participation des parents semble être passive plutôt qu'active.</p> <p>Les parents ne participent pas assez.</p> <p>Les parents ont un manque de connaissances vis-à-vis du processus du PI.</p> <p>Les parents sont intimidés lors des rencontres.</p> <p>Les parents n'ont parfois pas un moyen de transport pour s'y rendre à la rencontre ou n'ont pas de gardienne disponible à garder leur autre (s) enfant (s).</p> <p>Les parents n'ont parfois pas la langue d'instruction de l'école.</p> <p>Les parents ne comprennent pas le jargon professionnel.</p> <p>Les parents ont un manque de connaissance du système scolaire.</p> <p>Les parents ont un sentiment d'infériorité ou d'incertitude. concernant les méthodes qui aideraient leur enfant.</p> <p>La différenciation culturelle semble parfois être source de problème.</p> <p>Les enseignants ne participent pas assez.</p>

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
	des enseignants réguliers et des spécialistes.	<p>L'élaboration et la rédaction du PI se fait parfois individuellement.</p> <p>Les enseignants perçoivent le PI comme une tâche administrative plutôt qu'une tâche instructive.</p> <p>Certains membres de l'équipe ont une perception hiérarchique des membres de l'équipe du PI.</p> <p>Les membres de l'équipe ne collaborent peu ou pas.</p> <p>Les membres de l'équipe éprouvent des problèmes de concertation.</p> <p>Les parents et les enseignants ne sont pas formés.</p> <p>Les professionnels manque d'habiletés.</p> <p>Les membres de l'équipe éprouvent de la difficulté avec le processus d'élaboration et d'application du PI.</p> <p>Les membres de l'équipe ont conflits d'horaires.</p> <p>Les membres de l'équipe ont des contraintes de temps.</p> <p>Les membres de l'équipe ne comprennent pas les rôles et les responsabilités de chacun.</p> <p>Les membres de l'équipe ont une perception floue de ce qu'est un PI.</p> <p>Les membres de l'équipe ont peu ou pas d'habiletés et de stratégies pour évaluer l'élève en difficulté et pour écrire les objectifs.</p>

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
	<p>La collaboration et la coordination.</p> <p>Le contenu des PI.</p> <p>(Smith, 1990; Billingsley, 1984; Downing, 1988; Schenck, 1980, 1981; Weisenfeld, 1987; Bailey, Helsel-DeWer, Theile, et Ware, 1983; Gilliam et Coleman, 1981; Goldstein, Stickland, Turnbull et Curry, 1980; Hunt, Goetz et Anderson, 1986; Turnbull et Hughes, 1987; Yoshida, Fenton, Kaufamn et Maxwell, 1978; Ysseldyke, Alogzzine et Allen, 1982)</p>	<p>Les membres de l'équipe ne savent pas comment utiliser le PI comme outil pour développer une planification d'enseignement.</p> <p>Les membres de l'équipe manque d'efficacité au niveau du procédé.</p> <p>Il y a des problèmes au niveau du contenu du PI.</p> <p>Il y a un manque au niveau de la qualité du contenu du PI.</p> <p>Il y a des difficultés dans la formulation des buts et des objectifs.</p> <p>Il y a un manque de relation entre le document PI et la routine de la classe.</p> <p>Le document PI ne démontre pas les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau de performance actuel de l'élève. - Nombre d'heures de services données à l'élève. - Nombre d'heures où l'élève assiste en classe ordinaire. - La date du début de la mise en œuvre du PI. - Les dates prévues pour réviser le PI. - L'identification des procédures d'évaluation.
Coût	Aide technologique	Le prix d'une aide technologique est trop élevé.

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
(Myara, 2011)	<p>pour réduire le temps</p> <p>Aide technologique pour faciliter l'élaboration du PI</p> <p>(Enell, 1984; Ryan et Chauncy, 1986)</p>	
Technologique (Smith, 1990)	<p>L'innovation de programmes informatiques pour améliorer l'efficacité technique.</p> <p>(Enell, 1983; Minick et School, 1982; Kellogg, 1984; Marston, 1988; Enell et Barrick 1984)</p>	Il y a des problèmes liés à l'application ou à l'implantation des plans d'intervention.
Qualité et Implantation (Rodger, 1995)	L'identification des critères d'un document de	Il y a un manque de connaissances concernant les critères pour un document de qualité.

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
	<p>qualité.</p> <p>L'amélioration de la qualité du document du PI.</p> <p>(Morgan, 1981; Dunne et O'Regan, 1991; Hunt et al, 1986; Horner, Thompsen et Storey, 1990; Lynch et Beare, 1990; Shaddock et Bramston, 1991; Sigafoox, Kigner, Holt, Doss et Mustonen, 1991)</p>	<p>La qualité du document s'améliore via l'éducation.</p> <p>L'implantation du PI est insatisfaisante.</p>
<p>Rôle du PI</p> <p>(Myara, 2011)</p>	<p>Rôle du PI</p> <p>Origine du PI</p> <p>(Goddard, 1997; Shriner et Destefano, 2003; Karger, 2006)</p>	<p>Le PI trouve son origine dans un courant behavioriste.</p> <p>Le PI ne démontre pas si les élèves participent aux examens ministériels ou quels types d'examens ont été offerts à l'élève.</p> <p>Il y a un manque d'accessibilité au curriculum ordinaire.</p>
<p>PI et</p>	<p>Lien entre le PI et</p>	<p>Le PI ne met pas en lumière l'accès au curriculum</p>

Phases	Thèmes de recherche	Synthèses des problèmes soulevés
<p>curriculum ordinaire</p> <p>(Myara, 2011)</p>	<p>le curriculum ordinaire</p> <p>(Turner et ses collaborateurs, 2000; Thomson et ses collaborateurs, 2001; Massanari, 2003)</p>	<p>ordinaire.</p>
<p>Exigences juridiques du PI</p> <p>Myara (2011)</p>	<p>Exigences juridiques du PI</p> <p>(Christie et Yell (2010), Yell et Drasgow (2010), Hill (2006))</p>	<p>Il y a un manque d'évidence empirique concernant le lien entre la qualité des plans d'intervention et le progrès et résultats éducatifs des élèves.</p> <p>Il n'est toujours pas possible de déterminer si le plan d'intervention est utilisé comme un processus qui vise à soutenir l'amélioration des performances des élèves en difficulté.</p> <p>Un certain nombre de plans d'intervention ont enfreint le mandat qui assure une éducation dans un cadre le plus normal possible.</p> <p>Plusieurs plans d'intervention ont enfreint les procédures légales du plan d'intervention.</p>

On remarque que plusieurs recherches portant sur la démarche du PI, aboutissent à une ou des questions concernant la qualité ou l'efficacité des plans d'intervention. Dans la phase « qualité et implantation » il y a quelques recherches qui portent sur le thème de qualité, d'efficacité ou de la valeur des plans d'intervention. En conclusion, il nous est possible de regrouper les problèmes en quatre catégories : des problèmes liés à la concertation, des problèmes liés au contenu du PI, des problèmes liés à la formation et des problèmes liés à la qualité ou à l'efficacité. Nous nous posons encore des questions concernant la mise en pratique des PI. Nous ne savons toujours pas quels sont les critères pour un document de qualité. Il semble que la formation favorise la qualité des PI et que l'implantation des PI est insatisfaisante. Finalement, nous nous demandons comment on peut créer un plan d'intervention optimal et efficace.

1.6.2 Recension des écrits réalisée par Beaupré, Ouellet et Roy au Québec

Beaupré, Ouellet et Roy (2002) ont fait une recension exhaustive des écrits sur le plan d'intervention pour des personnes handicapées ou en difficulté. Ils ont recueilli auprès de Goupil (experte universitaire) 78 textes auxquels ils ont ajouté 22 textes qui datent des années 1996 à 2001 en interrogeant la banque ERIC et en dépouillant sept revues spécialisées en éducation³ portant sur les années 1980 à 1995. Beaupré et coll. ont subdivisé la recension des écrits en trois grandes parties : 1) une définition des concepts; 2) un état de la situation sur la manière dont sont appliqués les plans d'intervention dans le monde; 3) une analyse critique de différents aspects relatifs aux plan d'intervention. « *L'objectif de la présente recension ne consiste pas à faire l'inventaire de tous les aspects négatifs formulés, mais plutôt de ressortir des pistes de solutions pouvant être pertinentes pour en améliorer l'utilisation* ». Leur synthèse met en évidence les thèmes suivants à des fins d'amélioration : 1) la rédaction des objectifs; 2) l'évaluation des progrès de l'élève; 3)

³ Exceptional Children, Teaching Exceptional Children, Early Childhood Education Journal, Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Journal of Special education, Learning Disabilities et Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps.

la participation de l'élève; 4) la participation des parents; 5) le travail d'équipe; 6) la rencontre du plan d'intervention; 7) le processus de rédaction du plan d'intervention; 8) le contenu du plan d'intervention; 9) la coordination du plan; 10) les conditions facilitantes. Outre la recension des écrits. Beaupré, Ouellet et Roy (2003) ont demandé à des directions d'école du Québec de remplir un questionnaire pour recueillir des informations sur les pratiques actuelles et sur les problèmes à résoudre. En s'appuyant sur ces recherches, le MELS (2004) précise que :

« Certains éléments comme la participation de l'élève, une réelle collaboration avec les parents et la gestion du temps relatif à l'établissement du plan d'intervention restent à améliorer afin que cette démarche devienne une pratique éducative efficace (p. 5) ».

À cet égard, Rodger (1995) est d'avis qu'il n'y a aucune étude qui documente des procédures efficaces pour accroître l'implantation de plans d'intervention bons et de qualité. Le Tableau 4 illustre la recension des écrits sur les PI datant des quinze dernières années faite par Beaupré, Ouellet et Roy (2002). Ce tableau catégorise les thèmes que les auteurs ont abordés, les problèmes soulevés et les solutions proposées parmi ces différentes recherches.

Tableau 4 - Synthèses des thèmes de recherche, des problèmes soulevés et des solutions proposées par les travaux recensés par Beaupré et ses collaborateurs (2002)

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
La rédaction des objectifs (Goodman, 1993; Goupil, Tassé, Horth, Lévesque, & Mainguy, 2000; Schenck, 1979,	Il y a un manque de formation sur la démarche des PI et la formulation des objectifs. Il y a un problème au niveau de la définition d'un	Les PI devraient être utilisés pour revoir les priorités et les enseignants doivent inclure des critères d'évaluation.

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
1980)	<p>objectif, de la sélection des objectifs, de la précision des objectifs, de la redondance des objectifs et de la durée d'application des objectifs.</p> <p>Les PI ne prennent pas suffisamment en considération les besoins de base des élèves en difficulté.</p> <p>Les objectifs sont semblables d'un PI à un autre; il y peu d'individualisation.</p> <p>Les objectifs (beaucoup) sont reliés à la discipline, donc souvent rédigés dans un jargon de professionnels.</p> <p>Les PI ne portent pas suffisamment sur les besoins des jeunes. L'accent porte plus sur le résultat que sur le processus.</p> <p>Le PI n'encourage pas la flexibilité et l'expérimentation de méthodes d'enseignement.</p> <p>La nature (les domaines sur lesquels portent les objectifs) des objectifs n'est pas toujours en lien avec le futur du jeune.</p> <p>Les PI ne mettent pas assez l'accent sur les aspects</p>	<p>Organiser les objectifs, qui portent sur le plan de la socialisation, en quatre catégories : les interactions, les jeux, les habiletés pour fonctionner en classe et les habiletés conversationnelles.</p> <p>Prendre en considération l'interaction et</p>

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
	<p>sociaux chez l'élève.</p> <p>Les PI ne prévoient pas les méthodes ou les activités d'enseignement.</p> <p>Les plans ne sont pas suffisamment fonctionnels.</p> <p>Les PI contiennent trop d'objectifs à l'intérieur de chaque plan.</p>	<p>l'intégration de l'élève dans la classe et dans l'école. Pour l'enfant d'âge préscolaire, on devrait favoriser des objectifs dans les sept catégories suivantes : social, cognitif, pré-académique, langage / communication, motricité globale, motricité fine et autonomie.</p>
<p>L'évaluation des progrès de l'élève.</p> <p>(Lovitt, Cushin et Stump, 1994; Lent-Michnowiez, McConnell, Peterson et Odom, 1995; Turner, Baldwin, Kleinart et Farmer, 2000; Goddman et Bond, 1993; Huefner, 2000; Hendrick-Keefe, 1992.)</p>	<p>Il y a un manque de savoir concernant les moyens d'évaluer l'atteinte des objectifs.</p> <p>Les objectifs ne sont pas mesurables.</p>	<p>Utiliser le portfolio, des questionnaires et des listes de vérification.</p> <p>Enregistrer le fonctionnement de l'élève en classe.</p> <p>Faire un compte-rendu narratif, réalisé à chaque mois par l'enseignant.</p> <p>Demander à un autre collègue d'observer l'élève directement en classe.</p>
<p>La participation de l'élève</p> <p>(Bourdages et Chouinard, 1992; Synder et Shapiro, 1997; gillespie et Turnbull, 1983; Goupil, 1994; Hardmant, McDonnell et Welch, 1997, McGahee-Kovac,</p>	<p>Les élèves sont peu impliqués dans leur plan d'intervention.</p> <p>Les élèves ont souvent un rôle très passif dans l'élaboration du PI.</p> <p>Les élèves (certains) se disent peu au courant de ce qu'est un PI, ils ne</p>	<p>Faire en sorte que l'élève soit, autant que possible, l'acteur principal de son plan.</p> <p>Rencontrer au préalable l'élève et lui faire sentir que ces objectifs, ce sont les siens, et qu'il est responsable de la réalisation de ceux-ci.</p> <p>Demander à l'élève d'identifier lui-même ses forces et ses besoins en vue de la</p>

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
1995; Cooper, 1996; Leblanc et Pothier, 1992; Brock et Shanberg, 1990; Goupil et al. 2000.)	connaissent pas l'implication de leurs parents à l'intérieur de celui-ci, ils ne savent pas ce qu'est un « objectif » et ne connaissent pas les objectifs de leur plan d'intervention.	rencontre.
<p>La participation des parents</p> <p>(Brock et Shanber, 1990; Lent-Miichnowiez, McConell, Peterson et Odom, 1995; Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1999; Pruitt, Wandry et Hollums, 1998; Cooper, 1996; Gallgher, Desimone et Graham, 1995; MacMillan, 1988, Hock et Boltex, 1995.)</p>	Les parents ne sont pas toujours sollicités à participer ou à signer le PI de leur enfant.	<p>Inviter les parents à participer activement à l'élaboration du PI.</p> <p>Préparer les parents à la rencontre du PI.</p>
<p>Le travail d'équipe</p> <p>Hendrick-Keefe, 1992; Goupil, 1994; Boudreault, 1996; Attifel, 1985; Borck et Shanberg, 1990; Turgeon et Lecompte, 1991; Broadshaw, 1999; Boucard et al., 1996; Holli, 1998; Georgia State</p>	<p>Il y a très peu d'interaction entre les professionnels et les parents durant la rencontre du PI.</p> <p>Les parents se sentent souvent coupables des difficultés de leur enfant, lors des réunions, et c'est souvent l'intervenant qui parle. Souvent, les intervenants ont déjà élaboré</p>	<p>Développer chez les professionnels et les parents, de nouvelles habiletés de travail d'équipe.</p> <p>Respecter l'opinion de chacun et d'être courtois.</p> <p>La direction doit servir d'intermédiaire entre les enseignants et les parents.</p>

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
Department of Education, 1995.)	un PI avant la réunion. 70% des parents et 30% des intervenants assument un rôle secondaire dans la prise de décision.	
La rencontre du plan d'intervention (Tremblay, n.d.; Le Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1998; Gress et Carroll, 1985; MacMillan, 1998; Kogel, Leibold et Ryan, 1999; Ministère de l'Éducation et Formation professionnelle du Manitoba, 1999.)	Il y a un manque de connaissances liées à la rencontre du plan d'intervention.	Faire un guide présentant aux participants la démarche à suivre. Tenir compte de certains points relatifs à la collecte d'information. Choisir l'heure de rencontre pour que les parents puissent participer. Mettre les parents à l'aise. Utiliser une table ronde. S'assurer que tous les participants aient une compréhension claire de ce qui se passe et de ce que l'on souhaite pour le futur de l'élève. Faire signer le plan par les parents lorsqu'il est complété.
Le processus de rédaction du plan d'intervention (Blake, Sale et Ehrhart, n.d.; Hock et Boltex, 1995; Bateman et Linden, 1998)	Il y a un manque de connaissances liées au processus de rédaction du plan d'intervention.	Réaliser la rédaction du PI dans les 30 jours après l'entrée de l'élève à l'école ou après son admission à l'école. Partir d'un formulaire, divisé en trois colonnes, complètement vierge. À partir de questions clés, l'équipe entière génère le plus d'idées possible. Les plus importantes seront choisies par l'équipe.
Le contenu du plan	Il y a un manque de connaissances liées au	Inclure :

Les thèmes	Les problèmes ou questions soulevés	Les solutions proposées
<p>d'intervention</p> <p>(Blake, Sale et Ehrhart, n.d.; hardman, McDonnell et Welch, 1997; Gallagher, Desmione et Graham, 1995; Hollis, 1998; Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1998; Ministère de l'Éducation et Formation professionnelle du Manitoba, 1999.)</p>	<p>contenu ou aux composantes (la structure) du plan d'intervention.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Le niveau actuel de performance de l'élève 2) Des objectifs annuels et des sous-objectifs 3) Les services éducatifs requis pour aider l'élève 4) La date projetée de l'atteinte des objectifs 5) La durée prévue des services et au besoin, un plan de transition. <p>Noter les dates où l'enseignement de l'habileté visée a débuté, où l'évaluation récente de cette habileté a été réalisée et la date où l'élève maîtrise l'habileté.</p>
<p>La coordination du plan</p> <p>(Attifeld, 1985; Hollis, 1998; Ministère de l'Éducation et Formation professionnelle du Manitoba, 1999.)</p>	<p>Il y a un manque de coordination.</p>	<p>Coordonner le PI par l'enseignant régulier de l'élève.</p> <p>Nommer un expert ou un spécialiste pour diriger la réunion du PI.</p> <p>Nommer un responsable du dossier et affecter par la suite des rôles et des responsabilités spécifiques à chacun des participants.</p>
<p>Les conditions facilitantes</p> <p>(Goupil, 1994; Goupil et al., 2000.)</p>	<p>Il y a un manque de connaissances liées aux conditions facilitantes.</p>	<p>Fournir une formation qui porte sur la rédaction des plans d'intervention.</p>

Nous observons que les problèmes tournent encore une fois autour des mêmes catégories identifiées préalablement : la concertation, la formation, le contenu et l'efficacité.

1.6.3 Recension des écrits spécifique à notre étude

La recension des écrits spécifiques à cette recherche regroupe des études qui s'intéressent à la qualité, l'efficacité, à la valeur des PI ainsi qu'à leur l'évaluation, aux fonctions des PI et aux coûts liés à leur conception et à leur l'utilisation. Ce faisant, nous présentons, premièrement, les recherches réalisées au Québec. Deuxièmement, nous présentons les recherches récentes réalisées hors Québec. Troisièmement, nous présentons une analyse critique des écrits spécifiques à cette recherche afin d'arriver aux questions de recherche.

1.6.3.1 Les recherches spécifiques à notre étude réalisées au Québec

Goupil, Tassé, Horth, Lévesque et Maingu (2000) ont réalisé une analyse descriptive des plans d'intervention. Trente élèves en classe spéciale ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères, leurs parents et leurs enseignants ont participé à cette recherche. Les plans d'intervention ont été recueillis et analysés. Les chercheurs ont conclu que les objectifs des plans d'intervention sont trop nombreux, redondants et imprécis.

En 2008, le MELS publie un rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire, une évaluation réalisée dans le cadre d'un mandat confié par le MELS à Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre. Les auteurs s'intéressent à « *la qualité des plans d'intervention élaborés pour l'élève dont les besoins et capacités requièrent des actions planifiées et concertées* » notamment « *composition de l'équipe ayant élaboré le plan d'intervention, participation des parents, participation de l'élève, application, suivi et ajustement du plan d'intervention* ». À cet effet, la collecte de

données provient de sources diverses :

- Entrevues individuelles réalisées en 2004 auprès des responsables de l'adaptation scolaire dans les 19 commissions scolaires de leur échantillon.
- Analyse de contenu des propos de 38 groupes de discussion tenus en 2004.
- Entrevues individuelles et échelles de satisfaction en 2007.
- Analyse de documents, politiques locales sur l'organisation des services offerts aux EHDAA.
- Analyse de contenu de 385 plans d'intervention.

Ainsi, selon les informations obtenues, 6% de parents (198) se sont dits très ou totalement satisfaits sur une échelle de 0 à 4, vis-à-vis des mesures d'appui mises en application dans la démarche du PI. 83% d'élèves (117) HDAA se sont dits très ou totalement satisfaits. 48% des professionnels non enseignants (50) se sont dits très satisfaits ou totalement satisfaits (nous ne savons pas si ils sont satisfaits du processus de planification, des ententes, de la mise en œuvre du PI ou de la révision du PI).

De plus, 385 plans d'intervention ont été analysés à partir des « angles » suivants :

Le PI indique les difficultés ou handicaps de l'élève.

Le PI indique les forces ou capacités de l'élève.

Le PI indique les besoins (l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée) particuliers prioritaires de l'élève.

Le PI indique les objectifs (buts ou cibles) prioritaires.

Le PI indique les moyens (ou mesures, manières de faire ou stratégies) prévus pour le soutien à l'élève.

Le PI indique les ressources matérielles, financières ou humaines prévues.

Le PI indique les résultats ou effets escomptés de la mise en œuvre des moyens indiqués dans le PI.

Le PI indique les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre.

Le PI indique les résultats de la mise en œuvre d'un PI antérieur.

Le PI indique les ajustements (modifications) apportés au PI antérieur.

Le PI indique les dates prévues (échéanciers) pour la suite des événements, dont une ou des rencontres futures.

Une date de production du PI (date des signatures) est fixée.

L'ampleur du PI.

La structure et la clarté du PI.

Nous considérons que les « *angles* » que Gaudreau et ses collaborateurs (2008) ont utilisés pour faire l'analyse des contenus des 385 PI sont d'emblée des fonctions du PI. Ces « *angles* », en effet, nous précisent ce que le PI doit faire : indiquer les difficultés ou handicaps de l'élève, indiquer les forces ou capacités de l'élève, etc. Donc Gaudreau et ses collaborateurs ont implicitement énoncé un nombre de fonctions que le PI doit remplir et ils ont évalué si les 385 PI ont rempli toutes ces fonctions énumérées ci-haut. Pour ce faire, une échelle d'appréciation a été établie pour la plupart de ces angles, de manière à attribuer une cote d'appréciation (0 à 3 : 0 = non, 1 = très succinctement ou très vaguement, 2 = avec quelques détails ou précisions et 3 = avec beaucoup de détails et de précisions) à chacun des PI afin de donner une idée du niveau de qualité du contenu des 385 PI. À l'analyse de ces 385 PI, Gaudreau et ses collaborateurs concluent que les besoins prioritaires de l'élève ont tendance à être davantage et mieux décrits. Les objectifs, les moyens et les ressources tendent à être plus nombreux et plus pertinents. Par contre, les difficultés et handicaps, les forces, les capacités et les résultats attendus ont tendance à être peu ou pas signalés. On comprend alors qu'un PI de bonne qualité est un PI qui fournit beaucoup de détails et de précisions. Et, en ce qui concerne ces 385 PI, ils sont de meilleures qualités lorsqu'il s'agit d'indiquer les besoins de l'élève, les objectifs visés, les moyens et les ressources utilisés et sont de moins bonne qualité lorsqu'il s'agit d'indiquer les difficultés, les handicaps, les forces, les capacités et les résultats attendus de l'élève.

1.6.3.2 Les recherches spécifiques à notre étude réalisées hors Québec

Broughton (1997) a comparé la perception des utilisateurs de deux formats

différents de plans d'intervention : un format de l'état d'Ohio et un format de comparaison (élaboré dans un autre état). Broughton laisse entendre qu'un plan d'intervention efficace est un outil facilitateur de l'interaction, de la collaboration, du partenariat entre les parents et les professionnels impliqués. De ce point de vue, le format fourni par l'état d'Ohio a été perçu comme étant plus efficace. Vingt familles ont participé à cette étude. Les participants ont été partagés en deux groupes; un groupe A, utilisant le format de l'état d'Ohio, et le groupe B, utilisant le format de comparaison. Des entrevues ont été faites afin d'analyser les perceptions des participants vis-à-vis des formats.

Pretti-Frontczak et Bricker (2000) ont évalué une stratégie pour améliorer la qualité des objectifs écrits d'un plan d'intervention en comparant des plans d'intervention écrits avant une formation et après une formation sur la rédaction d'objectifs. Les résultats de cette recherche révèlent que la qualité des objectifs écrits d'un plan d'intervention a été améliorée après une formation sur la rédaction d'objectifs et l'utilisation de la trousse d'évaluation « *Assessment, Evaluation, and Programming System for Three to Six Years (AEPS)* » (Bricker et Pretti-Frontczak, 1996). » Pretti-Frontczak et Bricker ont tenté de valider un moyen d'améliorer la qualité des buts et objectifs écrits dans un plan d'intervention. Les objectifs explicites de recherche étaient de valider une stratégie pour améliorer la qualité des buts et objectifs écrits des plans d'intervention individualisés, soit une formation « package » qui comportait;

- a) l'information concernant la formulation écrite des buts et des objectifs;
- b) l'utilisation d'un test de type de rendement scolaire nommé « AEPS ».

La qualité des buts écrits s'est avérée significativement plus élevée sur tous les dix indicateurs de qualité suivant la formation portant sur le « comment » formuler à l'écrit des buts et des objectifs de qualité et sur l'utilisation du AEPS. La qualité des objectifs écrits a été améliorée significativement sur 9 des 11 indicateurs. L'avantage de cette recherche est que les chercheurs proposent une description des buts et des objectifs opérationnels. Le désavantage de cette recherche est dans le nombre d'objectifs que les chercheurs comparent

avant et après la formation. Le nombre de buts et d'objectifs comparés avant et après la formation n'est pas le même nombre, ce qui peut affecter le résultat.

Eichler (1999) a évalué dans quelle mesure les plans d'intervention remplissent les fonctions proposées par *l'Office of Special Education of the United States* (1981). À vrai dire, Eichler a comparé les perceptions des éducateurs spécialisés et des parents au regard de la relation entre les exigences des PI et des fonctions identifiées par l'Office. Dans sa recension des écrits, Eichler identifie, cinq actions ou activités reliées aux fonctions; soit un total de 25 actions ou activités. À partir de ces 25 actions ou activités, Eichler a élaboré un questionnaire de 50 questions. Chaque question met en évidence l'occurrence de l'action ou de l'activité ou l'absence de l'action ou de l'activité. Eichler a procédé par questionnaire. Les résultats indiquent que la majorité des éducateurs spécialisés et des parents d'élèves HDAA sont d'accord à l'effet que les plans d'intervention permettent de réaliser les actions ou les activités identifiées par Eichler.

Morgan (1981) suggère quelques critères ou caractéristiques pouvant servir à évaluer la qualité d'un PI et à clarifier les exigences afin que les organismes publics soient en conformité avec « l'esprit et l'énoncé » de l'article de loi P.L. 94-142 et ses règlements. Dans un premier temps, Morgan nous laisse comprendre l'importance de préciser les fonctions du PI. Selon Morgan, le PI aurait deux fonctions essentielles : soit une fonction administrative et une fonction d'instruction. Morgan en conclut que ce n'est pas le développement ou l'élaboration d'un PI au plan administratif qui mène à un bon enseignement sur le plan de l'instruction. C'est plutôt l'implantation systématique à travers la planification de l'instruction qui favorisera la croissance éducationnelle de l'élève HDAA. Morgan déduit alors les trois critères ou caractéristiques suivants déterminant un PI de qualité :

- Les instruments et les moyens utilisés pour évaluer l'élève afin d'établir son niveau actuel de développement.

- La spécificité des objectifs à court terme sur le plan de l’instruction.
- La mesure dans laquelle le PI est utilisé par l’enseignant pour planifier quotidiennement son programme d’instruction.

Hoehle (1993) a développé un système expert « IEP Advisor » pour évaluer le contenu des plans d’intervention en comparant les rapports générés par le système « IEP Advisor » à des rapports élaborés par du personnel local reconnu pour leur habileté à élaborer des PI. Les rapports des deux sources ont été donnés à un jury d’experts. Le jury d’experts n’avait aucune connaissance de la source des rapports. Les membres du jury d’experts devaient classer les rapports en ordre décroissant en débutant par le meilleur rapport. Hoehle a trouvé que les rapports générés par le « IEP Advisor » ont été classés aussi bons ou meilleurs que les rapports produits par des experts reconnus.

1.6.4 Analyse Critique

La recension des écrits a permis, d’une part, de se renseigner sur les différents types de recherches réalisées et sur les méthodes utilisées. D’autre part, elle a permis de réunir les questions et les problèmes que ces études ont soulignés. Nous allons maintenant mettre en relief les éléments qui semblent les plus pertinents pour arriver à préciser, à la fin de ce chapitre, les questions et les objectifs de la présente recherche.

Les modes d’évaluation des PI diffèrent d’un auteur à l’autre : Eichler (1999), d’une part, se centre sur les seules fonctions proposées par *l’Office of Special Education of the United States* et, d’autre part, s’adresse uniquement aux éducateurs spécialisés et aux parents. Aussi, Eichler génère 50 actions ou activités liées aux fonctions du PI qu’elle transpose en questions. Sont-elles les seules actions ou activités? Broughton (1997) évalue l’efficacité du plan en comparant les perceptions des utilisateurs entre un format et un autre, Pretti-Frontenazc et Bricker (2000) comparent les objectifs écrits avant et après une formation. Les procédures d’évaluation par comparaison où un élément s’avère supérieur à

un autre ne permettent cependant pas de valider un plan d'intervention efficace ou optimal. Quant à Morgan (1981), elle ne démontre pas et ne justifie pas comment les critères ou les caractéristiques énoncés à des fins de qualité ont été déduits. De plus, elle suggère deux fonctions, mais on ne sait pas de quelle façon elle les a identifiées.

Au Québec, l'analyse de contenu, la collecte de données sur les pratiques ainsi que les perceptions des parents, d'enseignants et d'autres ont été des moyens utilisés afin d'évaluer l'efficacité des plans d'intervention. Or, l'étude de Gaudreau et ses collaborateurs (2008) est basée sur une liste préétablie et énumère une variété « d'*angles* » c'est-à-dire une variété d'attributs ou de fonctions d'un PI. Ces attributs ou fonctions sont sensés exprimer les propriétés essentielles ou les rôles caractéristiques du plan d'intervention. Cependant, on ne sait pas si les attributs ou les fonctions pré-identifiés sont suffisants, ni si toutes les propriétés essentielles d'un plan d'intervention efficace ont été identifiées. Le processus suivi pour les identifier n'est pas décrit. Quant aux perceptions, celles-ci dépendent de la manière dont chacun interprète ce qu'est un PI efficace ou les critères d'évaluation fournis. Aussi, qu'en est-il de la qualité du PI dans sa totalité? Et, puisque l'objectif de l'étude de Gaudreau et ses collaborateurs consistait à vérifier la convergence entre l'énoncé de Politique de l'adaptation scolaire et son application, est-ce l'énoncé de Politique qui propose des « *angles* » suivis de critères ou de conditions de qualité? Si non, de quelle façon ont-ils généré ces « *angles* » et ces critères et conditions de réussite? Sont-ils les seuls « *angles* », synonymes de fonctions? Il aurait peut-être fallu déterminer, dans un premier temps, si un PI doit répondre à ces « *angles* », et dans un deuxième temps, la manière dont le PI doit répondre aux « *angles* » proposés. Ou il aurait fallu comparer les « *angles* » des 385 PI aux « *angles* » de 385 PI rédigés dans les années antérieures de cette étude.

Le *Questionnaire à l'intention de la direction d'école* (Beaupré, Roy, et Ouellet, 2003) a cerné des aspects favorables et non favorables des plans d'intervention. On retrouve également dans ce questionnaire la question suivante :

«Quelles pourraient être les modalités mises en avant par le MELS pour rendre plus efficace et efficiente la réalisation du plan d'intervention dans leur école? (2003 p. 21) »

Comment les répondants ont-ils interprété « efficace et efficient »? Ils ont répondu que

« le PIP doit devenir un outil efficace pour que l'enseignant s'y réfère quotidiennement. On doit y retrouver des objectifs précis qui reflètent les intérêts de l'élève (2003 p. 21). »

Veulent-ils dire que ce sont les intérêts de l'élève qui guident le choix des objectifs du plan? Ils ajoutent qu'il faut libérer les enseignants pour préparer les réunions, contacter les parents, faire les rencontres préparatoires, rencontrer les élèves individuellement, rédiger les plans d'intervention, faire le suivi et qu'il faut un budget pour l'engagement du personnel qualifié et l'achat du matériel adéquat. Ils expriment également le besoin d'avoir un plan d'intervention uniforme et simplifié, une démarche uniforme à travers la province ainsi que plus de matériel pédagogique adapté. L'uniformité désirée concerne à la fois la structure du document et les rôles de chaque intervenant, des définitions du plan d'intervention et de la démarche. Les réponses des directions d'école laissent entendre que le plan d'intervention deviendrait un outil plus efficace si l'on accordait plus de temps au coordonnateur principal du plan d'intervention et un budget supplémentaire, et si l'on rendait uniforme et simplifié le document du PI. Aussi, la comparaison entre deux produits présumés égaux a souvent été une des manières d'évaluer l'efficacité d'un produit. Toutefois, le nouveau produit validé n'a pas toujours été le produit optimal recherché. Quelles sont alors les assises à l'évaluation de l'efficacité d'un plan d'intervention? Quelle est la manière de concevoir un plan d'intervention efficace, optimal ou de qualité? Ou même, en suivant les procédures proposées par le MELS et d'autres auteurs, quelle en est sa valeur pédagogique? Comment pourrait-on évaluer l'efficacité ou la valeur d'un PI?

1.7. Questions et objectifs de recherche

À la lumière de ce qui précède, la question de recherche principale que nous posons est la suivante : comment peut-on concevoir un plan d'intervention optimal? La question secondaire que nous posons est la suivante : comment pourrait-on évaluer l'**efficacité** d'un plan d'intervention?

À propos d'efficacité et de conception de produit, Petitdemange (1994) insiste sur la nécessité d'identifier tous les **utilisateurs** du produit à l'étude et de déterminer l'ensemble des **fonctions** que ce produit devrait remplir pour satisfaire les **besoins** des différents utilisateurs au moindre **coût**. Auteur de plusieurs ouvrages sur la conception et l'évaluation de produits, procédés ou services, Petitdemange considère que la **valeur** d'un produit s'établit par le rapport entre sa capacité à répondre aux besoins des utilisateurs et ses coûts. Ces précisions nous emmènent, dans un premier temps, à définir les concepts suivants : Utilisateur, besoin, fonction, coût, efficacité et valeur. Dans un deuxième temps, ces précisions nous dirigent aux questions spécifiques de recherche énoncées ci-dessous.

Utilisateur

Toute personne qui utilise le produit, le procédé ou le service en question (Langevin et coll., 2008).

Besoin

La manifestation, intrinsèque ou extrinsèque, conscient (e) ou inconscient (e), d'un manque ou d'une exigence, naturel (le) ou culturel (le), chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité”, (Rodrigue 1999 dans Langevin et coll. 2008, p.).

Efficacité

« *Qualité d'un produit qui remplit ses fonctions afin de satisfaire au mieux les besoins de ses utilisateurs* (Langevin et coll., 2008, p. 7). »

Fonction

« Rôle (s) caractéristique (s) d'un produit, d'un service, d'un procédé ou d'un système au regard des besoins d'un utilisateur (Langevin et coll., 2011, p. 130).»

Coût

« Un coût correspond à l'ensemble des charges supportées par une personne physique ou morale par la suite du développement, de la production, de l'acquisition ou de l'utilisation d'un produit, d'un procédé ou d'un service (Langevin et coll., 2011, p.175). »

Valeur

« Rapport entre la satisfaction des besoins des utilisateurs et le coût (Langevin et coll., 2008, p.7) »

Suite à ce que Petitdemange (1994) précise et suite aux définitions apportées, les questions spécifiques qui en découlent sont les suivantes :

- Quels sont les différents utilisateurs du plan d'intervention?
- Quels sont les principaux besoins des utilisateurs d'un plan d'intervention?
- Quelles sont les fonctions qu'un plan d'intervention devrait remplir pour satisfaire les besoins de ces utilisateurs au moindre coût?
- Quels sont les coûts de conception et d'utilisation d'un plan d'intervention?

1.7.1 Les objectifs de recherche à court terme

Nos objectifs à court terme, dans le cadre de la présente recherche sont les suivants :

1. Identifier les différents utilisateurs d'un plan d'intervention.
2. Identifier les principaux besoins spécifiques aux différents utilisateurs d'un plan d'intervention.

3. Identifier les fonctions d'un plan d'intervention.
4. Créer un cahier des charges fonctionnel pour la conception d'un plan d'intervention et pour l'évaluation de son efficacité.

1.7.2 Les objectifs de recherche à long terme

Nous souhaiterions poursuivre nos travaux avec les objectifs suivants :

1. Identifier les coûts liés à la conception d'un plan d'intervention
2. Identifier les coûts liés à l'utilisation d'un plan d'intervention
3. Créer un prototype d'un plan d'intervention optimal
4. Mettre à l'essai ce prototype pour en évaluer la valeur (efficacité / coûts) et pour l'améliorer

Nous considérons que l'atteinte de ces objectifs apporterait un éclairage nouveau en fournissant des moyens pour évaluer l'efficacité et les coûts du plan d'intervention, et donc pour permettre d'en établir la véritable valeur pédagogique.

Chapitre 2 : Cadre de référence

Dans la problématique, nous avons discuté de l'historique du PI, de la définition du PI, des fonctions du PI, de la démarche du PI, de la situation actuelle, des recherches existantes dans le domaine et des recherches qui se rapprochent davantage de notre intérêt, soit de l'évaluation des PI ou de la qualité des PI afin d'aboutir aux questions spécifiques de recherche. Le cadre de référence fournira les concepts clés qui serviront à notre recherche et identifiera les grandes orientations ainsi que l'approche qui constituera les fondements de nos travaux. La première section 2.1 présente des éléments de nature axiologique qui conditionnent la nature des plans d'intervention : L'évolution des droits des personnes handicapées au Québec, les grandes orientations et la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. La section 2.2 aborde des connaissances pour comprendre et étudier l'interaction Personne-Milieu, soit l'approche écologique dans laquelle s'inscrit la démarche. Cette section, illustre le modèle mésosystémique qui nous servira de cadre général pour répondre aux questions de recherche. La section 2.3 présente une typologie de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire en contexte d'intégration proposée par Trépanier (2005) à tenir compte dans le mésosystème de l'élève. La section 2.4 présente les concepts clés pouvant affecter le problème et contribuer à sa solution.

2.1 Éléments axiologiques

La pratique des plans d'intervention se situe dans une société ayant des valeurs et des orientations particulières. Il est alors important de prendre connaissance de ces valeurs et de ces orientations, qui semblent être à la base de la nature du PI. Ce faisant, nous allons jeter un regard sur l'évolution des droits des personnes handicapées, les grandes orientations adaptées par notre société, l'exercice des droits des personnes handicapées et les finalités, buts et objectifs du plan d'intervention.

2.1.1 L'évolution des droits des personnes handicapées au Québec

En 1975, un texte exprimant les valeurs de la société québécoise intitulé « La charte des droits et libertés de la personne du Québec », a pour but d'harmoniser les rapports entre les citoyens ainsi que l'État et ses institutions et de garantir formellement les droits et libertés des citoyens, ainsi que d'interdire la discrimination notamment à l'égard des handicaps ou des moyens pour les pallier. En 1977, « Le livre blanc » propose une politique à l'égard des personnes handicapées. Celui-ci vise les adultes et « *appelle à la concertation pour trouver des solutions afin d'améliorer la qualité de vie des personnes handicapées* » (OPHQ, 1984). Et c'est en 1978 que l'Office des personnes handicapées du Québec se crée, que la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées se précise et qu'une modification d'un ensemble de lois existantes pour favoriser l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées se réalise. En 1984, l'OPHQ publie « *À part ... égale* », une politique d'intégration sociale en faveur des personnes ayant une déficience et, en 1988, le Ministère de la santé et des services sociaux publie « *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social* ». Un plan d'action de la politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et autres proches, est publié 2001, nommé « *De l'intégration sociale à la participation sociale* ». Enfin, en 2004, la nouvelle loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées renforce les orientations de la politique de l'adaptation scolaire, celles de la loi sur l'instruction publique et celles de l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. De plus, elle fait la promotion de la planification de services, notamment par des plans de services et des plans d'intervention assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale est sanctionnée. La loi vise principalement à favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens. Puis, en 2005 la loi exige de certains acteurs gouvernementaux et municipaux qu'ils produisent, sur une base annuelle, un plan d'action identifiant les obstacles à l'intégration des personnes handicapées dans leur secteur respectif ainsi que les mesures

qu'ils entendent prendre. En 2006, l'OPHQ publie un guide à l'intention des ministères, des organismes publics et des municipalités en vue de la production de leur plan d'action annuel à l'égard des personnes handicapées (OPHQ, 2009).

2.1.2 Les grandes orientations

Les grandes orientations tirées du plan d'action « *À part ... égale* » (OPHQ, 1984) qui semblent être les plus pertinentes par rapport à notre étude sont les suivantes :

- L'autonomie : libre choix et responsabilité
- La participation des personnes handicapées aux décisions individuelles et collectives
- La reconnaissance d'une approche qui considère la personne handicapée dans son ensemble
- Le plus grand développement des capacités des personnes ayant une déficience
- La participation à part entière des personnes handicapées à la vie sociale
- La protection maximale contre les facteurs de risque d'apparition de déficiences physiques et mentales
- L'adaptation du milieu aux besoins des personnes handicapées, sans discrimination ni privilège

2.2. L'approche écologique

Nous présentons une approche afin de représenter les conditions d'utilisation d'un plan d'intervention: l'approche écologique

L'approche écologique est utilisée pour étudier l'interaction organisme Vivant - Milieu dans un écosystème. Rocque (1999) a adapté cette approche au domaine de l'éducation pour étudier la situation pédagogique par les interrelations établies entre le sujet, l'objet, l'agent et le milieu. L'approche écologique tente d'étudier un problème dans sa totalité et veut démontrer que les situations de handicap vécues dans les activités éducatives ne dépendent pas seulement des caractéristiques des élèves HDAA mais aussi de l'inadaptation du contexte éducatif aux caractéristiques différentes de ces élèves. Cette approche peut inclure un cadre technologique qui a pour objectif de réduire les situations de handicap vécues par ces personnes en apportant les adaptations nécessaires.

2.2.1 Modélisation mésosystémique École-Famille-Communauté

Un modèle intéressant dans ce contexte, est le Modèle Mésosystémique École – Famille – Communauté (Langevin et Rocque, 2011), qui est un modèle dérivé du Modèle de la situation pédagogique de Legendre (dans Langevin, Rocque et Chourbagui, 2005). Le modèle mésosystémique illustre bien le contexte d'inclusion scolaire d'un élève HDAA et représente plusieurs écosystèmes inter reliés permettant de préciser le nombre de composantes et relations entre les composantes de ces différents milieux. Ce modèle reflète la complexité inhérente à l'inclusion scolaire avec tous ses acteurs et les rôles qu'ils y jouent. Ce modèle peut servir à préparer l'inclusion d'un élève en mettant en place les conditions les plus favorables. Il peut notamment servir d'outil à l'élaboration du plan d'intervention par une analyse systématique de tous les éléments en jeu. D'ailleurs, il postule que la situation de handicap, de difficulté d'apprentissage ou de difficulté d'adaptation de l'élève est le produit de l'interaction entre les déficiences⁴ ou les incapacités⁵ ou les autres caractéristiques de l'élève et les caractéristiques d'éléments environnementaux. Dans cette perspective, il devient

⁴ Selon le Comité québécois et la Société canadienne de la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicapés (1993), une déficience est une anomalie ou modification physiologique, anatomique ou histologique.

⁵ Selon le Comité québécois et la Société canadienne de la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicapés (1993), une incapacité est une réduction des activités physiques ou mentales considérées comme normales pour un être humain.

nécessaire de prendre en considération les caractéristiques du milieu qui, en interaction avec les caractéristiques personnelles de l'élève, seraient facteurs d'obstacle. Les caractéristiques personnelles de l'élève consistent à identifier la ou les déficiences, la ou les incapacités et les forces ou les faiblesses de l'élève. Les caractéristiques du milieu consistent à identifier les ressources humaines, matérielles, pédagogiques, financières, l'organisation des ressources, l'organisation du milieu, la nature et le contenu des objets d'apprentissage. L'identification des facteurs d'obstacle permettra de focaliser davantage les adaptations à faire auprès d'un élève HDAA.

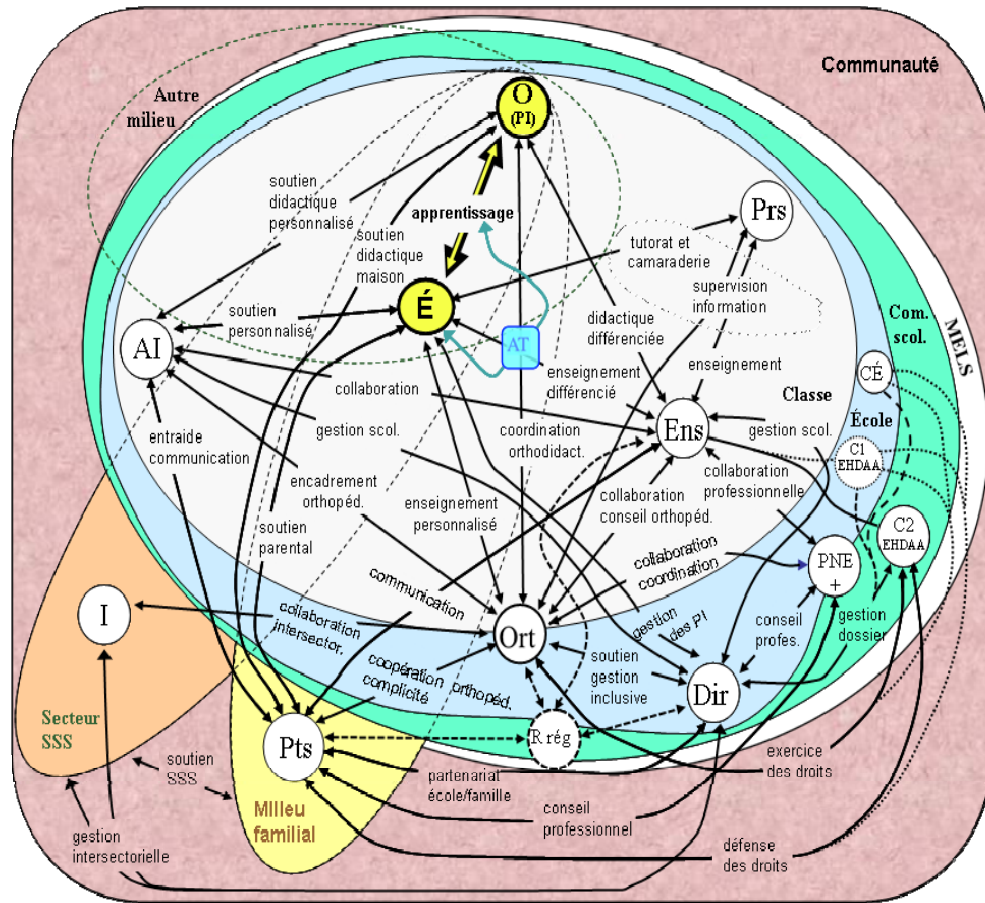


Figure 2 - Modèle mésosystémique en contexte d'inclusion scolaire d'un élève HDAA (Langevin et Rocque, 2011)

Légende des différentes composantes des milieux

É : Élève HDAA	Dir : Direction d'école	MELS : Ministère de l'éducation des loisirs et des sports
O : Objet	PNE+ : Professionnel non enseignant	Rrég : Ressource régionale
Ens : Enseignant	C1 : Comité EHDAA de l'école	CÉ : Conseil d'établissement
Prs : Pairs	C2 : Comité EHDAA de la commission scolaire	I : Intervenant SSS
AT : Aide Technique ou technologique	Pts : Parents	
Ort : Orthopédagogue		
AI : Auxiliaire d'inclusion ou TES (Technicien en éducation spécialisée)		

2.3 Typologie de services d'enseignement en adaptation scolaire en contexte d'intégration

Divers services d'enseignement ont été développés afin de prévenir et intervenir auprès des élèves HDAA. Trépanier (2005) a fait une synthèse de ces services et a distingué six types de modèle de service :

1. Les modèles de service où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées directement auprès de l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire (Service Direct à l'Intérieur de la classe ordinaire - SDI).
2. Les modèles de service où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées à l'extérieur de la classe ordinaire (Service Direct à l'Extérieur de la classe ordinaire - SDE).
3. Les modèles de service de consultation auprès de l'enseignant de la classe ordinaire où les interventions de l'orthopédagogue sont indirectes (Service de Consultation - SC).
4. Les modèles de SDI jumelés aux modèles de SC.
5. Les modèles de SDE jumelés aux modèles de SC.
6. Les modèles de SDI, SDE et SC jumelés, soit des services jumelés SJ.

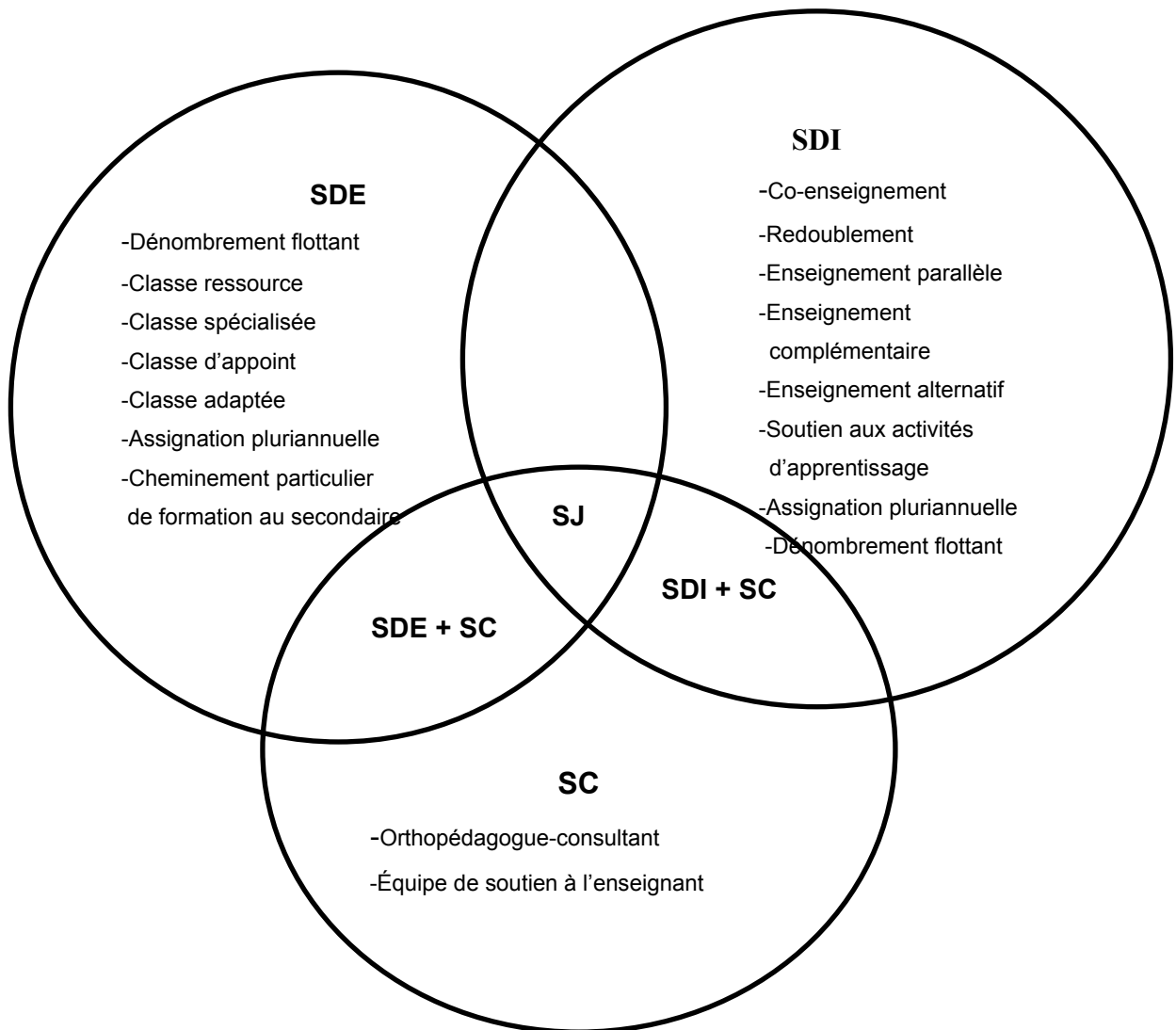


Figure 3- Typologie de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire en contexte d'intégration, (Trépanier, 2005).

2.4 Concepts clés

Dans un premier temps, la problématique de cette étude nous dirigea vers des questions et objectifs de recherche assez précis menant aux concepts clés suivants : Utilisateur, besoin, fonction, coût, efficacité et valeur. Dans un deuxième temps, nous avons découvert que divers concepts, que nous utilisons dans cette étude, gravitent autour du plan d'intervention. Ces concepts sont parfois imprécis ou peu abordés dans la littérature. Nous avons jugé nécessaire de préciser les divers concepts susceptibles de se manifester lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du PI, afin de proposer aux participants de la présente recherche et de proposer aux utilisateurs potentiels d'un PI un lexique commun. Les concepts clés sont les suivants : Accommodement, adaptation, aide technique, aptitude intellectuelle, besoin, caractéristiques personnelles de l'élève, compétence, coût, déficience, efficacité, facilitateur, facteur d'obstacle, fonction, habileté, incapacité, modification, objectif, niveau actuel de performance scolaire, niveau actuel de performance fonctionnelle, TIC, utilisateur, valeur, plan d'intervention et démarche du PI.

Accommodement : Un service ou un soutien fournit à l'élève HDAA qui permet de rendre la tâche et l'instruction accessible à l'élève HDAA (Nolet et McLaughlin, 2005).

Autrement dit, c'est soit un changement apporté à la modalité de la tâche, à l'environnement ou à la quantité du travail proposé à l'élève, soit une aide technique ou technologique donnée, soit un changement au temps accordé pour réaliser la tâche proposée.

La modalité de la tâche est la forme particulière de la tâche, son moyen d'expression. Il s'agit ici de fournir la tâche sous une autre forme de communication. Par exemple, les élèves doivent lire un texte et répondre aux questions de repérage. Toutefois, François a une déficience visuelle. La tâche a été fournie en braille afin que François puisse réaliser la tâche.

L'environnement est le milieu scolaire de l'élève. Il s'agit ici de faire un changement dans la structure de la classe. Par exemple, mettre en place un centre de formation au fond de la classe pour les élèves doués.

Une aide technique ou technologique consiste à fournir un service ou un soutien. Par exemple, fournir à l'élève une calculatrice pour résoudre les problèmes qui évoquent la multiplication ou fournir à l'élève la possibilité d'utiliser un correcteur comme Antidote en production.

Finalement, allouer du temps supplémentaire pour réaliser la tâche. Par exemple, fournir à l'élève trente minutes de plus pour faire son examen.

Adaptation : Accommodement ou modification apporté à la structure de l'école, de la classe, au contenu disciplinaire, au processus d'enseignement et aux productions de l'élève dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction dans une situation pédagogique impliquant un élève HDAA (Département de l'éducation dans l'État de Kentucky (2005), Edyburn (2002), Ferreira D, D'Aniello S. et Kaffar J. B. (2007), Goddard (1995), Goupil (2004), Koga N. et Hall T. (2004), Ministère de l'éducation de l'Alberta (1998), Ministère de l'éducation du Québec, (2003), Ministère et formation professionnelle Manitoba (2008), Wright (2009).

Aide technique ou technologique: Un article, un équipement, un produit ou un système, qui rend une tâche accessible aux personnes ayant des incapacités et qui maintient ou améliore les capacités fonctionnelles des personnes ayant des incapacités (Département de l'éducation dans l'État de Kentucky, 2011).

Aptitude intellectuelle : « Une disposition innée ou acquise, à effectuer des apprentissages spécifiques, à fournir un rendement appréciable dans un domaine particulier » Legendre (2005)

Besoin : Le concept de besoin est souvent utilisé en contexte d'inclusion ou d'intégration scolaire, toutefois ce concept a été peu ou pas défini. De plus, le concept de besoin est souvent confondu avec le concept d'objectif. Il est donc important de présenter une définition afin de clarifier le concept de besoin et de procéder à la définition des différents types de besoins. Selon Rodrigue (dans Langevin et coll., 2010, p.99) le besoin est

« la manifestation intrinsèque ou extrinsèque, conscient (e) ou inconscient (e), d'un manque ou d'une exigence, naturel (le) ou culturel (le), chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité ».

Selon Bateman et Linden (2006), les élèves HDAA ont notamment besoin de bénéficier des conditions particulières pour apprendre et pour améliorer leurs performances. Nous considérons que le besoin de « *recevoir des conditions particulières* » est également lié aux besoins des agents et du milieu car c'est le milieu, et en particulier les agents professionnels enseignants ou non enseignants qui doivent mettre en place ces conditions particulières. Et le besoin d'« *améliorer ses performances* » ferait partie des besoins de l'élève, car c'est lui qui doit faire une action pour améliorer ses performances. Selon Smith et Strick (1997), les élèves HDAA ont des besoins récurrents :

- ▶ Besoin d'une classe de vingt-cinq élèves ou moins
- ▶ Besoin d'un environnement ayant peu d'éléments distrayants
- ▶ Besoin d'une atmosphère non-compétitive
- ▶ Besoin d'une attention particulière quant aux habiletés de base
- ▶ Besoin de clarté et de précision quant aux attentes
- ▶ Besoin de plusieurs rétroactions positives, etc.

Ces besoins sont, en effet, des conditions particulières que le milieu doit mettre en place.

Rodrigue (1999) a fait la distinction de différents types de besoins. À partir des propositions de Rodrigue, nous avons identifié et adapté les différents types de besoins susceptibles de se manifester lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un plan d'intervention.

Voici les définitions adaptées que nous proposons pour les différents types de besoins susceptibles de se manifester lors de l'élaboration et de l'application du PI :

Besoin d'apprentissage : Manque ou exigence d'une ou de plusieurs connaissances, habileté (s), attitude (s), compétence (s) ou connaissance (s) scolaire (s) que l'élève HDAA doit combler pour assurer son épanouissement, son développement, sa réussite scolaire ou son insertion sociale.

Besoin didactique: Manque ou exigence au niveau des ressources matérielles, des technologies, méthodes, procédés, pratiques que les agents enseignants et non enseignants doivent combler pour se préparer à soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire.

Besoin éducationnel : Manque ou exigence que le système d'éducation (au niveau de ses structures - programmes, ressources matérielles, financières et humaines et de son actualisation - fonctionnement, activités, stratégies et efficacité - doit mettre en œuvre pour soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire.

Besoin d'enseignement : Manque ou exigence au niveau des conditions d'établissement d'une relation de soutien que l'agent professionnel enseignant doit combler pour soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire.

Pour compléter la liste des différents types de besoins liés au plan d'intervention, nous nous sommes inspirés des travaux de Chalghoumi (2011) sur les aides techniques et technologiques.

Besoin d'aide technique ou technologique de l'élève : Manque ou exigence au niveau d'une aide technique ou technologique (un article, un équipement, un produit ou un système) que

l'élève HDAA doit utiliser (ou que le milieu doit fournir à l'élève) pour avoir accès à une tâche ou pour maintenir ou améliorer ses capacités fonctionnelles.

Caractéristiques personnelles de l'élève: Les caractéristiques personnelles de l'élève sont des facteurs personnels, tel que l'âge, le sexe, les aptitudes intellectuelles, les habiletés, les compétences, la ou les déficience (s), la ou les incapacité (s), les forces, les intérêts de l'élève, les niveaux actuels de performance scolaire et de performance fonctionnelle.

Compétence : *« Une compétence est une capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une coopération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées (Legendre, 2005, p. 248) ».*

Coût : *« Un coût correspond à l'ensemble des charges supportées par une personne physique ou morale par la suite du développement, de la production, de l'acquisition ou de l'utilisation d'un produit, d'un procédé ou d'un service (Langevin et coll., 2011, p. 175) ».*

À l'instar de Langevin et ses collaborateurs (2011, p.175), il nous semble utile de distinguer trois types de charges qui peuvent s'appliquer aux différents types de coût :

Charges financières : *« Les charges financières correspondent aux déboursés monétaires supportés par une personne physique ou morale. L'évaluation de ces charges se traduit par une somme monétaire (\$) »* Par exemple, l'achat de matériel spécialisé.

Charges en ressources humaines : *« Les charges en ressources humaines ont trait aux efforts consentis par des individus à la réalisation d'une activité. L'évaluation de ces charges se traduit par des mesures de temps. »* Par exemple, le temps d'élaboration du PI consenti par les différents participants.

Charges psychologiques : « *Les charges psychologiques ont trait au fardeau psychologique supporté par des individus lors de la réalisation d'une activité ou aux conséquences psychologiques de cette activité. L'évaluation de ces charges peut se faire par des entrevues ou questionnaires de type Lyckert.* » Par exemple, le stress éprouvé par les parents lors de la rencontre d'élaboration du PI.

Déficiences : « *Une déficience est une anomalie ou modification physiologique, anatomique ou histologique* » (Comité québécois et la Société canadienne de la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicapés, 1991). Une déficience est donc une atteinte organique. Par exemple, la trisomie 21.

Efficacité : Qualité d'un produit qui remplit ses fonctions afin de satisfaire au mieux les besoins de ses utilisateurs (Rocque, Langevin et Riopel, 2008)

Facilitateur : « *Un facilitateur correspond à un facteur environnemental qui favorise la réalisation d'une tâche ou d'une activité lorsqu'elle entre en interaction avec les caractéristiques personnelles de l'élève* » (Langevin, Rocque, Trépanier et Dionne, 1994, p.36).

Facteur d'obstacle : « *Un facteur d'obstacle correspond à un facteur environnemental qui empêche la réalisation d'une tâche ou d'une activité lorsqu'elle entre en interaction avec les caractéristiques personnelles de l'élève* » (Rocque, Trépanier, Langevin et Dionne, 1994, p. 36).

Fonction : « *Rôle (s) caractéristique (s) d'un produit, d'un service, d'un procédé ou d'un système au regard des besoins d'un utilisateur* » (Langevin et coll., 2011 p.130).

Habilité : « *Une habileté est un objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc. relativement stables, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir* (Legendre, 2005, p.731).»

Incapacité : « Une incapacité est une réduction des activités physiques ou mentales considérées comme normales pour un être humain » (Comité québécois et la Société canadienne de la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicapés, 1991). Une incapacité est donc l'absence temporaire ou permanente d'un comportement, considéré normal, observable et mesurable. Par exemple, Jean a neuf ans, Jean ne décode pas la phrase ou Sandra a cinq ans, Sandra ne marche pas.

Modification : Un changement apporté à la nature spécifique de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche réalisable pour l'élève (Nolet et McLaughlin, 2005). Il s'agit souvent de réduire le niveau d'abstraction et de complexité de la tâche. Le niveau d'abstraction est le nombre d'outils ou de concepts verbaux n'ayant pas de réalité concrète à l'intérieur de la tâche prescrite. Le niveau d'abstraction est aussi le niveau de connaissance de la tâche prescrite telle que Bloom (Krathwohl, 2002) l'explique. Il s'agit alors d'utiliser un langage plus concret et plus explicite, ou de travailler un niveau de connaissance moins élevé chez l'élève. Par exemple, l'enseignant simplifie (supprime les pronoms, les messages implicites et les inférences) un texte narratif afin que l'élève comprenne l'histoire et réponde aux questions de repérage ou, l'enseignant propose à l'élève de simplement décrire ce qu'est le recyclage au lieu de faire une analyse critique sur les bienfaits du recyclage. Le niveau de complexité est la synthèse du nombre de connaissances, les types de connaissances, les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives requis dans la tâche prescrite. Par exemple, lire un texte narratif et répondre à des questions de repérages exige des connaissances antérieures liées au thème de l'histoire, des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées aux stratégies graphophonologiques, aux stratégies sémantico contextuelles, des stratégies cognitives (anticiper, inférer, comparer, synthétiser...) et des stratégies liées à la gestion de ses propres stratégies cognitives. Une "modification" apporte forcément un changement au niveau des critères d'évaluation de l'élève par rapport à ses pairs. Par exemple, l'enseignant propose, à un de ses élèves, des problèmes à résoudre qui évoquent l'addition car l'élève

n'est pas capable de résoudre des problèmes qui évoquent la multiplication. L'enseignant change donc ses critères d'évaluation.

Niveau actuel de performance scolaire : Le niveau actuel de performance scolaire consiste à spécifier les résultats chiffrés ou homologués obtenus dans les évaluations, et à spécifier les caractéristiques et les comportements observables et mesurables obtenus de diverses manières, notamment, au niveau de la lecture, de l'écriture ou au niveau des mathématiques (Département de l'éducation dans l'État de Kentucky (2005), Edyburn (2002), Ferreira D, D'Aniello S. et Kaffar J. B. (2007), Goddard (1995), Goupil (2004), Koga N. et Hall T. (2004), Ministère de l'éducation de l'Alberta (1998), Ministère de l'éducation du Québec, (2003), Ministère et formation professionnelle Manitoba (2008), Wright (2009)).

Niveau actuel de performance fonctionnelle : Le niveau actuel de performance fonctionnelle consiste à spécifier les résultats chiffrés ou homologués obtenus dans les évaluations, et à spécifier les caractéristiques et les comportements observables et mesurables obtenus de diverses manières sur le plan de la communication, de la socialisation, de la motricité ou du comportement (Bateman et Herr (2006), Bateman et Linden (2010), Legendre (2005), Wright (2009)).

Objectif: Résultat déterminé avec précision que l'élève doit atteindre pendant ou à la fin d'une intervention pédagogique ou thérapeutique pour satisfaire un besoin déterminé (Bateman et Herr (2006), Legendre (2005)).

Plan d'intervention (PI) : a) le plan d'intervention est un processus 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; b) le plan d'intervention est le résultat de ce processus. En l'absence de précision, nous faisons référence à ces deux acceptions lorsque nous parlons du plan d'intervention (Bateman et Herr (2006), Cohen et Heumann (2001), Goddard (1997), Goodman (1993), Goupil (2004), Legendre (2005), Ministère de

l'éducation de l'Alberta (1998), Ministère de l'éducation du Québec, (2003), Ministère et formation professionnelle Manitoba (2008), Wright (2009)).

Services en aide technique ou technologique : Aider l'élève HDAA à sélectionner, acquérir et utiliser une aide technique ou technologique approprié pour pallier ses incapacités ou difficultés (Département de l'éducation dans l'État de Kentucky (2005), Chalghoumi (2011), Edyburn (2002)).

Utilisateur : Toute personne qui utilise un produit, un procédé ou un service, (Langevin, 2011).

Valeur : « *Rapport entre la satisfaction des besoins des utilisateurs et les coûts* (Rocque et coll., 1998, p.7). »

Soulignons que cette définition formelle du PI correspond à une dimension axiologique, soit que « *le plan d'intervention vise à répondre aux besoins d'un élève HDAA afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social* ».

En ce qui concerne la dimension praxique de cette définition, nous proposons que le plan d'intervention soit un processus de planification qui suit, en se basant sur l'ensemble de la présente étude, les étapes suivantes :

- La soumission du dossier de l'élève en difficulté
- La constitution de l'équipe du PI
- L'organisation de l'équipe du PI
- La collecte des données
- L'analyse des données

- La précision des outils utilisés pour la collecte de données, des caractéristiques personnelles de l'élève, des facteurs d'obstacles, des facilitateurs, des intérêts de l'élève, des niveaux de performance scolaire de l'élève et des niveaux de performance fonctionnelle de l'élève.
- La sélection des besoins
- La formulation des buts et des objectifs
- Les précisions des rôles et responsabilités de chacun, l'identification des adaptations à faire: soit des accommodements, soit des modifications à apporter, la précision des stratégies utilisées, des ressources humaines et ou ressources matérielles à fournir, des dates prévues de concertation, des dates prévues d'évaluation de l'élève, des dates prévues d'évaluation du PI, la précision du nombre d'heures que l'élève passe en classe ordinaire et du nombre d'heures que l'élève passe en classe ressource ou en dénombrement flottant.
- Le résultat s'exprime sous forme écrite entre les utilisateurs du même plan d'intervention, dans un document où sont enregistrés les points que les utilisateurs estiment essentiels. Il arrive que ce document soit accompagné d'entente (s) verbale (s).

Démarche du PI

Dans la problématique, nous avons souligné que les troisième et quatrième phases du PI proposées par le MELS, soit « la réalisation des interventions » et « la révision du plan d'intervention », n'appartiennent pas au « plan d'intervention ». Nous proposons plutôt de s'inspirer du Ministère de l'Éducation du Manitoba qui, dans son manuel du plan d'intervention personnalisé, distingue « *le processus du plan d'intervention et la mise en œuvre du plan d'intervention* » (Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle du

Manitoba, 2008). Sous cet angle, la phase « le plan d'intervention » et la phase « la réalisation des interventions », sont distinctes et complémentaires et font plutôt partie du processus d'intervention auprès de l'élève HDAA. Ainsi, la démarche du plan d'intervention s'inscrit dans **le cycle de vie d'un plan d'intervention** dynamique et continu. La figure 4 propose une démarche d'intervention auprès de l'élève HDAA en trois phases interdépendantes et inter reliées, il s'agit de la phase 1 « Plan d'intervention », de la phase 2 « Mise en œuvre et révision du PI et de la phase 3 « Révision annuelle du PI ». La figure 5 propose une démarche de PI.

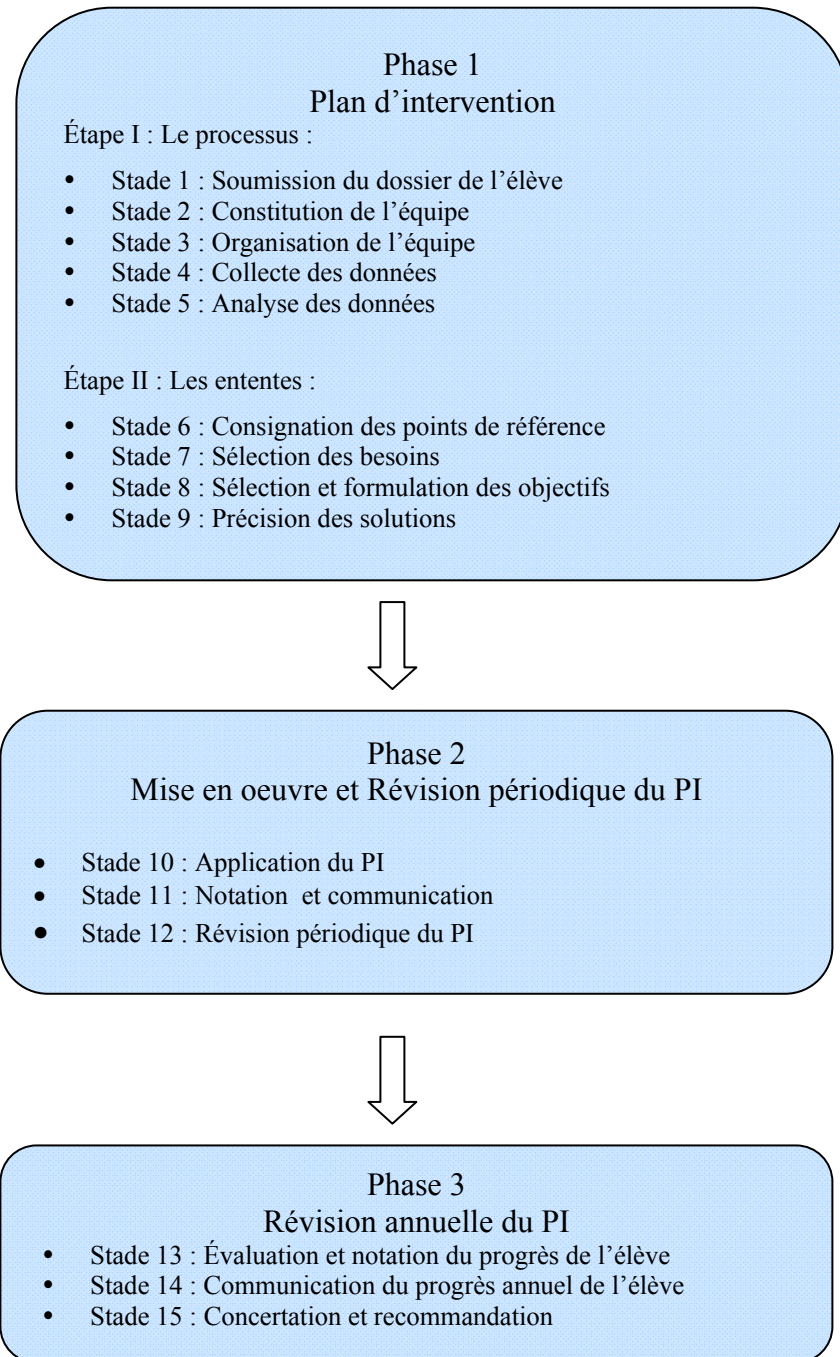


Figure 4 - Proposition inédite du cycle de vie du plan d'intervention (Myara, 2011)

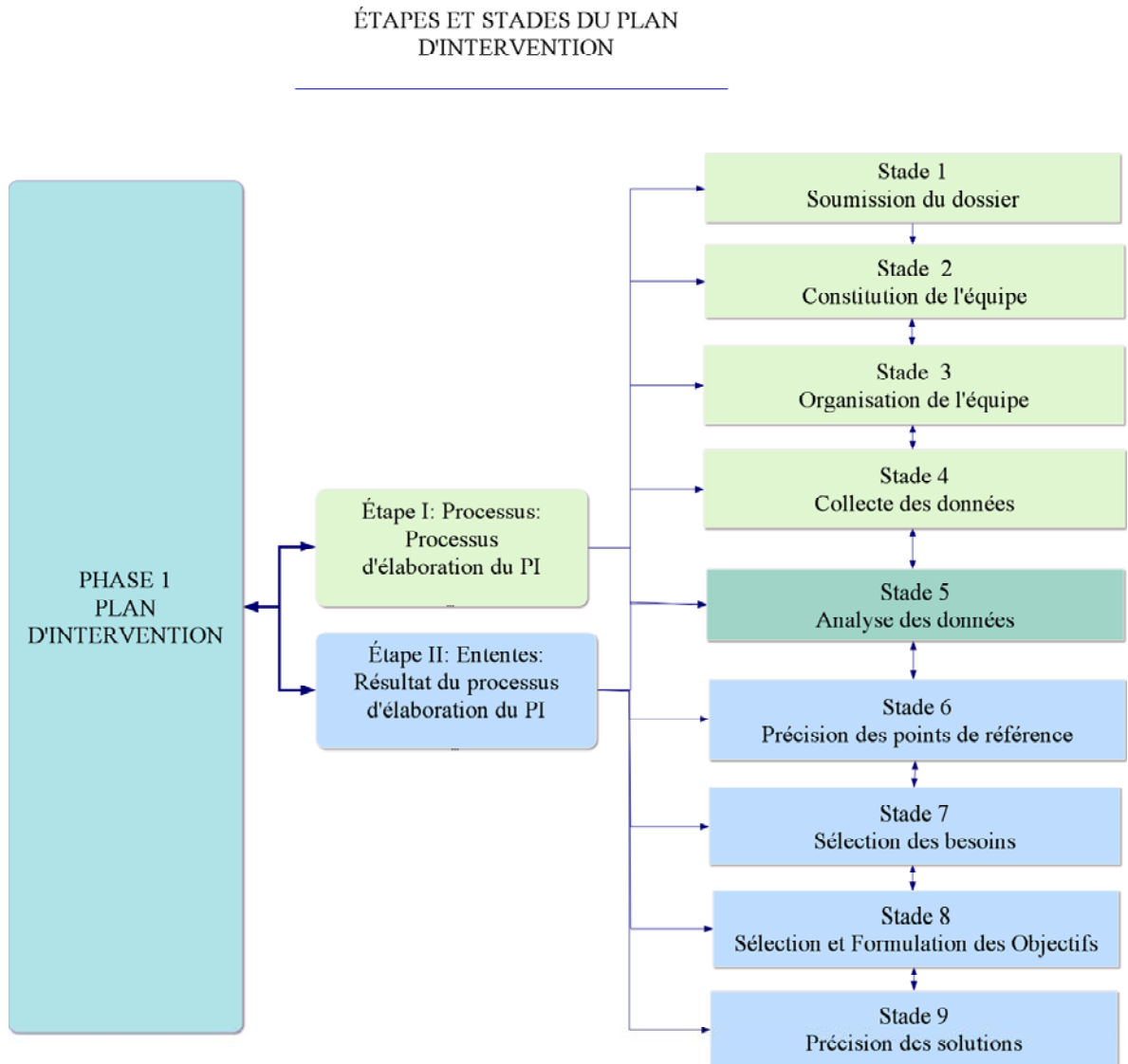


Figure 5 – Proposition inédite des étapes et stades du plan d'intervention (Myara, 2011)

L'élaboration du plan d'intervention suivrait une démarche en deux étapes :

Étape I : Le processus

Étape II : Les ententes

Phase I : Plan d'intervention

Étape I : Le processus

Le processus du plan d'intervention commence lorsqu'un besoin particulier se manifeste chez un élève. Ce processus se déroule en cinq stades et se termine lorsque les personnes constituant l'équipe du plan d'intervention prennent des ententes.

- Stade 1 : Soumission du dossier de l'élève

La soumission débute soit lorsqu'un parent informe l'école des difficultés de son enfant, soit lorsqu'un enseignant ou une autre personne remarque des difficultés particulières chez l'élève ou des signes d'incapacités motrices, langagières ou intellectuelles et qu'un besoin particulier se manifeste chez un élève qui aurait une incidence sur le plan de l'instruction, de la socialisation, ou de la qualification. Le dossier est soumis à la direction de l'école ou à au comité ad hoc.

- Stade 2 : Constitution de l'équipe

Idéalement, l'équipe est constituée de tous les intervenants qui sont appelés à intervenir auprès de l'élève. Selon Wright et Wright (2005), l'équipe est constituée d'au moins un (e) enseignant (e) du programme de formation de l'élève, un professionnel non

enseignant qui a donné ou qui est appelé à donner un service à l'élève, d'un ou des parents de l'élève et de l'élève lui-même (si possible). Au regard du contexte scolaire québécois, il faut évidemment ajouter à cette liste l'orthopédagogue en dénombrement flottant. La constitution de l'équipe peut évoluer au fur et à mesure du cycle de vie du plan d'intervention.

- Stade 3 : L'organisation de l'équipe

Une fois identifiées les personnes qui participeront à l'élaboration du plan d'intervention, il faudra définir les rôles et les responsabilités de chacune. À cet égard, il est conseillé de choisir un coordonnateur principal du plan d'intervention, un gestionnaire de temps pour les rencontres prévues et un secrétaire pour prendre des notes lors des rencontres, pour rédiger et transmettre le bilan de la réunion aux divers participants. Cette organisation facilite l'élaboration du plan d'intervention, assure un suivi plus précis, évite des malentendus et des pertes de temps.

- Stade 4 : Collecte des données

Dans un premier temps, il s'agit d'aller recueillir toutes les données permettant de préciser les caractéristiques personnelles de l'élève afin de dessiner un portrait réel et pertinent pour l'élaboration du PI. Dans un deuxième temps, il s'agit d'aller recueillir toutes les données permettant de préciser les caractéristiques des milieux fréquentés par l'élève au regard du PI, afin de pouvoir identifier les facteurs d'obstacle, les facilitateurs et les besoins des milieux concernés

Sous stade 4.1 : Collecte des caractéristiques personnelles de l'élève

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles de l'élève, l'information provient de sources diverses. Il existe une disparité quant aux instruments d'évaluation et le choix des instruments sera personnalisé et adapté à chaque élève. On peut y trouver :

a) L'observation : L'observation est un outil privilégié pour comprendre la façon dont l'élève fonctionne intellectuellement et pour observer son comportement.

b) Le dossier scolaire de l'élève : Le dossier scolaire présente l'évolution du cheminement scolaire de l'élève.

c) L'entrevue avec les parents, les enseignants, le personnel non enseignants ou l'élève lui-même: L'entrevue permet d'aller chercher d'autres renseignements qu'on ne trouve pas dans le dossier de l'élève.

d) Le portfolio : Le portfolio est une collection des travaux de l'élève qui permet de suivre son évolution.

e) L'évaluation dynamique dans la classe : L'évaluation dynamique est une évaluation progressive des performances de l'élève.

f) L'évaluation multimodale : L'évaluation multimodale consiste à utiliser divers outils d'évaluation, soit les tests d'intelligence normatifs, soit les tests d'habiletés scolaires générales normatifs, soit les tests de rendement scolaire normatifs et soit les tests critériés.

- Les *tests d'intelligence normatifs* évaluent les aspects globaux de l'intelligence. Ils fournissent des indices du fonctionnement cognitif général de l'élève, comparent l'élève aux élèves du même âge et permettent de définir si les difficultés se situent au niveau des aptitudes verbales ou non verbales.
- Les *tests d'habiletés scolaires générales normatifs* évaluent de manière générale les habiletés académiques. Ils indiquent les habiletés et les difficultés scolaires

générales de l'élève et permettent de situer l'élève par rapport aux autres du même âge. Ainsi, ils dégagent le niveau scolaire de l'élève.

- Les *tests de rendement scolaire normatifs* évaluent le bilan des acquis spécifiques à une discipline ou à un aspect d'une discipline. Les tâches proposées dans les tests de rendement scolaire normatifs s'apparient aux tâches proposées dans le milieu scolaire de l'élève. Ils situent le niveau de l'élève par rapport aux élèves du même âge.
- Les *tests critériés* évaluent le degré d'acquisition et situent l'élève par rapport à un seuil de performance. Ils indiquent si l'élève a réalisé les tâches proposées et visent à identifier les difficultés rencontrées dans une discipline ou un aspect d'une discipline. Ils sont utiles pour diagnostiquer et proposer des pistes d'intervention. Les institutions scolaires au Québec ont produit de nombreux instruments d'évaluation critériés qui permettent de déduire les forces et les faiblesses vis-à-vis d'une matière et de déduire certaines stratégies utilisées par l'élève dans une discipline ou un aspect d'une discipline.

Sous stade 4.2 : Collecte des caractéristiques des milieux fréquentés par l'élève

En ce qui concerne les caractéristiques des milieux fréquentés par l'élève au regard du PI, nous proposons d'utiliser comme outil l'observation ou l'entrevue accompagnée de *la taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion*. Cette taxonomie, fondée sur les travaux de Langevin et Rocque (2011) et Trépanier (2005), met en lumière les divers milieux fréquentés par l'élève au regard du PI, les divers 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. Cette taxonomie, présentée au Tableau 5, invite les utilisateurs du PI à préciser quelles sont les composantes des milieux recherchées pour faciliter l'identification des facilitateurs et des facteurs d'obstacle et aider à cibler des objectifs liés aux milieux.

Tableau 5 - Taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion

Légende des différentes composantes des milieux

É : Élève HDAA	Dir : Direction d'école
O : Objet	PNE : Professionnel non enseignant
Ens : Enseignant	MELS : Ministère de l'éducation des loisirs et des sports
Prs : Pairs	C1 : Comité EHDAA de l'école
AT : Aide Technique ou technologique	C2 : Comité EHDAA de la commission scolaire
Ort : Orthopédagogue	CÉ : Conseil d'établissement
AI : Auxiliaire d'inclusion ou TES Technicien en éducation spécialisée	I : Intervenant SSS
Pts : Parents	
Rrég : Ressource régionale	

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
MELS	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre de référence - Financement 	<ul style="list-style-type: none"> - Politique 	<ul style="list-style-type: none"> -Indirectes
Commission scolaire -C2 -PNE -Rrég	<ul style="list-style-type: none"> - Politique de l'adaptation scolaire -Organisation des services complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Mission - Modalités d'évaluation des ÉHDAA -Modalités d'inclusion des ÉHDAA -Modalités de regroupement des ÉHDAA -Modalités d'élaboration et d'évaluation du PI -Ressources humaines -Ressources pédagogiques - Ressources matérielles 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercice des droits (C2 – Ort) - Défense des droits (C2 – Pts) - Gestion des dossiers (C2 – Dir) - Soutien (Rrég – Dir) (Rrég – Pts) (Rrég – Ort) - Conseil Prof. (PNE - Dir)
École -C1 -PNE -Dir -Ort -CÉ	<ul style="list-style-type: none"> - Redoublement - Cheminement particulier de formation - Cheminement particulier de formation temporaire - Aide aux devoirs - Récupération pédagogique - Tutorat individuel - Aide pédagogique pour l'adaptation de l'enseignement, de l'encadrement et de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources monétaires - Ressources humaines - Ressources pédagogiques - Ressources matérielles - Philosophie de l'école - Projet pédagogique de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien (Dir – Ort) (Ort – Ens) - Collaboration (PNE – Ort) (PNE – Ens) (PNE – Prs) (C1 – Ens) (Dir – Pts) (Ort – Ens) (Ort – I) - Coordination (PNE – Ort) - Coordination orthodidactique (Ort – O) - Coopération (Ort – Pts) - Information (Ort – Prs)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
			<ul style="list-style-type: none"> - Supervision (Ort – Prs) - Enseignement personnalisé (Ort – É) - Encadrement orthopédagogique (Ort – AI) - Conseil prof. (PNE – Pts) - Communication (Ort – Ens) (Ort – Dir) (Ort – Pts) - Gestion des dossiers (C1 – Dir, C2) (CÉ – C2) - Gestion scolaire (Dir – AI) (Dir – Ens) - Gestion du PI (Dir – É) - Exercice des droits (C1 – Ort, C2) - Défense des droits (C1 – Pts, C2) - Gestion intersectorielle (Dir – I)
Classe ordinaire - É - O - Ens - AI - TES - Ort - Prs	<ul style="list-style-type: none"> - Co-enseignement - Enseignement parallèle - Enseignement complémentaire - Enseignement alternatif / Soutien aux activités d'apprentissage - Service de prévention en 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure de la classe (aménagements) - Nombre d'élèves - Caractéristiques personnelles des enseignants et intervenants - Connaissances (HDAA) des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage (É – O) - Collaboration (Ens – AI) (Ens – Ort) (Ens – PNE) (Ens – Pts) (Ort – I) (Ort – PNE) - Communication (Ens – Pts)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
	orthophonie - Service en habiletés sociales	- Croyance des enseignants et intervenants - Attitude des enseignants et intervenants - Caractéristiques personnelles de l'élève - Sensibilisation des pairs	(AI, TES – Pts) (Ort – Pts) - Coopération (Ort – Pts) - Coordination orthodidactique (Ort – O) - Conseil pédagogique (Ort – Ens) - Didactique différenciée (Ens – O) - Encadrement orthopédagogique (Ort – AI) - Entraide (AI – Pts) - Soutien didactique personnalisé (AI – É) - Enseignement (Ens – Prs) - Enseignement différencié (Ens – É) - Exercice des droits (Ort – C2) - Soutien pédagogique (Ort – Ens) - Soutien personnalisé (Ort – É) - Soutien personnalisé (AI – É) - Tutorat et camaraderie (É – Prs)
Classe d'appoint - É - O - Ens	- Service en orthopédagogie - Service en orthophonie	- Structure de la classe (aménagement) - Nombre d'élèves	- Apprentissage (É – O) - Collaboration (Ens – AI, TES)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
<ul style="list-style-type: none"> - AI - TES - Ort - Prs 	<ul style="list-style-type: none"> - Service en psychologie - Service en ergothérapie - Service en habiletés sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques personnelles des enseignants et intervenants - Connaissances (HDAA) des enseignants - Croyance des enseignants et intervenants - Attitude des enseignants et intervenants - Caractéristiques personnelles de l'élève - Sensibilisation des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> (Ens – Ort) (Ens – PNE) (Ens – Pts) (Ort – I) (Ort – PNE) - Communication (Ens – Pts) (AI – Pts) (Ort – Pts) - Coopération (Ort – Pts) - Coordination orthodidactique (Ort – O) - Conseil pédagogique (Ort – Ens) - Didactique différenciée (Ens – O) - Encadrement orthopédagogique (Ort – AI) - Entraide (AI – Pts) - Soutien didactique personnalisé (AI – É) - Enseignement (Ens – Prs) - Enseignement différencié (Ens – É) - Exercice des droits (Ort – C2) - Soutien pédagogique (Ort – Ens) - Soutien personnalisé (Ort – É) - Soutien personnalisé (AI – É)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
			-Tutorat et camaraderie (É – Prs)
Classe adaptée - É - O - Ens - Ort - Prs	- Assignation pluriannuelle - Service en orthopédagogie - Service en orthophonie - Service en psychologie - Service en ergothérapie - Service en habiletés sociales	- Structure de la classe (aménagement) - Nombre d'élèves - Caractéristiques personnelles des enseignants et intervenants - Connaissances (HDAA) des enseignants - Croyance des enseignants et intervenants - Attitude des enseignants et intervenants - Caractéristiques personnelles de l'élève - Sensibilisation des pairs	- Apprentissage (É – O) - Collaboration (Ens – AI) (Ens – Ort) (Ens – PNE) (Ens – Pts) (Ort –I) (Ort – PNE) - Communication (Ens – Pts) (AI, TES – Pts) (Ort – Pts) - Coopération (Ort – Pts) - Coordination orthodidactique (Ort – O) - Conseil pédagogique (Ort – Ens) - Didactique différenciée (Ens – O) - Encadrement orthopédagogique (Ort –AI, TES) - Entraide (AI, TES – Pts) - Soutien didactique personnalisé (AI, TES –É) - Enseignement (Ens – Prs) - Enseignement différencié (Ens – É) - Exercice des droits

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
			(Ort – C2) - Soutien pédagogique (Ort – Ens) - Soutien personnalisé (Ort – É) - Soutien personnalisé (AI, TES – É) - Tutorat et camaraderie (É – Prs)
Classe ressource - É - Ort - Prs - O - PNE	- Dénombrement flottant - Assignation pluriannuelle - Service en orthopédagogie - Service en orthophonie - Service en psychologie - Service en ergothérapie - Service en habiletés sociales	- Structure de la classe (aménagement) - Nombre d'élèves - Caractéristiques personnelles des enseignants et intervenants - Connaissances (HDAA) des enseignants - Croyance des enseignants et intervenants - Attitude des enseignants et intervenants - Caractéristiques personnelles de l'élève - Sensibilisation des pairs	- Apprentissage (É – O) - Collaboration (Ens – AI, TES) (Ens – Ort) (Ens – PNE) (Ens – Pts) (Ort – I) (Ort – PNE) - Communication (Ens – Pts) (AI, TES – Pts) (Ort – Pts) - Coopération (Ort – Pts) - Coordination orthodidactique - Conseil pédagogique (Ort – Ens) - Didactique différenciée (Ens – O) - Encadrement orthopédagogique (Ort – AI, TES) - Entraide (AI, TES – Pts) - Soutien didactique personnalisé (AI, TES – É)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
			<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement (Ens – Prs) - Enseignement différencié (Ens – É) - Exercice des droits (Ort – C2) - Soutien pédagogique (Ort – Ens) - Soutien personnalisé (Ort – É) - Soutien personnalisé (AI, TES – É) - Tutorat et camaraderie (É – Prs)
Milieu résidentiel - Pts - Fratrie	<ul style="list-style-type: none"> - Aide aux devoirs - Tutorat individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance - Compréhension de la problématique, des services offerts, du PI, des droits, etc. - Culture 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication (Pts – Ens) (Pts – Ort) (Pts – AI, TES) (Pts – Dir) - Partenariat école famille (Pts – Dir) - Soutien (Pts – É) (Fratrie – É) - Soutien didactique (Pts – O) (Frt – O) - Défense des droits (Pts – C2)
Secteur SSS - I	<ul style="list-style-type: none"> - Services complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance du milieu scolaire - Connaissance du milieu familial 	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration (I – Ort) - Coopération (I – Dir) - Gestion intersectorielle (I – Dir)

Composantes des milieux	Modèles de service pouvant être offerts à l'élève HDAA	Indicateurs	Relations
Autres milieux - Transport scolaire - Loisirs - Communauté - Activités parascolaires	- Soutien insertion sociale	- Caractéristiques personnelles des personnes - Connaissances (HDAA) des personnes - Croyance des personnes - Attitude des enseignants et personnes - Caractéristiques personnelles de l'élève - Sensibilisation des personnes	- Communication (Autres milieux - Pts) (Autres milieux - Ens)

Stade 5 : Analyse des données

L'analyse consiste, dans un premier temps, à interpréter les résultats de la collecte des données. Il s'agit de faire des inductions et des déductions à partir des données. Comme l'a si bien dit Côté (1987, p.19),

« étant donné qu'il est impossible, dans la science actuelle, de constater ce qui se passe à l'intérieur de la personne humaine lorsqu'elle apprend, on doit inférer le processus d'apprentissage, à partir de l'observation des caractéristiques du comportement manifesté par l'apprenant. Inférer signifie ici conclure à la réalisation d'un processus interne à partir de manifestations externes. »

Dans un deuxième temps, l'analyse consiste à essayer d'identifier les facteurs d'obstacles et les facilitateurs. Les membres de l'équipe peuvent faire appel à un expert

pour les aider à identifier ces derniers. Par exemple, aux ressources régionales spécialisées dans un type d'incapacités.

Finalement, l'analyse est un processus transitoire. On fait la transition d'une étape (Étape I : Le processus) à une autre (Étape II : Les ententes). On passe de l'analyse à la prise de décision, soit par des ententes écrites, soit même par des ententes verbales.

Étape II: Les ententes

Après avoir réuni les renseignements nécessaires, et après avoir analysé les informations, les participants au plan d'intervention s'entendent sur les besoins prioritaires et sur ce qu'ils feront pour répondre aux besoins qu'ils ont identifiés et priorisés. Il s'agit de préciser les ententes, soit verbalement, soit à l'écrit. Les ententes verbales sont des ententes prises lors du processus et lors du cheminement scolaire de l'élève, mais qui ne sont pas notées sur le document du plan d'intervention. Les ententes écrites sont les ententes qui seront rédigées dans le document du plan d'intervention. Toutefois, avant de passer à la sélection des besoins, les participants au plan d'intervention auront à consigner des renseignements et à préciser quelques éléments de base qui serviront de points de référence.

- Stade 6 : Consignation des points de référence

Ce stade consiste à préciser des données qui serviront comme point de référence. Les participants au plan d'intervention auront à préciser trois types d'informations. Pour ce faire, nous avons divisé le stade 6 en trois sous stades :

- Sous stade 6.1 : Consigner les outils utilisés pour la collecte de données.

- Sous stade 6.2 : Consigner les caractéristiques personnelles de l'élève comprenant le niveau actuel de performance scolaire (NAPs)⁶ de l'élève, le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève (NAPf)⁷, les forces et les intérêts de l'élève.
- Sous stade 6.3 : Consigner les facteurs d'obstacle et les facilitateurs.

Ce sont des précisions fort importantes car elles serviront de points de référence dans le plan d'intervention. On se servira de ces renseignements pour situer l'élève, identifier ses besoins et ceux des intervenants, fixer les objectifs du PI et déterminer l'évolution ou le progrès de l'élève.

- Stade 7 : Sélection des besoins

Sur la base de ces fondements, il s'agit d'identifier les différents besoins : Soit les besoins de l'élève, en particulier ses besoins d'apprentissage, soit les besoins et contraintes des agents professionnels, en particulier les besoins didactiques et les besoins d'enseignement, ainsi que les besoins et contraintes du milieu, soit les besoins éducationnels.

- Stade 8 : Sélection et formulation des buts et des objectifs

Après avoir identifié et fixé les besoins prioritaires, les utilisateurs du PI doivent proposer des solutions. Les solutions consistent à préciser les objectifs (quoi?), les moyens

⁶ Équivalent au Present Levels of Performance (PLOP) ou Present Levels of Achievement and Functional Performance (PLAAFP), Wright et O'Connor (2005); Bateman et Herr (2006); Eason et Withbread (2006); Bateman et Linden (2006).

(comment?), le (s) lieu (x) (où?), le temps (quand?), la personne à qui s'adresse l'objectif et la personne qui est appelée à poursuivre l'objectif (qui?). Il s'agit, à ce stade, de préciser les objectifs du PI.

On y trouve souvent des objectifs liés à l'élève. L'identification et la sélection des besoins, pourraient inciter les membres de l'équipe du PI à prendre en considération les divers besoins afin de viser des objectifs liés, en plus de l'élève, à l'établissement scolaire, à l'enseignant et aux ressources matérielles qu'utilise (ent) le (s) enseignant (s). Le stade de sélection et formulation des objectifs est un moment opportun pour arriver à cibler les objectifs pertinents et réalistes. Toutefois, peu d'auteurs ont proposé un moyen de cibler des objectifs pertinents et réalistes. Une attention particulière a été plutôt accordée à la formulation des objectifs à court et long terme, par plusieurs auteurs (Epps dans Goupil; 2004, Pretti Frontczac et Bricker; 2000 et Wright; 2009.) car elle permet aux divers utilisateurs du plan d'intervention de préciser ce que vise l'intervention ainsi que les critères et conditions de réussite.

Stade 9 : Précision des solutions

Après avoir visé des objectifs, il importe d'apporter d'autres précisions lors des ententes:

- ▶ Les précisions des rôles et responsabilités de chacun
- ▶ Les aménagements à faire dans le milieu scolaire
- ▶ Les adaptations à faire : soit des accommodements, soit des modifications
- ▶ Les altérations au curriculum
- ▶ Les aides techniques ou technologiques

⁷ Idem

- ▶ Les stratégies à utiliser
- ▶ Les ressources humaines contributives
- ▶ Les ressources matérielles à utiliser
- ▶ Les dates prévues de concertation
- ▶ Les dates prévues d'évaluation de l'élève
- ▶ Les dates prévues d'évaluation du PI
- ▶ Le nombre d'heures que l'élève passe par jour ou par semaine en classe ordinaire (en contexte d'inclusion)
- ▶ Le nombre d'heures que l'élève passe par jour ou par semaine en classe ressource (en contexte d'inclusion)
- ▶ La raison pour laquelle l'élève est placé en classe adaptée
- ▶ Les actions prises en vue de réintégrer l'élève en classe ordinaire

La direction de l'école émet les recommandations quant au classement de l'élève. La direction recommande soit l'inclusion en classe ordinaire, soit le classement en classe adaptée en vue d'intégrer l'élève en classe ordinaire l'année suivante. La commission scolaire prend la décision du classement suite aux recommandations émises par la direction d'école.

Phase 2 : La mise en œuvre du PI

Stade 10 : Application du PI

La mise en œuvre du PI commence par l'application des ententes écrites du PI. Il s'agit de mettre en application les objectifs visés, les moyens et les stratégies proposés,

ainsi que de faire les aménagements et les adaptations ciblés, soit d'aménager la classe, soit de fournir des aides techniques ou technologiques, soit des accommodements, soit des modifications.

Stade 11 : Notation et communication

À ce stade, il sera utile, voire nécessaire, de prendre note des changements dans les comportements cibles de l'élève et de communiquer aux personnes impliquées tout renseignement pertinent susceptible d'émerger lors de la mise en œuvre du PI.

Stade 12 : Révision périodique du PI

Il est possible qu'il soit nécessaire de réviser quelques fois durant l'année les objectifs consignés dans le PI ou les moyens utilisés pour les atteindre. Il est également possible d'apporter des modifications ou des changements au PI au cours de l'année scolaire pour diverses raisons. Si les buts et les objectifs sont atteints les membres de l'équipe du PI pourraient cibler de nouveaux objectifs. Si les buts et les objectifs semblent être peu réalistes les membres de l'équipe pourraient les modifier. Si les moyens utilisés ne semblent pas convenir, les membres de l'équipe pourront proposer d'autres moyens. Si d'autres besoins se sont manifestés, ou d'autres facteurs d'obstacles ou facilitateurs ont été identifiés, etc.

Phase 3 : La révision annuelle du PI

Stade 13 : Évaluation et notation du progrès de l'élève

L'évaluation et la notation consiste à évaluer l'atteinte des buts et des objectifs du PI, l'ensemble des moyens, des stratégies, des aménagements et des adaptations utilisés pour atteindre les objectifs ciblés.

Stade 14 : Communication du progrès annuel de l'élève

Les progrès de l'élève sont communiqués aux divers membres de l'équipe, notamment les parents.

Stade 15 : Concertation et recommandation

Et finalement, à ce stade, il s'agit de proposer des recommandations de fin d'année, soit pour des actions à faire durant l'été, soit plus couramment pour des recommandations en vue du prochain PI.

Chapitre 3 : Méthodologie

Nous avons fait, dans la problématique, le tour de ce qui est connu sur notre question de recherche et nous avons souligné les perspectives utilisées pour aborder les problèmes ainsi que les résultats obtenus dans ces recherches afin d'arriver à spécifier la question principale et la question secondaire sur lesquelles nous voulons travailler : « Comment peut-on concevoir un plan d'intervention **optimal**? » Et, « comment peut-on évaluer l'**efficacité** du plan d'intervention? » À propos d'efficacité et de conception de produit, nous avons utilisé comme référence Petitedemange (1994) qui insiste sur la nécessité d'identifier tous les **utilisateurs** du produit à l'étude et de déterminer l'ensemble des **fonctions** que ce produit devrait remplir pour satisfaire les **besoins** différents des utilisateurs au moindre **coût**. Par conséquent, de nouvelles questions spécifiques se sont dégagées : Quels sont les différents utilisateurs d'un plan d'intervention? Quels sont les principaux besoins des différents utilisateurs d'un plan d'intervention? Quelles sont les fonctions qu'un plan d'intervention devrait remplir pour satisfaire les besoins de ces utilisateurs au moindre coût? Et, quels sont les coûts de conception et d'utilisation d'un plan d'intervention? Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous aurons recours à la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP). Ce chapitre apporte une description de la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP) et précise les méthodes utilisées pour faire la collecte et l'analyse des données de la présente recherche. Les premières lignes décrivent la démarche de l'AVP. Le chapitre continue en précisant et en déterminant les techniques d'analyse de besoins et d'analyse fonctionnelle, ainsi que les procédures de constitution d'un cahier des charges fonctionnel (CdCF) qui prescrit toutes les fonctions qu'un plan d'intervention doit remplir et qui permettra éventuellement d'évaluer si le plan d'intervention remplit ces fonctions prescrites.

3.1 L'analyse de la valeur

La définition que nous avons proposée au plan d'intervention comporte deux acceptions qui correspondent à un procédé (la démarche ou le processus du PI) et à un produit (le résultat de ce processus). À cet égard, Rocque, Langevin et Riopel (1998) proposent la démarche de l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) à des fins de conception d'un produit, procédé ou service pédagogique efficace.

L'analyse de la valeur (AV) est une méthode couramment utilisée en ingénierie et dans plusieurs domaines de pointe pour la conception et le développement de produits, procédés ou services, visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs au moindre coût. De l'Airbus à la fusée ARIANE, des constructeurs automobiles aux concepteurs du Biodôme de Montréal, de l'informatique à l'industrie pharmaceutique, les applications de l'analyse de la valeur se multiplient avec succès. La méthode d'AV est une démarche visant l'atteinte d'objectifs de façon optimisée par une analyse préliminaire fine des besoins de tous les utilisateurs potentiels permettant d'orienter la conception vers un produit qui satisfera chaque utilisateur et ce, après avoir défini les fonctions à remplir par le futur produit dans un cahier des charges fonctionnel (CdCF). La méthode d'AV est en effet centrée sur les fonctions que le produit doit remplir pour satisfaire les besoins des différents utilisateurs et vise la recherche de la solution optimale à un problème. Enfin, l'AV permet de déterminer la valeur d'un produit. *« Cette valeur est établie sur la base du rapport entre la satisfaction des besoins et le coût »* (Rocques, Langevin et Riopel, 1998, p. 7). Par exemple, le 30 septembre 2008 la Ville de Montréal lance un concours de design qui vise le développement d'un abribus que la Société de transport de Montréal (STM) prévoit acquérir pour son réseau. La Ville de Montréal et la STM mettent à la disposition des candidats un cahier des charges fonctionnel. On y retrouve la fonction principale de l'abribus; *offrir une protection aux intempéries (vent, précipitations, poussière) à la clientèle de la STM* et beaucoup d'autres fonctions comme; *offrir un environnement propre, être durable, accueillir cinq à six personnes, être utilisable par un usager en fauteuil roulant, etc.* (Ville de Montréal, p.18). Les candidats devaient donc créer un

abribus répondant aux fonctions prescrites dans ce cahier des charges fonctionnel afin de satisfaire les usagers aux moindres coûts. Évidemment, le candidat gagnant est celui qui aura réussi à créer un abribus optimal, un abribus qui répond à toutes ces fonctions prescrites aux moindres coûts.

Rocque, Langevin et Riopel (1998) ont adapté l'analyse de la valeur à la spécificité de l'éducation, pour la conception et le développement de produits pédagogiques soit « l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP). Ils définissent cette méthode 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).

3.2 L'analyse de la valeur pédagogique

Comme en AV, l'analyse de la valeur pédagogique comporte trois phases constituées de plusieurs étapes, couvrant l'ensemble du processus de développement d'un produit, de la préconception à la mise en marché. Ces trois phases sont la phase de préconception, la phase de l'analyse fonctionnelle et la phase de conception, telles qu'illustrées à la figure 5.

La figure 6 ci-dessous représente le déroulement des phases et des étapes de l'Analyse de la Valeur Pédagogique.

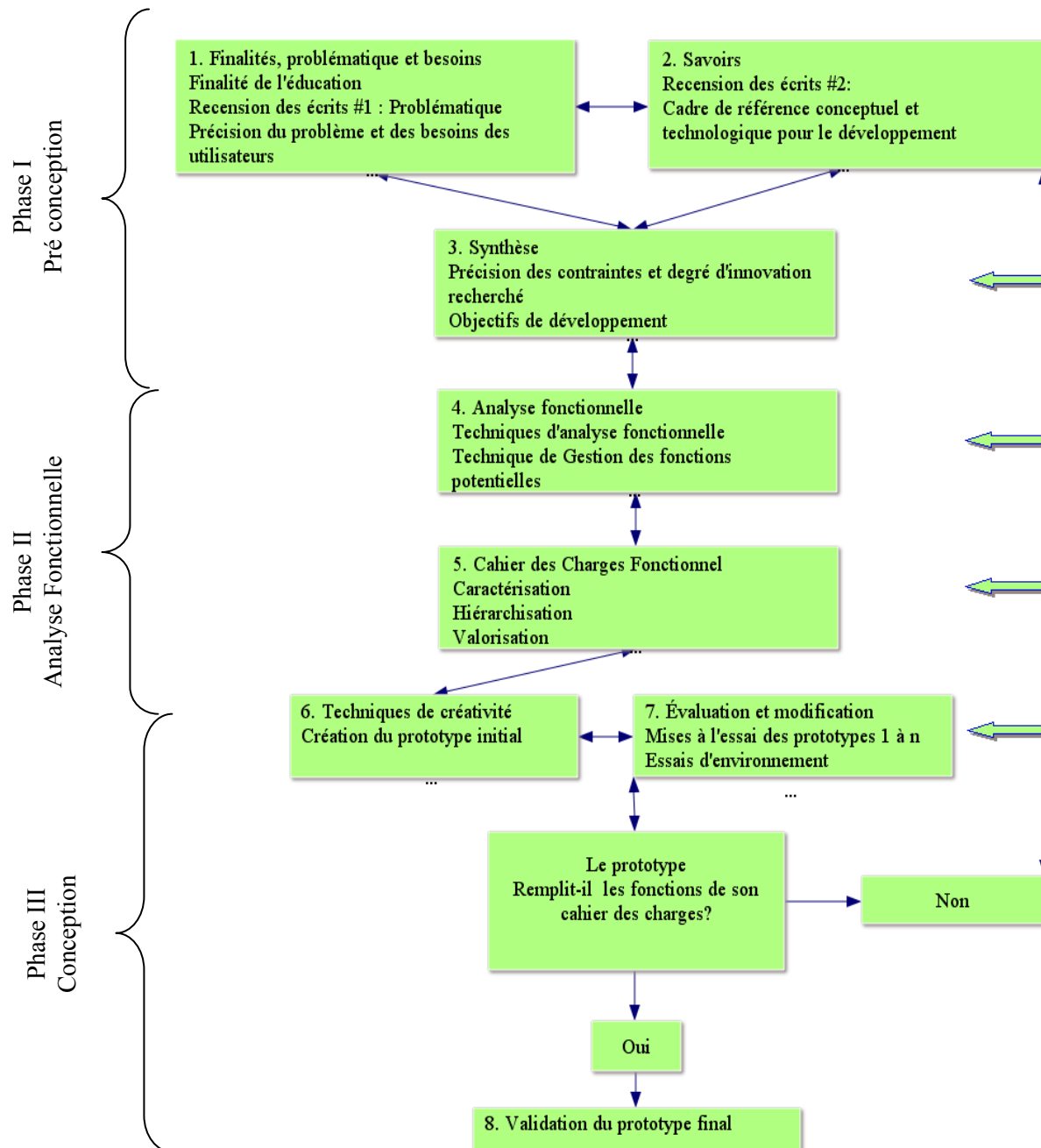


Figure 6 : Les trois phases de l'analyse de la valeur pédagogique (Roque, Langevin et Riopel, 1998)

I. La phase de préconception consiste, dans un premier temps, à réaliser une première recension des écrits visant à documenter le problème à résoudre. Il s'agit de définir précisément le ou les problèmes, de déterminer les objectifs de développement, d'identifier les différents utilisateurs potentiels du futur produit, procédé ou service et d'identifier leurs besoins. Dans un deuxième temps, il s'agit de préparer un cadre de référence utile à tracer certains paramètres et à définir certains critères nécessaires pour la conception du futur produit, procédé ou service. Par exemple, prenons le problème suivant : « *Plusieurs plans d'intervention ne contiennent pas d'objectifs mesurables et observables* ». L'objectif de développement dans ce cas pourrait être de concevoir un guide pour *Formuler des objectifs Mesurables et Observables (FOMO)*. Parmi les différents utilisateurs potentiels identifiés nous avons; les élèves, les parents, les enseignants et les orthopédagogues. Quelques besoins susceptibles de se manifester chez ces différents utilisateurs potentiels sont les suivants :

- Besoin d'acquérir les principes de pertinence et de qualité d'objectifs
- Besoin d'acquérir les principes de formulation d'objectifs

En ce qui a trait au cadre de référence, on pourrait s'appuyer sur un écrit de Wright, (2009) » et un écrit de Bateman et Herr (2010). On retiendra de ces écrits l'importance d'utiliser des critères et des conditions de réussite dans la formulation des objectifs d'un plan d'intervention, et l'importance d'utiliser des verbes d'action.

II. La phase de l'analyse fonctionnelle consiste à recenser, sélectionner, caractériser, ordonner, hiérarchiser et valoriser les fonctions retenues du futur produit pédagogique. Les fonctions sont les rôles caractéristiques du produit au regard des

besoins des différents utilisateurs. Lorsque la totalité des fonctions potentielles a été identifiée, les fonctions sont d'abord sélectionnées selon des critères de sélection avec une équipe de concepteurs. Elles sont ensuite hiérarchisées en fonction principale, fonctions secondaires, tertiaires et complémentaires, puis elles sont caractérisées en fonctions d'usage, fonctions de contrainte et fonctions d'estime et certaines sont valorisées; c'est-à-dire qu'un coût leur est associé. La fonction principale est celle pour laquelle le produit, procédé ou service a été conçu en réponse à un besoin. Les fonctions secondaires sont dépendantes de la fonction principale. Les fonctions tertiaires sont dépendantes des fonctions secondaires ou de moindre importance. Les fonctions complémentaires sont indépendantes mais utiles ou souhaitées par ses concepteurs. Les fonctions d'usage spécifient l'utilité réelle du produit, procédé ou service pour ses utilisateurs. Les fonctions de contrainte sont imposées par les caractéristiques des utilisateurs ou du milieu, les normes ou les règlements et dans tous les cas limitent la liberté des concepteurs du produit, procédé ou service. Les fonctions d'estime indiquent un rôle tributaire des motivations psychologiques de l'utilisateur visé et ne concernent pas l'utilité du produit, procédé ou service. La valorisation des fonctions consiste à indiquer le coût acceptable de réalisation ou d'utilisation de certaines fonctions.

L'ensemble des fonctions retenues forme le cahier des charges fonctionnel (CdCF) qui remplira deux rôles ; le premier est prescriptif car il prescrit à l'équipe de conception toutes les fonctions que le produit, procédé ou service doit remplir, et le deuxième est normatif car il permet d'évaluer si le produit, procédé ou service remplit toutes ses fonctions prescrites.

Par exemple, pour le guide *FOMO*, voici quelques fonctions recensées :

- Soutenir les utilisateurs du PI à formuler des objectifs mesurables et observables.
- Proposer aux différents utilisateurs du PI des règles de formulation d'objectifs.
- Fournir aux différents utilisateurs du PI des exemples d'objectifs mesurables et observables.
- Fournir aux différents utilisateurs du PI un guide facile à comprendre et à utiliser.

- Fournir aux différents utilisateurs du PI un guide peu coûteux (moins de \$10).

Ces fonctions sont alors hiérarchisées, caractérisées, valorisées et ordonnées ainsi dans un CdCF. En poursuivant l'exemple du guide FOMO, son CdCF pourrait contenir les fonctions suivantes :

- Fonction d'usage principale : Soutenir les utilisateurs du PI à formuler des objectifs mesurables et observables.
- Fonction d'usage secondaire #1 : Fournir à l'enseignant des exemples d'objectifs, mesurables et observables.
- Fonction d'usage secondaire #2 : Proposer à l'enseignant des règles de formulation d'objectifs.
- Fonction de contrainte : Fournir un guide facile à comprendre pour tous les utilisateurs.
- Fonction de contrainte : Fournir aux différents utilisateurs du PI un guide qu'ils peuvent s'appropriier en moins d'une heure. **Coût d'utilisation**

Soulignons que le mandat du présent projet s'arrête ici. À cette étape qui termine les deux phases de l'AVP, soit fournir un CdCF pour l'élaboration et l'évaluation des PI.

III. La phase de conception ou de reconception consiste à créer un prototype initial, à le mettre à l'essai et à l'améliorer jusqu'au prototype final. La conception se rapporte au processus de création d'un nouveau produit et la reconception a pour objet de modifier ou d'améliorer un produit existant. Il s'agit de former une équipe de conception de préférence avec un expert du thème en question, un expert en AV et des utilisateurs potentiels du produit, procédé ou service à l'étude. Ensuite, l'équipe utilise des techniques de créativité comme le « *brainstorming* » pour trouver des solutions, c'est-à-dire comment le produit, procédé ou service va-t-il répondre à chaque fonction prescrite? Dans notre exemple, il s'agit de trouver toutes les solutions, c'est-à-dire les moyens que *FOMO* remplira ces fonctions prescrites. Par exemple :

Fonctions	Solutions
- Soutenir les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs mesurables et observables	- Un guide qui aidera les utilisateurs d'un PI à formuler des objectifs mesurables et observables.
- Proposer aux différents utilisateurs du PI des règles de formulation d'objectifs	- Une liste de six règles de formulation avec une définition et un exemple d'application
- Fournir aux différents utilisateurs du PI des exemples d'objectifs mesurables et observables	- Une liste de 300 exemples catégorisés par domaine de compétence
- Fournir aux différents utilisateurs du PI un guide qui à l'air facile à utiliser	- Une version abrégée papier - Une version électronique
- Fournir aux différents utilisateurs du PI un guide qu'ils peuvent s'approprier en moins d'une heure	- Un document de 10 pages

3. 3. Les avantages de l'analyse de la valeur

Quelle que soit la méthode utilisée, il y a toujours des avantages et des désavantages. Nous avons synthétisé en quelques points les avantages et désavantages de la méthode d'AV :

Les avantages

- ▶ Exige rigueur et cohérence tout au long de la démarche
- ▶ Aide à structurer la problématique

- ▶ Oblige les concepteurs à définir et distinguer les besoins des différents futurs utilisateurs du produit, procédé ou service
- ▶ Centre le processus de conception sur les fonctions que le produit doit remplir pour ses utilisateurs.
- ▶ Vise la réduction des différents coûts liés au produit, procédé ou service en se préoccupant des coûts en éducation, en particulier des coûts consentis par les différents utilisateurs d'un produit pédagogique en terme de temps, d'efforts, de fatigue, de stress, etc.
- ▶ Amène les concepteurs à créer des solutions nouvelles ou alternatives

Désavantages possibles

- ▶ Exige de consacrer beaucoup de temps et d'efforts à la conception avant de mettre un produit en marché
- ▶ Exige des efforts particuliers pour l'évaluation des coûts.

3.4 L'utilisation de l'AVP pour la conception et l'évaluation des PI

Actuellement, il n'y a pas de guide, au Québec, qui propose une pratique exemplaire ou un document de plan d'intervention exemplaire. Plusieurs auteurs, au Québec et ailleurs, proposent des modèles. Toutefois, ils s'appuient sur une analyse intuitive. De plus, les problèmes liés à la concertation, au manque de formation, au contenu du PI et à l'efficacité du PI sont récurrents. Jusqu'à présent, aucune méthode rigoureuse n'a été proposée pour concevoir un plan d'intervention optimal et pour évaluer son efficacité. L'AVP est un moyen de pouvoir concevoir un PI optimal et à d'en évaluer son efficacité.

Afin de répondre à nos questions de recherche et pour atteindre nos objectifs, nous allons nous centrer sur les deux premières phases de l'AVP : La phase I de préconception et la phase II consacrée à l'analyse fonctionnelle. La phase I aura pour objectif principal de faire l'analyse des besoins des différents utilisateurs d'un plan d'intervention. La phase II consistera à recenser l'ensemble des fonctions potentielles d'un PI à partir des différents besoins identifiés, de la recension des écrits, des documents ministériels, d'une douzaine de plans d'intervention et du mésosystème de l'élève HDAA. L'analyse fonctionnelle mènera à la constitution du cahier des charges fonctionnel (CdCF) où nous allons caractériser, hiérarchiser et placer en ordre chronologique les fonctions d'un PI idéal. Certaines fonctions du CdCF seront également valorisées par un coût prévu d'utilisation.

3.4.1 Phase I : Analyse des besoins

Il existe différentes approches d'analyse des besoins. Selon Mayer et Ouellet (dans Langevin, Rocque et Riopel, 2008), il existe trois catégories : L'approche déductive, l'approche inductive et l'approche par indicateurs sociaux. L'approche déductive consiste à identifier les besoins d'une population à partir de la recension des écrits dans le but d'élaborer une première liste de besoins pour vérifier ensuite auprès d'une population cible la concordance entre leurs besoins et les besoins préalablement définis. L'approche inductive consiste à utiliser différentes techniques auprès d'une population cible pour définir les besoins. L'approche par indicateurs sociaux consiste à inférer les besoins d'une population cible à partir de données, généralement des statistiques existantes.

Afin de faire l'analyse des besoins des différents utilisateurs d'un PI, nous avons procédé par l'approche inductive. Les techniques spécifiques à l'approche inductive que nous avons utilisées sont : Les informateurs clés, le groupe nominal et le groupe de discussion. La prochaine section fournit une description des différentes techniques.



Figure 7 - Techniques d'analyse de besoins utilisées

3.4.1.1 Les techniques d'analyse de besoins

Les informateurs clés : Un informateur clé est une personne qui représente un groupe ou un sous-groupe d'une communauté et qui est considérée comme ayant une bonne connaissance de celle-ci. L'informateur clé participe par entrevue ou par questionnaire.

Les informateurs clés qui ont participé par questionnaire sont des parents, des agents professionnels enseignants et des agents professionnels non enseignants. Les informateurs clés qui ont participé par entrevue sont des personnes spécialisées dans le droit de l'éducation et les droits de la personne.

Un exemplaire du questionnaire est en annexe page i. Les entrevues ont été enregistrées sur une cassette afin de pouvoir faire une analyse de contenu. L'analyse de

contenu a consisté à réunir les données, à induire des catégories de ce contenu, à coder, à classer et à compter la fréquence d'apparition des données.

Le groupe nominal : Un groupe nominal est un groupe constitué de différents utilisateurs potentiels du produit, procédé ou service à l'étude, qui participent en présence les uns des autres, mais sans se parler. Tous les participants à ce groupe ont la même possibilité de s'exprimer et subissent le minimum de contraintes, d'influences ou de pressions de la part des autres participants. Le groupe nominal est un outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes. Chaque groupe doit être formé de 6 à 10 personnes ayant un statut différent.

La démarche du groupe nominal :

Formulation : L'animatrice pose une question et les participants formulent par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé d'avance.

Collecte à la ronde : L'animatrice demande aux participants de communiquer à tour de rôle la première opinion inscrite. Les autres opinions sont prises en considération dans l'analyse de contenu. L'animatrice inscrit les opinions au fur et à mesure sur un tableau ou sur un écran.

Clarification : Les idées sont précisées afin de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et comprennent la logique de chaque opinion.

Vote préliminaire : Les participants votent individuellement sur l'importance relative des énoncés.

L'objectif de faire une rencontre à un groupe diversifié est d'arriver à un éventail de différents besoins au regard du plan d'intervention. Il est important de considérer tous les différents besoins qui pourraient exister afin de pouvoir arriver à préciser les rôles caractéristiques du plan d'intervention. La question de départ que nous avons abordée est « quels sont vos besoins au regard du plan d'intervention? ». En ce qui concerne les questions complémentaires, nous nous sommes inspirés des fonctions (du plan

d'intervention) énumérées dans le cadre de référence du MELS et dans les propositions de Morgan (1981) et Eichler (1999): planification, coordination, communication, régulation, continuité et mesure administrative. Nous avons élaboré un ordre du jour et un questionnaire pour les rencontres. Un exemplaire se trouve en annexe 3 page xix.

Les échanges ont été enregistrés sur une bande vidéo afin de pouvoir faire une analyse de contenu.

Le groupe de discussion : Le groupe de discussion se compose d'experts ou de personnes ayant une bonne connaissance du thème. Il ne doit pas comprendre plus de dix à douze personnes et la discussion est limitée dans le temps. Nos participants au groupe de discussion sont des fonctionnaires du MELS ainsi que des professionnels enseignants et non enseignants qui se portent volontaires à participer à ce projet.

Les échanges sont enregistrés sur une bande vidéo afin de pouvoir faire une analyse de contenu.

3.4.1.2 Les outils de collecte des données

- L'entrevue pour les informateurs clés (Annexe 1 page ii et annexe 2 page x)
- Le questionnaire en ligne pour les informateurs clés (Annexe 1 page ii)
- Le questionnaire pour le groupe nominal (Annexe 3 page xix)
- Le questionnaire pour le groupe de discussion (Annexe 4 page xxvii)

L'entrevue et le questionnaire

L'entrevue et les questionnaires ont pris une forme semi structurée. Ils contenaient des questions ouvertes et quelques questions fermées. Nous avons choisi de fournir des questions ouvertes afin de pouvoir cerner avec plus de précision les différents besoins des différents utilisateurs d'un plan d'intervention.

3.4.1.3 Les principales étapes de l'analyse de contenu des entrevues et des questionnaires.

Les principales étapes de l'analyse de contenu sont les suivantes :

- I. Une première lecture des réponses aux questionnaires
- II. Une première écoute des enregistrements sonores
- III. Une première observation des enregistrements audio visuels
- IV. Une deuxième lecture, écoute et observation et un enregistrement systématique des réponses consignées dans un tableau de réponses
- V. Une notation des réponses et quantification systématique du nombre de réponses identiques consignées dans un tableau de réponses. Les tableaux de réponses aux questionnaires sont en annexe 5 page xxviii
- VI. Une énumération des différents besoins identifiés

3.4.1.4 Les participants à cette étude

Les caractéristiques qui font l'objet d'un contrôle de sélection:

- Le type d'utilisateur. Nous avons recherché tous les différents utilisateurs potentiels du plan d'intervention.
- Le fait d'avoir déjà participé à l'élaboration ou à l'utilisation d'un PI.

3.4.1.5 Procédure d'échantillonnage

- Les informateurs clés, les groupes nominaux et les groupes de discussion:
Échantillonnage de volontaires

- Les informateurs clés : Échantillonnage par choix raisonné. C'est-à-dire que tous les types possible identifiés d'utilisateurs potentiels afin d'avoir un échantillon représentatif.

3.4.1.6 Composition de l'échantillon

Composition de l'échantillon informateurs clés par entrevue :

- Avocat spécialisé dans le droit de l'éducation et le droit de la personne

Composition de l'échantillon informateurs clés par questionnaire en ligne

50 informateurs clés ont participé par questionnaire. Voici la liste des différents informateurs clés ayant participé à cette étude tels qu'ils se sont identifiés:

- Un coordonnateur des services complémentaires au secondaire
- Un coordonnateur des services complémentaires et particuliers
- Un coordonnateur en adaptation scolaire

- Six conseillers pédagogiques
- Un conseiller à l'intégration à l'OPHQ
- Un conseiller pédagogique en déficience visuelle
- Trois conseillers pédagogiques en adaptation scolaire

- Une direction d'école, d'une polyvalente
- Huit directeurs d'école

- Un administrateur complémentaire des services éducatifs
- Une personne-ressource en adaptation scolaire
- Un directeur adjoint des services éducatifs – adaptation scolaire et services complémentaires

- Deux enseignants - ressources / titulaires
- Deux enseignants
- Un enseignant en adaptation scolaire

- Un formateur et thérapeute

- Un gestionnaire
- Quatre psycho éducateurs
- Cinq orthopédagogues
- Deux psychologues
- Quatre parents
- Un spécialiste de l'inclusion scolaire et sociale
- Une personne en prêt de services au MELS
- Un fonctionnaire du MSSS
- Un chercheur à la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
- Un professeur titulaire universitaire – directeur de recherche

Composition des groupes nominaux

Groupe #1 (neuf personnes) :

- Un parent
- Une enseignante de classe adaptée au primaire
- Une enseignante de classe adaptée au secondaire
- Une enseignante de classe régulière au secondaire
- Une directrice adjointe (école publique) et enseignante de classe régulière
- Une psycho éducatrice
- Une conseillère pédagogique

- Une orthopédagogue en déficience auditive
- Un coordonnateur en adaptation scolaire et parent

Groupe #2 (huit personnes) :

- Une enseignante en adaptation scolaire
- Une directrice d'école (école spécialisée)
- Une assistante sociale
- Une consultante en éducation
- Une psychologue
- Une orthophoniste
- Un physiothérapeute
- Une ergothérapeute

Composition des groupes de discussion

Groupe #1 (trois personnes)

- Trois professionnels du MELS

Groupe #2 (39 personnes)

- 39 enseignants

3.4.1.7 Le matériel

Le matériel est composé de :

- Une bande sonore et une enregistreuse pour enregistrer l'entrevue face à face.
- Une bande vidéo et caméra vidéo pour enregistrer les entrevues de groupes.
- Un ordinateur et un projecteur multimédia pour assister l'animateur à présenter le guide de l'entrevue et à présenter le déroulement des rencontres.

3.4.2 Phase II: L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle a servi à recenser et à formuler toutes les fonctions potentielles du plan d'intervention. L'analyse fonctionnelle s'est réalisée à partir de :

- La recension des écrits
- L'analyse des besoins
- L'analyse de produits types
- L'analyse écosystémique

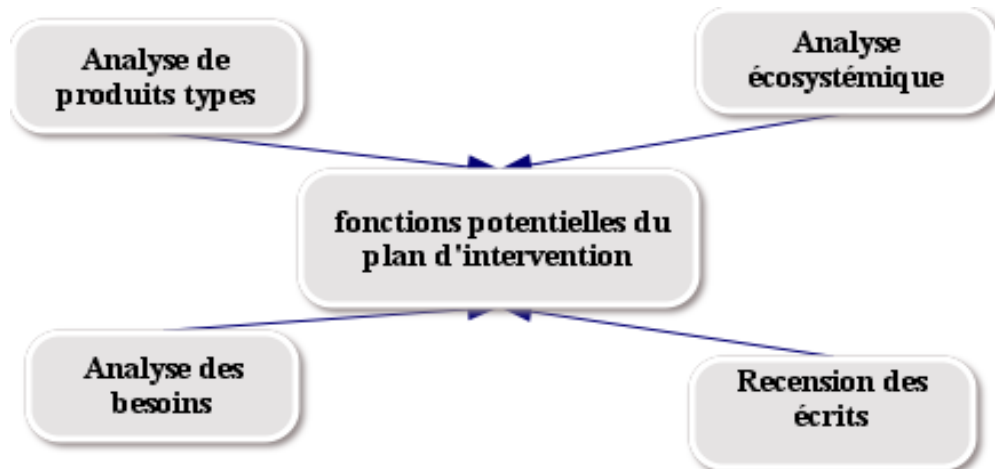


Figure 8 – Analyse fonctionnelle

3.4.2.1 L'analyse fonctionnelle à partir de la recension des écrits

L'analyse fonctionnelle à partir de la recension des écrits a consisté à analyser le contenu de la recension des écrits et des documents ministériels afin d'en tirer des fonctions potentielles.

3.4.2.2 L'analyse fonctionnelle à partir de l'analyse des besoins

L'analyse fonctionnelle des besoins a consisté à formuler les fonctions qu'un plan d'intervention doit remplir afin de satisfaire les différents besoins identifiés.

3.4.2.3. L'analyse fonctionnelle de produits types

L'analyse fonctionnelle de produits types a consisté à analyser le contenu d'une douzaine de plans d'intervention, soit le canevas où sont notées les ententes écrites provenant de différentes écoles et un logiciel. Ces plans d'intervention ont été remis volontairement par les écoles intéressées à participer. L'objectif a été d'identifier les qualités et les défauts des divers canevas (ententes écrites) de plans d'intervention semblables à celui que l'on voudrait développer. Les qualités de ces canevas ont ensuite été transformées en fonctions potentielles qu'un plan d'intervention idéal devrait remplir pour répondre aux besoins de ses différents utilisateurs. Les défauts de ces canevas nous ont mené à créer d'autres fonctions potentielles afin d'éviter que le plan d'intervention idéal présente les mêmes défauts que les plans d'intervention (produits types) analysés. En ce qui concerne le logiciel, nous avons choisi un logiciel *SPED Assist* qui se rapproche le plus d'un modèle de PI optimal.

3.4.2.4 L'analyse fonctionnelle écosystémique

L'analyse fonctionnelle écosystémique a consisté, d'une part, à considérer chaque composante du mésosystème de l'élève HDAA et à se demander « quelles fonctions le plan d'intervention idéal devrait-il remplir pour répondre à ses besoins? » D'autre part, l'analyse écosystémique consiste à considérer les relations entre ces différentes composantes et à se

demander « quelles fonctions le produit idéal devrait-il remplir pour faciliter chacune de ces relations? » (Langevin, 2004). Finalement, nous avons également pris en considération les modèles de service possiblement offerts à l'élève pour générer d'autres fonctions. Pour ce faire, nous avons élaboré à partir des travaux de Langevin et Rocque (2011) et Trépanier (2005), *la taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion*.

3.4.3 Constitution du cahier des charges fonctionnel

En conclusion, nous avons élaboré un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention. Toutefois, il a été nécessaire d'utiliser des moyens, présentés ci-dessous, pour gérer, sélectionner et organiser les fonctions. Toutes les fonctions potentielles n'ont pas été nécessairement retenues dans le cahier des charges fonctionnel (CdCF). La dernière étape de l'analyse fonctionnelle comprend en effet la sélection mais aussi la caractérisation, la hiérarchisation, l'ordination chronologique des fonctions ainsi que la valorisation de certaines fonctions. Nous avons commencé par former des catégories de fonctions pour organiser et faciliter la gestion des fonctions.

3.4.3.1 Gestion des fonctions

Afin de gérer l'analyse fonctionnelle nous avons catégorisé les fonctions de la manière suivante :

- Soumission : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la soumission du cas ou du dossier de l'élève.
- Constitution de l'équipe : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la constitution de l'équipe.
- Organisation de l'équipe : Il s'agit de toutes les fonctions liées à l'organisation de l'équipe.

- Collecte des données : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la collecte de l'information.
- Analyse : Il s'agit de toutes les fonctions liées à l'analyse des données.
- Sélection des besoins : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la sélection des besoins prioritaires auxquelles l'équipe du PI veut répondre.
- Sélection et formulation des buts et des objectifs : Il s'agit de toutes les fonctions liées aux buts, aux objectifs à court et long termes visés par l'équipe du PI.
- Précision des solutions: Il s'agit de toutes les fonctions liées aux précisions que l'équipe du PI doit fournir.
- Mise en œuvre du PI : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la mise en œuvre du PI dans le cycle de vie du PI.
- Révision du PI : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la révision du PI dans le cycle de vie du PI.
- Soutien à l'élève : Il s'agit de toutes les fonctions liées au soutien dont l'élève aurait besoin lors de l'élaboration, de la mise en œuvre ou de la révision du PI.
- Soutien à l'enseignant : Il s'agit de toutes les fonctions liées au soutien dont l'enseignant aurait besoin lors de l'élaboration, de la mise en œuvre ou de la révision du PI.
- Soutien aux parents : Il s'agit de toutes les fonctions liées au soutien dont les parents auraient besoin lors de l'élaboration, de la mise en œuvre ou de la révision du PI.
- Communication : Il s'agit de toutes les fonctions liées à la communication entre les utilisateurs du PI.

- Implications des autres milieux : Il s'agit de toutes les fonctions liées à l'implication du MELS, des services de santé et social, de la commission scolaire et du conseil d'établissement.

3.4.3.2 Sélection des fonctions

Pour mener à bien cette étape, nous avons créé une équipe de concepteurs qui ont participé à la constitution du cahier des charges fonctionnel. Nous avons aussi élaboré des critères d'appréciation et des principes de sélection des fonctions.

Cette équipe de sept personnes était composée d'un expert en PI, d'un expert en analyse fonctionnelle, une conseillère pédagogique en service complémentaire et adaptation scolaire, une enseignante de classe ordinaire au premier cycle, un enseignant de classe ordinaire au secondaire, une enseignante en adaptation scolaire et une directrice adjointe qui est orthopédagogue.

3.4.3.2.1 Critères d'appréciation

L'équipe de concepteurs a accordé une valeur numérique aux fonctions potentielles du PI. La valeur numérique est liée aux critères d'appréciation que nous avons élaborés. Voici la liste des critères d'appréciation :

- 0 = Fonction inutile : La fonction ne sert à rien
- 1 = Fonction souhaitable : La fonction est désirée
- 2 = Fonction utile : La fonction est avantageuse et satisfaisante
- 3 = Fonction importante : La fonction joue un rôle important dans la réalisation du PI
- 4 = Fonction nécessaire: La fonction est très utile et son action rend possible la réalisation du PI

5 =Fonction essentielle ou à caractère légal : La fonction est fondamentale et indispensable à la réalisation du PI ou à l'amélioration constante des PI

3.4.3.2.2 Principes de sélections de fonctions

Nous avons établi les principes de sélection suivants :

a) Sélectionner les fonctions ayant un caractère légal ou qui devrait présenter un tel caractère.

Nous avons retenu les fonctions générées à partir des encadrements suivants :

- La loi sur l'instruction publique
- La loi sur la santé et les services sociaux
- La loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale
- La charte des droits et libertés de la personne
- La loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels
- Le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
- La sanction des études
- La politique de l'adaptation scolaire
- La convention collective des enseignants
- La convention collective des professionnels non enseignants
- La jurisprudence

b) Sélectionner les fonctions récurrentes.

Les résultats de notre analyse des besoins nous indiquent que certains besoins ont été exprimés plus d'une fois par différents répondants. Forcément, cela a généré des fonctions récurrentes. Nous avons retenu les fonctions récurrentes.

c) Sélectionner les fonctions priorisées par le groupe nominal.

Les résultats de notre analyse de besoins du groupe nominal nous indiquent les besoins auxquels les participants ont accordé plus d'importance. Nous avons retenu les fonctions valorisées par le groupe nominal.

d) Sélectionner les fonctions ayant un critère d'appréciation allant de 2 à 5

Nous avons retenu les fonctions ayant un critère d'appréciation de 2 à 5 accordé par l'équipe de conception du CdCF.

3.4.3.3 La hiérarchisation des fonctions

Nous avons organisé et hiérarchisé les fonctions en suivant l'ordre chronologique du cycle de vie du PI et en nous appuyant sur la valeur numérique accordée aux critères d'appréciation.

Les fonctions ont été hiérarchisées en une fonction principale, des fonctions secondaires, des fonctions tertiaires et des fonctions complémentaires. Nous avons précisé une fonction principale pour le plan d'intervention et une fonction première pour chaque catégorie de fonctions. Les fonctions secondaires sont nécessaires pour remplir la fonction

principale ou les fonctions premières et les fonctions tertiaires sont dépendantes des fonctions secondaires.

Il est parfois nécessaire d'ordonner chronologiquement les fonctions car il arrive que certaines fonctions soient à remplir avant ou après d'autres fonctions. Par exemple, un plan d'intervention doit prévoir une évaluation de l'élève afin de cibler ses besoins. Ce n'est qu'une fois que les membres de l'équipe du PI ont identifié les besoins de l'élève, qu'ils sont en mesure de fixer les objectifs du PI. Donc « prévoir une évaluation de l'élève » est une fonction que le PI doit remplir avant de « préciser les objectifs du PI ».

3.4.3.4 Caractérisation des fonctions

Les fonctions ont été caractérisées en fonctions d'usage, en fonctions de contrainte et en fonctions d'estime. Les fonctions d'usage expriment une utilité du plan d'intervention. Les fonctions de contrainte sont les fonctions imposées à l'équipe de conception, par les règlements et les lois liés au plan d'intervention et par les caractéristiques des utilisateurs ou du milieu. Les fonctions d'estime, qui sont tributaires des motivations psychologiques, n'ont pas fait l'objet de notre analyse fonctionnelle, parce que nous jugeons qu'il fallait d'abord donner priorité aux fonctions d'usage et de contrainte.

3.4.3.5 Valorisation de certaines fonctions

Finalement, nous avons valorisé certaines fonctions. Nous avons premièrement identifié les différents coûts liés à la conception du PI et liés à l'utilisation du PI.

Les différents coûts que nous avons identifiés sont les suivants :

- Coût d'appropriation (CA) : Il y a des coûts pour s'approprier les connaissances déclaratives (qu'est ce qu'un PI, un besoin, un objectif etc.) et procédurales (comment faire un PI, comment identifier un besoin, comment formuler un objectif, etc.).
- Coût d'élaboration (CÉ) : Il y a des coûts (temps, effort etc.) liés à la conception d'un PI.

- Coût de développement d'un prototype (CD) : Il y a des coûts (temps, efforts, monétaires) pour développer le prototype du PI suite à cette thèse.
- Coût d'utilisation (CU) : Il y a des coûts pour utiliser le PI (pour les différents utilisateurs du PI).
 - CO : Coût de coopération : Il y a des coûts pour coopérer lors de la conception du PI, de la mise en œuvre du PI et de la révision du PI (pour les utilisateurs du PI).
 - CP : Coût de préparation : Il y a des coûts pour préparer le PI (en amont des coûts d'élaboration du PI).

Deuxièmement, nous avons associé les différents coûts identifiés aux fonctions appropriées. Nous avons identifié les coûts prévisibles de certaines fonctions en passant en revue chaque fonction du CdCF pour identifier celles qui sont susceptibles d'entraîner des coûts.

Chapitre 4 : Présentation des résultats

Les résultats sont présentés dans l'ordre de nos objectifs de recherche:

- L'identification des différents utilisateurs du plan d'intervention
- L'analyse des besoins de différents utilisateurs du PI
- L'analyse fonctionnelle
- Le cahier des charges fonctionnel

4.1 L'identification des différents utilisateurs du plan d'intervention

L'identification a été réalisée à partir de la recension des écrits⁸, du modèle mésosystémique et à partir de notre analyse de besoins auprès de différents utilisateurs du PI. Dans nos questionnaires, nous avons demandé à chacun des répondants d'identifier le type d'utilisateur, d'affirmer leur participation à l'élaboration d'un PI et de nous informer à qui sert le PI. Les différents utilisateurs identifiés du plan d'intervention sont distribués dans le tableau 6, en sept catégories, soit 1) l'élève, 2) les agents naturels 3) les agents professionnels enseignants, 4) les agents professionnels non enseignants spécialistes, 5) les agents professionnels non enseignants administratifs ou de soutien de l'école ou, 6) le personnel administratif ou de soutien de la commission scolaire, 7) autres.

⁸ Les différents types d'élèves sont catégorisés tel qu'ils sont présentés dans le document intitulé " L'organisation des services éducatifs aux élèves à risqué et aux élèves handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)", (MELS, 2007).

Tableau 6 - Les différents utilisateurs potentiels du plan d'intervention

Élève	Agents naturels	Agents professionnels enseignants	Agents professionnels non enseignants ou des spécialistes	Agents professionnels non enseignants administratifs ou de soutien de l'école	Personnel administratif ou de soutien de la Commission Scolaire	Autres
Élève à risque	Parents	Enseignant en enseignement préscolaire, primaire ou secondaire	Psychologue	Directeur d'école	Personnel de la commission scolaire	Personnel du MELS
Élève ayant un trouble d'apprentissage	Fratrie	Enseignant en adaptation scolaire en enseignement préscolaire, primaire ou secondaire	Ergothérapeute	Directeur adjoint	Comité HDAA de la commission scolaire	Gestionnaire
Élève ayant une difficulté d'apprentissage	Pairs	Éducateur spécialisé préscolaire, primaire ou secondaire	Orthophoniste	Coordonnateur des services complémentaires au primaire	Conseiller pédagogique	Chercheur en adaptation scolaire
Élève ayant un trouble grave de comportement		Auxiliaire d'intégration préscolaire, primaire ou secondaire	Psycho éducateur	Coordonnateur des services complémentaires au secondaire	Administrateur complémentaire des services éducatifs	
Élève ayant une déficience motrice légère		Tuteur / Éducateur préscolaire, primaire ou secondaire	Physiothérapeute	Comité HDAA de l'école	Conseiller pédagogique en en adaptation scolaire	
Élève ayant une déficience motrice grave		Enseignant ressource préscolaire, primaire ou secondaire	Assistante sociale	Coordonnateur en adaptation scolaire	Conseiller pédagogique en adaptation visuelle	
Élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à légère		Orthopédagogue en dénombrement flottant	Technicien en travail social	Personne ressource en adaptation scolaire	Conseiller pédagogique en adaptation auditive	
Élève ayant une déficience intellectuelle			Thérapeute	Conseiller d'orientation ou enseignant	Conseiller pédagogique en adaptation	

Élève	Agents naturels	Agents professionnels enseignants	Agents professionnels non enseignants ou des spécialistes	Agents professionnels non enseignants administratifs ou de soutien de l'école	Personnel administratif ou de soutien de la Commission Scolaire	Autres
profonde Élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie Élève ayant une déficience organique Élève ayant une déficience langagière Élève ayant une déficience visuelle Élève ayant une déficience auditive Élève ayant un trouble envahissant du développement Élève doué Élève ayant une déficience sensorielle				spécialisé en orientation Préposé aux élèves handicapés Personne-ressource en comportement Responsable des stages	motrice Conseillers pédagogiques en adaptation intellectuelle Personne-ressource régionale Consultant pour EHDAA Consultant comportemental Spécialiste des troubles du spectre autistique Éducateur en prévention des drogues Conseiller en carrière Enseignant itinérant Spécialiste en aide technique Formateur	

4.2 L'analyse des besoins des différents utilisateurs du PI

Afin de réaliser l'analyse des besoins, nous avons eu recours à l'analyse de contenu des entrevues et des questionnaires. Notre intention a été de dégager les différents besoins.

4.2.1 Énumération des différents besoins identifiés, quantifiés et catégorisés

Les résultats aux questionnaires (annexe 9 page lxxxix) nous ont permis d'identifier différents types de besoins. Nous avons catégorisé les besoins selon les thèmes suivants :

- Les besoins liés à la réussite de l'élève
- Les besoins liés à la concertation, aux rencontres ou à la participation des différents utilisateurs du PI
- Les besoins liés à la communication
- Les besoins liés à la collecte des données ou aux besoins de l'élève
- Les besoins liés aux solutions, aux objectifs ou aux moyens
- Les besoins liés à la régulation, au suivi ou à l'évaluation
- Les besoins liés au rôle et à la responsabilité de chacun
- Les besoins liés au temps ou budget
- Les besoins liés à la formation ou au soutien
- Les besoins liés au document ou à l'outil PI
- Les autres besoins

Le tableau suivant présente dans la colonne à gauche les différents types de besoins identifiés et le nombre de réponses lié à cette catégorie de besoin.

Tableau 7 - Différents besoins identifiés

Types de besoin	Nombre de réponses*
Les besoins liés à la réussite de l'élève	6
Les besoins liés aux rencontres, à la concertation, à la collaboration et à l'implication des membres de l'équipe du PI	40
Les besoins liés à la communication	9

Les besoins liés à la collecte des données ou aux besoins de l'élève	28
Les besoins liés aux solutions, objectifs ou moyens	46
Les besoins liés à la régulation, au suivi ou à l'évaluation	17
Les besoins liés au rôle et à la responsabilité de chacun	4
Les besoins liés au temps ou budget	6
Les besoins liés à la formation ou au soutien	20
Les besoins liés au document ou à l'outil PI	38
Les autres besoins	22

*La fréquence est présentée à titre indicatif; mais elle pourrait servir pour renforcer l'exigence de répondre au besoin identifié. Toutefois, la fréquence ne qualifie pas l'importance du besoin identifié.

4.3 L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle nous a permis de générer trois types de fonctions :

1. Des fonctions liées à la conception des plans d'intervention
2. Des fonctions liées à la conception d'un produit de soutien à l'élaboration des plans d'intervention
3. Des fonctions liées à la formation professionnelle pour la conception des plans d'intervention

Le but de la présente recherche consiste à développer un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention. En conséquence, nous avons maintenu deux types de fonctions; soit les fonctions liées à la conception des plans d'intervention et les fonctions liées à un produit de soutien à la conception des plans d'intervention. Toutes les fonctions qui ont trait à la formation ont été mises de côté pour

des recherches ultérieures. De plus, les fonctions à caractères technologiques liées à un produit de soutien à la conception des plans d'intervention ont été mises de côté pour la conception éventuelle d'un produit technologique.

L'analyse fonctionnelle nous a permis de générer un total de 710 fonctions potentielles différentes (annexe 10 page xcvi).

Le tableau suivant présente le nombre de fonctions générées à partir des différentes techniques d'analyse fonctionnelle que nous avons utilisées. Il est possible qu'une fonction puisse être identifiée par plus d'une technique d'analyse fonctionnelle.

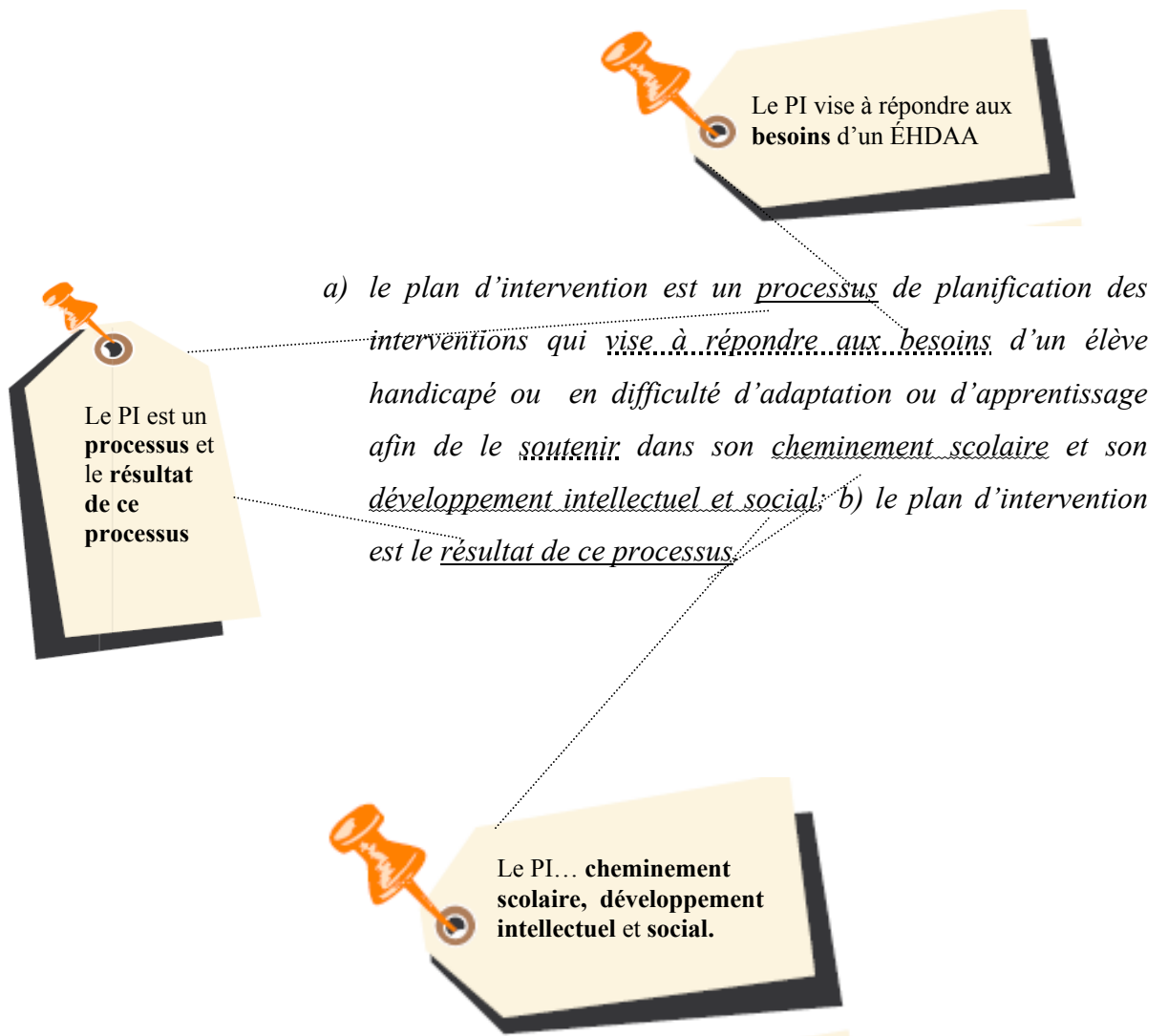
Tableau 8 – Techniques d'analyse fonctionnelle et nombres de fonctions potentielles générées

Techniques d'analyse fonctionnelle	Nombre de fonctions
Analyse des encadrements légaux	148
Analyse des besoins	178
Analyse de produits types	199
Analyse écosystémique	462
Analyse de la recension des écrits	566

4.4 Le cahier des charges fonctionnel (CdCF)

Le fruit de la thèse est un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention. Le CdCF présente un total de 689 fonctions. Nous

avons éliminé peu de fonctions et ce pour quelques raisons. Avant de les citer, il nous semble nécessaire de présenter à nouveau la définition du plan d'intervention proposée et de mettre en lumière quelques mots clés.



Cette définition a, tout d'abord, deux acceptions; le plan d'intervention est soit un processus (démarche du PI en 3 phases, 2 étapes et 15 stades), soit un résultat (ententes écrites ou verbales du PI). Conséquemment, nous étions obligés à identifier les fonctions d'un processus et les fonctions des ententes.

Deuxièmement, le but d'un PI est de répondre aux besoins des élèves HDAA. L'atteinte de ce but exige la mise en place de plusieurs actions comme identifier l'élève, soumettre le dossier à la direction, faire la collecte des données, analyser les données etc. En d'autres mots, le PI doit inciter ces utilisateurs à réaliser plusieurs objectifs pour atteindre ce but. D'emblée, le plan d'intervention doit remplir plusieurs fonctions pour chacun de ces objectifs.

Troisièmement, le plan d'intervention vise à répondre aux besoins d'un élève HDAA pour le soutenir dans son cheminement scolaire, son développement intellectuel et social. Le cheminement scolaire, l'intellectuel, le social sont trois sphères liées mais distinctes. Par conséquent, le PI doit remplir des fonctions liées aux trois sphères.

Finalement, le CdCF comporte un total de 689 fonctions. Le tableau 9 présente le nombre de fonctions premières, secondaires, tertiaires, quaternaires, complémentaires et le nombre de fonctions pour chacune des catégories. La figure 9 présente une représentation graphique du nombre de fonctions pour chacune des catégories. Le nombre de fonctions pour chacune des catégories sert à informer du nombre de fonctions générées par chaque analyse fonctionnelle et à informer du nombre de fonctions à gérer si un utilisateur s'intéresse à remplir les fonctions d'une ou plusieurs catégories.

Tableau 9 - Nombre de fonctions du CdCF

Fonctions	Nombre de fonctions
Fonction principale	1
Fonction première	17
Fonction secondaire	81
Fonction tertiaire	409
Fonction quaternaire	144
Fonction complémentaire	37
Fonction liée aux caractéristiques de la démarche du PI et aux caractéristiques du canevas du PI	32
Fonction liée à la soumission du dossier de l'élève	86
Fonction liée à la constitution de l'équipe	13
Fonction liée à l'organisation de l'équipe, la coordination et l'animation des rencontres	54
Fonction liée à la collecte des données	49
Fonction liée à l'analyse des données	28
Fonction liée à la précision des points de référence	17
Fonction liée à la sélection des besoins	31
Fonction liée à la formulation des buts et objectifs	107
Fonction liée la précision des solutions	141
Fonction liée à la mise en œuvre du PI	11
Fonction liée à la révision du PI	144
Fonction liée à la communication	56
Fonction liée au soutien aux parents	30
Fonction liée au soutien à l'élève	26
Fonction liée au soutien à l'enseignant	18
Fonction liée aux implications des autres milieux	27

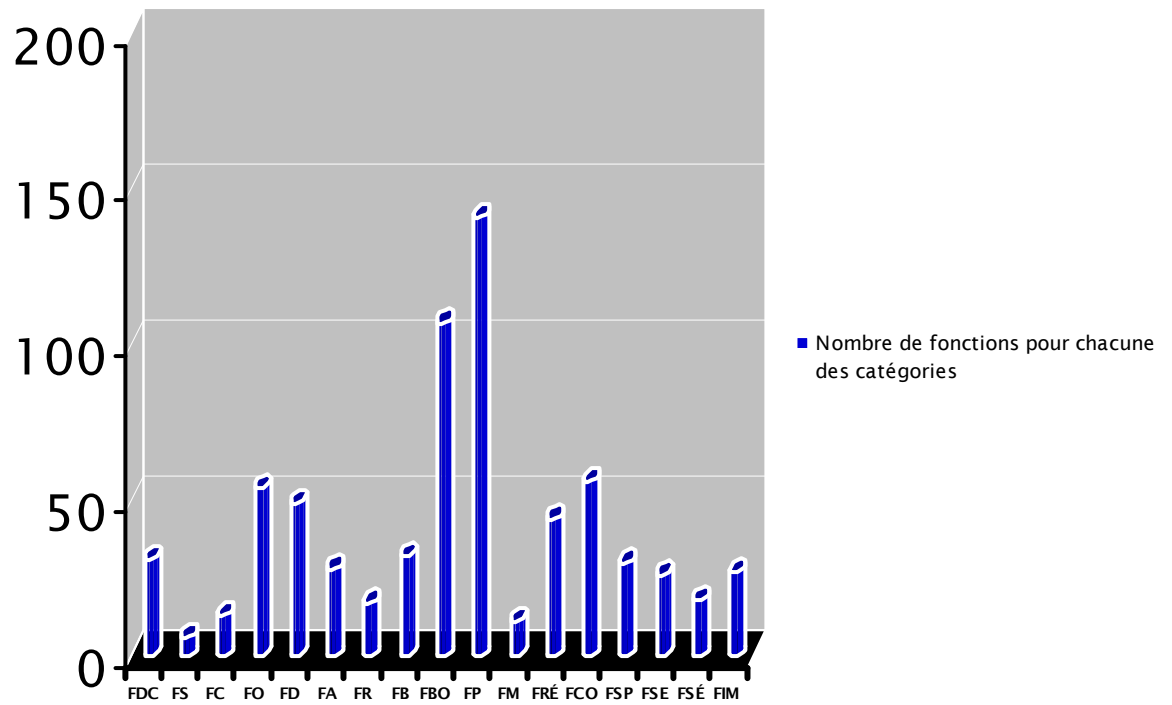


Figure 9 - Nombre de fonctions pour chacune des catégories

Le CdCF joue deux rôles : un rôle prescriptif car il prescrit toutes les fonctions qu'un PI doit remplir pour satisfaire les besoins de ses utilisateurs potentiels, et un rôle normatif, car il permet d'en évaluer son efficacité. Autrement dit, il sert à évaluer si un plan d'intervention remplit ses fonctions prescrites. Afin de faciliter la lecture du cahier des charges fonctionnel, nous présentons ci-dessous une légende. On remarque que les fonctions écrites en italiques sont les fonctions liées à un outil de soutien à l'élaboration du PI. La zone rouge présente la fonction principale d'un plan d'intervention. Les zones vertes présentent les fonctions premières de chaque catégorie. Les zones jaunes présentent les fonctions secondaires. Les zones bleues présentent les fonctions tertiaires et les zones blanches présentent les fonctions complémentaires.

Il est important de prendre en note, que l'on pourrait croire que le cahier des charges fonctionnel fournit des tâches aux divers acteurs impliqués dans l'élaboration du PI et perdre de vue les fonctions prescrites du PI. Afin de bien saisir il faut tenir compte qu'il existe des règles de formulation de fonctions. Par exemple :

- Une fonction débute par un verbe à l'infinitif. Elle exprime le rôle à remplir par le procédé ou le produit. Elle exprime ce que le produit, procédé ou service fait.
- Une fonction identifie toujours l'utilisateur visé. Elle indique pour qui le procédé ou le produit remplira la fonction prescrite. Elle exprime à qui? Pour qui?

Certes, ce cahier des charges **prescrit** ce qu'un plan d'intervention doit ou devrait remplir; soit **encourager**, **inciter**, **engager** *les divers acteurs impliqués à réaliser des tâches* ou **proposer** et **fournir** des éléments de soutien à l'élaboration du PI aux divers acteurs impliqués. De plus, les verbes ont été judicieusement choisis afin d'exprimer un rôle particulier pour chacune des fonctions. Encourager veut dire attirer l'utilisateur du PI à réaliser une ou des tâches. Inciter veut dire pousser l'utilisateur du PI à réaliser une ou des tâches et engager veut mettre en train l'utilisateur du PI à réaliser une ou des tâches.

Tableau 10 – Légende du CdCF pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention

Type de fonction : Fonction liée à la conception et l'évaluation des PI		
Type de fonction : <i>Fonction liée à un outil de soutien à l'élaboration d'un PI</i>		
<u>Source de la fonction</u>		
F ^r : Fonctions générées à partir de la recension des écrits		
F ^b : Fonctions générées à partir de l'analyse des besoins		
F ^p : Fonctions générées à de l'analyse de produits types		
F ^e : Fonctions générées à partir de l'analyse écosystémique		
F ^l : Fonctions générées à partir de la loi , des droits et des politiques		
<u>Caractérisation de fonction</u>	<u>Hiérarchisation des fonctions</u>	<u>Valorisation des fonctions</u>
u : fonction d'usage co : fonction de contrainte	p : Fonction principale <input type="checkbox"/> pr : Fonction première <input type="checkbox"/> s : Fonction secondaire <input type="checkbox"/> t: Fonction tertiaire <input type="checkbox"/> q: Fonction quaternaire <input type="checkbox"/> c : Fonction complémentaire <input type="checkbox"/>	CA : Coût d' appropriation CD : Coût de développement CÉ : Coût d' élaboration CF : Coût de formation CU : Coût d' utilisation : - CP : Coût de préparation - CC : Coût de coopération
<u>Catégories des fonctions potentielles</u>		
FDC : Fonction liée aux caractéristiques de la démarche du PI et aux caractéristiques du canevas du PI		
FS : Fonction liée à la soumission du dossier de l'élève		
FC : Fonction liée à la constitution de l'équipe		
FO : Fonction liée à l' organisation de l'équipe, la coordination et l'animation des rencontres		
FD : Fonction liée à la collecte des données		
FA : Fonction liée à l' analyse des données		
FR : Fonction liée à la précision des points de référence		
FB : Fonction liée à la sélection des besoins		
FBO : Fonction liée à la formulation des buts et objectifs		
FP : Fonction liée la précision des solutions		
FM : Fonction liée à la mise en œuvre du PI		
FÉ : Fonction liée à la révision du PI		
FCO : Fonction liée à la communication		
FSÉ : Fonction liée au soutien à l'élève		
FSP : Fonction liée au soutien aux parents		
FSE : Fonction liée au soutien à l'enseignant		
FIM : Fonction liée aux implications des autres milieux : MELS – SSS – CS - CÉ		
Les fonctions sont numérotées pour faciliter leur repérage à l'intérieur d'une catégorie		

Tableau 11 Cahier des charges fonctionnel pour l'évaluation et la conception des plans d'intervention

Caractéristiques de la démarche du PI et aux caractéristiques du canevas du PI

F#	Fonctions	Valorisation
F ^{ré} D1up	Inciter les différents utilisateurs à répondre aux besoins d'un élève HDAA pour le soutenir dans son cheminement scolaire	
F ^{ré} D2upr	Inciter les différents utilisateurs à soutenir l'inclusion scolaire	CA,CD, CU, CP, CC CÉ, CF,
F ^{bé} D3su	Inciter les différents utilisateurs du PI à suivre le cycle de vie du PI	CA,CD, CU, CP CC CÉ, CF,
F ^{bé} D4su	Engager les différents utilisateurs du PI à respecter la démarche du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI	CA, CF,
F ^{bé} D5su	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'appuyer sur les fondements du PI	CA, CF
F ^r D6tu	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser une démarche uniforme	CD
F ^b D7tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des coûts liés à l'élaboration du PI, à la mise en œuvre du PI et à la révision du PI	CA, CF

F ^b D8tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à évaluer les différents coûts liés à l'élaboration du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI	CA, CF
F ^{rl} D9qu	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'élaboration de la politique de leur commission scolaire	CA, CF
F ^{rl} D10qu	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités de réalisation de la politique de leur commission scolaire	CA, CF
F ^{rl} D11qu	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'évaluation de la politique de leur commission scolaire	CA, CF
F ^t D12qu	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI au plus tard 30 jours après la rentrée scolaire	CU, CC, CP
F ^{fp} D13qu	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI pour un nouvel élève intégrant l'établissement scolaire au cours de l'année scolaire dans les 30 jours ouvrables	CU, CC, CP
F ^{fp} D14qu	Inciter les différents utilisateurs à recourir à un langage commun	
F ^b D15qu	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen de gérer le temps lié à la conception du PI	CD
F ^b D16qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies efficaces de gestion du temps	

F ^{rlp} D17su	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de donner accès au PI aux personnes autorisées seulement</i>	CD
F ^{bp} D18tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un modèle de PI uniforme</i>	CD
F ^b D19tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une</i>	CD

	<i>démarche de PI organisée et logique</i>	
F ^{tp} D20tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à comprendre</i>	CD
F ^{bp} D21tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à utiliser</i>	CD
F ^b D22tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil utilisable lors d'une transition à une autre</i>	CD
F ^b D23qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « capacité »</i>	CD
F ^{bpp} D24qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de connaissances liées aux caractéristiques des élèves HDAA</i>	CD
F ^{bp} D25qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens motivants et rapides d'élaboration du PI</i>	CD
F ^b D26qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI des clarifications et des précisions concernant le PI</i>	CD
F ^{tp} D27qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de laisser des traces des ententes en version électronique</i>	CD
F ^{bp} D28qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un logiciel pour faciliter la rédaction des ententes du PI</i>	CD
F ^b D29qu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil vivant auquel on peut se référer facilement et quotidiennement</i>	CD
F ^{bp} D30cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs d'un PI un lexique</i>	CD
F ^b D31cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « besoin »</i>	CD
F ^b D32cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un aide-mémoire pour faciliter le suivi</i>	CD

Phase 1 : Étape I : Stade 1 : Soumission du dossier de l'élève

F ^{ré} S1pru	Inciter l'enseignant à présenter à la direction de l'école les observations faite	CP, CC
F ^{ré} S2tu	Engager le comité ad hoc et la direction de l'école à aviser les parents de la soumission du dossier de l'élève	CC
F ^{ré} S3tu	Inciter l'enseignant à présenter les stratégies de prévention ou d'intervention déjà effectuées auprès de l'élève	CP, CC
F ^{rép} S4tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques des élèves doués	
F ^{rép} S5tu	Inciter l'enseignant à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques de l'élève à risque	
F ^{rép} S6cu	Engager la direction de l'école à soumettre le dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire	CC

Phase 1 : Étape I : Stade 2 : Constitution de l'équipe

F ^{rép} C1pru	Inciter les différents utilisateurs du PI à constituer l'équipe du PI	CC
F ^{rép} C2su	Engager l'élève à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	CC
F ^{rép} C3su	Engager au moins un des parents à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	CC
F ^{rép} C4su	Engager au moins un enseignant de la classe ordinaire à participer processus, aux ententes et à la révision du PI	CC
F ^{rép} C5su	Engager au moins un orthopédagogue à participer processus, aux ententes et à la révision du PI	CC
F ^{rép} C6tu	S'il y a un technicien en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion d'impliqué, l'engager à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	CC

F ^{rp} C7tu	Engager le coordonnateur principal du PI à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	CC
F ^{rl} C8tu	Engager la direction de l'école à réserver la coordination d'un plan d'intervention d'un élève hébergé à l'extérieur de son milieu familial à un psycho éducateur	CC
F ^{rép} C9tu	Inciter le coordonnateur du PI à s'informer sur les aides techniques dont l'élève aurait besoin	CC
F ^b C10tu	Inciter les professionnels non enseignants impliqués dans le dossier à participer aux ententes	CC
F ^{ré} C11qu	Inciter la direction de l'école à fournir un technicien en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion ayant de bonnes connaissances de la problématique de l'élève	
F ^{ép} C12qu	Inciter les intervenants SSS à participer au moins à une rencontre du PI	CC
F ^b C13cu	Encourager la commission scolaire à s'impliquer au besoin dans la conception du PI	CC

Phase 1 du cycle de vie du PI : Étape I : Stade 4 : Organisation de l'équipe

F ^{rép} O1pru	Engager les parents à participer à la recherche de solutions	CC
F ^{rép} O2su	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à impliquer les parents dans la prise de décision	
F ^{rlép} O3tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir l'occasion aux parents de participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI	CP
F ^{ré} O4tu	Engager les agents professionnels à établir une collaboration avec les parents	
F ^{rlép} O5tu	Inciter les parents à exprimer leur point de vue lors	

	de l'élaboration du PI	
F ^{rlép} O6tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à prendre des décisions avec l'accord des parents	CC
F ^{ré} O7tu	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à établir un climat de confiance et de partenariat avec les parents	
F ^{rlép} O8tu	Engager les parents à collaborer dans l'identification des besoins de leur enfant	CC
F ^{ré} O9tu	Inciter l'orthopédagogue à communiquer ou à rencontrer les parents avant la première réunion du PI	CC, CP
F ^{ré} O10tu	Inciter l'orthopédagogue à préparer les parents à la première rencontre du PI	CC, CP
F ^{rbép} O11tu	Encourager les parents à participer activement à l'élaboration du PI	CC, CP
F ^{ré} O12qu	Encourager les agents professionnels à mettre les parents à l'aise	
F ^{bé} O13qu	Inciter l'orthopédagogue à énoncer aux parents leurs rôles et leurs responsabilités	
F ^{rlé} O14qu	Engager les parents à collaborer dans l'analyse des capacités de leur enfant	
F ^{ré} O15cu	Encourager la direction de l'école à utiliser, au besoin, un moyen alternatif de faire participer les parents aux rencontres, dans le cas où les parents ne peuvent pas se présenter	CP

F ^{rlbép} O16su	Engager les différents utilisateurs du PI à impliquer l'élève à l'élaboration de son PI	CC
F ^{ré} O17tu	Inciter l'orthopédagogue à prévoir une rencontre avec l'élève avant l'élaboration de son PI	CC, CP

F ^{rlé} O18tu	Engager l'orthopédagogue à contribuer au dépistage des élèves qui auraient peut-être des difficultés	CC
F ^{rlé} O19tu	Engager l'orthopédagogue à procéder à l'évaluation des difficultés de l'élève	CU
F ^{ré} O20qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à exprimer ce que chacun souhaite pour l'avenir de l'élève	
F ^{rlé} O21qu	Engager l'orthopédagogue à contribuer à l'identification des élèves qui auraient peut-être des difficultés	

F ^{rlé} O22tu	Inciter le personnel scolaire à établir une collaboration avec les services complémentaires	CC
------------------------	---	----

F ^{bé} O23tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur l'identification et la sélection des besoins de l'élève	CC
F ^{bé} O24tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur les objectifs à cibler	CC
F ^{bé} O25tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter sur les moyens à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés	CC
F ^{ré} O26tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un responsable du dossier	
F ^{ré} O27tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à inviter les personnes qui ont évalué l'élève à venir expliquer les résultats d'évaluation	
F ^{ré} O28qu	Inciter l'orthopédagogue à jouer le rôle de médiateur afin de faciliter les échanges entre les parents et les intervenants	
F ^{ré} O29qco	Éviter de placer le parent d'un côté de la table de concertation et le reste des participants de l'autre côté	

F ^{ré} O30qco	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à adopter les attitudes à privilégier lors des rencontres du PI	
F ^{ré} O31qu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le rôle de chacun	
F ^{ré} O32qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un animateur	
F ^{ré} O33qu	Inciter le coordonnateur ou la direction de l'école à préciser les différents utilisateurs et autres participants souhaités	
F ^{ré} O28cu	Inciter les différents utilisateurs du PI à accorder la parole à chacun lors de l'élaboration du PI	
F ^{bé} O35cu	Inciter l'orthopédagogue à organiser, au besoin, plus de rencontres avec certains membres de l'équipe avant l'élaboration et la rédaction du PI	CC

F ^{ré} O38tu	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen de présenter aux parents l'ensemble de la problématique vécue par l'élève	CP
F ^{ré} O39qco	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à faire preuve de respect et de délicatesse pour exposer aux parents la perception concernant la situation de l'élève	
F ^{ré} O40qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de s'impliquer activement dans l'élaboration, la mise œuvre et la révision du PI	
F ^{ré} O41qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à gérer le temps des rencontres	
F ^{ré} O42qu	Inciter différents utilisateurs du PI à utiliser des modalités efficaces de convocation aux rencontres	
F ^{bé} O43qu	Inciter les différents utilisateurs à élaborer des	

	moyens et des procédures pour impliquer l'élève	
F ^{ré} O44qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les membres de l'équipe ont toutes les informations	
F ^{ré} O45qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre des notes lors des rencontres	
F ^{ré} O46qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que tous les participants comprennent la même chose	
F ^{ré} O47cu	Inciter les agents naturels à utiliser des moyens concrets pour s'impliquer dans le PI	
F ^{ré} O48cu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des techniques d'animation simples et faciles à maîtriser	

F ^{rép} O49tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre	
F ^{rép} O50tu	Inciter différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre	
F ^{ré} O51qu	Inciter la direction de l'école à fixer des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche des enseignants	
F ^{ré} O52qu	Inciter différents utilisateurs du PI à choisir un horaire de rencontre qui convient aux parents	

F ^{bép} O53qu	<i>Proposer aux différents utilisateurs des moyens et des procédures pour impliquer les parents</i>	CD
F ^{bép} O54qu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un ou des moyens efficaces pour se concerter avant l'élaboration du PI ou pour les ententes du PI</i>	CD

Phase 1 : Étape I : Stade 4 : Collecte des données

F ^{rép} D1upr	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève	CU
F ^{ré} D2tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques du milieu	CU
F ^{rép} D3tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève	CU
F ^{rép} D4tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les déficiences, les incapacités ou les difficultés de l'élève	CU
F ^{rép} D5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève	CU
F ^{rép} D6tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève	CU
F ^{rép} D7tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	CU
F ^{rép} D8tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	CU
F ^{ré} D9tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le diagnostic de l'élève	CU

F ^{rép} D10tu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer tous les différents besoins de l'élève	CU
F ^{ré} D11tu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu scolaire	CU
F ^{ré} D12tu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire	CU
F ^{rép} D13qu	Engager les différents utilisateurs du PI à procéder à	CU

	une évaluation personnalisée de l'élève	
F ^{rlép} D14qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de l'instruction	CU
F ^{rlép} D15qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la socialisation	CU
F ^{rlép} D16qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la qualification	CU
F ^r D17qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu familial	CU
F ^r D18qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu communautaire	CU
F ^r D19qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial	CU
F ^{ré} D20qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif	CU
F ^{ré} D21qu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire	CU
F ^r D22qu	Engager les différents utilisateurs du PI à modifier les exigences d'évaluation au besoin seulement	CU

F ^{ré} D23tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers instruments d'évaluation leur permettant de déterminer le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	CU
F ^{ré} D24tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de	CU

	l'instruction	
F ^{ré} D25tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la socialisation	CU
F ^{ré} D26tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la qualification	CU
F ^{ré} D27tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan du comportement	CU
F ^{rlé} D28tu	Engager l'orthopédagogue à utiliser des instruments appropriés pour évaluer les difficultés de l'élève	
F ^{rlé} D29tu	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des différents intervenants concernés	CC, CU
F ^{rlé} D30tu	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des parents	CC, CU
F ^{rlé} D31tu	Engager l'orthopédagogue à observer l'élève dans différentes situations	CU
F ^{rlé} D32tu	Engager la commission scolaire à faire évaluer un élève par un ou des professionnels	CU
F ^b D33qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les divers outils mis à leur disposition pour faire la collecte des données	
F ^{rb} D34cu	Encourager le spécialiste à utiliser comme outil un test en neuropsychologie ou en psychologie	
F ^b D35cu	Inciter les différents utilisateurs du PI à élaborer des documents de préparation à l'analyse	CP
F ^b D36cu	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'évaluation	CP

F ^{bép} D37qu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire la collecte des données de l'élève</i>	CD
F ^{bép} D38qu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents types de besoins au regard de l'élève</i>	CD
F ^{rép} D39cu	<i>Proposer aux différents utilisateurs un moyen de connaître les forces de l'élève</i>	CD
F ^{bép} D40cu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents besoins de l'élève</i>	CD
F ^{bép} D41cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de forces en fonction des différentes clientèles</i>	CD
F ^{bp} D42cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de documents de préparation à l'évaluation</i>	CD
F ^{bp} D43cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de grilles d'entrevue; enseignant-élève; enseignant-parents; direction-parent; enseignant-ressources; etc.</i>	CD

F ^{rép} D44tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte du comportement de l'élève	
F ^{rp} D45tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la langue maternelle de l'élève	
F ^{ré} D46tu	Engager l'orthopédagogue à prendre en considération les renseignements donnés par les parents	
F ^{rlé} D47tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités poursuivies	
F ^{ré} D48tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	

F ^{bé} D49qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à faire une collecte de données utile et pertinente	
-----------------------	--	--

Phase 1 : Étape I : Stade 5 : Analyse des données

F ^{rlé} A1pru	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève	CÉ, CU
F ^{rép} A2su	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facteurs d'obstacle	CÉ, CU
F ^{rép} A3su	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facilitateurs	CÉ, CU
F ^{rl} A4su	Engager les différents utilisateurs du PI à faire l'analyse au plus tard 30 jours après la collecte des données	CP
F ^{rlép} A5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève	CÉ, CU
F ^{rlép} A6tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève	CÉ, CU
F ^{rlép} A7tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève	CÉ, CU
F ^{rlép} A8tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	CÉ, CU
F ^{rlép} A9tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	CÉ, CU
F ^{rép} A10tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques du milieu	CÉ, CU
F ^r A11tu	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève	CÉ, CU
F ^{rép} A12tu	Engager les différents utilisateurs du PI à resituer les finalités pour cet élève	CÉ, CC, CU

F ^{bé} A13tu	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer le PI après avoir constitué l'équipe du PI, organiser l'équipe du PI, faire la collecte des données et rencontrer les membres de l'équipe du PI	
F ^{bé} A14tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cerner les différents types de besoins au regard de l'élève	
F ^f A15qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des comportements récurrents	CU
F ^f A16qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier une ou des habiletés émergentes	CU
F ^{rép} A17qu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le milieu de classe qui convient à l'élève	

F ^{ré} A18tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation	CU
F ^{rép} A19tu	Engager les différents utilisateurs du PI à chercher des adaptations pour aider l'élève à participer au programme de formation de l'école québécoise	CU
F ^{ré} A20tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités	CU
F ^{ré} A21tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	
F ^{ré} A22tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages de l'élève HDAA	CU
F ^{ré} A23qu	Engager les différents utilisateurs du PI à discuter avec les parents de ce qui les préoccupe	CC
F ^é A24qu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la culture de l'élève	
F ^{ré} A25qu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte	

	du curriculum ordinaire	
F ^é A26cu	Engager les différents utilisateurs du PI à «s'éloigner», au besoin, du curriculum ordinaire	

F ^é A27qu	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer comment l'incapacité ou la difficulté de l'élève affecte son implication au programme de formation de l'école québécoise	CC, CÉ CP
F ^b A28qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'analyse	CP

Phase 1 : Étape II : Stade 6 : Précision des points de référence

F ^{rép} R1pru	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques personnelles de l'élève	CÉ
F ^{rép} R2su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facteurs d'obstacle	CÉ
F ^{rép} R3su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facilitateurs	CÉ
F ^{rép} R4tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les déficiences de l'élève	CÉ
F ^{rép} R5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les incapacités de l'élève	CÉ
F ^{rép} R6tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les difficultés de l'élève	CÉ
F ^{rép} R7tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	CÉ
F ^{rép} R8tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	CÉ
F ^{rép} R9tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la	CÉ

	classe dans laquelle sera placé l'élève	
F ^{tp} R10tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la raison pour laquelle l'élève a été classé dans ce milieu de classe	CÉ
F ^t R11tu	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève	CÉ
F ^{rép} R12tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de l'instruction	CÉ
F ^{bép} R13tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation	CÉ
F ^{bép} R14tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la qualification	CÉ
F ^{rép} R15tu	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir suffisamment de détails utiles afin de permettre aux enseignants de planifier ses interventions	CÉ
F ^{bép} R16tu	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir de la collecte des données	CÉ
F ^{bép} R17tu	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir d'une évaluation personnalisée	CÉ

Phase 1 : Étape II : Stade 7 : Sélection des besoins

F ^{lép} B1pru	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève	CÉ, CU
F ^{lé} B2tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins et contraintes du milieu	CÉ, CU
F ^{rép} B3tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire	CÉ, CU

F ^{rép} B4tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de la socialisation	CÉ, CU
F ^{rép} B5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan du comportement	CÉ, CU
F ^{rép} B6tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins d'apprentissage de l'élève au regard des finalités	CÉ, CU
F ^{rép} B7tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins individuels de l'élève au regard des finalités	CÉ, CU
F ^{rép} B8qu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial	CÉ, CP CU
F ^{rép} B9qu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif	CÉ, CP CU
F ^{rép} B10qu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire	CÉ, CP CU

F ^{ré} B11tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins de l'élève	
F ^{ré} B12tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins du milieu	
F ^{ré} B13tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les contraintes du milieu	
F ^{ré} B14tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires de l'élève	
F ^{ré} B15tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires du milieu	
F ^{ré} B16tucu	Engager les agents naturels à utiliser un moyen pour identifier les besoins de l'élève	

F ^{ré} B17quco	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies de formulation de besoins	
-------------------------	---	--

F ^r B18tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les besoins de base de l'élève	
F ^{ré} B19tu	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins de l'élève	
F ^{rép} B20tu	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins du milieu	
F ^{rlé} B21tu	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des intérêts de l'élève	
F ^{ré} B22qu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes des parents	
F ^{rép} B23qu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'enseignant	
F ^{ré} B24u	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'orthopédagogue	

F ^{bép} B25tu	Engager les différents utilisateurs du PI à sélectionner les besoins prioritaires de l'élève	
F ^{bép} B26tu	Engager les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les besoins identifiés	
F ^{rép} B27tu	Engager les différents utilisateurs du PI à consigner les besoins sélectionnés	
F ^{rép} B28tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins prioritaires de l'élève pour participer au programme de formation de l'école québécoise	

F ^{bé} B29tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de classer les différents besoins</i>	CD
F ^{bé} B30tu	<i>Proposer aux utilisateurs du PI un moyen de hiérarchiser les différents besoins identifiés</i>	CD
F ^{bé} B31tucu	<i>Fournir aux utilisateurs du PI une liste organisée des différents besoins</i>	CD

Phase : Étape II : Stade 8 : Sélection et Formulation des buts et des objectifs

F ^{rép} BO1pru	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins de l'élève	CÉ, CF
F ^{rép} BO2su	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts et des objectifs avec l'élève	CC
F ^r BO3su	Encourager les différents utilisateurs du PI à lier les objectifs aux moyens pour pallier les incapacités de l'élève	CÉ
F ^r BO4su	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à l'autonomie (<i>Independent living skills</i>)	CÉ
F ^{rép} BO5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner les buts avec les finalités pour cet élève	CÉ
F ^{rép} BO6tu	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins du milieu	CÉ, CF
F ^{rép} BO7tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de l'instruction	CÉ
F ^{rép} BO8tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de la socialisation	CÉ
F ^{rép} BO9tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de la qualification	CÉ
F ^{rép} BO10tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts annuels	CÉ

F ^{ré} BO11tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs trimestriels	CÉ
F ^{rép} BO12tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs à court terme	CÉ
F ^{rbép} BO13tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser des buts et des objectifs mesurables et observables	CÉ, CF
F ^{rép} BO14tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les objectifs	CÉ, CF
F ^{rép} BO15tu	Engager les différents utilisateurs du PI à inscrire les objectifs contenus dans le PI dans un échéancier	CÉ
F ^{rp} BO16tu	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs essentiels dans les domaines pertinents aux buts et finalités poursuivis	CÉ
F ^{rp} BO17tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à proposer des objectifs à court terme aux membres de la famille de l'élève	CÉ
F ^{rbép} BO18tu	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs réalistes	CÉ
F ^{rép} BO19tu	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs avec des verbes d'action	CÉ
F ^{ré} BO20tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à élaborer des principes de qualité d'objectifs	CÉ, CF
F ^{rp} BO21tu	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner autant que possible les buts aux compétences du programme de formation de l'école québécoise	CÉ
F ^t BO22tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés au développement de l'élève	CÉ
F ^{rp} BO23tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'âge chronologique de l'élève	CÉ
F ^{ré} BO24tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui favorisent la participation de l'élève à la classe	CÉ

	ordinaire	
F ^{ré} BO25tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs essentiels et nécessaires dans presque tous les milieux de l'élève au préscolaire	CÉ
F ^{ré} BO26tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prioriser des buts et des objectifs	CÉ
F ^{rép} BO27tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le comportement attendu de l'élève	CÉ
F ^{rép} BO28tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent les conditions et critères de réussite qui seront utilisés pour évaluer la réussite de l'élève	CÉ
F ^{ré} BO29tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des règles, des conditions et des critères de réussite pour la formulation des buts et des objectifs	CÉ
F ^{rép} BO30tu	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le nom de l'élève	CÉ
F ^{fp} BO31tu	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent dans quel lieu le comportement attendu doit se manifester	CÉ
F ^{fp} BO32tu	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent à quel moment doit se manifester le comportement attendu	CÉ
F ^{fp} BO33tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à énoncer qui doit manifester le comportement attendu	CÉ
F ^{rép} BO34tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des buts ou des objectifs liés à l'autonomie de l'élève	CÉ
F ^f BO35tu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui peuvent être mis en œuvre dans le milieu classe de l'élève et dans son milieu familial	CÉ
F ^f BO36tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu scolaire	CÉ

F ^t BO37tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu scolaire	CÉ
F ^{té} BO38tucu	Encourager l’orthopédagogue à fournir aux agents professionnels enseignants des façons d’améliorer la mise en œuvre des objectifs en classe ordinaire	CP
F ^t BO39tucu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche appropriée à l’âge chronologique de l’élève	
F ^{té} BO40tu	Engager les différents utilisateurs du PI à s’appuyer sur l’évaluation des besoins prioritaires de l’élève	
F ^t BO41tucu	Engager les différents utilisateurs du PI à s’assurer que l’élève ait accès à un curriculum « <i>challenging</i> »	
F ^t BO42tu	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l’élève de 14 ans et plus) des objectifs post secondaires	CÉ
F ^t BO43tu	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l’élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à une vocation	CÉ
F ^t BO44tu	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l’élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à la communauté	CÉ
F ^t BO45tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu scolaire	CÉ
F ^t BO446qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu familial	CÉ
F ^t BO47qu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs applicables aux activités de la classe	CÉ
F ^t BO48qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu familial	CÉ
F ^t BO49qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court termes ayant comme but d’apporter, au besoin, un moment de répit aux parents	CÉ
F ^t BO50qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court termes ayant comme but d’apporter, au	CÉ

	besoin un support moral aux parents	
F ^t BO51qu	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des buts et des objectifs liés au milieu familial de l'élève au préscolaire	CÉ
F ^t BO52qu	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des buts et des objectifs liés à l'autonomie qui peuvent être mis en œuvre dans les différents milieux fréquentés par l'élève.	CÉ
F ^t BO53qu	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs applicables aux activités de la classe	CÉ
F ^t BO54qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les arts plastiques ou dramatiques	CÉ
F ^t BO55qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire	CÉ
F ^t BO456qco	Encourager la direction de l'école à fournir la possibilité à l'élève de viser des objectifs personnels	CC
F ^{té} BO57qu	Encourager l'orthopédagogue à fournir à l'élève des moyens de poursuivre ses objectifs personnels avec ses parents et ses enseignants	CC
F ^t BO58qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche pour l'élève qui nécessite la participation des élèves non HDAA	
F ^t BO59qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les arts plastiques ou dramatiques	
F ^b BO60quco	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs lié à un curriculum menant à une diplomation	CD, CP
F ^t BO61cu	Engager les différents utilisateurs à cibler, au besoin, (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés aux loisirs	CÉ
F ^t BO62cu	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'instruction et au milieu récréatif	CÉ

F ^{ré} BO63tuco	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre d'élèves dans la classe ordinaire	
F ^t BO64tuco	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre de plans d'intervention à suivre dans la classe ordinaire de l'élève	
F ^t BO65tuco	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération la charge de travail de l'enseignant	
F ^t BO66tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des habiletés "d'auto détermination" (<i>self-determination skills</i>)	
F ^b BO67tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix d'objectifs	
F ^t BO68tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	
F ^t BO69tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'éducation physique	CC
F ^{pp} BO70tu	Engager les différents utilisateurs à tenir compte des examens ministériels pour les élèves en secondaire 4 et en secondaire 5	
F ^t BO71tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts de l'élève	CC

F ^{ré} BO72tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des buts mesurables et observables	CÉ, CF
F ^{ré} BO73tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des objectifs mesurables et observables	CÉ, CF
F ^{bé} BO74tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour sélectionner des objectifs pertinents	CÉ, CF
F ^{bp} BO75tu	Inciter les agents professionnels enseignants ou non	CÉ,

	enseignants à utiliser un moyen de choisir la durée d'application des objectifs	CF
F ^f BO76tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen pour formuler des objectifs d'auto détermination	CÉ, CF
F ^f BO77tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents, l'enseignant et l'orthopédagogue approuvent les objectifs ciblés	
F ^f BO78tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de prioriser des buts et des objectifs	
F ^b BO79tuc	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen d'éviter la redondance des objectifs	

F ^f BO80tu	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à engager les parents dans la poursuite des objectifs	CC
-----------------------	---	----

F ^f BO81tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser une date pour l'atteinte de chaque but et objectif	
-----------------------	---	--

F ^f BO82tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'autonomie</i>	CD
F ^f BO83tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la socialisation</i>	CD
F ^f BO84tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan cognitif</i>	CD

F ^t BO85tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'instruction (pré scolaire)</i>	CD
F ^t BO86tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la communication</i>	CD
F ^t BO87tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité globale</i>	CD
F ^t BO88tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité fine</i>	CD
F ^t BO89tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés sociales en classe)</i>	CD
F ^t BO90tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins d'apprentissage de l'élève</i>	CD
F ^t BO91tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins du milieu de l'élève</i>	CD
F ^{ré} BO92tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens ou de stratégies pour atteindre les objectifs ciblés</i>	CD
F ^{ré} BO93tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI des principes de qualité d'objectifs</i>	CD
F ^{ré} BO94tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de formuler des buts et des objectifs observables et mesurables</i>	CD
F ^{ré} BO95tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de sélectionner des objectifs pertinents</i>	CD

F ^{bé} BO96tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de prioriser les objectifs</i>	CD
F ^{bé} BO97tu	<i>Proposer aux agents professionnels enseignants ou non enseignants un moyen de choisir la durée d'application des objectifs</i>	CD
F ^f BO98tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de formuler des objectifs d'auto détermination</i>	CD
F ^{té} BO99tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de prioriser les buts</i>	CD
F ^f BO100tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs post secondaires (pour l'élève de 14 ans et plus)</i>	CD
F ^f BO101tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à une vocation (pour l'élève de 14 ans et plus)</i>	CD
F ^f BO102tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à la communauté (pour l'élève de 14 ans et plus)</i>	CD
F ^f BO103tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à l'autonomie (Independent living skills) (pour l'élève de 14 ans et plus)</i>	CD
F ^f BO104tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire approuver, par les différents professionnels impliqués, les objectifs du PI</i>	CD
F ^f BO105tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés aux loisirs (pour l'élève de 14 ans et plus)</i>	CD
F ^f BO106tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés conversationnelles)</i>	CD
F ^f BO107tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de socialisation (volet habiletés sociales en classe)</i>	CD

Phase 1 : Étape II : Stade 9 : Précision des solutions

F ^{rlép} P1pru	Engager les agents professionnels non enseignants, notamment la direction de l'école, à planifier les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de l'élève	CC, CÉ, CP
F ^{rlé} P2su	Engager les différents utilisateurs du PI à privilégier l'inclusion de l'élève HDAA en classe ordinaire	CC, CÉ
F ^{ré} P3su	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les aides techniques ou technologiques dont l'élève aurait besoin	CC
F ^{rl} P5su	Engager la commission scolaire à favoriser la classe ordinaire comme premier type de service en autant que cette intégration ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves et est qu'elle soit de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève HDAA	CC, CÉ, CP
F ^r P6sco	Engager la commission scolaire à s'assurer que des interventions diversifiées ont été envisagées et proposées avant de classer l'élève dans un groupe spécial	CC, CÉ
F ^r P7su	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si des adaptations sont à faire	
F ^r P8sco	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si les finalités de l'élève sont différentes de ses pairs	
F ^{rl} P9suco	Engager la commission scolaire à éviter de regrouper les élèves ayant une déficience intellectuelle en fonction de leur déficience	
F ^{ré} P10su	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les aménagements sont sécuritaires	

F ^r P11tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu familial	CÉ
F ^r P12tu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu scolaire	CÉ
F ^{rl} P13tu	Inciter la commission scolaire à exempter, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, d'une ou plusieurs matières obligatoires un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, une déficience profonde, un trouble envahissant du développement ou un trouble relevant de la psychopathologie	
F ^{rl} P14tu	Engager la commission scolaire à démontrer qu'un classement en classe adaptée serait dans l'intérêt de l'élève	CP
F ^r P15tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à viser des activités fonctionnelles pour l'élève au préscolaire	CÉ
F ^{ré} P16tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à choisir les adaptations (aménagement, accommodements et modifications) qui permettront à l'élève de démontrer ses connaissances	CÉ
F ^{rlép} P17tu	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les accommodements fournis aux examens ministériels sont les mêmes que les accommodements fournis en classe au courant de l'année scolaire	CÉ
F ^{ré} P18tu	Inciter la commission scolaire à élaborer des examens alternatifs pour les élèves ayant un programme alternatif	CD CÉ
F ^{ré} P19tu	Inciter la commission scolaire à élaborer un programme alternatif ayant un contenu qui rejoint le programme de la classe ordinaire	CD CÉ
F ^{ré} P20tu	Engager les différents utilisateurs du PI à lier le soutien offert à l'élève avec les buts et les objectifs du PI	CÉ

F ^{ré} P21tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser du matériel adapté qui est lié à son âge chronologique	CD
F ^{ré} P22tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à analyser les différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels	CÉ
F ^r P23tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir des stratégies d'intervention en cas de crise	CÉ
F ^r P24qu	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu communautaire	CÉ
F ^r P25qu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir l'utilisation de l'environnement physique de l'élève au préscolaire	CÉ
F ^{ré} P26qu	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les adaptations choisies permettront à l'élève de démontrer ses progrès	CÉ
F ^{ré} P27qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les pairs à soutenir l'élève	

F ^é P28su	Encourager la direction de l'école à faire connaître les droits des personnes handicapées	CF
F ^{ré} P29tu	Engager l'orthopédagogue à choisir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève	
F ^{ré} P30tu	Engager l'orthopédagogue à concevoir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève	CD
F ^{ré} P31tu	Engager l'orthopédagogue à faire des recommandations appropriées pour soutenir la prise de décision	
F ^{ré} P32tu	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à spécifier les rôles de chaque membre de l'équipe du PI	
F ^r P33tuc	Engager la direction de l'école à accepter que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins	
F ^r P34tu	Inciter la direction de l'école à structurer les autres	CC,

	activités de l'école de façon à les rendre accessibles à l'élève	CP
F ^r P35tu	Inciter les établissements scolaires à favoriser l'accès au parcours de formation générale appliqué (DES / DEC)	
F ^r P36tu	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation professionnelle ou axée sur l'emploi	
F ^r P37tu	Inciter les établissements scolaires à faciliter le passage entre les voies de formation	
F ^r P38tu	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation alternative (menant à une diplomation)	
F ^r P39tu	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre des mesures pour préparer l'élève au marché du travail	
F ^r P40tu	Engager les différents utilisateurs du PI à établir une collaboration avec les services externes de main-d'œuvre (SEMO), les centres locaux d'emploi (CLE), l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et les intervenants du secteur de la réadaptation pour l'élève qui doit se préparer au marché du travail	CC
F ^é P41tu	Inciter l'enseignant à différencier ses stratégies d'enseignement	CP
F ^é P42tu	Inciter la direction de l'école à trouver des moyens de fournir les connaissances dont les enseignants auraient besoin vis-à-vis des élèves HDAA intégrés dans l'école	CP, CF
F ^é P43tco	Inciter la direction de l'école à encourager une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion	
F ^é P44tu	Inciter l'orthopédagogue à adapter le contenu de la tâche en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève	CÉ
F ^b P45tu	Engager les différents utilisateurs du PI à trouver des moyens concrets, palpables, alternatifs ou adaptés pour s'assurer que les objectifs sont atteints	CÉ
F ^b P46tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à trouver divers moyens et différentes stratégies pour atteindre les objectifs ciblés	CÉ
F ^é P47tu	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire	
F ^é P48tu	Inciter le coordonnateur principal à prendre connaissance des services SSS pouvant être offerts à l'élève	CC
F ^é P49tu	Inciter l'orthopédagogue à coordonner ses activités avec celles de la classe ordinaire	CP
F ^b P50tu	Engager la direction de l'école à s'assurer que les	

	ententes du PI soient prises de manière concertée	
F ^é P51qu	Encourager l'orthopédagogue à organiser des séances de sensibilisation pour les pairs	CP
F ^b P52qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des renforçateurs comme un des moyens pour atteindre les objectifs ciblés	

F ^{ré} P53tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'utilisation des adaptations ciblées	CÉ
F ^{ré} P54tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'opportunité	CÉ
F ^{ré} P55tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des compétences du programme de formation de l'école québécoise	CÉ
F ^{ré} P56tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des aides techniques ou technologiques disponibles pour aider l'élève à se maintenir dans le curriculum ordinaire	CÉ
F ^{ré} P57tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des accommodations à faire au curriculum ordinaire	CÉ
F ^{ré} P58tu	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des modifications à faire au curriculum ordinaire	CÉ
F ^{ré} P59tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels	CÉ
F ^é P60tuo	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les différents services à offrir en classe à l'élève	CÉ
F ^é P61tuo	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe	CÉ
F ^é P62tuo	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe	CÉ
F ^é P63tuo	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe	CÉ
F ^é P64tu	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe	CÉ
F ^é P65tu	Inciter l'enseignant à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève	CÉ
F ^é P66tu	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève	CÉ
F ^é P67tu	Inciter l'auxiliaire d'inclusion ou le TES à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève	CÉ
F ^é P68tu	Inciter l'enseignant à prendre en considération l'aménagement de la classe	CÉ

F ^{bé} P69tu	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu classe	CÉ
F ^{bé} P70tu	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu école	CÉ
F ^{bé} P71tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix de moyens	CÉ

F ^{rl} P72sucu	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services complémentaires d'éducation aux droits et aux responsabilités	CA
F ^{rl} P73sucu	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'animation sur les plans sportif, culturel et social	CA
F ^{rl} P74sucu	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire	CA
F ^{rlé} P75su	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychologie	CA
F ^{rlé} P76su	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychoéducation	CA
F ^{rlé} P77su	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthopédagogie	CA
F ^{rlé} P78su	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthophonie	CA
F ^{rlé} P79su	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de santé et des services sociaux	CA
F ^{rl} P80su	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits	CA
F ^{rl} P81su	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées	5
F ^{rlé} P82su	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir les adaptations appropriées pouvant permettre l'intégration de l'élève en classe ordinaire, le plus près possible de sa	5

	résidence	
F ^{rlé} P83tu	Engager la commission scolaire à fournir les services nécessaires à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire	CA
F ^{rlé} P84tucu	Engager la commission scolaire à organiser les services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage	CA
F ^{rlé} P85tucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage	CA
F ^{rlé} P86tucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de l'autonomie de l'élève	CA
F ^{rlé} P87tucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sens des responsabilités	CA
F ^{rlé} P88tucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires d'aide qui visent à accompagner l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle	CA
F ^{rlé} P89tucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être	CA
F ^{rlé} P90qucu	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sentiment d'appartenance à l'école et à la société	CA

F ^{ré} P91tu	Encourager l'orthopédagogue à fournir à l'enseignant des exemples de stratégies différenciées d'enseignement	CC
F ^{ré} P92tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources humaines nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI	CA
F ^{ré} P93tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources matérielles nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI	CA
F ^{ré} P94tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir des	

	occasions fréquentes à l'élève de mettre en œuvre dans l'école les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	
F ^r P95tu	Inviter les parents à fournir la possibilité à l'élève à mettre en œuvre fréquemment dans la maison les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	
F ^{rl} P96tu	Inciter les établissements scolaires à offrir au secondaire des cheminements scolaires variés menant à une diplomation	CD,
F ^r P97tu	Inciter la direction de l'école à fournir des occasions à l'élève de participer aux activités parascolaires (par exemple ; excursions, équipe de sports, assemblées, etc.)	
F ^r P98cu	Encourager les différents utilisateurs du PI à fournir la possibilité à l'élève de mettre en œuvre fréquemment dans les activités communautaires les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	

F ^{brép} P99su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les rôles et les responsabilités de chacun des membres de l'équipe dans la mise en œuvre du PI	
F ^{rép} P100su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les adaptations à faire pour pallier les difficultés rencontrées par l'élève	CÉ
F ^{rép} P101su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la fréquence à laquelle les agents professionnels informeront les parents du progrès de l'élève	CÉ
F ^{rlép} P102su	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les aides techniques ou technologiques que l'élève utilisera	CÉ
F ^{rp} P103su	Encourager les différents utilisateurs à démontrer comment les services choisis vont bénéficier à l'élève	CÉ
F ^{rlép} P104tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services à fournir à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire	CÉ
F ^{rép} P105tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services complémentaires à fournir à l'élève	CÉ
F ^{rlép} P106tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin dans quel contexte l'objectif ciblé sera mis en œuvre	CÉ
F ^{rlép} P107tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées aux examens ministériels	CÉ

F ^{rép} P108tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées à l'aménagement de la classe ordinaire	CÉ
F ^{rép} P109tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées au contenu pédagogique	CÉ
F ^{rép} P110tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au niveau conceptuel de la tâche	CÉ
F ^{rép} P111tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au contenu pédagogique	CÉ
F ^{rép} P112tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter aux examens ministériels	CÉ
F ^{rép} P113tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter au programme de formation de l'école québécoise	CÉ
F ^{rép} P114tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser (lorsque l'élève a 14 ans) les services de transition dont l'élève aura besoin afin d'atteindre les buts post secondaires	CÉ
F ^{ré} P115tu	Engager les différents utilisateurs du PI à énoncer (lorsque l'élève a 16 ans) les services de transition pour aider l'élève à se préparer à quitter l'école secondaire	CÉ
F ^{rép} P116tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser combien de temps l'élève ne participe pas à la classe ordinaire	CÉ
F ^{ré} P117tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le lien entre l'incapacité ou la difficulté de l'élève et les adaptations	CÉ
F ^{rép} P118tu	Encourager les différents utilisateurs du PI à préciser à l'écrit les ressources nécessaires pour intégrer l'élève en classe ordinaire	CÉ
F ^{rp} P119tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la durée des services à fournir	CÉ
F ^{rp} P120tu	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer la raison pour laquelle l'élève a été placé en classe adaptée	CÉ
F ^{rép} P121tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si l'élève (du secondaire 4 ou 5) participera aux examens ministériels	CÉ
F ^{rép} P122tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si des accommodements seront fournis à l'élève lors des examens ministériels	CÉ
F ^{rép} P123tu	Engager les différents utilisateurs du PI à décrire les accommodements qui seront fournis à l'élève lors des examens ministériels	CÉ

F ^{rép} P124tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si les examens ministériels seront remplacés par des évaluations alternatives	CÈ
F ^{rép} P125tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens de communication qui seront utilisés pour informer les parents du progrès de l'élève	CÉ
F ^{rép} P126tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins de services de transition pour l'élève âgé de 16 ans	CÉ
F ^{rép} P127tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date à laquelle débutent les services prévus	
F ^{rép} P128tu	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les bienfaits et les avantages d'un classement dans une classe adaptée	CÉ
F ^{brép} P129tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour atteindre les objectifs ciblés	CÉ
F ^{rép} P130qu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser où seront donnés les services offerts à l'élève	CÉ

F ^{rép} P131tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de chaque évaluation	
F ^{rép} P132tu	Inciter les membres de l'équipe du PI à énoncer ce qui va être réalisé en classe adaptée en vue de réintégrer l'élève en classe ordinaire	CÉ
F ^{rép} P133qu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour la collecte des données	

F ^{bl} P134su	<i>Proposer aux parents et aux intervenants un moyen d'approuver les ententes du PI</i>	CD
F ^{ré} P135tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'accommodations possibles à faire en classe ordinaire</i>	CD
F ^{ré} P136tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de modifications possibles à faire en classe ordinaire</i>	CD
F ^{brép} P137tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens ou des stratégies à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés</i>	CD

F ^{rép} P138tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aménagements possibles à faire en classe ordinaire</i>	CD
F ^{rép} P139tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aides techniques ou technologiques</i>	CD
F ^{rép} P140tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI</i>	CD
F ^{rép} P141tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI</i>	CD

Phase 2 : Mise en œuvre du PI

F ^{rép} M1pr	Engager la direction de l'école à voir à la réalisation périodique du PI	CÉ
F ^{rlé} M2su	Engager les différents utilisateurs du PI à intégrer l'élève dans la classe ordinaire (avec d'autres élèves non HDAA)	
F ^{lbp} M3su	Engager la commission scolaire à mettre en œuvre un PI dont les ententes sont approuvées par les parents	
F ^{rép} M4tu	Engager les différents utilisateurs à mettre en œuvre les objectifs du PI	
F ^{rép} M5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date du début de la mise en œuvre du PI	
F ^{bé} M6tu	Inciter les parents à participer à la mise en œuvre du PI	
F ^{rép} M7qu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le nombre d'heures de chaque service à donner à l'élève	
F ^r M8qu	Encourager les différents utilisateurs du PI à mettre en œuvre de manière systématique un PI	
F ^{ré} M9qu	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des activités d'enrichissement pour les élèves doués	
F ^b M10qu	Encourager les enseignants à rester engagés dans la mise en œuvre du PI	
F ^{rlé} M11qu	Engager l'orthopédagogue à mettre en œuvre des projets visant à aider les élèves HDAA	

Phase 2 et Phase 3 : Révision du PI

F ^{rép} RÉ1pru	Engager la direction de l'école à s'assurer qu'il y ait une évaluation périodique du PI	CU
F ^{rép} RÉ2su	Inciter les différents utilisateurs du PI à réviser le PI en même temps que le bulletin scolaire	
F ^{rép} RÉ3su	Engager les différents utilisateurs du PI à réviser le PI à la fin de l'année scolaire	
F ^{rép} RÉ4su	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des ajustements aux objectifs ciblés	
F ^{rép} RÉ5su	Engager les différents utilisateurs du PI à changer au besoin les buts et les objectifs ciblés	
F ^{ré} RÉ6su	Engager l'orthopédagogue à participer à la révision du PI	
F ^{rép} RÉ8su	Engager les différents utilisateurs du PI à ajuster au besoin les objectifs et les moyens consignés dans le PI	
F ^{ré} RÉ9su	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour soutenir l'élève dans son cheminement scolaire	
F ^{ré} RÉ10su	Engager la direction de l'école à évaluer la qualité des services	
F ^{ré} RÉ11su	Engager la direction de l'école à améliorer au besoin la qualité des services rendus	
F ^{rép} RÉ12su	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire	
F ^{rép} RÉ13su	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens	
F ^{rép} RÉ14su	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre	

F ^{rép} RÉ15tu	Engager les parents à suivre de près la progression de leur enfant tout le long de son cheminement scolaire	
F ^{ré} RÉ16tu	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève avant de réviser le PI	
F ^{rép} RÉ17tu	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les progrès de l'élève au niveau des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise	
F ^{rép} RÉ18tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens	
F ^{ré} RÉ19tu	Inciter l'enseignant à préparer la réintégration de l'élève en classe ordinaire	
F ^{bé} RÉ20tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de faire le suivi des progrès de l'élève	
F ^{ré} RÉ21tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen d'évaluer le progrès de l'élève	
F ^{lé} RÉ22tu	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de l'instruction	
F ^{lé} RÉ23tu	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la socialisation	
F ^{lé} RÉ24tu	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la qualification	
F ^{rép} RÉ25tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de l'évaluation	
F ^{rép} RÉ26tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les procédures d'évaluation	
F ^{rép} RÉ27tu	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les dates prévues pour réviser le PI	

F ^{rép} RÉ28tu	Engager l'orthopédagogue à préciser, dans le bilan des progrès de l'élève, si l'élève progresse au rythme prévu afin d'atteindre ses objectifs à long terme et ses buts	
F ^{rép} RÉ29tu	Engager l'orthopédagogue à fournir aux membres de l'équipe du PI un bilan des progrès de l'élève	
F ^{rép} RÉ30tu	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux futurs utilisateurs de ce plan des recommandations en fin d'année scolaire	CÉ
F ^{rép} RÉ31tu	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents des recommandations en fin d'année scolaire pour l'été	
F ^{rp} RÉ32tu	Engager l'orthopédagogue à élaborer un Compte-Rendu Final (CRFPI) ⁹ du PI de l'élève en vue de la révision de fin d'année scolaire	CP
F ^{rép} RÉ33tu	Engager l'orthopédagogue à rédiger un bilan de progrès de l'élève	CÉ
F ^{rl} RÉ34tu	Engager la direction d'école à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire	CP
F ^{rép} RÉ35qu	Inciter l'enseignant de la classe à faire un compte-rendu des progrès de l'élève à chaque mois	CÉ
F ^{rlé} RÉ36qu	Engager l'orthopédagogue à rédiger des rapports d'évaluation	CÉ
F ^{rlé} RÉ37qu	Engager l'orthopédagogue à rédiger des bilans de situation	CÉ
F ^{ré} RÉ38qu	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des questionnaires et des grilles servant à évaluer l'atteinte des	CÉ

⁹ Traduction libre « Final Student Program Outcomes (FSPO), Hoehle, R. L. (1993). *The development of an expert system to evaluate the IEP components of student records*. Utah State University, Logan, Utah.

	objectifs visés	
F ^{ré} RÉ39qu	Inviter les différents utilisateurs du PI à enregistrer le fonctionnement de l'élève en classe afin d'évaluer l'atteinte des objectifs visés	
F ^{rp} RÉ40quco	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de mesurer les interventions (hebdomadairement)	
F ^{ré} RÉ41cu	Encourager les agents professionnels à utiliser le portfolio pour évaluer l'atteinte des objectifs visés	

F ^{l^{bé}} RÉ42su	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre</i>	CD
F ^{bé} RÉ43tu	<i>Fournir aux parents un moyen de voir l'évolution de l'élève</i>	CD
F ^r RÉ44cu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen d'évaluer les interventions (hebdomadairement)</i>	CD

Phase 1, phase 2 et phase 3 du cycle de vie du PI : Communication

F ^r CO1pru	Engager les différents utilisateurs à communiquer entre eux	CC, CD
F ^{rl} CO2su	Engager les différents utilisateurs du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre	CC
F ^{rl} CO3su	Engager la direction de l'école à transmettre aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, au moins quatre bulletins scolaires par année	CC, CP
F ^{bl} CO4su	Engager la direction de l'école à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI	CC
F ^r CO5tucu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser divers moyens de	CP

	communication avec les parents de l'élève	
F ^{ré} CO6tu	Inviter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen d'informer les parents de la nécessité de mettre en place un PI pour leur enfant	CP
F ^r CO7tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants du PI à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois	CC
F ^{rl} CO8tu	Engager la direction de l'école à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois pour l'élève dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école	CC
F ^b ICO9tu	Engager les professionnels enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents	CC
F ^é ICO10tu	Engager l'enseignant à communiquer avec les parents	CC
F ^é ICO11tu	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les parents	CC
F ^{ré} CO12tuco	Engager la direction de l'école à informer les parents de leurs droits procéduraux	CC
F ^b CO13tu	Inciter les professionnels non enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents	CC
F ^r CO14tuco	Encourager la direction de l'école à décrire aux parents le mandat de l'école	CC

F ^{rl} CO15sucu	Engager les commissions scolaires à informer les agents professionnels enseignants et non enseignants des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI	CC
F ^{rl} CO16sucu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents de l'élève de ses droits, au moins un an avant la transition, à l'élémentaire, au secondaire ou au collégial	CC
F ^r CO17tco	Inciter les utilisateurs du PI à utiliser un mécanisme de communication simple et efficace	
F ^{rl} CO18tu	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à communiquer une fois par mois avec les	CC

	parents de l'élève	
F ^r CO19tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à prévoir des mécanismes d'urgence pour convoquer une rencontre ou pour reporter une rencontre prévue	
F ^r CO20tco	Engager la commission scolaire ou la direction de l'école à préciser aux parents les services disponibles en adaptation scolaire pour l'élève	
F ^r CO21tu	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre auprès de l'élève	CP
F ^r CO22tu	Engager les différents utilisateurs du PI à suivre les changements de performance de l'élève	CC
F ^r CO23tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre	
F ^r CO24tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre	
F ^r CO25tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à préciser les participants attendus à la rencontre	
F ^r CO26tu	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen à transmettre l'information lors des transitions	
F ^r CO27tco	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI	CF
F ^r CO28tu	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de suivre les changements de performance de l'élève	
F ^r CO29tu	Inciter les professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents autant de fois que les parents d'élèves non HDAA	CC
F ^r CO30tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en note le nombre des appels téléphoniques effectués auprès des parents	

F ^r CO31tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en note les résultats des appels téléphoniques effectués auprès des parents	CÉ
F ^r CO32tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre auprès de l'élève	

F ^{rl} CO33tu	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les organismes partenaires	CC
F ^r CO34tco	Inciter les commissions scolaires à informer les directions d'écoles sur les projets et services aux élèves doués	CC
F ^r CO35tu	Engager la direction de l'école à fournir des recommandations à la commission scolaire concernant le classement de l'élève	CC
F ^r CO36tuco	Inciter les agents professionnels non enseignants à utiliser un mécanisme de communication simple	
F ^{rl} CO37tco	Engager la commission scolaire à évaluer la qualité des services offerts à l'élève	
F ^{rl} CO38tco	Engager la commission scolaire à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services offerts à l'élève	
F ^{ré} CO39tu	Inciter les spécialistes à communiquer avec l'enseignant de la classe	CC
F ^{ré} CO40tu	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes	CC

F ^{rl} CO41sco	Engager la commission scolaire à informer les utilisateurs du PI des droits des parents concernant une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction	CC
F ^{rl} CO42sc	Engager la commission scolaire à informer les parents de leur droit de formuler une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction	CC

F ^r CO43su	Engager les parents à fournir le consentement pour la divulgation d'informations à chacun des membres de l'équipe du PI	CC
F ^r CO44su	Inciter le coordonnateur principal du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre	CC
F ^r CO45tu	Inciter les intervenants SSS à communiquer au besoin, avec le coordonnateur principal du PI	CC
F ^r CO46tu	Encourager le coordonnateur principal à communiquer au moins deux fois par année avec les « autres milieux » (communauté, loisirs, activités parascolaires, transport scolaire etc.)	CC
F ^b CO47tco	Inciter les différents membres de l'équipe du PI à discuter ouvertement	
F ^b CO48tu	Inciter l'animateur du PI à s'assurer que tous les participants ont compris ce qui a été dit lors des rencontres	
F ^b CO49tu	Encourager les parents et les élèves à écouter les différents membres de l'équipe du PI	
F ^r CO50tco	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel scolaire	
F ^é CO51qu	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes	CC
F ^é CO52qu	Encourager l'orthopédagogue à partager les communications à faire auprès des spécialistes et des parents avec l'enseignant	CC
F ^r CO53qco	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel	CC

F ^b CO54su	<i>Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de communiquer les progrès de l'élève aux parents</i>	CD
F ^r CO55tu	<i>Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de communiquer entre eux</i>	CD
F ^b CO56tu	<i>Proposer aux différents utilisateurs des moyens de communiquer entre eux</i>	CD

Phase 1, Phase 2 et Phase : Soutien aux parents

F ^r SP1pru	Inciter les parents à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI	CC
F ^{rl} SP2su	Engager la direction d'école à informer les parents de leur droit d'inviter une personne (qui connaît l'élève) aux rencontres	CC
F ^{ré} SP3sco	Engager la direction et aux personnels de l'école à créer et développer une fondation de soutien à la recherche et l'innovation pour les élèves HDAA	CC
F ^{rl} SP4sco	Inviter la direction de l'école à informer les parents de leurs droits de recours dans les cas où ces derniers contestent sa décision, conformément à la Loi sur l'instruction publique et à la politique sur la résolution des différences entre les parents et l'école	CC
F ^r SP5tco	Inciter les parents à soutenir des situations d'apprentissage à la maison	
F ^r SP6tu	Engager la direction d'école à s'assurer que les parents ont bien compris les recommandations faites par le milieu scolaire de leur enfant	
F ^{ré} SP7tco	Inciter les parents à prendre leur place comme principal éducateur de leur enfant	
F ^r SP8tu	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans l'identification des besoins prioritaires de leur enfant	
F ^{ré} SP9tu	Inciter les parents à se préparer aux rencontres	CC
F ^r SP10tu	Inciter l'orthopédagogue du PI à préparer les parents à la première rencontre du PI	CP
F ^r SP11tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents savent ce qu'ils doivent faire afin de venir en aide à leur enfant	
F ^r SP12tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à présenter aux parents les services offerts à l'intérieur de l'école avant de chercher des services externes ou complémentaires	CC
F ^r SP13tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au programme d'instruction ciblé pour l'élève	CC
F ^r SP14tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au plan d'intervention	CC
F ^r SP15tu	Inciter la direction de l'école ou la commission scolaire à fournir des renseignements aux parents liés à la	CC

	transition de la maternelle à l'élémentaire, de l'élémentaire au secondaire, du secondaire au collégial	
F ^r SP16tco	Encourager les parents à devenir membre d'un organisme communautaire en lien avec les difficultés ou incapacités de leur enfant.	
F ^{re} SP17tu	Engager la direction à s'informer sur les services régionaux disponibles dans la commission scolaire	
F ^{re} SP18tu	Engager la direction à s'informer sur les services supra régionaux disponibles pour la commission scolaire	
F ^{re} SP19tu	Engager la direction à s'informer sur les services communautaires disponibles dans la région	
F ^{re} SP20tu	Engager la direction et le personnel de l'école à créer et développer une fondation de soutien aux besoins des élèves HDAA	CD
F ^{re} SP21tu	Engager l'orthopédagogue à développer une relation de complicité avec les parents de l'élève HDAA	CC
F ^{re} SP22tu	Engager la commission scolaire à informer les parents des services disponibles pour leur enfant	CC
F ^e SP23etu	Encourager la direction de l'école à inciter les parents à s'impliquer dans des associations	
F ^e SP24tu	Inciter les parents à s'impliquer dans des associations de soutien	
F ^r SP25qco	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans la reconnaissance des difficultés de leur enfant	
F ^r SP26quco	Inciter les parents à utiliser des moyens efficaces pour relever les divers défis pouvant être rencontrés lors du processus et des ententes du PI	
F ^r SP27qco	Inciter les parents à prendre un moyen pour accroître leur pouvoir et leur autorité en relation avec les professionnels	
F ^{re} SP28qco	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de résoudre les différences qui existent entre les parents et l'école	
F ^e SP29qu	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des activités communautaires	
F ^e SP30cu	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les parents à fournir un soutien à l'élève dans les « autres milieux »	

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'enseignant

F ^{rb} SE1pruco	Engager la direction de l'école à fournir le soutien nécessaire aux enseignants pour faciliter le cheminement de l'élève dans une classe ordinaire	CC, CF
F ^{rl} SE2tu	Inciter les enseignants à utiliser des moyens d'intégrer les prescriptions du PI dans la classe quotidiennement	
F ^{re} SE3tu	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant de l'élève	CC
F ^{re} SE4tu	Engager l'orthopédagogue à démontrer aux enseignants des liens entre le PI et la routine de la classe	CC
F ^{re} SE5tu	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des modes d'évaluation de l'élève	
F ^{re} SE6tu	Encourager les professionnels enseignants à trouver un moyen d'utiliser le PI comme outil pour développer une planification d'enseignement ou une séquence d'enseignement	
F ^{re} SE7tu	Inviter les enseignants à utiliser des moyens d'évaluer ses méthodes ou activités d'enseignement	
F ^r SE8tuo	Engager la direction de l'école à prévoir des formations continues pour le personnel enseignant	CF
F ^r SE9tu	Inviter l'enseignant à utiliser un moyen pour bénéficier d'une aide immédiate en cas de crise	
F ^p SE10tu	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir les services d'aide nécessaires à l'élève qui est en transition	
F ^{rl} SE11tu	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre du PI	CC
F ^{rl} SE12tu	Inciter l'orthopédagogue à proposer à l'enseignant des stratégies pour intervenir auprès de l'élève	CC
F ^{rl} SE13tco	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'attitudes pour faciliter la démarche d'apprentissage	CC
F ^{rl} SE14tco	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'approches pour faciliter la démarche d'apprentissage	CC
F ^{rl} SE15tco	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs approches pédagogiques	
F ^{rl} SE16tuo	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les	

	parents	
F ^{ré} SE17tco	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs stratégies d'intervention	
F ^{ré} SE18qu	Inviter les enseignants à utiliser un Plan d'Intervention Abrégé (PIAb) ¹⁰	CD
F ^{ré} SE19qu	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de PIAb	CD
F ^{ré} SE20qu	Inciter les spécialistes à soutenir l'enseignant de la classe ordinaire dans la coordination du PI	CC
F ^{ré} SE21qu	Inviter les enseignants à développer une Matrice d'Activité (MA) ¹¹ à partir du PI de l'élève	CD
F ^{ré} SE22qu	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de MA	CD
F ^{ré} SE23qu	Inciter l'orthopédagogue à organiser des activités de formation	CP
F ^{ré} SE24qu	Inciter l'orthopédagogue à animer des activités de formation	CP
F ^{ré} SE25qu	Inciter l'orthopédagogue à proposer des stratégies de différenciation ou des activités différenciées aux enseignants	CC
F ^{ré} SE26cu	Inciter la direction de l'école à soutenir son personnel dans l'élaboration du programme d'enrichissement de l'école	CC

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'élève

F ^{rl} SÉ1pru	Engager la direction de l'école à soutenir l'élève dans la réussite de son parcours scolaire	CC
F ^{rlb} SÉ2tu	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de l'instruction	CÉ, CP
F ^{rlb} SÉ3tu	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la socialisation	CÉ, CP

¹⁰ Traduction libre « Program-at-Glance » Giangreco M.F., Cloninger C.J., & Iverson V.S., (1993), *Choosing Options and Accommodations for Children (COACH) : A Guide to Planning Inclusive Education*, Baltimore : Brookes.

¹¹ Traduction libre « Activity Matrix » Grisham-Brown, J., Hemmeter M. L., (1998), *Writing IEP Goals and Objectives: Reflecting an Activity-Based Approach to instruction for Young Children With Disabilities.*, *Young Exceptional Children*, (1), 2- 10

F ^{rb} SÉ4tu	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la qualification	CÉ, CP
F ^r SÉ5tu	Engager les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à accéder au marché du travail	CÉ, CP
F ^b SÉ6tu	Encourager l'élève âgé de 14 ans et plus à élaborer un plan d'action pour atteindre son but post secondaire	CÉ, CP
F ^b SÉ7tu	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses intérêts lors de l'élaboration de son PI	
F ^r SÉ8tu	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses préférences lors de l'élaboration de son PI	
F ^r SÉ9tu	Inciter l'orthopédagogue ou le parent à aider l'élève à comprendre le but de chaque rencontre	CC
F ^r SÉ10tu	Engager le coordonnateur du PI à s'assurer que l'élève a pris connaissance de chacun des membres de l'équipe du PI	CC
F ^r SÉ11tco	Inciter l'orthopédagogue à encourager l'élève à tenir compte de ses performances au regard de ses buts et de ses objectifs	
F ^r SÉ12tu	Inciter l'élève à énoncer, si possible, ses intérêts liés à la transition de la l'élémentaire au secondaire, du secondaire au collégial	
F ^b SÉ13qu	Inciter l'orthopédagogue à préparer l'élève à se préparer à la première rencontre du PI	CÉ, CP
F ^b SÉ14qu	Encourager l'élève à cibler et élaborer, si possible, ses objectifs	
F ^r SÉ15qu	Encourager les parents à motiver l'élève à remercier l'équipe à la fin d'une rencontre	
F ^r SÉ16qu	Inciter l'élève à demander, si possible, des questions si il ne comprend pas	
F ^é SÉ17qu	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des loisirs	
F ^é SÉ18qu	Encourager la direction de l'école à impliquer l'élève dans des activités parascolaires	

**Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Implications des autres milieux : MELS – SSS -
Commission Scolaire - Conseil d'Établissement au regard du PI**

F rd IM1pruco	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.	CC, CD, CF
F ^é IM2sucu	Inciter le MELS à soutenir des équipes universitaires de recherche et d'innovation à développer en partenariat avec les milieux de pratique, des outils, des procédés ou des services adaptés pour soutenir les ÉHDAA	CC, CD, CF
F ^é IM3sucu	Inciter le MELS à mettre en place des actions stratégiques au FQRSC pour le soutien aux ÉHDAA	CC, CD, CF
F rd IM4sucu	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.	CC, CD, CF
F ^{lé} IM5sucu	Engager les commissions scolaires de s'assurer de l'exercice des droits de l'élève	CC, CD, CF
F ^{ré} IM6tucu	Inciter le MELS à mettre en place un parcours de formation alternative pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères ou pour d'autres cas si besoin	CC, CD, CF
F ^{ré} IM7tucu	Inciter le MELS à autoriser la mise en œuvre d'un programme alternatif élaboré par la commission scolaire pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères	CC, CD, CF
F ^{ré} IM8tucu	Inciter le MELS à élaborer des examens ministériels pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi	CC, CD, CF
F ^{ré} IM9tucu	Inciter le MELS à fournir des diplômes reconnus pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi	CC, CD, CF
F ^{ré} IM10tucu	Inciter le MELS à permettre la reconnaissance des acquis et des qualifications des autres parcours de formation	CC, CD, CF

F ^é IM11tuc0	Inciter le MELS à élaborer des buts alternatifs au programme de l'école québécoise pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères et pour d'autres cas si besoin	CC, CD, CF
F ^é IM12tuc0	Inciter les commissions scolaires à préciser les accommodements autorisés pour les examens ministériels	CC, CD, CF
F ^é IM13tuc0	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles des ressources humaines, pédagogiques et matérielles pour équiper les ÉHDAA	CC
F ^é IM14tuc0	Inciter les commissions scolaires à veiller à ce que chaque direction d'école applique la démarche du cycle de vie du PI	CC, CD CF
F ^é IM15tuc0	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles une liste des différentes adaptations possibles	CC, CD
F ^é IM16tuc0	Inciter les commissions scolaires à trouver des moyens de respecter les délais dans la gestion des dossiers	CC
F ^é IM17tuc0	Inciter les commissions scolaires à utiliser un moyen efficace de gérer les dossiers des élèves ayant un PI	CD
F ^b IM18tuc0	Encourager la commission scolaire ou à la direction à préparer le personnel à recevoir un élève ayant des besoins particuliers	CC, CF
F ^{rlé} IM19quc0	Inciter le MELS à faire suivre les modes d'évaluation et les règles de sanctions selon les différents parcours de formation	CC
F ^r IM20quc0	Inviter le conseil d'établissement à tenir compte des formations préalables des enseignants et des administrateurs d'école	CC, CF
F ^é IM21quc0	Inciter les commissions scolaires à élaborer une liste des différentes adaptations possibles	CD
F ^é IM22quc0	Engager la direction de l'école à s'informer sur les différents services possibles à offrir à l'élève HDAA	CC
F ^é IM23quc0	Inciter la direction de l'école à utiliser un moyen efficace de gérer les PI	CD
F ^{lé} IM24quc0	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves	
F ^{lé} IM25quc0	Inciter la commission scolaire à établir des modalités concrètes de collaboration avec ses partenaires externes	CC, CD

F ^é IM26quco	Encourager les intervenants SSS à prendre connaissance du milieu scolaire de l'élève	CC
F ^{lé} IM27cuco	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit l'aménagement d'activités parascolaires	

Chapitre 5 : Discussion

Comme toute recherche, nous faisons un bilan synthétique de cette étude pour ensuite présenter ses limites et les perspectives de recherche.

5.1 Bilan

Le but initial de la présente étude était de préciser le ou les rôles caractéristiques du plan d'intervention au regard de ses différents utilisateurs pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention. Afin d'atteindre notre but, nous avons réalisé les deux premières phases de l'analyse de la valeur pédagogique; soit la phase de préconception et la phase de l'analyse fonctionnelle.

Cette démarche rigoureuse nous a permis d'atteindre nos objectifs visés, soit l'identification des différents utilisateurs d'un plan d'intervention, soit l'identification des principaux besoins spécifiques aux différents utilisateurs d'un plan d'intervention, soit l'identification des fonctions d'un plan d'intervention, soit la création d'un cahier des charges fonctionnel pour la conception d'un plan d'intervention et pour l'évaluation de son efficacité.

À partir des documents cadres du MELS et des questionnaires remplis par plus de 120 répondants nous avons identifié plus de 67 les différents utilisateurs potentiels des plans d'intervention. L'identification des différents utilisateurs potentiels nous aide à mieux comprendre les attentes émergentes des utilisateurs.

Nous avons identifié plus de 225 besoins que nous avons catégorisés par thème. La liste des différents besoins identifiés pourrait servir aux différents utilisateurs du PI afin d'alimenter les recommandations, sur la répartition des ressources disponibles relativement à l'organisation des services éducatifs pour les élèves HDAA, proposées par la convention collective du personnel enseignant. De plus, le comité de concertation régional, dans le respect des orientations du Ministère, pourrait s'en servir pour élaborer un plan d'action régional qui précise les besoins des divers utilisateurs.

Comme le MELS (2004), Goupil (2004), *l'Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education* (1999) et Morgan (1981) ont fait, nous avons identifié les fonctions potentielles d'un plan d'intervention. Par contre, il y a une distinction quant au nombre de fonctions identifiées, quant à la méthode employée pour identifier les fonctions et quant à la définition d'une fonction entre ces auteurs et cette étude.

Premièrement, le concept de fonction a peu ou pas été défini par ces auteurs laissant un flou et entraînant un manque de rigueur dans la conception des plans d'intervention. Le concept de fonction est un concept clé vedette de cette recherche qui mérite d'être présenté afin de dégager à quoi sert une fonction, son importance relative et ce qu'elle implique. Une fonction est selon Rocque, Langevin et Riopel (2008), *le (s) rôle (s) caractéristique (s) d'un produit, d'un procédé, d'un service ou d'un système au regard des besoins d'un utilisateur*. D'emblée, une des fonctions ou un des rôles caractéristiques d'un réfrigérateur, par exemple, est de « préserver la nourriture ». Le réfrigérateur est la solution. C'est-à-dire que la fonction exprime ce que le produit doit faire et la solution exprime comment le produit remplit la fonction. Dès lors, une fonction est importante car elle permet de développer un produit, procédé ou service qui répond aux besoins des utilisateurs tel que Petitdemange (1994) et Langevin (2008) l'ont précisé et car il est possible de remplir une fonction de multiples façons.

Deuxièmement, il y a très peu de recherche de développement en éducation. Pour celles qui existent les balises, notamment liées aux méthodes de pré conception, sont peu définies (Loiselle et Harvey, 2007) et certes personnes ne proposent des méthodes de conception notamment en éducation. Nous avons, donc, employé une méthode rigoureuse, structurée, systématique et créative de conception utilisée en ingénierie et plusieurs domaines de pointe adaptée à la spécificité de l'éducation par Rocque, Langevin et Riopel (1998) : la méthode de l'analyse de valeur pédagogique (AVP). La méthode AVP est une démarche visant l'atteinte d'objectifs de façon optimisée par une analyse préliminaire fine des besoins de tous les utilisateurs potentiels permettant d'orienter la conception vers un

procédé qui satisfera chaque utilisateur, et ce, après avoir défini les fonctions à remplir par le futur procédé dans son cahier des charges fonctionnel.

Troisièmement, nous avons identifié plus de 743 fonctions potentielles dont certaines liées à la conception d'un PI et d'autres liées à un outil de soutien à l'élaboration d'un PI. Les fonctions sont toutes catégorisées, hiérarchisées, ordonnées et caractérisées. En outre, l'analyse fonctionnelle nous a permis de réunir une collection très riche de fonctions qui ont trait à la formation des maîtres sur les PI et une collection de fonctions qui ont trait à un outil technologique de soutien. Ces collections, qui ne sont pas présentées dans cette thèse, ont été mises de côté pour des travaux ultérieurs.

Les différentes techniques d'analyses de besoins et d'analyse fonctionnelle employées lors de cette démarche ont eu un impact de qualité dans cette étude. Autre que les utilisateurs fréquents du PI, comme la direction de l'école, l'orthopédagogue, l'enseignant et le parent, nous avons impliqué des conseillers en adaptation scolaire, des conseillers en service complémentaire, des formateurs, des professionnels non enseignants et des experts préoccupés de l'éducation des élèves HDAA (membres du MELS, chercheurs universitaires, des experts dans le droit de l'éducation et le droit des personnes handicapées). Plus de 120 utilisateurs potentiels, aux expériences et aux préoccupations variées, ont considérablement enrichi l'étude des besoins et de l'analyse fonctionnelle. En ce qui concerne l'analyse fonctionnelle, nous avons utilisé quatre différentes techniques d'analyse fonctionnelle : l'analyse fonctionnelle à partir de l'analyse des besoins, l'analyse fonctionnelle à partir de la recension des écrits dont une distinct des encadrements, l'analyse fonctionnelle à partir de produits types et l'analyse fonctionnelle à partir de l'analyse écosystémique. Ainsi, nous avons atteint un niveau de satisfaction difficile à dépasser, tant pour les besoins exprimés que pour les fonctions potentielles souhaitées.

Ainsi, l'analyse fonctionnelle nous a permis de réunir une collection très riche de fonctions qui ont trait à la formation des maîtres sur les PI et une collection de fonctions qui ont trait à un outil technologique de soutien. Ces collections, qui ne sont pas présentées

dans cette thèse, ont été mises de côté pour des travaux ultérieurs. L'analyse fonctionnelle nous a permis de générer un total de 710 fonctions potentielles différentes que nous avons catégorisées par stades du plan d'intervention et par des composantes liées au plan d'intervention tel que le soutien aux parents, le soutien aux enseignants, le soutien à l'élève, la communication et l'implication des autres organismes (commission scolaire, MELS, etc.)

Nous avons créé un cahier des charges fonctionnel (CdCF) pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention. Outre le nombre de fonctions identifiées par le MELS (2004), Goupil (2004), *l'Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education* (1999) et Morgan (1981), qui est de toute évidence différent, les fonctions identifiées et consignées dans le CdCF sont catégorisées, hiérarchisées, et ordonnées. De plus, nous avons valorisé certaines fonctions afin d'inciter les utilisateurs des plans d'intervention à prendre en considération les différents coûts possibles et tenter de les réduire.

Le CdCF permet de préciser les rôles et responsabilités de chacun et d'adopter une démarche stratégique de la mise en œuvre du plan d'intervention. Il fournit des balises pour guider et soutenir le milieu scolaire dans ses interventions visant la réussite des élèves handicapés ou en difficulté. Il fournit les jalons au comité de concertation régional pour organiser des activités de soutien s'adressant aux gestionnaires, aux conseillers pédagogiques, au personnel enseignant, ainsi qu'au personnel professionnel et technique. On pourrait l'utiliser pour concevoir un ou des outils de communication, de soutien aux parents, de soutien à l'élève et de soutien à l'enseignant. On pourrait l'utiliser pour distinguer les fonctions qui sont remplies par les PI actuels de celles qui ne le sont pas, pour concevoir un canevas optimal de PI ou un canevas uniforme de PI, pour concevoir un outil de soutien à l'élaboration d'un PI, pour réviser le document cadre du MELS ou le canevas proposé par le MELS, pour préciser la fonction majeure du plan d'intervention et pour améliorer les pratiques liées à la formulation des objectifs.

En somme le cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention est susceptible de mener à des effets pédagogiques et organisationnels. De plus, il fournit un mécanisme qui permet d'évaluer les pratiques actuelles et qui favorise le réajustement des services aux besoins des élèves.

Cette étude est facilement reproductible puisque toutes les procédures suivies sont fournies. Dans le cas échéant, vue la richesse des divers techniques d'analyse utilisées, il nous semble que le CdCF sera peu modifié. Nous avons retenu 689 fonctions car il vaut mieux en avoir trop que pas assez. Une fonction présente dans le CdCF peut être source d'innovation mais pas une fonction absente.

En outre, nous avons atteint d'autres réalisations qui n'étaient pas prévues :

Nous avons élaboré un lexique avec 32 entrées. Comme le Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle Manitoba (2008) et le Ministère de l'Éducation de l'Alberta (1998), ce lexique propose une définition axiologique et praxique du plan d'intervention et des définitions de plusieurs concepts liés au plan d'intervention, peu ou pas définis par d'autres auteurs. La définition praxique du plan d'intervention énonce une proposition du cycle de vie d'un plan d'intervention, de ses étapes et de ses stades claire, fonctionnelle et opérationnelle qui pourrait facilement être mise à l'essai afin d'en comprendre les effets.

De plus, ce lexique met en évidence la distinction entre *besoin*, *moyen* et *objectif*, des concepts souvent confondus dans les milieux de pratiques. Finalement, ce lexique met en lumière et définit les différents types de besoins. Les utilisateurs des plans d'intervention et la majorité des chercheurs s'intéressent notamment aux besoins de l'élève et n'identifient pas ou n'explicitent pas les différents besoins du milieu scolaire au regard de l'élève HDAA. Bateman et Linden (2006), ont distingué deux types de besoins : des *besoins de*

bénéficier des conditions particulières pour apprendre et des besoins pour améliorer leurs performances. Nous considérons que le besoin de « *recevoir des conditions particulières* » pourrait être lié à quatre différents types de besoins que nous avons identifiés; soit un *besoin didactique*, soit un *besoin d'enseignement*, soit un *besoin éducationnel*, soit un *besoin d'aide technique ou technologique*, car c'est le milieu, et en particulier les agents professionnels enseignants ou non enseignants qui doivent mettre en place ces conditions particulières. Et le besoin d'« *améliorer ses performances* » est lié à un *besoin d'apprentissage* ou un *besoin d'aide technique ou technologique*, car c'est l'élève qui doit faire une action pour améliorer ses performances. En somme, nous avons identifié cinq différents types de besoin liés au milieu ou à l'élève.

Nous avons élaboré une taxonomie - *la taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion* - fondée sur les travaux de Langevin et Rocque (2011) et Trépanier (2005). Cette taxonomie met en lumière les divers milieux fréquentés par l'élève au regard du PI, les divers composantes des milieux, les divers services possiblement offerts à l'élève dans ces milieux, les relations entre les composantes des milieux et les indicateurs. Elle invite les utilisateurs du PI à préciser quelles sont les composantes des milieux recherchées pour faciliter l'identification des facilitateurs et des facteurs d'obstacle et aider à cibler des objectifs liés aux milieux.

De plus, cette démarche nous a permis d'innover au niveau de la constitution du cahier des charges en proposant d'ordonner chronologiquement les fonctions. L'ordination chronologique est un moyen qui pourra être utilisé ultérieurement par d'autres chercheurs lors de la constitution du cahier des charges fonctionnel de produits, procédés ou service pédagogique.

5.2 Les limites de cette recherche

Malgré toutes les précautions prises, il est possible qu'un autre chercheur qui reproduirait cette recherche obtienne des résultats légèrement différents. Le facteur humain était très important ici. Mais, compte tenu du nombre et de la diversité des participants, ainsi que du fait que tous les besoins exprimés ont été retenus et transposés en fonctions, et que quatre techniques d'analyse fonctionnelle ont été utilisées, la subjectivité des participants ne peut pas avoir altéré significativement les principaux objectifs de cette recherche.

Les participants sont tous du Québec et sont donc influencés par la culture et les valeurs d'ici ainsi que par les modèles de service du système scolaire québécois. Cette limite est en partie compensée par l'analyse fonctionnelle basée sur la recension des écrits qui sont en majorité américains.

Tous les utilisateurs potentiels du PI consultés sont des adultes. Aucun élève n'a participé à la recherche, alors que l'élève HDAA est identifié comme utilisateur du PI. À notre connaissance cette lacune est presque présente dans toutes les recherches que nous avons recensées sur les PI. Mais ce n'est pas une excuse pour la perpétuer, et une étude ultérieure devra la corriger.

L'équipe du CdCF était constituée de seulement sept personnes, ce qui aurait pu influencer considérablement la sélection et la hiérarchisation des fonctions. Pour contrebalancer ce biais possible, seules les fonctions à qui les membres de l'équipe ont attribué une appréciation d'importante à une moyenne inférieure à 2 n'ont pas été retenues dans le CdCF.

L'analyse des besoins et l'analyse fonctionnelle ont été strictement réalisées pour le contexte d'inclusion en classe ordinaire de l'élève HDAA, ou pour le passage temporaire en classe adaptée ou spéciale. En conséquence, l'utilisation du CdCF pour l'élaboration du PI

d'un élève qui est scolarisé en classe ou école spéciale nécessiterait certainement des adaptations.

5.3 Les perspectives de recherche et d'innovation

Nos perspectives consistent des objectifs à court termes et des objectifs à long termes.

Nos objectifs à court termes sont les suivants :

- Utilisation immédiate possible du lexique.
- Utilisation immédiate possible de la liste des besoins identifiés comme soutien à l'identification des besoins d'utilisateurs de PI.
- Utilisation immédiate possible du CdCF pour étudier des PI, en particulier pour distinguer les fonctions qui sont remplies par les PI actuels de celles qui ne le sont pas.
- Utilisation immédiate possible du CdCF pour la conception d'un canevas optimal de PI.
- Utilisation immédiate possible du CdCF pour la conception d'un canevas uniforme (provincial) de PI.
- Utilisation immédiate possible du lexique, des besoins identifiés et du CdCF pour réviser le document cadre du MELS.
- Utilisation immédiate possible du CdCF pour la conception d'un outil de soutien à l'élaboration d'un PI.
- Utilisation du CdCF pour élaborer un outil de soutien à l'élève
- Utilisation du CdCF pour élaborer un outil de soutien à l'enseignant

- Utilisation du CdCF pour élaborer un outil de soutien aux parents
- Utilisation du CdCF pour élaborer un outil de communication entre les différents utilisateurs du PI
- Utilisation soit du lexique, des besoins identifiés et du CdCF pour réviser les politiques générales relatives à l'organisation des services aux élèves HDAA élaborées par les commissions scolaires.

Notre objectif à moyen terme est le suivant :

- Projet de recherche et innovation postdoctoral

Nos objectifs à long termes sont les suivants

Programme de recherche et innovation 2013 – 2023

- L'élaboration d'un CdCF pour la formation des maîtres
- La conception d'un produit ou un outil pour la formation des maîtres
- La conception d'un outil technologique de soutien à l'élaboration d'un PI
- L'évaluation de l'efficacité d'un canevas optimal de PI
- L'évaluation des coûts liés à la conception, la mise en œuvre et la révision du canevas optimal de PI
- L'analyse des méthodes et outils utilisés pour identifier les besoins des élèves HDAA
- L'analyse des moyens et des stratégies utilisés pour soutenir des élèves HDAA dans son cheminement scolaire

- L'analyse des adaptations faites dans le but de soutenir des élèves HDAA
- L'analyse des besoins et des caractéristiques du milieu scolaire (facteur d'obstacle et facilitateur) des élèves HDAA
- Le développement, implantation et évaluation des outils servant à l'identification des besoins des élèves HDAA

Chapitre 6 : Conclusion

Le plan d'intervention constitue l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, la recension des écrits nous informe que le plan d'intervention (PI) est encore loin d'être efficace. À propos d'efficacité et de conception de produit, procédé ou service, Petitemange (1994) insiste sur la nécessité d'identifier tous les utilisateurs du produit, procédé ou service à l'étude et de déterminer l'ensemble des fonctions que celui-ci devrait remplir pour satisfaire les besoins des différents utilisateurs au moindre coût. Suite à ce que Petitemange précise nous avons ciblé les objectifs de recherche suivants : 1) Identifier les différents utilisateurs d'un PI, 2) Identifier les besoins des différents utilisateurs d'un PI, 3) Identifier les fonctions qu'un PI doit remplir afin de satisfaire les besoins de ses utilisateurs, 4) Créer un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation d'un plan d'intervention, 5) Identifier certains coûts liés à la conception d'un PI . Afin d'atteindre les objectifs précités, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP). La méthode d'AVP comportait une analyse des besoins des différents utilisateurs potentiels, une analyse de la recension des écrits, une analyse des encadrements légaux, une analyse de produits types et une analyse mésosytémique.

En conclusion, nous avons identifié les différents utilisateurs potentiels d'un PI, identifié les différents besoins de ces utilisateurs, identifié les fonctions qu'un PI doit remplir pour satisfaire leurs besoins, créé un cahier des charges fonctionnel (CdCF) pour la conception et l'évaluation des PI et identifié certains coûts liés à la conception d'un PI. De plus, nous avons fait d'autres réalisations qui n'étaient pas prévues, soit l'élaboration d'un lexique des concepts clés liés au PI, soit la proposition d'une définition et d'une démarche organisée du PI, soit l'identification des fonctions liées à un produit de soutien à l'élaboration d'un PI.

Les retombées immédiates de cette étude donnent à l'utilisation immédiate possible soit du lexique, soit de la liste des besoins identifiés comme soutien à l'identification des besoins d'utilisateurs de PI, soit du CdCF pour distinguer les fonctions qui sont remplies par les PI actuels de celles qui ne le sont pas, soit du CdCF pour la conception d'un canevas optimal de PI, soit du CdCF pour la conception d'un canevas uniforme (provincial) de PI, soit du CdCF pour la conception d'un outil de soutien à l'élaboration d'un PI, soit du lexique, des besoins identifiés et du CdCF pour réviser le document cadre du MELS.

Les perspectives de recherche et d'innovation prévoient un programme de recherche et innovation, notamment l'élaboration d'un CdCF pour la formation des maîtres, la conception d'un produit ou un outil pour la formation des maître et d'un outil technologique de soutien à l'élaboration d'un PI, l'évaluation de l'efficacité d'un canevas optimal de PI, l'évaluation des coûts liés à la conception, la mise en œuvre et la révision du canevas optimal de PI, l'analyse des méthodes et outils utilisés pour identifier les besoins des élèves HDAA, l'analyse des moyens et des stratégies utilisés pour soutenir des élèves HDAA dans son cheminement scolaire, l'analyse des adaptations faites dans le but de soutenir des élèves HDAA, l'analyse des besoins et des caractéristiques du milieu scolaire (facteur d'obstacle et facilitateur) des élèves HDAA et le développement, implantation et évaluation des outils servant à l'identification des besoins des élèves HDAA

Bibliographies

Allen, S. K., Smith A. C., Test D. W., Flowers C. & Wood W. M. (2001). The Effects of Self-Directed IEP on Student Participation in IEP Meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24 (2), 107-120.

Asp-Onsjö, L., (2004). Individual education plans – impressions and expressions. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Cre, 22-25 September 2004. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003723.htm>.

Bateman B. & Herr C. (2006). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives.*, Attainment Company Inc., Tom Kinney, USA.

Bateman B. D. & Linden M. A.(2006). *Better IEPs How to Develop Legally Correct and Educationally Useful Programs.* Attainment Company, Inc., tom Kinney, USA.

Bausch, M. E., Quinn, B. S., Chung, y., Ault, M. J., & Behrmann, M. M. (2009). Assitstive technology in the Individualized Education Plan: Analysis of policies across ten states. *Journal of Special Education Leadership*, 22 (1), 9-23.

Beaupré P., Roy S., & Ouellet G., (2002). *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté.* Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

Beaupré P., Roy S., & Ouellet G., (2003). *Rapport sur les groupes de discussion portant sur la recherche du plan d'intervention.* Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

Beaupré P., Roy S., & Ouellet G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté.* Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

Berger P., (2003). *"La problématique du plan de services de la personne" État de situation dressé par l'Office des personnes handicapées du Québec.*

Beverly H. J., Crowley E. P. & Guetzloe E. (2002). Planning the IEP for Students With Emotional and Behavioral Disorder. *Focus on Exceptional Children*, 34 (9), 1-12.

Bouchard, G. (1985). *Un enfant, un besoin, un service Gilles E. Bouchard., Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec.* Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Bowers T. & Wilkinson D., (1998). The SEN Code of Practice: is it user-friendly?, *British Journal of Special Education*, 25 (3), 119-125.

Bowers Tony, (1997). NOT JUST A PIECE OF PAPER A Consideration of IEPs in the Classroom, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25 (3). 47-51.

Broughton, V. (1997). *The individualized family service plan: Does the form make a difference to the process?*, University of Cincinnati, United States.

Catone, W. V., Brady A. S., (2005). The Inadequacy of Individual Educational Program (IEP) Goals for High School Students with Word-level Reading Difficulties, *Annals of Dyslexia*, 55 (1), 53-78.

Chalghoumi, H. (2011). *Balises pour l'intervention éducative avec les technologies auprès des EII*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Christle A., et Yell M., (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18, 109-123.

Cohen, M., Heumann, J. E., (2001). Clarification of the Role of the IEP Team in Selecting Individual Accommodations, Modifications in Administration, and Alternate Assessments for State and District-Wide Assessments of Student Achievement. Office of Special Education and Rehabilitative Service Education. ED 450539.

Commission scolaire de la Beauce Etchemin, (2009), www.csbe.qc.ca/MyScriptor.web/scripto.asp?resultat=511922.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapé et en difficulté*.

Cooper Paul, (1996). IEP., *British Journal of Special Education*, 23 (8), 115-118.

Cooper Paul, (1996). Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education*, 23 (3), 115-119.

Côté Richard L., (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Une approche modulaire d'autoformation*. Gaëtan Morin, Éditeur. Québec, Canada.

Cummins R. A., Baxter C., Hudson A. & Jauernig R., (1996). A Model System for the Evaluation of Individual Program Plans, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21 (1), 59-70.

Downing J., (1987). Active vs Passive Programming: A Critique of IEP Objectives for Students with the Most Severe Disabilities, ED 293 282 Paper presented at the Annual conference of the Association for the Severely Handicapped.

Drasgow E., Yell Y. L., (2001). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs, *Remedial and Special Education*, 22, 359-373.

Eason A. & Whitbred K., (2006). *IEP and Inclusion Tips for Parents and Teachers*, Attainment Company Inc., Tom Kinney.

Edyburn d. L., (2002). Assistive technology and the IEP. *Special Education Technology Practice*, 4 (3), 15-22.

Eichler, J. B. (1999). *The Individualized Program Requirement: Conceptualization versus Reality*. University of Kansas, United States.

Enell N. C. (1984). *A Cost Comparison of Preparing Special Education Individualized Education Programs (IEPs) with and without Computer Assistance*. United States: San Juan Unified School

Enell N. C., & Barrick S. W. (1983). *An Examination of the Relative Efficiency and Usefulness of Computer-Assisted Individualized Education Programs*. United States: San Juan Unified School District.

Enell N. C. (1983). *How to Streamline Your IEP: A Special Education Handbook on Computer-Assisted Individualized Education Programs*. United States: San Juan Unified School District.

Epstein, Patton, Polloway & Foley (1992). Educational Services for Students with Behavior Disorders: A Review of Individualized Education Programs, *Teacher Education and Special Education*, 15 (1), 41-48.

Etscheidt S. K., (2003). An analysis of legal hearings and cases related to Individualized Education Programs for children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28 (2), 21-69

Etscheidt S. K., (2006). Progress Monitoring: Legal Issues and Recommendations for IEP Teams. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 56-60.

Ferreira D., D'Aniello S. & Kaffar J. B. (2007). Using Technology to Increase IEP Efficiency for Educators

Filion, M., & Goupil, G. (1995). Description des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 225-238.

Gair S. B., (1980). Writing the Arts into Individualized Educational Programs. *Art Education*, 33 (8), 8-11.

Gallagher James J., (1998). *Planning for young children with disabilities and their families; the evidence from IFSP / IEPs.*, ED417504, The University of North Carolina Rhode Island College, Center for Family Studies.

Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, (2008), *Rapport d'Évaluation de l'Application de la Politique de l'Adaptation Scolaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation des loisirs et des sports.

Gauthier Y., (2004). Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario: Analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage. *Brock Education*, 13 (2), 6-19.

Gauthier Y., (2006). Enfance en Difficulté: Représentations des Enseignants Franco-Ontariens à l'Égard des Plans d'Enseignement Individualisés. *Brock Education*, 16 (1), 78-92.

Gavins M. V., (2007). IEP Development as a Function of Pedagogical Experience in Special Education Teachers. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Marland, College Park.

Giangreco M. F., Cloninger C. J., Dennis, R. E. & Edelman S. W., (1993), National Expert Validation of COACH: Congruence with Exemplary Practice and Suggestions for Improvement, *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 18 (2), 109-120.

Giangreco M. F., Dennis R. E., Edelman S. W., & Cloninger C. J., (1994). Dressing your IEPs for the General Education Climate Analysis of IEP Goals and Objectives for Students with Multiple Disabilities, *Remedial and Special Education*, 15, 288-296.

Giasson-Lachance J. (1984). *Techniques d'évaluation de la lecture*. Laval: Éditions Ville-Marie.

Gilliam J. E., & Coleman M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions?, *Exceptional Children*, 47 (8), 642-644.

Goddard, A. (1997). The role of individual education plans / programmes in special education: A critique, *Support for Learning*, 12 (4), 170-174.

Goddard, A. (1995). From Product to Process in Curriculum Planning: A view From Britain. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 258-263.

Goldstein S., & Turnbull A. P. (1982). Strategies to Increase Parent Participation in IEP Conferences. *Exceptional Children*, 48 (4), 360-361.

Goupil, Tassé, Horth, Lévesque, & Mainguy. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés* Université du Québec à Montréal, Montréal.

Goodman, J. F., Bond, & Lori. (1993). The Individualized Education Program: A Retrospective Critique. *The Journal of Special Education*, 26 (4), 408-422.

Goupil G. (1987). *Profil clinique et Élaboration du plan d'intervention par objectif: concepts*. Québec: Hôpital marie Enfant (Direction des programmes de réadaptation et des services hospitaliers).

Goupil G. (1994). La formation en milieu scolaire des intervenants au plan d'intervention personnalisé. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 5 (1), 43-52.

Goupil G. (2004). *Le plan d'intervention, de service et de transition.*, Montréal: Gaëtan Morin.

Goupil, G., Comeau, M., & Doré, C. (1995). *Étude descriptive des services donnés par des orthopédagogues*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.

Goupil G., Comeau M., Doré C., & Fillion M. (1995). Que pensent les orthopédagogues de leurs services? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 24 (1), 55-64.

Goupil, Tassé, Horth, Lévesque, & Mainguy. (2000)., *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés.*, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Goupil, Tassé, Mainguy, Horth, Lévesque, Doré, Coallier et Labrie (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés., *Revue Francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial mai 2000*.

Gouvernement du Québec. (1984). *À part égale: L'intégration sociale des personnes handicapées: Un défi pour tous*. Québec: Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2008). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Kentucky. (2011). Admission and Release Committee (ARC) <http://www.education.ky.gov/kde/instructional+resources/exceptional+children/forms+and+documents/special+education+information+brochures.htm>.

Gray, Karen Fischer, (2005). *An examination of the relationship between parent satisfaction with IEP meetings and student academic achievement*, University of Oregon, United States.

Grégoire, J., & Piérart, B. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Belgique: De Boeck Université.

Gretchen B. & others. (1997). *IEPs, students with behavior problems and school discipline policies: A collision course.*, West Virginia University, Morgantown, West Virginia.

Grisham-Brown, J., Hemmeter M. L., (1998). Writing IEP Goals and Objectives: Reflecting an Activity-Based Approach to instruction for Young Children With Disabilities., *Young Exceptional Children*, (1), 2- 10

Gross, J. (2000). Paper promises? Making the Code work for you. *Support for Learning*, 15 (3), 126-133.

Hambleton R. K. (1974). Testing and Decision-Making Procedures for Selected Individualized Instructional Programs. *Review of Educational Research*, 44 (4), 371-400.

Hayes J., & Higgins S. T. (1978). Issues Regarding the IEP: Teachers on the Front Line. *Exceptional Children*, 44 (4), 267-273.

Hedley, (2008). IEP mapping. <http://www.hedley.org.uk/moostuffmindmapd.html>.

Hill, C.C. (2006). *The individualized education program: An analysis of IEP litigation from 2000 to present*. (Doctoral Dissertation). University Microfilms International; 325012.

Hoehle, R. L. (1993). *The development of an expert system to evaluate the IEP components of student records*. Utah State University, Logan, Utah.

Horth, R. (1998). Historique de l'Adaptation Scolaire au Québec. http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf.

Hufner, D. S.(2000). The Risks and Opportunities of the IEP Requirements Under IDEA '97. *Special Education* 33 (4), 195-204.

Hunt P., Goetz L., & Anderson J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 11 (2), 125-130.

Ilich-Stoshovikj D. & Nikolikj S. (2006). Individual Education Programs. *Psychological and pedagogical survey*. Belgrade University, The Faculty for special education and rehabilitation, 1 (2), 31-40.

Jobin, M. (1983). *Procédure de prévention des difficultés et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé (PIP) La signalisation continue à l'école Mireille Jobin*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Services des études.

Johns B. H., Crowley P. E., & Guetzloe E. (2002). Planning the IEP for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34 (9), 1-12.

Kamens M. W., (2004). Learning to Write IEPs: A Personalized, Reflective Approach for Preservice Teachers, *Intervention in School and Clinic*, 40 (2), 76-80.

Karger J., (2006). *Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: The Role of the IEP, A Policy Paper for Educators and Families.*, National Center on Accessing the General Curriculum.

Kaye N. L. & Aserlind R., (1979). The IEP: The Ultimate Process. *Journal of Special Education*, 13 (2), 137-143.

Kellogg R. C. (1984). Computerized Individualized Educational Plans: One Way. *ED250838 - microfiche*.

Koga N., & Hall T., (2004). Curriculum Modification. National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved 24/08/2006 from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_curriculummod.htm.

Krathwohl D. (2002), Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory into practice, 41 (4), p. 212-218.

Krishnakumar, M. G., Palat, R., (2009). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners. Department of Paediatrics, Medical College, Calicut, India.

Lamontagne, A., & Ouellet, G. (1988). *Plan d'intervention personnalisé pour élèves doués ou talentueux*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.

Lamoureux A. (2000). *Recherche et Méthodologie en Sciences Humaines*, Québec: Éditions Études Vivantes.

Langevin, (2006). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 7 (2), 135-150.

Langevin, J., Rocque, S., & Riopel, D. (2008). *L'Analyse de la valeur pédagogique*. Montréal: Université de Montréal.

Langevin, J., Rocque, S., & Riopel, D. (2011). *L'Analyse de la valeur pédagogique*. Montréal: Université de Montréal.

Lazear D. (2008). *Du simple au complexe: appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée*. Montréal: Chenelière-éducation.

Learning Disabilities Association of America (LDA), (2009). www.ldanatt.org/aboutld/parents/special.ed/iep.asp.

Legendre R. (2005). *Le dictionnaire actuel en éducation*. Montréal: Guérin.

Lignugaris B., Martella N. M., Martella R. C., (2001). Writing Better Goals and Short-Term Objectives or Benchmarks, *TEACHING Exceptional Children*, 34 (2), 52-58.

Loiselle J. et Harvey S., (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limite. *Recherches Qualitatives*, 27 (1), 40-59.

Lynch E. C. & Beare P.L., (1990). The Quality of IEP Objectives and Their Relevance to Instruction for Students with Mental Retardation and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, 11 (2), 48-55.

Mason C., Field S., & Sawilowsky S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70 (4), 441-451.

Massanari C. B., (2002). Connecting the IEP to the General Curriculum: A Talking Paper. Mountain Plains Regional Resource Center, Utah State University, Center for Persons with Disabilities. ED469280

McCrea, Linda Dagen, (1991). *Frequency of job skills deemed critical by employers appearing on the individualized education plans (IEPs) of moderately retarded students*, Western Michigan University, United States, Michigan, Dissertation.

McWilliam, R. A. (2001). *Functional Interview Planning : The Routine Based Interview*. <http://www.waisman.wisc.edu/birthto3/WPDP/rbi.pdf>. Janvier 2011.

Millward A., Baynes A., Dyson A., Riddell S., Banks P., Kane J., & Wilson A., (2002)., Individualised educational programmes. Part I: a literature review, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2 (3).

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (1998). Le Plan d'Intervention Personnalisé. Gouvernement de l'Alberta.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). Rapport du Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée COPEX 1974-76, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). L'organisation des activités éducatives au préscolaire, primaire et au secondaire. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. *Gouvernement du Québec*.

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. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire. Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire. . *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Gouvernement du Québec*.

Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle Manitoba. (2008). *Plan éducatif personnalisé*. Winnipeg, Manitoba: Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle Manitoba; bureau de l'éducation française.

Ministère de la santé et des services sociaux. (1988). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : Un impératif humain et social*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.

Ministère de la santé et des services sociaux. (1995). *L'Accueil du plan d'intervention : sensibilisation à la nécessité et à l'importance de la transmission et de l'utilisation adéquates du plan d'intervention à l'égard de la famille d'accueil pour chaque enfant placé / Ministère de la santé et des services sociaux, Direction générale de la coordination régionale*. Québec: La direction générale de la coordination régionale.

Morgan, D. (1981). Characteristics of a quality IEP. *Education Unlimited*, 3 (3), 12-17.

Morgan, D. (1982). Parent Participation in the IEP process: Does it enhance appropriate education? *Exceptional Education Quarterly*, 3 (2), 33-40.

Morgan D., & Rhode G. (1983). Teachers' Attitudes Toward IEP's : A two-year follow-up. *Exceptional Children*, 50 (1), 64-67.

Morningstar M. E., & Turnbull A. P. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life. *Exceptional Children*, 62.

Morrissey, P. A., & Safer, N. (1977). Implication for Special Education: The Individualized Education Program. *Viewpoints*, 53 (2), 31-38.

Nirje, B. (1982). The basis and logic of the normalisation principle. <http://www.diligio.com/nirje.htm> (Janvier 2007)
http://en.wikipedia.org/wiki/Wolf_Wolfensberger.

Nolan, E., Joseph, (2004). *The U.S. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA): Tracing inclusion and exclusion of the disabled from Ford to Bush II.*, Walden University, Paper delivered at the Society of History of Education (U.K.) conference in Dublin, Ireland.

Nolet, V. & McLaughlin M. J., (2005). *Accessing the General Curriculum, Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.

Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, (2000). *A Guide to the Individualized Education Program* (Vol. <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>). United States: Editorial Publications Center.

Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. A decision framework for IEP teams related to methods for individual student participation in state accountability assessments. Retrieved Février 2011, <http://www2.ed.gov/admins/lead/speced/toolkit/iep-teams.doc>.

Parent G., Gingras J., Gaudet P., Bellemare J-F. (1995). Design d'une Intervention Pédagogique Adaptée Auprès d'Élèves en Difficulté Inspiré de la Pédagogie de la Maîtrise. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 6 (1), 31-45.

Pearson, S. (2000). The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education*, 27 (3), 145-149.

Pike, K., & Salen, S. J. (1995). Authentic assessment strategies. *Teaching Exceptional Children*, 28 (1), 15-20.

Poirier H., Boisvert D., & Parent G. (1996). Les rôles attendus des coordonnateurs des plans de services individualisés. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 7 (1), 43-58.

Poirier H., Boisvert D., & Parent G. (1997). Les rôles valorisés par les coordonnateurs des plans de service individualisés (PSI). *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 8 (2), 143-157.

Pretti-Frontczac K., & Bricker D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention* 23 (2), 92-105.

Proulx, J., & Richard, D. (1991). *Plan d'intervention en aide à l'apprentissage: de l'étude à l'action*. Trois-Rivières: Collège de Trois-Rivières.

Riddell S., Kane J., Banks P., Wilson A., Baynes A., Dyson A., et al. (2002). Individualized educational Programmes. Part II: Raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational needs*, 2 (3).

Robert A., Hébert R., Hébert A., Ruel J-F., (1997)., *Avant Projet de Loi Modifiant la Loi sur l'Instruction Publique, Position de l'Office des Personnes Handicapées du Québec*., Office des Personnes Handicapées du Québec.

Rodger, S. (1995). Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42 (3), 221-239.

Rocque, Trépaner, Langevin et Dionne, (1994). De meilleures définitions pour une action plus efficace. *Revue européenne du handicap mental*, 1 (4), 34-40.

Rocque, Langevin et Riopel (1998). *L'analyse de la valeur pédagogique au Canada, méthodologie de développement de produits pédagogiques*. La valeur des produits, procédés et services, AFNOR, Paris, p. 6-11.

Royeen C. B. et al. (1994). *Measuring Parent and Professional Attitudes about the (IFSP) Individualized Family Service Plan : A Preliminary Report*. Unpublished manuscript, New Orleans.

Ryan L. B., & Chauncy R. N. (1986). Computerized vs. Non computerized Individualized Education Programs: Teachers' Attitudes, Time, and Cost. *Journal of Special Education Technology* 8 (1), 5-12.

Ruble L. A., McGrew J., Dlymphle N., & Jung L. A. (2010). Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 40, 1459-1470.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard., C., Dionne. J. J., & Royer et collaborateurs. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

Savage R. C., (2011). Developing Functional Individual Education Plans (IEPs) for Students with Acquired Brain Injuries. http://www.tbi.org/library/hyml/devloping_functional_ieps.html.

Shaddock A. J. & Bramston P., (1991). Individual Service Plans: The Policy - Practice Gap, *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17 (1), 73-80.

Schenck, S. J. (1979). An analysis of IEP's for LD Youngsters. *Journal of Special Education*, 3 (1), 221-223.

Schenck, S. J. (1980). The Diagnostic / Instructional Link in Individualized Education Programs. *The Journal of Special Education*, 14 (3), 337-345.

Schenck, S. J., & Levy William K. (1979). IEP's: The State of the Art - 1978. *ED175201 - microfiche*.

SENCo-Forum. (2001). When is an IEP worth the paper it is written on? *British Journal of Special Education* 28 (1), 45-46.

SENCo-Forum. (2002). What is 'additional and different' about IEPs? *British Journal of Special Education*, 29 (4), 204.

Shriner J. G., & Destefano L. (2003). Participation and Accommodation in State Assessment: The Role of Individualized Education Programs. *Exceptional Children*, 147-161.

Sigagoos J., Kigner J., Holt. K., Doss S. & Mustonen T., (1991). Improving the Quality of Written Developmental Policies for Adults with Intellectual Disabilities. *The British Journal of Meal Sub normality*, 37 (72), 35-46.

Smith, S. W. & Brownell M. T., (1995). Individualized Education Program: Considering the Broad context of Reform. *Focus on Exceptional Children*, 28 (1), 1-10.

Smith, S. W. (1990). Comparison of Individualized Education Programs (IEPs) of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 24 (1), 85-99.

Smith, S. W. (1990). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education-From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57.

Smith, S. (2000). Creating useful individualized education programs (IEPs). ERIC Digest #E600. http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10190.aspx.

Société Canadienne et Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/CQIDIH), (1991), *Le processus de production des handicaps, Réseau international CIDIH*, 4 (3).

Sopko K. M. (2003). *A Synthesis of Current Literature Since 1997 Publication.*, from Forum Publications; National Association of State Directors of Special Education.

Spellman, Robert Thomas, (1989). An investigation of teachers effectiveness in preparing the individualized educational plan (IEP) as mandated by Public Law 94-142, New York University, United States.

Strogilos V., & Xanthacou Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (3), 339-349.

Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for Learning*, 22 (4), 204-208.

Thibert, C. (1979). L'éducation spéciale au Québec: Hier et aujourd'hui. *Revue des sciences de l'éducation*, 14 (3), 275-288.

Thomson K., Bachor D., & Thomson G. (2002). The development of Individualized Educational Programmes using a decision-making model. *British Journal of Special Education*, 29 (1), 37-43.

Thomson S. J., Thurlow M. L., Esler A. & Whetstone P. J., (2001). Addressing Standards and Assessments on the IEP. *Assessment for Effective Intervention*, 26, 77-84

Tod, J. (1999). IEPs: Inclusive educational Practices? *Support for Learning*, 14 (4), 184-188.

Tottle, Johanne Lynn, (1998). *A case study of educators understanding and use of individualized program plans*, University of Calgary, Canada, dissertation.

Trépanier, N (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie de modèles de service*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Trépanier, N., Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire / sou la direction de Nathalie S. et Mélanie P., Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.*

Turnbull A. P., & Winton P. (1983). A comparison of specialized and mainstreamed preschools from the perspectives of parents of handicapped children. *Journal of paediatric psychology* 8 (1), 57-71.

Turner M. D., Baldwin L., Kleinart H. L. & Kearns J. F., (2000). The Relation of Statewide Alternate Assessment for Students with Severe Disabilities to Other Measures of Instructional Effectiveness, *The Journal of Special Education*, 34 (2), 69-75.

Vérificateur Général du Québec. (2003-2004). *Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 2003-2004 Tome I, Aide aux élèves en difficulté; Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Vermont Department of Education, (2001). Guidelines for Making Decisions About I.E.P. Services., <http://www.state.vt.us/uduc/Cses/sped/main.htm>.

Victoria, B. A. (1997). The Individualized Family Service Plan, Does The Form Make A Difference To The Process. *Thesis*.

Ville de Montréal (bureau design Montréal) avec la participation de la société de transport de Montréal (2008). Cahier des Charges, Concours de design d'abribus. http://realisonsmontreal.com/docs/projects/Abribus_cahier_des_charges.pdf.

Walker D. & Daves D., (2010). Response to Intervention and the Courts: Litigation-Based Guidance. *Journal of Disability Policy Studies*, 21 (1), 40-46.

Walsh, J., (2001). Getting the "Big Picture" of IEP Goals and State Standards, *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 33 (5), 18-26.

Wood W. M., & Karvonen M. (2004). Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. *TEACHING Exceptional Children*, 36 (3), 8-16.

Wolfensberger, W., & Bengt, N. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Wright W. D. (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004; Overviews, Explanation and Comparison: IDEA 2004 v. IDEA 97*. United States: www.wrightslaw.com.

Wright P. & Wright P. (2005). *Wrightslaw: From Emotions to Advocacy* 2nd Edition., Harbor House Law Press Inc., Hartfield, Virginia.

Wright W. D., Wright P. & O'Connor S. W. (2009). *All About IEPs.*, Harbor House Law Prss inc., Hartfield, Virginia.

Yell M. L. & Drasgow E., (2010). The Continuing Influence of the Law in Special Education: Introduction to the Special Issue. *Exceptionality*, 18, 1-7--108.

Zabala J., (2011). *The SETT Framework : Critical Areas to Consider When Making Informed Assistive Technology Decisions*. Region V Education Service Center.

Annexes

Annexe 1 - Questionnaire en ligne

La conception et l'évaluation des plans d'intervention

Titre de la recherche: Le Cahier des Charges Fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Chercheure: Nathalie Myara, candidate au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche: Jacques Langevin, professeur titulaire, département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Équipe de recherche GDA Défi Accessibilité Université de Montréal.

Objectifs de la recherche

Le but de la recherche est de définir les rôles caractéristiques du plan d'intervention (PI) au regard des besoins de ses principaux utilisateurs (élève, enseignant, auxiliaire d'intégration, parents, etc.) Ses objectifs sont:

- Identifier les différents utilisateurs du PI;
- Identifier les besoins des différents utilisateurs du PI;
- Identifier les fonctions que le PI doit remplir pour satisfaire leurs besoins;
- Créer un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention;
- Identifier les coûts liés à la conception du plan d'intervention.

Note: Le cahier des charges fonctionnel est un cahier prescriptif et normatif. Il prescrit toutes les fonctions qu'un plan d'intervention doit remplir. Les fonctions sont caractérisées en fonctions d'usage, fonctions d'estime et fonctions de contraintes, elles sont hiérarchisées en une fonction principale, des fonctions secondaires et des fonctions complémentaires et sont placées en ordre chronologique soit avant, soit pendant ou soit après l'élaboration et la rédaction d'un plan d'intervention. Il est normatif, car il nous permet de voir si le plan d'intervention remplit toutes ses fonctions; c'est à dire il nous permet d'en évaluer son efficacité.

La participation à la recherche

La participation à la recherche consiste à remplir un sondage portant sur le plan d'intervention. La durée estimée pour compléter le questionnaire varie de dix à vingt minutes.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels.

Avantages

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux divers utilisateurs du plan d'intervention.

Personne à rejoindre pour toutes questions concernant la recherche

Nathalie Myara au XXXXXXXXXX ou à l'adresse courriel suivante :
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

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

*L'espace désigné pour répondre aux questions ouvertes n'est pas limité.

- *1) J'accepte de répondre aux questions sur les plans d'intervention dans le cadre de l'étude de Mme Nathalie Myara Ifergan (Université de Montréal) sur la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Il est entendu que mes réponses au questionnaire demeurent anonymes et qu'elles ne serviront qu'à des fins de recherche.

Date:

- *2) Êtes-vous...?

Un parent

Un élève

Un (e) enseignant (e)

Un (e) auxiliaire d'intégration

Un (e) directeur (trice)

Un (e) psychologue

Un (e) orthopédagogue

Un (e) psycho éducateur (trice)

Un (e) ergothérapeute

Autre:

*3) Avez-vous déjà participé à l'élaboration d'un plan d'intervention?

Veillez sélectionner Oui ou Non

*4) À combien de plans d'intervention (élaboration et rédaction du plan d'intervention) avez-vous assisté?

*5) Combien de rencontres ont eu lieu avant la rédaction du plan d'intervention?

*6) Combien de rencontres ont eu lieu après la rédaction du plan d'intervention?

*7)	Comment appelez-vous le plan d'intervention?
	PI - Plan d'intervention
	PIP - Plan d'intervention personnalisé
	PII- Plan d'intervention individualisé
	PEI - Plan d'éducation individualisé
	PIA - Plan d'intervention adapté
	PEP - Plan d'éducation personnalisé
	PPS - Projet personnalisé de scolarisation
	PIIS - Projet individualisé d'intégration scolaire
	Autre:

*8)	Qu'est ce qu'un plan d'intervention?
	Un processus de planification
	Un service
	Un procédé
	Un produit
	Un document
	Autre:

*9) À qui sert le plan d'intervention?

*10) Le plan d'intervention sert à :

- coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA;
- réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention;

- communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention;
 - faire des ajustements;
 - planifier les interventions ;
 - planifier la transition de l'élève
- À quoi d'autre sert le plan d'intervention?

*11) En plus d'être outil de communication, un outil de concertation, un outil de régulation, un outil de coordination et un outil de planification, à quoi d'autre sert le plan d'intervention?

*12) À quoi aimeriez-vous que le plan d'intervention serve?

13)	Selon vous, combien (en pourcentage) d'objectifs écrits dans un plan d'intervention sont reliés à :	
	Une modification chez l'élève?	
	Une modification du milieu?	
	Une adaptation pédagogique?	

*14) Qu'est ce qu'un bon plan d'intervention?

*15) Comment peut-on évaluer la qualité des plans d'intervention?

*16) Comment peut-on évaluer la pertinence des objectifs?

*17) Quels sont les coûts, selon vous, en jeu dans la mise en œuvre d'un plan d'intervention?

*18) Quels sont vos besoins au regard du plan d'intervention?

19)	Pouvez-vous identifier qu'est ce qui va et qui ne va pas avec les plans d'intervention que vous avez déjà élaborés?	
	Ce qui va	
	Ce qui ne va pas	

*20)	**On entend par "accommodement" un changement
------	---

	<p>apporté à la modalité ou à l'environnement de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche accessible à l'élève (ex.; le braille, le soutien phonétique en lecture ou un lecteur).</p> <p>On entend par "modification" un changement apporté à la nature de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche réalisable pour l'élève. Une "modification" apporte un changement au niveau de l'évaluation de l'élève par rapport à ses pairs (ex.; l'enseignant propose, à un de ses élèves, des problèmes à résoudre qui évoquent l'addition car l'élève n'est pas capable de résoudre des problèmes qui évoquent la multiplication).</p> <p>Selon vous,</p>					
	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Non applicable	Autre:
Le contenu du plan d'intervention précédent m'est utile pour élaborer le plan d'intervention à venir.						
Je peux comprendre les objectifs écrits dans le plan d'intervention sans aide.						
Les objectifs écrits dans le plan d'intervention sont formulés avec des verbes d'action.						
Les objectifs écrits dans le plan d'intervention sont formulés avec des conditions ou des critères de réussite.						
Les accommodements** liés à l'aménagement de la classe et / ou au contenu						

pédagogique sont écrits.						
Les accommodements** liés aux examens scolaires et / ou ministériels sont écrits.						
Les modifications** apportées au contenu pédagogique sont écrits.						
Les modifications** apportées aux examens scolaires et / ou ministériels sont écrits.						
Les plans d'intervention ont amélioré la qualité de l'intervention auprès des élèves HDAA.						
Les plans d'intervention ont amélioré les résultats (de l'intervention) obtenus.						
Les plans d'intervention ont amélioré l'atteinte des compétences visées par le programme de formation						
Le plan d'intervention dirige ses utilisateurs dans tout ce qui est à faire au regard de cet élève.						
Le plan d'intervention sert comme outil de communication entre ses différents utilisateurs.						

Le plan d'intervention réunit enseignant, parents et élève.						
Le plan d'intervention permet de prendre des décisions au regard de l'élève						
Le plan d'intervention prévoit sa révision et / ou ses ajustements.						
Le plan d'intervention précise le minimum d'heures que l'élève passe en classe ordinaire.						
Le plan d'intervention précise le minimum d'heures que l'élève passe à l'extérieur de la classe ordinaire.						
Le plan d'intervention vise la participation de l'élève aux activités pédagogiques vécues par ses pairs.						
Lorsqu'il s'agit d'une transition, le plan d'intervention précise les services dont l'élève aura besoin pour se préparer à quitter l'école.						

*21) Avez-vous déjà assisté à une formation ou à un cours relié à l'élaboration et la rédaction d'un plan d'intervention?
Veuillez sélectionner Oui ou Non

Annexe 2 - Questionnaire (Aspect légal du PI)

Conception et évaluation des plans d'intervention (Aspect légal du PI)

Titre de la recherche: Le Cahier des Charges Fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Chercheure: Nathalie Myara, candidate au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche: Jacques Langevin, professeur titulaire, département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche GDA Accessibilité Universelle, Université de Montréal.

Objectifs de la recherche

Le but de la recherche est de définir les rôles caractéristiques du plan d'intervention (PI) au regard des besoins de ses principaux utilisateurs (élève, enseignant, auxiliaire d'intégration, parents, etc.) Ses objectifs sont:

- Identifier les différents utilisateurs du PI;
- Identifier les besoins des différents utilisateurs du PI;
- Identifier les fonctions que le PI doit remplir pour satisfaire leurs besoins
- Créer un cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention;
- Identifier les coûts liés à la conception du plan d'intervention;

Note: Le cahier des charges fonctionnel est un cahier prescriptif et normatif: Il prescrit toutes les fonctions qu'un plan d'intervention doit remplir. Les fonctions sont caractérisées en fonctions d'usage, fonctions d'estime et fonctions de contraintes. Elles sont hiérarchisées en une fonction principale, les fonctions secondaires et les fonctions complémentaires et sont placées en ordre chronologique soit avant, soit pendant ou soit

après l'élaboration et la rédaction d'un plan d'intervention. Il est normatif, car il nous permet de voir si le plan d'intervention remplit toutes ses fonctions; c'est à dire il nous permet d'en évaluer son efficacité.

La participation à la recherche

La participation à la recherche consiste à remplir un sondage portant sur le plan d'intervention. La durée estimée pour compléter le questionnaire varie de dix à vingt minutes.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels.

Avantages

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux divers utilisateurs du plan d'intervention.

Étant donné qu'il existe certains articles de loi qui précisent l'obligation d'élaborer un plan d'intervention, nous en déduisons qu'il existe plusieurs fonctions à caractère légal que le plan d'intervention doit remplir. Autrement dit, les plans d'intervention doivent obligatoirement faire certaines choses afin de respecter les divers articles de loi sur l'instruction publique, sur la santé et les services sociaux et sur les droits de la personne liés au plan d'intervention.

Votre participation nous permettra d'apporter plus de précisions quand aux fonctions du plan d'intervention et nous permettra d'uniformiser les composantes d'un plan d'intervention au Québec.

Personne à rejoindre pour toutes questions concernant la recherche

Nathalie Myara au xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou à l'adresse courriel suivante :

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

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

*L'espace désigné pour répondre aux questions ouvertes n'est pas limité.

1) J'accepte de répondre aux questions sur les plans d'intervention dans le cadre de l'étude de Mme Nathalie Myara Ifergan (Université de Montréal) sur la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Il est entendu que mes réponses au questionnaire demeurent anonymes et qu'elles ne serviront qu'à des fins de recherche.

Date:

2) Êtes-vous...?

Un avocat spécialisé dans le droit de l'éducation

Un avocat spécialisé dans les droits de la personne

Un juge

Un fonctionnaire du MELS

Autre (Précisez):

3) Selon vous, qu'est ce qu'un plan d'intervention?

Un processus de planification

Un service

Un procédé

Un produit

Un document

Autre (Précisez):

4) Selon vous, à qui sert le plan d'intervention?

5) Le plan d'intervention sert à ;

- coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA
- réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention
- communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention
- faire des ajustements
- planifier les interventions
- planifier la transition de l'élève ...

À quoi d'autre sert le **plan** d'intervention?

6) Selon vous, combien de rencontres liées au plan d'intervention, doit-on faire pendant une année scolaire?

7) Selon la loi, les personnes suivantes doivent participer à l'élaboration du plan d'intervention:

Au moins un des parents

Au moins un (e) enseignant (e) de la classe ordinaire

Au moins un (e) enseignant (e) de la classe ressource

Un (e) psychologue, le cas échéant

Un (e) orthophoniste, le cas échéant

Un (e) ergothérapeute, le cas échéant

Une psycho éducatrice ou une psycho éducatrice, le cas échéant

L'assistante sociale

L'orthopédagogue

L'auxiliaire d'intégration

La conseillère ou le conseiller pédagogique en adaptation scolaire

Une personne capable d'interpréter les implications éducatives des évaluations (ex. WIAT) faites

L'élève

Le directeur ou la directrice de l'école

8) Est-ce qu'un parent a le droit d'inviter une personne* de son choix aux rencontres du plan d'intervention?

*Une personne qui servira d'aide, d'interprète ou autre.

Oui

Non

9) Selon la loi, est-ce que la direction de l'école doit attendre le consentement du parent avant de mettre en œuvre les objectifs du plan d'intervention?

Oui

Non

10) Dans quelles circonstances peut-on légalement permettre à un des participants de l'équipe du plan d'intervention de s'absenter à une des rencontres?

11) Dans quelle situation ou quel cas, la direction d'école est-elle en mesure de faire une rencontre sans le parent?

12) L'article de loi,

96.14. " Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan

d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.

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

Selon vous, que veut dire périodique et régulièrement?

30 jours 60 jours 90 jours 120 jours Autre (Précisez):

13) Est-ce qu'il faut renseigner les parents au moins une fois par mois, lorsque les performances de l'élève laissent craindre qu'il n'atteigne pas les objectifs des programmes d'études du cycle?

Oui

Non

14) Le plan d'intervention doit être fait pas plus tard que _____? _____ jours après la rentrée scolaire.

15) **On entend par "accommodement" un changement apporté à la modalité ou à l'environnement de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche accessible à l'élève (ex.: le braille, le soutien phonétique en lecture ou un lecteur).

On entend par "modification" un changement apporté à la nature de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche réalisable pour l'élève. Une "modification" apporte un changement au niveau de l'évaluation de l'élève par rapport à ses pairs (ex.; l'enseignant propose, à un de ses élèves, des problèmes à résoudre qui évoquent l'addition car l'élève n'est pas capable de résoudre des problèmes qui évoquent la multiplication).

Selon la loi, un plan d'intervention rédigé pour un élève ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, doit énoncer les éléments suivants:

Fortement en accord	En accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord	Autre (Précisez):
---------------------	-----------	-----------	--------------	------------------------	-------------------

La date de l'élaboration du PI

Les dates prévues de concertation

Les dates prévues pour réviser le PI

Les buts annuels mesurables et observables

Les objectifs (à courts termes) spécifiques mesurables et observables

Un résumé qui présente le profil actuel de l'élève

Le niveau actuel de performance scolaire de l'élève (lecture, mathématiques, communication écrite, etc.)

Le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève (communication verbale, habiletés sur le plan de la motricité fine, habiletés sociales, comportement, activités quotidiennes, etc.)

Le type et le nom des évaluations que l'élève a eues afin d'établir son niveau actuel de performance scolaire

Le type et le nom des évaluations que l'élève a eu afin d'établir son niveau actuel de performance fonctionnelle

La date des évaluations que l'élève a eues

Le cas échéant, le diagnostic qui a été donné à l'élève

Les moyens utilisés pour évaluer l'élève

Les services supplémentaires accordés à l'élève

La durée des services accordés à l'élève

La fréquence des services accordés à l'élève

Le lieu où sont donnés les services

Les rôles des personnes impliquées dans la mise en œuvre des objectifs du plan d'intervention

Les recommandations en fin d'année scolaire

Les accommodements offerts à l'élève

Les modifications apportées aux contenus disciplinaires, aux évaluations, etc.

Si l'élève est exempté des épreuves ministérielles la raison pour laquelle l'élève est exempté des épreuves ministérielles.

Les évaluations alternatives (les évaluations alternatives sont les évaluations conçues pour l'élève dont les incapacités intellectuelles l'empêchent de réaliser les tâches proposées dans l'examen ministériel)

Si les performances de l'élève laissent craindre qu'il n'atteindra pas les objectifs des programmes d'étude du cycle

Annexe 3- Questionnaire pour le groupe nominal

Ordre du jour de la rencontre pour le groupe nominal

Projet de recherche

Le plan d'intervention idéal

Pour la préparation du cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI

Ordre du jour de la rencontre

1. Introduction

2. Participation au questionnaire*

La démarche :

*Le questionnaire est à répondre en présence les uns des autres sans se parler.

2.1 Formulation : L'animatrice pose une question et les participants formulent par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé d'avance.

2.2 Collecte à la ronde : L'animatrice demande aux participants de communiquer à tour de rôle la première opinion inscrite. L'animatrice inscrit les opinions au fur et à mesure sur un tableau ou sur un écran.

2.3 Clarification : Les idées sont précisées afin de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et comprennent la logique de chaque opinion.

2.4 Vote préliminaire : Les participants vote individuellement quant à l'importance relative des énoncés.

3. On commence!

3.1 Répondre aux questions #1, #2 et #3 en 3 minutes.

3.2 Collecte à la ronde question #3.

3.3 Clarification question #3.

3.4 Vote préliminaire question #3.

3.5 Répondre à la question #4 en 4 minutes.

3.6 Collecte à la ronde question #4.

3.7 Clarification question #4.

3.8 Vote préliminaire question #4.

- 3.9 Répondre aux questions #5 et #6 en 5 minutes.
- 3.10 Collecte à la ronde question #6.
- 3.11 Clarification question #6.
- 3.12 Vote préliminaire question #6.
- 3.13 Répondre aux questions #7, #8 et #9 en 8 minutes.
- 3.14 Collecte à la ronde question #9.
- 3.15 Clarification question #9.
- 3.16 Vote préliminaire question #9.
- 3.17 Répondre à la question #10 en 5 minutes.
- 3.18 Collecte à la ronde question #10.
- 3.19 Clarification question #10.
- 3.20 Vote préliminaire question #10.
- 3.21 Répondre à la question #11 en 5 minutes.
- 3.18 Collecte à la ronde question #11.
- 3.19 Clarification question #11.
- 3.20 Vote préliminaire question #11.
- 4. Synthèse
- 5. Foire aux questions

Questionnaire pour le groupe nominal

1. Qu'est ce qu'un plan d'intervention?

- a. Un processus de planification
- b. Un service
- c. Un procédé
- d. Un produit
- e. Le document qui est le fruit de cette planification
- f. Autre : _____

2. À qui sert le plan d'intervention?

3. Le plan d'intervention sert à :

- ▶ Coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA;
- ▶ Réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention;
- ▶ Communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention;
- ▶ Planifier les interventions nécessaires;
- ▶ Planifier la transition de l'élève HDAA.

À quoi d'autre, selon vous et votre expérience, sert ou devrait servir le plan d'intervention?

4. En plus d'être un outil de communication, de concertation, de régulation, de coordination et de planification, à quel (s) autre (s) besoin (s) devrait répondre le plan d'intervention afin de vous satisfaire?

5. À quoi aimeriez-vous que le plan d'intervention serve?

6. Selon vous, qu'est ce qu'un bon plan d'intervention?

7. Si on vous demande d'apporter des ajustements à l'élaboration et la rédaction des plans d'intervention dans votre milieu, quels seront les ajustements prioritaires que vous souhaiteriez apporter?

8. Si on vous demande d'apporter des ajustements à l'élaboration et la rédaction des plans d'intervention dans votre milieu, quelles seront les composantes ou les pratiques liées au plan d'intervention que vous ne changerez pas?

9. L'objectif est de soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire et son développement social en contexte d'inclusion scolaire dans une classe ordinaire. Qu'avez-vous besoin pour atteindre cet objectif?

Annexe 4 - Questionnaire pour le groupe de discussion

1. Qu'est ce qu'un bon plan d'intervention?

Annexe 5 - Résultats au questionnaire en ligne :

Informateurs clés

Chacun des tableaux présente les réponses au questionnaire. La colonne à gauche des tableaux fournit la réponse donnée et la colonne à droite des tableaux fournit le nombre de répondants ayant donné une réponse identique.

1) J'accepte de répondre aux questions sur les plans d'intervention dans le cadre de l'étude de Mme Nathalie Myara Ifergan (Université de Montréal) sur la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Il est entendu que mes réponses au questionnaire demeurent anonymes et qu'elles ne serviront qu'à des fins de recherche.

2) Êtes-vous...?

Types de répondants	Nombre de répondants ayant donné une réponse identique
Coordonnateur des services complémentaires au secondaire	1
Enseignant ressource / titulaire	2
Coordonnateur des services complémentaires et particuliers	1
Gestionnaire	1
Formatrice	1

Thérapeute	1
Coordonnateur en adaptation scolaire	1
Direction d'école, d'une polyvalente	1
En prêt de services au MELS	1
Administrateur complémentaire services éducatifs	1
Personne-ressource en adaptation scolaire	2
Personne-ressource régionale	1
Directrice adjointe des services éducatifs – adaptation scolaire et services complémentaires	1
Enseignant (e) en adaptation scolaire	1
Conseiller pédagogique en adaptation scolaire	1
Conseiller (e) à l'inclusion scolaire	1
Conseiller pédagogique en déficience visuelle	1
Conseiller (e) pédagogique	6
Psycho éducateur	4
Orthopédagogue	5
Psychologue	2
Directeur d'école	9
Enseignant (e)	2
Parents	4
Expert universitaire	1

3) Avez-vous déjà participé à l'élaboration d'un plan d'intervention?

OUI 41

NON 2

4) À combien de plans d'intervention (élaboration et rédaction du plan d'intervention) avez-vous assisté?

-10	10+	20+	30+	40+	50+	75+	100+	200+	500	1000
4	3	4	4		8	2	5	1	3	2

5) Combien de rencontres ont eu lieu avant la rédaction du plan d'intervention?

Énoncé	#
Aucune	7
À l'occasion	1
Variable	3
Quelques	1
Parfois	1
Peu	1
Plusieurs	2
Plus d'une	1
Une	9
Une à deux	2
Deux	4
Zéro à trois	2
Deux à trois	2
Trois	1
Quatre à cinq	1
Cinq	1

6) Combien de rencontres ont eu lieu après la rédaction du plan d'intervention?

Énoncé	#
Aucune	5
Rarement	2
Variable	4
Quelques	2
Peu	1
Plusieurs	3
Plus d'une	1
Une	7
Une à deux	3
Deux	6
Deux à trois	1
Trois	1
Quatre à cinq	1

7) Comment appelez-vous le plan d'intervention?

Énoncé	#
Plan d'intervention	26
Plan d'intervention personnalisé	4
Plan d'intervention individualisé	2
Plan d'éducation individualisé	3
Plan d'intervention adapté	6
Autres : - PSI plan de service individualisé - PSII plan d'intervention individualisé et intersectoriel - PIC plan d'intervention cognitif/comportemental	3

8) Qu'est ce qu'un plan d'intervention?

Énoncé	#
Un processus de planification	18
Un service	3
Un document	3
Un procédé	0
Un document	3
Un produit	0
Une entente entre les parties concernées	1
Un outil rassembleur et planificateur	1
Une démarche	7
Un outil d'intervention	1
Un outil de concertation	1
Une synthèse des actions à poser	1
Un outil	1
Un outil de travail	1
Un processus de planification des interventions	1
Un processus, un produit et un service	1

9) À qui sert le plan d'intervention?

Énoncé	#
Intervenants	18
Enseignants	10

Direction	10
Orthopédagogues	3
Éducatrices spécialisées	3
Psycho éducateur	2
Personnes	2
Tous	1
Partenaires	1
Participants	1
Personnel de soutien	1
Bureaucrates	1
Commission scolaire	1
À personne	1
Professionnels en milieu scolaire	1
Utilisateurs	1

10) Le plan d'intervention sert à :

- coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA;
- réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention;
- communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention;
- faire des ajustements;
- planifier les interventions;
- planifier la transition de l'élève...

À quoi d'autres sert le plan d'intervention?

Énoncé	#
À prévoir les modifications à long terme afin de justifier certaines demandes particulières auprès du ministère	1
À évaluer les besoins de l'élève	1

À prioriser les besoins de l'élève	1
À identifier les forces de l'élève	4
À identifier les faiblesses de l'élève	2
À dresser un portrait des défis de l'élève	1
À décider le classement de l'élève	1
À décider les adaptations requises pour l'évaluation	1
À établir des priorités	1
À cibler les objectifs prioritaires	2
À cibler les interventions	1
À cibler les moyens pour atteindre des objectifs	2
À mettre en place des mesures pour aider l'élève dans ses apprentissages, comportements et dans sa vie personnelle	1
À concerter tout le monde autour d'objectifs communs	1
À mobiliser l'équipe-école et les parents autour d'un même but	1
À cibler des critères de réussite de l'atteinte des objectifs	1
À inscrire les mesures d'aide particulières auxquelles l'élève a droit	1
À mesurer l'effet des interventions	1
À solliciter l'intelligence collective / communautaire	1
À collecter de l'information	1
À analyser l'information	
À rendre l'élève responsable de sa réussite	2
À encadrer les interventions	1
À parler le même langage	1
À cerner une ou des problématiques	1
À faire un bilan en fin d'année	1
À évaluer la portée des actions	1
À impliquer l'élève	2
À faire des recommandations en fin d'année	1
À planifier des interventions	1

À réviser des interventions	1
À réaliser des interventions	1
À identifier les besoins de l'élève	2
À identifier les moyens de répondre aux besoins de l'élève	3
À motiver l'élève	2
À préciser les cibles	1
À répertorier les adaptations pédagogiques	1
À adapter les méthodes d'évaluation	2
À adapter les méthodes d'enseignement	1
À s'entendre	1
À échanger	1
À s'assurer que les besoins de l'élève soient satisfaits	1
À s'assurer de la réussite de l'élève	1
À préciser les rôles et les responsabilités de chacun	2
À travailler avec la collaboration ou des parents	3
À inclure les parents dans le processus	1
À évaluer les progrès de l'élève	1
À responsabiliser les acteurs	1
À évaluer les besoins d'accompagnement ou de formation du personnel	1
À évaluer les préoccupations des parents	1
À suivre l'évolution du jeune	1
À coordonner les divers services offerts à l'élève	2
À obtenir la signature des parents pour faire croire qu'ils ont leur mot à dire dans les services offerts à leurs enfants	1
À inscrire dans un canevas de PI légal des adaptations mises en place pour l'élève et ses besoins	1
À rien	1
À rien d'autre	3
À faire une entente entre différents intervenants	1

À servir de contrat ou d'entente de services	1
À servir comme outil de consignation	1
À documenter le dossier de l'élève	1
À servir comme outil de travail	1
À identifier les principaux facteurs de risque et de protection en présence	1
À déterminer le niveau d'accompagnement requis aux apprentissages des nouveaux comportements, habitudes et attitudes	1
À déterminer les besoins auxquels l'élève doit prioritairement trouver réponse	2
À formuler l'objectif général	1
À formuler les objectifs spécifiques	1
À préciser les apprentissages proposés et circonstances des apprentissages	1
À préciser les stratégies des intervenants	1
À préciser l'atteinte des objectifs (date)	1
À savoir quelle est la meilleure pédagogie à apporter	1
À faire sentir à l'élève qu'on travaille pour et avec lui	1
À démontrer à l'élève ses progrès	1
À rappeler à l'élève ce sur quoi il doit travailler plus fort	1
À informer les parents	1
À créer un lien entre l'école et la maison	1
À mettre à jours les interventions	1
À donner confiance à l'élève	1
À évaluer nos objectifs	1
À faire progresser l'élève le plus loin possible	1
À aider l'élève	1
À assurer la qualité de nos interventions	1
À mettre en place des objectifs pour la réussite des élèves	1
À planifier l'intervention	1

11) Autre qu'un outil de communication, un outil de concertation, un outil de régulation, un outil de coordination et un outil de planification, à quoi vous sert le plan d'intervention?

Énoncé	#
À permettre de fixer des objectifs réalistes et concrets	1
À permettre de s'assurer de l'utilisation des meilleures pratiques	1
À permettre de poursuivre les interventions ou de les ajuster	1
À permettre d'évaluer les progrès	1
À permettre de mettre en place les interventions qui répondent le mieux aux besoins de l'élève	1
À permettre aux partenaires de collaborer avec le milieu scolaire (csss, centre de réadaptation,...)	1
À permettre aux parents (ou tuteurs) de connaître les moyens et de se prononcer sur ceux-ci	1
À permettre de répondre aux besoins de l'élève	1
À permettre au milieu scolaire de rendre compte de ses besoins du milieu et par conséquent l'organisation de ses services	1
À permettre la concertation et l'élaboration d'un PSI ou PSII	1
À rien	2
À rien d'autre	3
À servir de contrat ou d'entente de services	1
À servir comme outil de consignation	2
À servir comme outil de soutien	1
À servir comme outil d'exemption	1
À consulter et être consulté	1
À servir comme outil d'aide à l'élève	1
À assurer un suivi des interventions	1
À servir comme outil	1
À servir comme outil de travail	2

À connaître les priorités d'intervention	1
À connaître les adaptations en situation d'évaluation	1
À permettre d'ajuster les interventions	1
À informer et rassurer les parents sur l'évolution de leur enfant	1
À bien cerner l'élève	1
À transférer des informations d'une année à l'autre ou d'une école à l'autre	1
À synthétiser les besoins de l'élève	1
À décider l'évaluation	1
À suivre le progrès de l'élève	1
À arrimer les interventions	1
À informer l'élève	1
À créer un lien entre l'école et la maison	1
À planifier les actions pédagogiques	1
À servir comme outil d'évaluation (évaluer l'élève)	2
À servir comme outil d'évaluation (évaluer les services offerts)	1
À servir comme outil de compréhension	1
À servir comme outil de motivation	2
À faire des rappels aux élèves (les rendre conscients) de leurs défis et des moyens choisis	1
À avoir un bon portrait des élèves dans l'école	1
À cibler les objectifs prioritaires	1
À servir comme outil de référence pour le rappel des moyens proposés pour atteindre les objectifs ciblés	1
À assurer la collaboration de tous les membres impliqués dans ce processus	1
À remettre parfois les choses en perspective	1
À intervenir spécifiquement pour l'élève	1
À comprendre les difficultés spécifiques de l'élève	1
À s'adapter à aux difficultés spécifiques de l'élève lors d'un enseignement et d'une évaluation	1

À outiller l'enfant plus adéquatement	1
À servir comme outil de suivi de l'évolution de l'élève	1
À savoir comment travailler avec une personne	1
À me rappeler – comme un aide-mémoire	1
Aux demandes de classements en classe fermée	1
À organiser et à suivre l'élève	1
À rassurer les parents	1
À placer l'élève au cœur de sa réussite	1
À faire le suivi auprès des intervenants	1
À développer une image commune de l'élève	1
À poser les bases à travailler avec cet élève pour en faire un citoyen responsable de sa communauté	1
À faire des actions avec l'élève	1
À définir les rôles et les mandats de chacun	1
À orienter les interventions	1
À encadrer les intervenants et les parents vers des objectifs communs	1
À étudier s'il y a cohérence entre les finalités, les buts et les interventions	1

12) À quoi aimeriez-vous que le plan d'intervention serve?

Qu'il serve, d'un point de vue légal à impliquer tout les acteurs qui gravitent autour de l'élève (principalement les parents, car ils sont d'une importance capitale et qu'il est très difficile de faire progresser l'élève lorsque les parents ne sont pas ouverts aux efforts à fournir pour aider leurs enfants)	1
Qu'il soit vivant et non pas un papier administratif	1
Qu'il constitue un outil de travail nécessaire à l'élève et aux intervenants impliqués	1

Qu'il contienne des objectifs plus concis, observables, mesurables, réalistes, avec un échéancier et une réévaluation	1
Qu'il soit respecté	1
Qu'il soit consulté davantage par les enseignants	1
Qu'il devienne un moyen de communiquer le progrès de l'élève	1
Que les intervenants puissent recevoir la formation/accompagnement pour que le plan d'intervention soit efficace tant au niveau de son élaboration, son utilisation et des stratégies d'intervention (en lien avec la problématique de l'élève)	1
Qu'il aille au delà d'un acte administratif	1
Qu'il puisse inclure les moyens que les intervenants utiliseront pour l'atteinte des objectifs	1
Qu'il soit un outil qui oblige l'utilisation des meilleures pratiques	1
Qu'il fasse l'objet d'une révision plus fréquente	1
Qu'il soit intégré davantage à une démarche.	1
Un outil au service de la réussite de l'élève qui tient compte de la mission de l'école	1
À la réussite scolaire de l'élève	2
À la réussite de l'enseignant	1
À préciser le rôle et les responsabilités de chacun	1
À soutenir l'élève	2
À informer les familles des objectifs prioritaires à travailler en collaboration avec l'école	1
À coordonner	10
À la concertation	11
À la régulation	6
À communiquer	10
À la planification	9
À l'évaluation des pratiques pédagogiques	1

À être la toile de fond de toutes nos actions pédagogiques en classe	1
À augmenter la part des parents	1
À impliquer l'élève	1
À cibler les interventions les plus efficaces	1
À un point de départ et d'arrivée pour assurer la réussite de l'élève en le menant à une certaine diplomation	1
À une entente multipartite	1
À aider l'élève	2
À comprendre l'élève	1
À rassurer les parents et l'élève	1
À guider en classe pour chaque période de cours au secondaire	1
À prioriser les actions à mettre en place	1
À être un outil présent dans la vie scolaire de l'élève	1
À encadrer le milieu face aux attentes vs capacités réelles de l'élève	1
À voir la progression des élèves et la réponse aux interventions	1
À maximiser toutes les fonctions du PI	1
À donner le meilleur service à l'élève selon ses besoins	1
À mieux cerner les besoins de l'élève	1
À répondre aux besoins de l'élève	1

13) Selon vous, combien (en pourcentage) d'objectifs écrits dans un plan d'intervention sont reliés à...

Une modification chez l'élève		Une modification du milieu		Une adaptation pédagogique	
%	#	%	#	%	#

100%	4	100%	0	100%	1
95%	1	95%	0	95%	0
90%	2	90%	0	90%	1
80%	2	80%	0	80%	2
75%	2	75%	0	75%	1
70%	4	70%	0	70%	1
60%	0	60%	0	60%	3
50%	5	50%	1	50%	8
45%	0	45%	0	45%	0
40%	3	40%	2	40%	1
33%	7	33%	6	33%	6
30%	4	30%	3	30%	1
25%	0	25%	3	25%	2
22%	0	22%	1	22%	0
20%	3	20%	3	20%	4
19%	0	19%	0	19%	1
15%	1	15%	1	15%	0
10%	2	10%	11	10%	5
5%	0	5%	2	5%	0
3%	0	3%	1	3%	0
2%	1	2%	1	2%	1
1%	0	1%	1	1%	0
0%	0	0%	6	0%	3

14) Qu'est ce qu'un bon plan d'intervention?

Énoncé	#
Je n'en ai jamais vu	1

Un ensemble de pratiques simples	1
Un PI qui dresse un portrait des forces et besoins avec des termes objectifs	1
Un PI qui n'a pas plus de trois objectifs	1
Un PI qui détermine les responsables de l'actualisation de chacun des objectifs	1
Un PI qui propose un échéancier	1
Un PI qui prend les difficultés propres à l'enfant	1
Un PI qui implique plus les parents et la commission scolaire (ressources financières)	1
Un PI réaliste (selon les ressources offertes à l'école)	1
Un PI basé sur une bonne évaluation en neuropsychologie ou en psychologie	1
Un PI où les moyens ne sont pas la seule responsabilité de l'élève	1
Un PI où les objectifs sont clairement en lien avec les difficultés	1
Un PI où l'on voit clairement ce que les intervenants du milieu font pour aider l'élève	1
Un outil qui cerne bien les besoins	1
Un PI qui va faire progresser l'élève dans ses apprentissages sur l'instruction, la socialisation ou la qualification	1
Un PI où tous les intervenants concernés par un élève se mettent en accord, avec l'enfant si possible, pour assurer sa meilleure réussite	1
Un PI qui facilite l'atteinte des objectifs en créant une zone de collaboration	1
Un PI signé par tous les intervenants présents, y compris les parents	1
Un PI clair et bien documenté	1
Un PI qui mise sur les forces et les capacités de l'élève	1
Un PI qui cible seulement les priorités à développer	1
Un PI écrit en langage clair compréhensible de tous	1
Un outil de concertation dans lequel les objectifs généraux sont en lien avec les besoins fondamentaux de l'élève et les objectifs spécifiques exprimés en termes d'apprentissages proposés à l'élève	1
Un PI révisé deux fois au cours de l'année	1

Un PI qui vise un maximum de trois objectifs	2
Un PI qui énonce des objectifs, des moyens et des mesures clairs	1
Un PI qui précise une date de révision	1
Un PI qui énonce clairement les adaptations	1
Un PI qui n'est pas qu'une contrainte administrative	1
Un PI qui sert au quotidien	1
Un PI qui fait ressortir les moyens concrets à appliquer en cours d'année pour aider l'élève dans son cheminement scolaire et personnel	1
Un PI qui représente bien l'élève lui-même	1
Un PI qui cible bien les besoins de l'élève	1
Un PI qui prend appui sur une vision systémique de l'élève	1
Un PI qui est fait pour l'élève, en sa présence et celle des ses parents	1
Un outil auquel on se réfère au quotidien	1
Un PI où tout le monde concerné est présent lors de la construction et du suivi	1
Un PI qui dresse un bon portrait de l'élève	1
Un PI qui met des objectifs réalistes en fonction du milieu dans lequel l'élève évolue Un outil de travail	1
Un PI où on peut changer des objectifs ou des moyens lors de l'évaluation à la mi-année et en fin d'année	1
Un document évolutif	1
Un PI utile	1
Un PI qui sert à améliorer une ou plusieurs sphères de la vie scolaire de l'enfant	1
Un PI qui se fixe sur les besoins de l'élève	1
Un PI qui met en place des services en fonction de l'élève	1
Un PI qui est construit selon les règles de l'art	1
Un PI qui présente les buts et objectifs les plus pertinents et importants avec les moyens les plus adaptés/appropriés	1
Un PI réaliste	1

Un PI où chaque acteur contribue	1
Un PI où l'élève et ses parents sont partie prenante	1
Un PI clair, concis, précis	1
Un PI motivant et réalisable rapidement	2
Un PI qui est planifié avec l'élève principalement	1
Une démarche concertée	4
Un PI qui engage la discussion ouverte du milieu et des intervenants	1
Un PI qui mesure l'effet hebdomadairement des interventions	1
Un PI qui est proche des besoins de l'élève	1
Un outil qui est dynamique, qui vit et dont les actions sont appliquées	1
Une démarche continue, qui utilise divers documents de préparation et de suivi pour tous les intervenants (incluant parents et élèves) afin de procéder à l'analyse et à l'évaluation régulière des besoins des élèves	1
Un PI qui cible des objectifs réalistes et des moyens efficaces	1
Un PI qui est écrit dans un langage simple, afin qu'il soit compris par l'élève	1
Un PI qui est lu	1
Un PI qui réévalue fréquemment et sérieusement les objectifs	1
Un PI qui implique l'élève	2
Un PI qui implique les parents de l'élève	1
Un PI qui implique tous les intervenants et du milieu	1
Un PI qui rencontre les différentes sphères des besoins	1
Un PI qui devrait permettre à une équipe de se réajuster et de questionner la dimension École comme facteur de réussite et non seulement le facteur Élève	1
Un PI qui cible des objectifs atteignables	2
Un PI qui contient des objectifs mesurables, observables et quantifiables	4
Un PI qui contient des moyens concrets et palpables standards, alternatifs ou adaptés pour assurer la réussite de l'objectif	1
Un PI qui contient les capacités nécessaires pour travailler l'objectif ciblé et qui son inter reliées avec les capacités de l'élève	1

Un PI qui repose sur les capacités de l'élève, des évaluations ou des rapports à l'appui	1
Un PI qui contient des renforçateurs comme moyens pour atteindre les objectifs	1

15) Comment peut-on évaluer la qualité des plans d'intervention?

Énoncé	#
Impossible - c'est une question de confiance envers les professionnels	1
Aucune idée	1
En vérifiant si les moyens prévus font progresser l'élève sur ses apprentissages scolaires	1
Par ses résultats en terme de mobilisation de l'équipe	1
Par ses objectifs	1
Par un suivi rigoureux	1
Par les moyens mis en place	1
En trouvant des notes face aux résultats attendus	1
Si les objectifs et les moyens ne sont pas toujours les mêmes d'une fois à l'autre	1
En regardant l'amélioration de l'élève dans ses relations sociales (avec ses pairs et ses intervenants)	1
Si le plan fonctionne ou s'il faut apporter des modifications	1
En dressant le portrait des améliorations	1
Par la précision	1
Avec des réunions	1
Sur le sérieux avec lequel chaque intervenant fait son bout de chemin	1
En faisant un plan personnalisé	1
En mesurant les résultats suite aux interventions réalisées	1
En regardant de quelle façon ils sont réévalués dans le temps	1
En vérifiant les objectifs « SMART »	1

En déterminant s'il existe un lien entre les besoins et les objectifs	1
En regardant le libellé des forces et des besoins	1
Si les bonnes cibles sont identifiées	1
Si on constate l'amélioration de la situation	1
Si le PI soutient l'élève et ses besoins	1
S'il y a une étroite collaboration et un suivi	1
Si en le lisant on sait quoi faire	1
Par la communication qui facilite l'expression des attentes de chacun	1
Si les forces sont utilisées dans le choix des moyens	1
Si les objectifs sont bien formulés, clairs et précis	2
Par l'évolution de l'élève	1
En faisant le suivi	1
En lisant l'information sur le plan	1
Si les moyens sont réellement mis en place et ciblés	1
En vérifiant si les objectifs sont réalistes	1
En les révisant régulièrement	1
S'il y a une implication réelle des différents partenaires, de l'élève et de ses parents	1
Si les quatre phases du PI sont réalisées	1
Par le degré de changement	1
Par le progrès de l'élève	6
Par l'atteinte des objectifs	4
Par l'application des mesures ciblées et la mobilisation de tous les partenaires	1
Par la qualité de la rédaction	1
Si les objectifs sont mesurables	6
Si les moyens sont mesurables	1
En s'assurant que les objectifs et les moyens soient formulés de façon claire et accessible à tous	1
En vérifiant s'il y a un bon portrait de l'élève, de ses forces et de ses besoins	1
Par l'atteinte des critères de réussites fixés	1

Par la progression de l'élève vers l'atteinte des objectifs ciblés à l'aide des moyens proposés	1
Par la précision d'objectifs définis en lien avec les besoins réels de l'élève	1
Par le nombre d'objectifs atteints	1
Si les capacités, les besoins, les objectifs et les moyens sont inter reliés	1

16) Comment peut-on évaluer la pertinence des objectifs?

Énoncé	#
Impossible sans consultation et dialogue avec les intervenants	1
Par la clarification des finalités	1
Par l'identification des besoins et contraintes des intervenants naturels et professionnels	1
Par l'identification des besoins de la personne	1
Par un changement pédagogique des intervenants	1
S'ils sont facilement mis en application	1
S'ils sont réalisés en fin d'année	1
Si les objectifs sont clairs	1
En déterminant des objets de mesure	1
En vérifiant la priorité d'action visée	1
En ciblant les priorités	1
En se questionnant: sur la pertinence, les besoins de qui, etc.	1
Si les objectifs sont « SMART »	1
En voyant si oui ou non il y aura un impact sur sa réussite scolaire	1
En observant l'atteinte chez l'élève des indicateurs préalablement identifiés	1
Par leur impact sur la persévérance et la réussite de l'élève	1
Si les principales difficultés de l'élève sont visées	1
Par les gains	1

Par une bonne analyse des besoins et des capacités de l'élève	2
En parlant avec l'élève	1
Si les objectifs sont signifiants pour l'élève	1
Si les objectifs tiennent compte de la mission de l'école	1
Par le progrès que fait l'élève	3
Si les personnes impliquées dans le PI et l'élève répondent aux objectifs	1
Si les objectifs sont mesurables et observables	4
Si les objectifs répondent aux besoins de l'élève	3
Si les objectifs respectent l'élève en fonction de ses capacités	2
Si les objectifs répondent à un besoin prioritaire	3
Par la réalisation des actions mises en place et l'évaluation qui en est faite	1
Si les objectifs sont atteignables	3
Si les objectifs sont réalistes	5
Si les objectifs sont liés aux besoins	5
Par la cohérence entre les faiblesses et les objectifs	1
Si ceux-ci sont nécessaires dans le cheminement des compétences visées pour l'élève afin d'assurer sa diplomation.	1

17) Quels sont les coûts, selon vous, en jeu dans la mise en œuvre d'un plan d'intervention?

Catégorie	#
Coût financier, monétaire, argent	8
Coût humain	4
Coût matériel	2
Coût de temps	10
Coût lié à la libération des enseignants ou des intervenants (remplacement,	9

suppléance ou surveillance)	
Coût de service	2

18) Quels sont vos besoins au regard du plan d'intervention?

Énoncé	#
D'un outil bien compris et utilisé	1
Des grilles d'entrevue enseignant-élève; enseignant-parents; direction-parent; enseignant-ressources; etc.	1
Des outils de formation du personnel scolaire. Vidéo d'une démarche complète	1
De démontrer aux enseignants que c'est un outil important pour l'élève	1
D'aide à la mise en œuvre des PI dans l'école	1
D'un outil de planification efficace permettant aux directions d'école de gérer un nombre important de PI et pistes d'accompagnement (nouveau personnel)	1
D'un outil efficient	1
De temps de concertation, d'élaboration, de rédaction et de suivi	5
De savoir comment susciter encore plus la collaboration des partenaires	1
D'amener les équipes écoles à mettre plus et mieux les parents et l'élève à contribution	1
D'apprendre à mieux aller chercher les parents	1
De temps de libération	1
De pensée créative	1
Qu'il soit assez large pour couvrir l'utilisation du préscolaire au secondaire, pour n'importe laquelle des problématiques rencontrées	1
Mieux définir le rôle de l'animateur de la rencontre PI	1
D'un outil au service de la réussite de l'élève	1
De comprendre (imputabilité) sa raison d'être et de mettre en place des "contextes" pour la réussite de l'élève	1

De pouvoir accompagner davantage les milieux afin de rendre le PI un outil au service de la réussite de l'élève	1
Que le PI soit d'un usage hebdomadaire collé aux pratiques pédagogiques en classe	1
D'avoir une meilleure compréhension des besoins	1
De savoir adapter l'information et les savoirs transmis	1
D'assurer une bonne compréhension	1
D'une liste de forces, besoins en fonction de différentes clientèles	1
D'une liste d'objectifs, de critères d'évaluation et de moyens liés entre eux	1
D'un outil électronique pour faciliter la rédaction	1
D'un outil pour faciliter le suivi (aide-mémoire)	1
De savoir comment rendre le PI vivant	
De recherche et d'innovation	1
De trouver des moyens efficaces pour simplifier les attentes des différents intervenants	1
De formation universitaire des futurs enseignants qui devrait comprendre un volet sur les PI afin que les enseignants sachent ce que c'est (ce n'est plus seulement l'affaire des enseignants en orthopédagogie)	1
D'un budget plus élevé pour la libération d'enseignants, de TES et de spécialités	2
De formation des intervenants et des enseignants sur ce qu'ils doivent apporter comme contribution et ce qu'est un PI	1
De formation	1
De formation continue des directions au niveau de l'élaboration en fonction de la complexité des dossiers d'aide particulière	1
D'un PI simple et efficace	1
De la mise en valeur de plans d'intervention	1
D'un modèle de PI	1
Que l'élève améliore ses apprentissages	1
D'avoir une image claire de la situation de mon enfant et de ce qu'on va faire concrètement pour l'aider: heures de services, types de service, etc.	1

D'un modèle qui serait uniforme pour tous	1
De trouver des moyens, des arguments afin de promouvoir les avantages de prendre le temps de faire un BON plan d'intervention utile	1
De savoir comment aider les enseignants à choisir de bons objectifs sans les confondre aux moyens ou stratégies à mettre en place	1
De savoir comment amener les directions d'école, surtout au secondaire, à croire en la force du PI	1
De précision et en lien avec la réussite éducative de l'élève	1
De répondre aux besoins du jeune et du milieu	1
D'écrire des objectifs clairs et réalistes	1
De préciser une taxonomie des objectifs spécifiques (exprimé en terme de verbes d'actions) en lien avec le développement de l'enfant	1
D'assurer un suivi au fil du temps	1
De l'adhésion des personnes impliquées	1
D'une vision partagée de la problématique et des solutions	1
Que tous les intervenants impliqués soient formés et préparés et qu'ils partagent une vision commune du plan d'intervention	1
De retrouver les objectifs et les moyens dans le document tel que dit lors de l'élaboration et pas transformés par la personne responsable de la rédaction (ce qui fait que cela ne ressemble plus à ce qui devait être)	1
Que les directions d'école (certaines) fassent davantage confiance à l'enseignante qui connaît bien ses élèves dans le choix de l'objectif prioritaire	1
Plus de rencontres avec certains membres de l'équipe (de l'école) avant l'élaboration et la rédaction pour mieux se concerter et se préparer surtout dans certains cas d'élèves avec des besoins et des défis particuliers	1
Plus de clarté	1
Connaître mieux les critères du ministère qui selon moi donnent trop de place à l'interprétation	1
De bien connaître les enjeux et les besoins du jeune, concerter les effectifs et le	1

milieu vers une même cible	
D'améliorer les compétences du personnel; connaissances des processus d'apprentissage; différenciation pédagogique	1
Que les cadres, les personnels non enseignants, les personnels enseignants et de soutien reçoivent une formation adéquate sur la nécessité et l'utilité du PI	1
Que la définition des besoins ou objectifs ne reposent jamais sur «j'ai les services ou je n'ai pas les services» car ceci n'élimine aucunement le besoin	1
Des évaluations ou observations réelles des capacités et besoins de l'élève	1

19) Pouvez-vous identifier qu'est ce qui va et qui ne va pas avec les plans d'intervention que vous avez déjà élaborés?

1. Ce qui va:

2. Ce qui ne va pas:

Ce qui va	Ce qui ne va pas
Des objectifs mesurables et observables	Écrire des objectifs pour les élèves ayant des difficultés au niveau du comportement
Généralement précis	Trop de compartimentation
Adapté aux élèves	Trop bureaucratique
L'organisation de la démarche	La mobilisation réelle des intervenants
La rigueur de la révision obligatoire,	L'utilisation du plan comme outil au service de l'élève. L'élaboration des objectifs qui part du milieu et non des besoins de l'élève. Le pire des pires de tout ce que j'ai entendu ou vu c'est l'utilisation du plan comme moyen de pression sur les parents. Omission d'inclure les outils d'aide à

	l'apprentissage.
La démarche	Besoin de temps de mobilisation des équipes
Permet l'adhésion des gens et identifie des solutions partagées	Le suivi Le manque de suivi
Beaucoup d'échanges, concertation sur les besoins, les objectifs, les moyens	Difficulté dans la rédaction pour que les objectifs et les moyens soient mesurables et par conséquent difficile de procéder à l'évaluation du plan
La quantité des objectifs est raisonnable	Le manque de temps pour se concerter avant le PI; parfois les moyens inefficaces
La mobilisation des équipes autour de cette démarche	Définir le besoin, capacité. Il est écrit des drôles de choses lorsque je vais dans les écoles
De plus en plus systématique	Manque de connaissance des milieux, nouvelles directions sans formation, etc.
Tous le monde semble parler le même langage	Au fil du temps les objectifs se perdent et il n'y a pas de mesures critériées afin d'évaluer la pertinence des objectifs
Les élèves sont impliqués	Lourd, pas toujours cohérent d'un prof à l'autre; concept vide: «compréhension partielle et biaisée» qu'entend-on par cela
Si l'équipe est favorable à la présence de l'élève, il y a un bel échange pour cerner les objectifs et définir les moyens	Quand nous avons affaire à une équipe qui met des barrières comportementales (préjugés) à la présence de l'élève dans le groupe ou encore quand le plan ne sert que d'outil administratif, notamment mettre que 2 ou 3 objectifs pas plus car c'est ingérable
Clarté	Difficulté à énoncer clairement les actions à

	poser
L'écoute des parents et des élèves	Plan déjà élaboré avant la rencontre
Description claire des procédures	Les attentes cachées
Très bonne collaboration avec les enseignants	Manque de temps de concertation et nombre de plans à réaliser
La concertation des participants	L'évaluation des moyens et le partage des responsabilités
Le contenu	Le suivi
La présence des gens autour de l'élaboration du PI	L'application des moyens mis en place par tous les intervenants concernés. La précision des objectifs en lien avec le besoin de l'élève, avoir un portrait clair de l'élève
Le choix des adaptations	La poursuite d'une année à l'autre
En fonction des besoins de l'élève	Pas assez précis
	Toujours avoir des cibles qui se mesurent bien
L'élaboration et les rencontres	Qu'il soit respecté par tous les enseignants, Est-il réaliste??? Le manque d'implication de la commission scolaire, des parents et de l'élève
	Aucun résultat / pas satisfaite
	Trop long les interventions
	Les parents ne sont jamais impliqués; pas de concertation entre les professionnels; le

	PI sert plus à la signalisation pour envoyer les cas problèmes en classe spéciale qu'à aider les élèves
Compréhension théorique de la dysphasie et la dyslexie	Mettre en pratique le théorique
Informations données	Concertations-attentes : le suivi réel au quotidien
Forces et besoins, implication de l'élève, réévaluation des objectifs	Adaptations annexées, difficulté à prioriser les objectifs, s'assurer de la compréhension commune des divers partenaires
La structure	La pertinence
Objectifs et moyens clairs qui permettent une approche individualisée face au jeune	Mobilisation de tous les acteurs (certains se désengagent du plan)
	Nous sommes à intégrer une manière de faire les PI ; nous procédons à la formation de tout le personnel enseignant et éducateur actuellement. Ce que nous espérons est de pouvoir faire un suivi régulier de l'implantation de la pratique du PI tel que nous le préconisons par cette formation
	Trop chronophage
Document de travail essentiel pour les orthopédagogues	Document exigeant et dérangent pour les enseignants
Un suivi adéquat des services donnés par le personnel de l'école	Ils ne sont pas faits en concertation, ils sont faits sans la présence des parents et des élèves
Quand tout le monde va en regard du jeune et non de leur propre intérêt	Quand les intervenants et les parents sont là pour leur propre intérêt

Le processus d'élaboration des plans est très bien monté et les résultats sur le terrain sont très impressionnants pour la grande majorité des élèves ayant ou ayant déjà eu des PI	La répétition des moyens en fonction des ressources disponibles et l'attribution d'action spécifique aux spécialistes amène parfois un désengagement de la part des enseignants
Volonté des intervenants	Application du PI plus ou moins rigoureuse, nous devons pousser pour que les objectifs soient atteints, dans des dossiers trop complexes on manque de moyens et de stratégies/connaissances, souvent par essais/erreurs
Rencontres avant le plan d'intervention	Objectifs trop vagues
Le parent ou l'enfant est présent	Trop d'objectifs - parfois trop d'acteurs

20) **On entend par "accommodement" un changement apporté à la modalité de la tâche proposée à l'élève ou à l'environnement, permettant de rendre la tâche accessible à l'élève (ex.; le braille, le soutien phonétique en lecture ou un lecteur).

On entend par "modification" un changement apporté à la nature de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche réalisable pour l'élève. Une "modification" apporte un changement au niveau de l'évaluation de l'élève par rapport à ses pairs (ex.; l'enseignant propose, à un de ses élèves, des problèmes à résoudre qui évoquent l'addition car l'élève n'est pas capable de résoudre des problèmes qui évoquent la multiplication).

Selon vous,

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Non
--	---------	---------	----------	--------	-----

					applicable
Le contenu du plan d'intervention précédent m'est utile pour élaborer le plan d'intervention à venir	29	10	2	0	4
Je peux comprendre les objectifs écrits dans le plan d'intervention sans aide	23	17	3	0	1
Les objectifs écrits dans le plan d'intervention sont formulés avec des verbes d'action	26	12	6	0	0
Les objectifs écrits dans le plan d'intervention sont formulés avec des conditions ou des critères de réussite	14	11	18	1	0
Les accommodements** liés à l'aménagement de la classe et / ou au contenu pédagogique sont écrits	16	14	11	0	3
Les accommodements** liés aux examens scolaires et / ou ministériels sont écrits	21	10	7	2	4
Les modifications**	19	11	9	2	3

apportées au contenu pédagogique sont écrits					
Les modifications** apportées aux examens scolaires et / ou ministériels sont écrits	20	11	6	2	5
Les plans d'intervention ont amélioré la qualité de l'intervention auprès des élèves HDAA	20	18	2	1	3
Les plans d'intervention ont amélioré les résultats (de l'intervention) obtenus	15	22	4	1	2
Les plans d'intervention ont amélioré l'atteinte des compétences visées par le programme de formation	12	19	8	3	2
Le plan d'intervention dirige ses utilisateurs dans tout ce qui est à faire au regard de cet élève	9	24	8	2	1
Le plan d'intervention sert comme outil de communication entre ses différents utilisateurs	20	15	7	2	0
Le plan d'intervention	30	9	4	1	0

réunit enseignant, parent et élève					
Le plan d'intervention permet de prendre des décisions au regard de l'élève	32	11	0	0	1
Le plan d'intervention prévoit sa révision et / ou ses ajustements	20	19	4	1	0
Le plan d'intervention précise le minimum d'heures que l'élève passe en classe ordinaire	2	8	17	13	4
Le plan d'intervention précise le minimum d'heures que l'élève passe à l'extérieur de la classe ordinaire	4	7	16	12	5
Le plan d'intervention vise la participation de l'élève aux activités pédagogiques vécues par ses pairs	10	13	9	3	9
Lorsqu'il s'agit d'une transition, le plan d'intervention précise les services dont l'élève aura besoin pour se préparer à quitter l'école	17	9	6	4	7

21) Avez-vous déjà assisté à une formation ou à un cours relié à l'élaboration et la rédaction d'un plan d'intervention?

OUI 32

NON 11

Annexe 6 - Résultats au questionnaire (aspect légal) en ligne : Informateurs clés

1) J'accepte de répondre aux questions sur les plans d'intervention dans le cadre de l'étude de Mme Nathalie Myara Ifergan (Université de Montréal) sur la conception et l'évaluation des plans d'intervention.

Il est entendu que mes réponses au questionnaire demeurent anonymes et qu'elles ne serviront qu'à des fins de recherche.

Date:

- 16 novembre 2010

- 8 novembre 2010

- 2 novembre 2010

- 1^e novembre 2010

- 18 octobre 2010

- 7 mars 2011

2) Êtes-vous...?

Un avocat spécialisé dans le droit de l'éducation

0

Un avocat spécialisé dans les droits de la personne

0

Un juge

0

Un fonctionnaire du MELS

0

Autre

- Spécialiste de l'inclusion scolaire et sociale
- Conseiller à l'intégration à l'OPHQ
- OPHQ
- Fonctionnaire MSSS
- Chercheur, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
- Coordinatrice de l'éducation à la commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse

3) Selon vous, qu'est ce qu'un plan d'intervention?

Énoncés	#
Un processus de planification	4
Un service	0
Un procédé	0
Un produit	0
Un document	0
Autre :	2
1. Pour arriver à une entente multipartite	
2. Un processus qui implique la direction de l'école et tous les intervenants, le parent et l'élève	
Rencontres de discussion, faire des stratégies	

4) Selon vous, à qui sert le plan d'intervention?

Énoncés	#
À la commission scolaire	1

À la personne handicapée	1
Aux éducateurs	1
Aux professionnels	1
Aux techniciens en travail social	1
À la direction de l'école	2
Aux personnels enseignants	0
À l'élève	3
Aux parents de l'élève	1
À l'enseignant(e) qui accueille l'élève dans sa classe	1
Aux intervenants éducatifs	1

5) Le plan d'intervention sert à :

- coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA;
- réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention;
- communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention;
- faire des ajustements;
- planifier les interventions;
- planifier la transition de l'élève

À quoi d'autres sert le plan d'intervention?

Énoncés	#
À identifier le ou les responsables de la mise en place des moyens, du suivi et de son évaluation	1
À provoquer une rencontre pour que les partenaires puissent s'asseoir à la même table	1
À obtenir une vision commune des besoins de	1

l'enfant	
À convenir d'une réponse adaptée aux besoins de l'enfant	1
À spécifier les adaptations nécessaires à la réussite du jeune	1
À évaluer les réussites de l'élève	1
À suivre la progression dans les apprentissages de l'élève	1
À prendre du temps avec l'équipe-école et les parents pour faire le point sur la situation de leur enfant à l'école	1
À assurer le suivi et l'évaluation des mesures d'adaptation mises en place pour l'élève	1
À donner une voie à chacun des intervenants, aux parents et à l'élève	1

6) Selon vous, combien de rencontres, liées au plan d'intervention, doit-on faire pendant une année scolaire?

Énoncés	#
À chaque bulletin scolaire	1
Au moins deux rencontres, une à l'automne et l'autre en avril	1
Au moins trois rencontres	2
Au moins trois rencontres et au besoin	2
Au moins quatre rencontres	1

7) Selon la loi, les personnes suivantes doivent participer à l'élaboration du plan d'intervention:

Énoncés	#
Au moins un des parents	6
Au moins un (e) enseignant (e) de la classe ordinaire	5
Au moins un (e) enseignant (e) de la classe ressource	4
Un (e) psychologue. le cas échéant	5
Un (e) orthophoniste, le cas échéant	5
Un psycho éducateur ou une psycho éducatrice, le cas échéant	5
Un (e) ergothérapeute	5
Travailleur social	3
L'orthopédagogue	4
L'auxiliaire d'intégration	3
La conseillère ou le conseiller pédagogique en adaptation scolaire	3
Une personne capable d'interpréter les implications éducatives des évaluations faites (ex. WIAT)	3
L'élève	6
Le directeur ou la directrice de l'école	6

8) Est-ce qu'un parent a le droit d'inviter une personne* de son choix aux rencontres du plan d'intervention?

*Une personne qui servira d'aide, d'interprète ou autre.

OUI 5

NON 0

AUTRE : À la discrétion de la commission scolaire

9) Selon la loi, est-ce que la direction de l'école doit attendre le consentement du parent avant de mettre en œuvre les objectifs du plan d'intervention?

OUI 1

NON 4

AUTRE : À la discrétion de la commission scolaire

10) Dans quelles circonstances peut-on légalement permettre à un des participants de l'équipe du plan d'intervention de s'absenter à une des rencontres?

Énoncés	#
Aucune indication dans la loi	2
Pour maladie	2
Conflit d'horaire	1
Aucune idée	2

11) Dans quelle situation ou quel cas, la direction d'école est-elle en mesure de faire une rencontre sans le parent?

Énoncés	#
Pour une étude de cas seulement	1
À la discrétion de la direction de l'école	
Jamais	3
Pour régler des aspects d'ordre administratifs	1

12) L'article de loi,

96.14. " *Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet*

*élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation **périodique** du plan d'intervention et en informe **régulièrement** les parents."*

Selon vous, que veut dire...

	30 jours	60 jours	90 jours	120 jours	Au besoin
Périodique	2	1	1	1	1
Régulièrement	2	1	1	1	1

13) Est-ce qu'il faut renseigner les parents au moins une fois par mois, lorsque les performances de l'élève laissent craindre qu'il n'atteigne pas les objectifs des programmes d'études du cycle?

OUI 5

NON 1

14) Le plan d'intervention doit être fait pas plus tard que _____? _____ jours après la rentrée scolaire.

Énoncés	#
30 jours après la rentrée scolaire	3
De 30 à 60 jours du début de l'année	1
Le plus rapidement possible	1
6 à 8 semaines	1

15) **On entend par "accommodement" un changement apporté à la modalité de la tâche proposée à l'élève ou à l'environnement permettant de rendre la tâche accessible à l'élève (ex.; le braille, le soutien phonétique en lecture ou un lecteur).

On entend par "modification" un changement apporté à la nature de la tâche proposée à l'élève permettant de rendre la tâche réalisable pour l'élève. Une "modification" apporte un changement au niveau de l'évaluation de l'élève par rapport à ses pairs (ex.; l'enseignant propose, à un de ses élèves, des problèmes à résoudre qui évoquent l'addition car l'élève n'est pas capable de résoudre des problèmes qui évoquent la multiplication).

Selon la loi, un plan d'intervention rédigé pour un élève ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, doit énoncer les éléments suivants:

Énoncés	Fortement en accord	En accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
La date de l'élaboration du PI	5	1			
Les dates prévues de	4	2			

concertation					
Les dates prévues pour réviser le PI	5	1			
Les buts annuels mesurables et observables	5	1			
Les objectifs (à court terme) spécifiques mesurables et observables	4	2			
Un résumé qui présente le profil actuel de l'élève	5	1			
Le niveau actuel de performance scolaire de l'élève (lecture, mathématiques, communication écrite, etc.)	3	2	1		
Le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève (communication verbale, habiletés sur le plan de la motricité fine, habiletés sociales, comportement, activités quotidiennes, etc.)	5	1			
Le type et le nom des évaluations que l'élève a eues afin d'établir son niveau actuel de	5	1			

performance scolaire					
Le type et le nom des évaluations que l'élève a eues afin d'établir son niveau actuel de performance fonctionnelle	5	1			
La date des évaluations que l'élève a eues	4	1		1	
Le cas échéant, le diagnostic qui a été donné à l'élève	3	2			1
Les moyens utilisés pour évaluer l'élève	5	1			
Les services supplémentaires accordés à l'élève	5	1			
La durée des services accordés à l'élève	5	1			
La fréquence des services accordés à l'élève	5	1			
Le lieu où sont donnés les services	3	2		1	
Les rôles des personnes impliquées dans la mise en œuvre des objectifs du plan d'intervention	4	2			
Les recommandations en	5	1			

fin d'année scolaire					
Les accommodements offerts à l'élève	5	1			
Les modifications apportées aux contenus disciplinaires, aux évaluations, etc.	5	1			
Si l'élève est exempté des épreuves ministérielles	4	2			
La raison pour laquelle l'élève est exempté des épreuves ministérielles	3	1	1	1	
Les évaluations alternatives (les évaluations alternatives sont les évaluations conçues pour l'élève dont les incapacités intellectuelles l'empêchent de réaliser les tâches proposées dans l'examen ministériel)	3	3			
Si les performances de l'élève laissent craindre qu'il n'atteindra pas les objectifs des programmes d'étude du cycle	3	3			

Annexe 7

Résultats aux questionnaires : Groupe Nominal

Questionnaire pour le groupe nominal

1. Qu'est ce qu'un plan d'intervention?

Un processus de planification	6
Un service	0
Un procédé	0
Un produit	0
Le document qui est le fruit de cette planification	7
Un outil de référence	1
Un plan	4
Un processus un service, un procédé, un document et un produit	1

2. À qui sert le plan d'intervention?

Élève	11
Enseignant	6
Parent	7
Famille	2
Intervenant	7
Direction	1
Milieu	1

Éducateur	1
Spécialiste	1
Professionnel dans la communauté (CRDI)	1

3. Le plan d'intervention sert à :

- ▶ Coordonner les divers services offerts à l'élève HDAA;
- ▶ Réunir les divers intervenants impliqués dans le plan d'intervention;
- ▶ Communiquer l'information entre les divers participants du plan d'intervention;
- ▶ Planifier les interventions nécessaires;
- ▶ Planifier la transition de l'élève HDAA;

À quoi d'autre, selon vous et votre expérience, sert ou devrait servir le plan d'intervention?

À impliquer l'élève dans ses apprentissages	1
À informer l'élève de ce qui va être fait pour lui	1
À informer les parents sur les interventions qui seront faites avec leur enfant	1
À informer les parents des moyens personnalisés que nous prenons pour aider l'enfant	1
À fournir des objectifs clairs à l'élève	1
À soutenir l'enseignant dans sa pratique	1
À permettre un suivi tout au long de la scolarisation d'un élève	1
Être le plan d'action qu'il faudra réviser et ajuster au besoin	1
À développer de nouvelles interventions	1
À un moment d'échange privilégié avec l'élève et ses parents	1
À se concerter	2
À colliger les interventions, les gestes et les inscrire dans le temps	1
À cibler les besoins de l'élève	2
À émettre des pistes de solutions	1

À définir clairement les moyens qu'on se donne pour atteindre des objectifs quantifiables et réalistes	1
À définir les objectifs à atteindre	1
À donner un échéancier à court, moyen et long termes pour évaluer le progrès de l'élève	1
À évaluer l'efficacité des moyens qu'on utilise	1
À corriger le tir	1
À réaliser une démarche rigoureuse	1
À voir les forces de l'élève	2
À communiquer de l'information aux futurs enseignants de l'élève	1
À limiter le nombre d'objectifs à atteindre	1
À donner à l'élève la chance de vivre certaines réussites	1
À laisser des traces, des moyens mis en place pour l'élève au dossier d'aide	1
À orienter le service qui sera offert à l'élève et ses parents	1
À s'entendre	1
À communiquer l'information entre les divers intervenants	2
À donner des conseils au parent et à l'élève	1
À décrire comment on va répondre aux besoins de l'école et de l'élève	1
À inciter les éducateurs à répondre aux objectifs	1
À aider les enseignants et les professionnels à penser et à planifier les services pour l'élève. Et partager le tout avec la famille	1
À aider les parents à comprendre le niveau actuel de performance de l'élève	1
À aider les éducateurs à identifier les objectifs pertinents et à orienter l'élève vers les programmes, les services	1
À être une séquence du curriculum	1
À décrire les besoins de l'école	1
À décrire les faiblesses de l'élève	1
À planifier les meilleures méthodes d'enseignement et optimiser le mieux possible l'apprentissage de l'élève	1

4. En plus d'être un outil de communication, de concertation, de régulation, de coordination et de planification, à quel (s) autre (s) besoin (s) devrait répondre le plan d'intervention afin de vous satisfaire?

À un besoin d'assurer que les parents et l'élève comprennent bien la démarche d'un tel outil	1
À un besoin de rendre accessible de l'information aux autres membres du personnel oui de partager l'information	2
À un besoin de réévaluer les moyens mis en place	1
À un besoin de servir au classement	1
À un moyen pour observer les attitudes et comportements lors des rencontres	1
À un besoin de voir les forces de l'élève	1
À un besoin d'aide pour mieux accueillir un nouvel élève dans ma classe	1
À un besoin d'aide pour adapter l'évaluation au bulletin de l'élève	1
À un besoin d'impliquer la direction dans une discussion, un échange d'informations pour mieux connaître l'élève	1
À un besoin de préciser les modifications apportées	1
À un besoin de servir d'outil d'évaluation si le bulletin n'est pas adapté	1
À un besoin de donner des objectifs quantifiables et réalisables à court terme	2
À un besoin d'identifier les rôles et responsabilités de chacun	1
À faire un portrait concret des besoins de l'élève	1
Aux besoins de l'élève et opposition aux besoins structureaux	1
Aux besoins axés sur la réussite éducative	1
Aux besoins liés à l'instruction, la socialisation et la qualification	1
Aux besoins liés à l'environnement éducatif de l'élève	1
Aux besoins liés aux difficultés d'adaptation de l'élève	1
Aux besoins liés à l'intégration	1
À un besoin d'être réévalué dans l'année	1
À un besoin d'être présent quotidiennement (par exemple, élaborer un carnet de route)	1

À un besoin de devenir un outil de référence	1
À un besoin d'être consulté pour se situer	1
À un besoin d'être consulté par tous les intervenants et les partenaires	1
À un besoin de savoir si les objectifs sont atteints	1
À un besoin de temps pour élaborer le PI	1
À un besoin d'une terminologie et une démarche à suivre	1
À un besoin de couvrir tous les aspects de l'apprentissage de l'élève	1
À un besoin de préciser toutes les meilleures stratégies nécessaires	2
À un besoin de rendre les choses plus claires pour les familles	2
À un besoin de devenir un outil d'évaluation à long terme (qui permet de voir comment les objectifs ont changé)	3
À un besoin de faire comprendre ce que l'élève fera	1

5. À quoi aimeriez-vous que le plan d'intervention serve?

À fournir des pistes d'intervention pour aider l'élève dans son cheminement	1
D'outil de référence pour tous les intervenants de l'élève	3
À faire un suivi en cours d'année pour modifier ou poursuivre les objectifs fixés	1
À noter les besoins et les objectifs de l'élève	1
À évaluer l'élève	2
À évaluer les intervenants	1
À évaluer les interventions	1
À permettre d'évoluer en ciblant des objectifs à sa portée	1
À transmettre des informations importantes	1
À transmettre les moyens qui fonctionnent avec l'élève	1
D'outil de travail au quotidien	1
D'outil mobilisateur pour la réussite éducative d'un élève	1
D'un élément de motivation pour l'élève (conscience d'un soutien)	1
À fournir un portrait concret de l'élève	4

À fournir les moyens utilisés pour atteindre les objectifs	2
À faire évoluer l'élève	2
À être rigoureux dans nos interventions	1
À préciser les rôles et responsabilités de chacun	3
À assurer une constance et une cohérence dans les interventions des différents éducateurs	1
À cibler les objectifs réalistes	2
À impliquer le parent et préciser son rôle et ses responsabilités	2
À cerner un nombre restreint de besoins prioritaires	1
À identifier les besoins de l'élève	1
À cibler les objectifs	2
À mettre en œuvre les moyens et les interventions	1
À fournir des objectifs opérationnels qui reflètent les besoins et désirs de l'élève	1
À prendre en considération les parents, notamment lorsque l'école ne peut pas assister les parents dans la poursuite de leurs objectifs	1
À fournir les moments que l'élève sera évalué	1
À démontrer la contribution des membres de l'équipe du PI	1
À prescrire les étapes à suivre pour atteindre les objectifs du PI	1
À préciser les réussites de l'élève	1
À préciser les services dont l'élève aurait besoin	1
À préciser les échéances	1
À développer une vision de l'éducation de l'élève à long terme	1
À placer les parents et les enseignants sur le même chemin	1
À être un effort concerté	1
À fournir à l'élève un plan d'action visuel	1

6. Selon vous, qu'est ce qu'un bon plan d'intervention?

Un outil vivant - utilisable	2
------------------------------	---

Un outil de référence	1
Un PI qui répond aux besoins de l'élève	1
Un PI qui a des objectifs observables et mesurables	4
Un PI qui a des objectifs réévalués	2
Un PI qui a été élaboré et évalué en concertation	5
Un PI qui a peu d'objectifs prioritaires	2
Un PI révisé	2
Un PI qui nous permet de mesurer le changement depuis son élaboration	1
Un PI court	1
Un PI qui propose des pistes d'intervention pour aider l'élève dans son cheminement	1
Un PI qui démontre clairement au lecteur comment l'élève est perçu par les agents professionnels afin qu'ils puissent travailler ensemble	1
Un PI compréhensible	2
Un PI qui démontre clairement qui est l'élève, les objectifs, les personnes impliquées, les moyens à prendre	1
Un PI qui couvre tous les domaines du développement de l'élève	2
Un PI qui prend en considération l'opinion de tous les membres de l'équipe du PI	1
Un PI lisible	1
Un PI qui contient des stratégies individualisées	1
Un PI qui contient des stratégies claires	1
Un PI qui contient des objectifs signifiants	1
Un PI réaliste	1
Un PI clair et concis	1

7. Si on vous demande d'apporter des ajustements à l'élaboration et à la rédaction des plans d'intervention dans votre milieu, quels seront les ajustements prioritaires que vous souhaiteriez apporter?

Réévaluer les besoins de l'élève	2
----------------------------------	---

Réévaluer les objectifs	2
Réévaluer les moyens	2
S'assurer que tous les intervenants soient présents à la rencontre	1
Du temps de libération pour élaborer et réviser	2
Un plan court et concis	1
Plus de concertation	4
Rédaction des objectifs porteurs de sens	1
Élaborer le PI avec l'implication de l'élève, des parents et des intervenants	4
Choisir les objectifs à atteindre en misant sur des petites victoires pour augmenter la motivation	1
Ajouter des seuils de réussite	1
Au secondaire, préparer les enseignants à être efficaces pour une rencontre de 45 minutes	1
Suivi	2
S'assurer que les enseignants spécialistes et les différents surveillants aient pris connaissance du plan	1
Formuler adéquatement les objectifs	1
La taille / le format	1
Rendre accessible et signifiant au lecteur	1
Prendre en considération la continuité d'une année à une autre	2
Rencontrer les parents avant l'élaboration du PI	1
Prendre en considération les intérêts de l'élève	1
Réviser le PI	1
Plus d'implication des parents	1
Viser les aspects prioritaires du PI	1

8. Si on vous demande d'apporter des ajustements à l'élaboration et à la rédaction des plans d'intervention dans votre milieu, quelles seront les composantes ou les pratiques liées au plan d'intervention que vous ne changerez pas?

La concertation avec l'enseignant et la direction	1
Travailler à partir d'une banque de moyens (une banque de moyens évolutive, mise à jour chaque année)	1
Accepter que quelques élèves aient des objectifs et moyens communs	1
La direction prend charge de l'élaboration des PI et pour la majorité de la démarche	1
Avoir des objectifs restreints	1
Communiquer périodiquement les progrès de l'élève aux parents	1
Leadership du directeur d'école	1
PI en surdité	1
Un canevas pour tous	1
Réévaluation	1
Concertation entre intervenants	3
La possibilité de rencontrer les familles pour discuter du programme de l'élève	1
Prévoir du temps pour la ou les rencontres	1
Communication	1
Échéances	1
Tous les aspects différents de l'élève	1
Communication avec les parents et l'élève	1

9. L'objectif est de soutenir l'élève HDAA dans son cheminement scolaire et son développement social en contexte d'inclusion scolaire dans une classe ordinaire. Qu'avez-vous besoin pour atteindre cet objectif?

De soutien pour la formation	1
De soutien pour élaborer le PI, mettre en œuvre le PI et réviser le PI	1
De soutien pour accorder du temps de libération	1
De temps de libération	3
De formation	1
De temps pour réviser le PI	1

De responsabiliser les parents	1
De collaboration école-famille	2
D'encadrer davantage les élèves	1
De sensibiliser les autres élèves	1
De services en orthopédagogie (en plus)	1
De soutien de la direction et des agents professionnels non enseignants	1
De temps pour modifier ou adapter les travaux faits en classe	1
D'une personne qualifiée qui peut intervenir rapidement pour corriger le tir du PI au besoin	1
De développer l'autonomie de l'élève	1
D'un élève conscient de ses forces pour qu'il puisse miser dessus	1
D'un élève conscient de ses limites afin qu'il puisse aller chercher de l'aide aussi	1
Que les parents et l'enseignant aient une bonne compréhension de la problématique de l'élève (du diagnostic)	1
De soutien complet et inconditionnel de la direction de l'école (afin d'aller chercher les ressources et services nécessaires)	1
D'être imaginatif dans les solutions proposées pour l'atteinte des objectifs	1
Des possibilités pour répondre aux besoins de tous (parents, enseignant, élève)	1
De prévoir des rencontres régulières entre l'orthopédagogue et l'enseignant pour échanger sur des pistes pédagogiques et des adaptations possibles	1
De communication entre les différents intervenants	1
D'implication des parents et de l'élève	1
De conseiller les parents sur des pistes d'intervention, des idées, des trucs	1
Des forces, des intérêts et des difficultés de l'élève et de son milieu	1
D'évaluation des facteurs de risque et de protection de l'élève et de son milieu pour cibler ce qui pourra être mis en place	2
De son fonctionnement social actuel	1
De concertation avec tous les intervenants	1
D'une bonne connaissance de l'objet d'apprentissage	1

De concertation avec les divers milieux; csss, smj, etc.	1
--	---

Vote préliminaire

Êtes-vous en accord avec l'importance relative des énoncés?

Légende**Question #3****Groupe 1**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	9x1	7x1	2x1	4x1	8x1	7x1	6x1	6x1	5x1			
		2x2	5x2	4x2	1x2	2x1	3x2	3x2	4x2			
			2x4		1x4							

Question #3**Groupe 2**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	5x1	5x1	3x1	6x1	4x1	5x1	7x1	5x1				
	3x2	3x2	3x2	2x2	1x2	2x2	1x2	3x2				
			2x4		2x4	1x4						

Question #4**Groupe 1**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	6x1	7x1	3x1	6x1	4x1	1x1	5x1	8x1	3x1			
	2x2	2x2	6x2	2x2	5x2	6x2	2x2	1x2	3x2			
	1x4			1x3		2x4	2x4		1x3			
									2x4			

Question #4

Groupe 2

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	6x1	4x1	4x1	6x1	6x1	4x1	7x1	6x1				
	2x2	3x2	4x2	1x2	1x2	2x2	1x2	2x2				
		1x3		1x3	1x4	1x4						

Question #6

Groupe 1

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	5x1	6x1	8x1	9x1	6x3	6x1	8x1	5x1	7x1			
	4x2	2x2	1x2		2x2	3x2	1x2	4x2	1x2			
					1x4							

Question #6

Groupe 2

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	6x1	7x1	5x1	6x1	7x1	6x1	7x1	7x1				
	2x2	1x2	2x2	2x2	1x2	2x2	1x2	1x2				
			1x3									

Question #9**Groupe 1**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	3x1	7x1	7x1	9x1	8x1	8x1	8x1	6x1	6x1			
	5x2	2x2	2x2		1x3	1x2	1x2	3x2	1x2			
	1x4								1x4			

Question #9**Groupe 2**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	6x1	5x1	6x1	7x1	6x1	7x1	6x1	7x1				
	2x2	2x2	2x2	1x2	2x2	1x2	2x2	1x2				
		1x3										

Question #10**Groupe 1**

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	8x1	6x3	7x1	6x1	8x1	8x1	7x2	8x1	9x1			
	1x2	3x2	2x2	3x2	1x2	1x2	2x2	1x2				

Question #11

Groupe 1

Énoncés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vote	9x1	5x1	7x1	8x1	8x1	8x1	7x1	9x1	5x1			
		4x2	2x2	1x2	1x2	1x2	1x2		3x2			
							1x4					

Annexe 8

Résultats aux questionnaires : Groupe de discussion

1. Qu'est-ce qu'un bon plan d'intervention?

Énoncé	#
Un document qui arrive à modifier la situation	1
Un document qui répond aux besoins de l'enfant	1
Un plan qui propose des moyens d'aide réalisables	1
Un plan où toutes les personnes s'impliquent	4
Un processus qui donnera des résultats	3
Un moyen mis en place pour un objectif et que les trois parties travaillent ensemble	1
Un plan avec peu d'objectifs	4
Un plan réalisable	9
Un plan avec quelques objectifs clairs, précis, mesurables	3
Un plan qui modifiera les pratiques	1
Un moyen pour viser la réussite scolaire en milieu scolaire	1
Un moyen qui tient compte des besoins de tous	2
Un plan qui met en lumière les forces de l'enfant	1
Un plan qui met en lumière les forces de son milieu	1
Un plan qui dresse un portrait clair et précis de la situation	1
Un plan qui a été bâti autour des besoins réels de l'élève	3
Un plan qui poursuit les objectifs préalablement fixés, qui	1

souligne ce qui a été atteint et ce qui est à poursuivre	
Un plan qui fait un suivi régulier	3
Un plan qui cible les forces et défis	5
Un plan avec une date de réévaluation	1
Un plan qui cerne bien les besoins de l'élève	3
Un plan qui tient compte des intérêts de l'élève	1
Un plan qui propose des moyens qui impliquent l'élève, le milieu et les intervenants	1
Un plan qui répond aux besoins de l'élève	3
Un plan qui permet de remédier aux difficultés de l'élève	1
Un plan qui nomme un responsable	1
Un plan qui détermine les démarches pédagogiques	1
Un plan qui atteint les objectifs	1
Un plan qui donne des stratégies	1
Un plan qui permet d'assurer des services à l'enfant	1

Annexe 9

Résultats de l'analyse des besoins

Les résultats aux questionnaires nous ont permis d'identifier différents types de besoins.

Nous avons catégorisé les besoins par les thèmes suivants :

- Les besoins liés à la réussite de l'élève
- Les besoins liés à la concertation, aux rencontres ou à la participation des différents utilisateurs du PI
- Les besoins liés à la communication
- Les besoins liés à la collecte des données ou aux besoins de l'élève
- Les besoins liés aux solutions, aux objectifs ou aux moyens
- Les besoins liés à la régulation, au suivi ou à l'évaluation
- Les besoins liés au rôle et à la responsabilité de chacun
- Les besoins liés au temps ou budget
- Les besoins liés à la formation ou au soutien
- Les besoins liés au document ou à l'outil PI
- Les autres besoins

Les besoins liés à la réussite de l'élève

-De la réussite scolaire de l'élève
 -De soutenir l'élève
 -D'améliorer une ou plusieurs sphères de la vie scolaire de l'enfant
 -D'outil au service de la réussite de l'élève
 -D'outil au service de l'élève
 -D'aider l'élève

Les besoins liés aux rencontres, à la concertation, à la collaboration et à l'implication des membres de l'équipe du PI

-De la concertation
 -D'une démarche concertée

<ul style="list-style-type: none"> -D'un point de vue légal à impliquer tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève (principalement les parents, car ils sont d'une importance capitale et qu'il est très difficile de faire progresser l'élève - D'une vision partagée de la problématique - D'outil de concertation - De mobiliser les équipes autour de cette démarche - D'une très bonne collaboration avec les enseignants - De la présence des gens autour de l'élaboration du PI -De plus d'acteurs
-D'augmenter la part des parents
<ul style="list-style-type: none"> -D'impliquer l'élève -D'un PI qui implique l'élève -D'un PI qui est planifié avec l'élève principalement -D'un PI fait en la présence du parent et de l'élève -D'un PI où tous les intervenants concernés par un élève se mettent en accord, avec l'enfant si possible, pour assurer sa meilleure réussite
-D'une entente multipartite
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI qui implique plus les parents et la commission scolaire (ressources financières.) -De l'implication de la commission scolaire, des parents et de l'élève
-D'un PI qui facilite l'atteinte des objectifs en créant une zone de collaboration
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI signé par tous les intervenants présents, y compris les parents -De retrouver les objectifs et les moyens dans le document tel que dit lors de l'élaboration et non pas transformés par la personne responsable de la rédaction (ce qui fait que cela ne ressemble plus à ce qui devait être)
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI qui implique les parents de l'élève -D'un PI où l'élève et ses parents sont partie prenante -Des élèves qui s'impliquent -De la présence du parent et de l'élève -D'un PI où l'élève et ses parents sont partie prenante
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI qui implique tous les intervenants du milieu -D'un PI où chaque acteur contribue -De l'adhésion des personnes impliquées -D'adhésion des gens et identifie des solutions partagées
-D'un PI qui engage la discussion ouverte du milieu et des intervenants
-De plus de rencontres avec certains membres de l'équipe (de l'école) avant l'élaboration et la rédaction pour mieux se concerter et se préparer surtout dans certains cas d'élèves avec des besoins et des défis particuliers
<ul style="list-style-type: none"> - De beaucoup d'échanges, de concertation sur les besoins, les objectifs, les moyens - D'un bel échange pour cerner les objectifs et définir les moyens

-De moyens efficaces pour se concerter avant le PI
-D'une ou des rencontres avant le plan d'intervention
-De ne pas élaborer le PI avant la rencontre
-De concertation entre les professionnels
-D'un moyen d'encourager les enseignants à rester engagés même si une action spécifique a été attribuée à un professionnel
-De la volonté des intervenants

Les besoins liés à la communication

-D'un moyen de communiquer le progrès de l'élève
-D'informer les familles des objectifs prioritaires à travailler en collaboration avec l'école
-De communiquer
-D'assurer une bonne compréhension
-De savoir énoncer clairement les actions à poser
-D'assurer la compréhension commune des divers partenaires
-De parler le même langage
-De l'écoute des parents et des élèves

Les besoins liés à la collecte des données ou aux besoins de l'élève

-De comprendre l'élève
-D'un PI qui représente bien l'élève lui-même
-D'un PI qui cible bien les besoins de l'élève
-D'un PI qui dresse un bon portrait de l'élève
-D'un PI qui prend appui sur une vision systémique de l'élève
-D'avoir un portrait clair de l'élève
-De mieux cerner les besoins de l'élève
-D'un PI qui se fixe sur les besoins de l'élève
-D'un PI qui est proche des besoins de l'élève
-D'un PI qui rencontre les différentes sphères des besoins
-D'un PI qui contient les capacités nécessaires pour travailler l'objectif ciblés inter reliées avec les capacités de l'élève -D'avoir une meilleure compréhension des besoins
- D'un PI qui cible seulement les priorités à développer
-De prioriser les difficultés
D'un PI qui dresse un portrait des forces et des besoins avec des termes objectifs
-D'un PI qui prend en compte les difficultés propres à l'enfant
-Des évaluations ou observations réelles des capacités et besoins de l'élève
-D'un PI basé sur une bonne évaluation en neuropsychologie ou psychologie

-D'un PI qui mise sur les forces et les capacités de l'élève
-D'un PI qui repose sur les capacités de l'élève, sur des évaluations ou des rapports à l'appui
-D'un PI qui contient des renforçateurs comme moyen
-Des grilles d'entrevue enseignant-élève; enseignant-parents; direction-parent; enseignant-ressources; etc.
-De savoir adapter l'information et les savoirs transmis
-D'une liste de forces, besoins en fonction des différentes clientèles
-De bien connaître les enjeux et les besoins du jeune, de concerter les effectifs et le milieu vers une même cible
-De la définition des besoins ou objectifs qui ne repose jamais sur «j'ai les services ou je n'ai pas les services» car ceci n'élimine aucunement le besoin
-De définir le concept de « besoin » et de « capacité »
-De moyens, de stratégies et de connaissances notamment pour les dossiers complexes

Les besoins liés aux solutions, objectifs ou moyens

-D'inclure les moyens que les intervenants utiliseront pour l'atteinte des objectifs
-D'un PI où l'on voit clairement ce que les intervenants du milieu font pour aider l'élève
-D'un PI qui fait ressortir les moyens concrets à appliquer en cours d'année pour aider l'élève dans son cheminement scolaire et personnel
-D'un PI qui contient des moyens concrets et palpables standards, alternatifs ou adaptés pour assurer l'atteinte de l'objectif
-D'objectifs plus concis, observables, mesurables, réalistes, avec un échéancier et une réévaluation
-D'objectifs qui soient mesurables et observables
-De formuler des objectifs et des moyens mesurables
-Des cibles qui se mesurent bien
-D'un PI qui contient des objectifs mesurables, observables et quantifiables
-De planification
-De répondre aux besoins de l'élève
-D'un PI où les objectifs sont clairement en lien avec les difficultés
-De donner le meilleur service à l'élève selon ses besoins
-D'un PI qui va faire progresser l'élève dans ses apprentissages sur l'instruction, la socialisation ou la qualification
-D'un PI qui n'a pas plus de trois objectifs -D'une quantité d'objectifs raisonnable
-De prioriser les actions à mettre en place
-D'un PI où les moyens ne sont pas la seule responsabilité de l'élève

-De cibler les interventions les plus efficaces -D'un outil qui oblige l'utilisation des meilleures pratiques -De trouver des moyens efficaces pour simplifier les attentes des différents intervenants
-De cibler les interventions les plus efficaces -D'un PI qui présente les buts et objectifs les plus pertinents et importants avec les moyens les plus adaptés/appropriés -D'un PI qui met des objectifs réalistes en fonction du milieu dans lequel l'élève évolue -D'un PI qui cible des objectifs atteignables -D'un PI qui cible des objectifs réalistes et des moyens efficaces -D'écrire des objectifs clairs et réalistes
-D'un outil de concertation dans lequel les objectifs généraux sont en lien avec les besoins fondamentaux de l'élève et les objectifs spécifiques exprimés en terme d'apprentissages proposés à l'élève -D'un PI qui met en place des services en fonction de l'élève -De la précision des objectifs en lien avec le besoin de l'élève
-De mettre en place des « contextes » pour la réussite de l'élève -De précision et que le PI soit en lien avec la réussite éducative de l'élève
-D'une liste d'objectifs de critères d'évaluation et de moyens liés entre eux --De préciser une taxonomie des objectifs spécifiques (exprimé en terme de verbes d'actions) en lien avec le développement de l'enfant
-D'avoir une image claire de la situation de mon enfant et de ce qu'on va faire concrètement pour l'aider: heures de services, types de service...
-De répondre aux besoins du jeune et du milieu -D'élaborer des objectifs qui partent du milieu et non des besoins de l'élève
-D'écrire des objectifs pour les élèves ayant des difficultés au niveau du comportement
-De mettre en œuvre les moyens par tous les intervenants concernés

Les besoins liés à la régulation, au suivi ou à l'évaluation

-D'un PI qui sert à la régulation -De préciser les forces et les besoins de l'élève, de plus d'implication de l'élève, et de réévaluer les objectifs -De faire le suivi
-D'un outil d'évaluation des pratiques pédagogiques
-D'une révision plus fréquente -D'un PI qui réévalue fréquemment et sérieusement les objectifs
-D'un PI qui sert à un point de départ et d'arrivée pour assurer la réussite de l'élève en le menant à une certaine diplomation
-De voir la progression des élèves et la réponse aux interventions

-D'assurer un suivi au fil du temps
-D'un PI où on peut changer des objectifs ou des moyens lors de l'évaluation à la mi-année et en fin d'année
-D'un PI qui mesure l'effet hebdomadairement des interventions -D'un suivi adéquat des services donnés par le personnel de l'école -Des moyens pour évaluer
-D'une démarche continue, qui utilise divers documents de préparation et de suivi pour tous les intervenants (incluant parents et élèves) afin de procéder à l'analyse et à l'évaluation régulière des besoins des élèves.
-D'un PI qui permet à une équipe de se réajuster et de se questionner sur la dimension École comme facteur de réussite et non seulement le facteur Élève
-De la révision obligatoire
-De mesures critériées pour évaluer la pertinence des objectifs
-De faire poursuivre le PI d'une année à l'autre

Les besoins liés au rôle et à la responsabilité de chacun

-D'un PI qui détermine les responsables de l'actualisation de chacun des objectifs
-De préciser le rôle et les responsabilités de chacun
-De mieux définir le rôle de l'animateur de la rencontre PI
-Des moyens de partager les responsabilités

Les besoins liés au temps ou budget

-De temps de concertation, d'élaboration, de rédaction et de suivi
-De temps de libération
-D'un budget plus élevé pour la libération d'enseignants, de technicienne en éducation spécialisée et de spécialistes
-De temps de mobilisation des équipes
-De temps pour la concertation avant le PI
-D'échéances

Les besoins liés à la formation ou au soutien

-De recevoir la formation / accompagnement pour que le plan d'intervention soit efficace tant au niveau de son élaboration, de son utilisation et des stratégies d'intervention (en lien avec la problématique de l'élève)
-De formation
-De cadres, les personnels non-enseignants, les personnels enseignants et de soutien reçoivent une formation adéquate sur la nécessité et l'utilité du PI

-De connaissance et de formation dans les milieux
-Des outils de formation du personnel scolaire. Vidéo d'une démarche complète
-De démontrer aux enseignants que c'est un outil important pour l'élève
-De rendre compte (imputabilité) de sa raison d'être
-D'aide à la mise en œuvre des PI dans l'école
De savoir comment susciter encore plus la collaboration des partenaires
-D'amener les équipes école à mettre plus et mieux les parents et l'élève à contribution
-D'apprendre à mieux aller chercher les parents
-De pouvoir accompagner davantage les milieux afin de rendre le PI un outil au service de la réussite de l'élève
-De formation universitaire des futurs enseignants qui devrait comprendre un volet sur les PI afin que les enseignants sachent ce que c'est (ce n'est plus seulement l'affaire des enseignants en orthopédagogie)
-De formation des intervenants et des enseignants sur ce qu'ils doivent apporter comme contribution et ce qu'est un PI
-De formation continue des directions au niveau de l'élaboration en fonction de la complexité des dossiers d'aide particulière
-De trouver des moyens, des arguments afin de promouvoir les avantages de prendre le temps de faire un BON plan d'intervention utile
-De savoir comment aider les enseignants à choisir de bons objectifs sans les confondre aux moyens ou stratégies à mettre en place
-De savoir comment amener les directions d'école, surtout au secondaire, à croire en la force du PI
-D'améliorer les compétences du personnel en termes de connaissances des processus d'apprentissage et de différenciation pédagogique
-D'une description claire des procédures

Les besoins liés au document ou à l'outil PI

-D'un outil électronique pour faciliter la rédaction
-D'un outil vivant et non pas un papier administratif
-De savoir comment rendre le PI vivant
-D'un outil qui est dynamique, qui vit et dont les actions sont appliquées
-D'un outil qui va au delà d'un acte administratif
-D'un outil qui soit intégré davantage à une démarche
-D'un PI moins bureaucratique
-D'un outil auquel on se réfère au quotidien
-D'un document évolutif
-D'un PI utile
-D'un PI qui est construit selon les règles de l'art
-D'un outil présent dans la vie scolaire de l'élève

<ul style="list-style-type: none"> -De pertinence -D'un usage hebdomadaire collé aux pratiques pédagogiques en classe -D'un outil qui serve à être la toile de fond de toutes nos actions pédagogiques en classe -D'un outil de planification efficace permettant aux directions d'école de gérer un nombre important de PI et des pistes d'accompagnement -D'un outil de travail nécessaire à l'élève et aux intervenants impliqués -D'un outil qui est un guide en classe pour chaque période de cours au secondaire -D'un outil consulté davantage par les enseignants -D'un PI qui est lu
<ul style="list-style-type: none"> -D'un outil efficient -D'un PI simple et efficace
-D'un outil assez large pour couvrir l'utilisation du préscolaire au secondaire, pour n'importe laquelle des problématiques rencontrées
D'un outil pour faciliter le suivi (aide-mémoire)
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI réaliste (selon les ressources offertes à l'école) -D'un PI réaliste
<ul style="list-style-type: none"> -D'un outil respecté -D'un outil respecté par tous les enseignants -De la rigueur
-D'un outil au service de la réussite de l'élève qui tienne compte de la mission de l'école
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI clair et bien documenté -D'un PI écrit en langage clair compréhensible de tous -D'un PI clair, concis et précis -D'un PI qui est écrit dans un langage simple, afin qu'il soit compris par l'élève -D'un outil bien compris et utilisé -De plus de clarté -D'un PI précis -D'un modèle qui serait uniforme pour tous -D'une structure -D'un modèle de PI
<ul style="list-style-type: none"> -D'un PI motivant et réalisable rapidement -D'un document peu exigeant et dérangent pour les enseignants -D'un ensemble de pratiques simples
-D'un PI adapté aux élèves
<ul style="list-style-type: none"> -D'une bonne organisation de la démarche -D'un PI plus systématique
-D'un PI ayant peu de compartimentation

Les autres besoins

-D'encadrer le milieu face aux attentes et aux capacités réelles de l'élève
- De rassurer les parents et l'élève
-De maximiser toutes les fonctions du PI
-De pensée créative
-De recherche et d'innovation
-D'un élève qui améliore
- De confiance - les directions d'école (certaines) fassent davantage confiance à l'enseignante qui connaît bien ses élèves dans le choix de l'objectif prioritaire
-De connaître mieux les critères du ministère qui selon moi donnent trop de place à l'interprétation
-D'encourager l'équipe du PI à ne pas mettre de barrières comportementales (préjugés) à la présence de l'élève dans le groupe
-Des adaptations annexées
-De mettre en pratique le théorique
-D'inclure les outils d'aide à l'apprentissage
-D'une démarche continue, qui utilise divers documents de préparation et de suivi pour tous les intervenants (incluant parents et élèves) afin de procéder à l'analyse et à l'évaluation régulière des besoins des élèves.

Annexe 10 Analyse fonctionnelle

Fonctions potentielles du CdCF pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention

Légende :

Catégories des fonctions potentielles :

FD : Fonction liée aux caractéristiques de la démarche du PI et aux caractéristiques du canevas du PI

FS : Fonction liée à la soumission du dossier de l'élève

FC : Fonction liée à la constitution de l'équipe

FN : Fonction liée aux rencontres, à la concertation, à la collaboration et à l'implication des membres de l'équipe du PI

FO : Fonction liée à l'organisation de l'équipe, la coordination et l'animation des rencontres

FD : Fonction liée à la collecte des données

FA : Fonction liée à l'analyse des données

FR : Fonction liée à la précision des points de référence

FB : Fonction liée à la sélection des besoins

FJ : Fonction liée à la formulation des buts et objectifs

FP : Fonction liée la précision

FM : Fonction liée à la mise en œuvre du PI

FÉ : Fonction liée à la révision du PI

FI : Fonction liée à la communication

FSÉ : Fonction liée au soutien à l'élève

FSP : Fonction liée au soutien aux parents

FSE : Fonction liée au soutien à l'enseignant

Source des fonctions

F^r : Fonctions générées à partir de la recension des écrits

F^b : Fonctions générées à partir de l'analyse des besoins

F^l : Fonctions générées à partir des encadrements légaux

F^p : Fonctions générées à de l'analyse de produits types

F^e : Fonctions générées à partir de l'analyse écosystémique

Caractéristiques de la démarche du PI et caractéristiques du canevas du PI

F#	Fonctions potentielles
F ^{ré} D1	Inciter les différents utilisateurs du PI à suivre le cycle de vie du PI
F ^{bé} D2	Engager les différents utilisateurs du PI à respecter la démarche du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI
F ^{bé} D3	Inciter les différents utilisateurs à soutenir l'inclusion scolaire
F ^{bé} D4	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'appuyer sur les fondements du PI
F ^{rl} D5	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'élaboration de la politique de leur commission scolaire
F ^{rl} D6	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités de réalisation de la politique de leur commission scolaire
F ^{rl} D7	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'évaluation de la politique de leur commission scolaire
F ^r D8	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI au plus tard 30 jours après la rentrée scolaire
F ^{pp} D9	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI pour un nouvel élève intégrant l'établissement scolaire au cours de l'année scolaire dans les 30 jours ouvrables
F ^{pp} D10	Inciter les différents utilisateurs à recourir un langage commun
F ^r D11	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser une démarche uniforme
F ^b D12	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen de gérer le temps lié à la conception

	du PI
F ^b D13	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies efficaces de gestion du temps
F ^b D14	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des coûts liés à l'élaboration du PI, à la mise en œuvre du PI et à la révision du PI
F ^b D15	Inciter les différents utilisateurs du PI à évaluer les différents coûts liés à l'élaboration du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI

F ^b D16	Proposer aux différents utilisateurs du PI des stratégies pour gérer le temps lié à la conception du PI
F ^{bp} D17	Fournir aux différents utilisateurs d'un PI un lexique
F ^b D18	Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « besoin »
F ^b D19	Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « capacité »
F ^{bpp} D20	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de connaissances liées aux caractéristiques des élèves HDAA
F ^{bp} D21	Fournir aux différents utilisateurs du PI un modèle de PI uniforme
F ^{bp} D22	Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens motivants et rapides d'élaboration du PI
F ^b D23	Fournir aux différents utilisateurs du PI une démarche de PI organisée et logique
F ^b D24	Fournir aux différents utilisateurs du PI des clarifications et des précisions concernant le PI
F ^p D25	Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à comprendre
F ^{bp} D26	Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à utiliser

F ^{rp} D27	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de laisser des traces des ententes en version électronique
F ^{rp} D28	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de donner accès au PI aux personnes autorisées seulement
F ^{bp} D29	Fournir aux différents utilisateurs du PI un logiciel pour faciliter la rédaction des ententes du PI
F ^b D30	Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil vivant auquel on peut se référer facilement et quotidiennement
F ^b D31	Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil utilisable lors d'une transition à une autre
F ^b D32	Fournir aux différents utilisateurs du PI un aide-mémoire pour faciliter le suivi

Phase 1 : Étape I : Stade 1 : Soumission du dossier de l'élève

F ^{ré} S1	Inciter l'enseignant à présenter à la direction de l'école les observations faites
F ^{ré} S2	Inciter l'enseignant à présenter les stratégies de prévention ou d'intervention déjà effectuées auprès de l'élève
F ^{rép} S3	Engager la direction de l'école à soumettre le dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire
F ^{ré} S4	Engager le comité ad hoc et la direction de l'école à aviser les parents de la soumission du dossier de l'élève
F ^{rép} S5	Inciter les différents utilisateurs du PI à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques des élèves doués
F ^{rép} S6	Inciter l'enseignant à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques de l'élève à risque

Phase 1 : Étape I : Stade 2 : Constitution de l'équipe

F ^{rép} C1	Inciter les différents utilisateurs du PI à constituer l'équipe du PI
F ^{rép} C2	Engager l'élève à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C3	Engager au moins un des parents à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C4	Engager au moins un enseignant de la classe ordinaire à participer processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C5	Engager au moins un orthopédaogogue à participer processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C6	S'il y a un technicien en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion d'impliqué, l'engager à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C7	Engager le coordonnateur principal du PI à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI
F ^{rép} C8	Engager la direction de l'école à réserver la coordination d'un plan d'intervention d'un élève hébergé à l'extérieur de son milieu familial à un psycho éducateur
F ^{rép} C9	Inciter le coordonnateur du PI à s'informer sur les aides techniques dont l'élève aurait besoin
F ^{rép} C10	Inciter la direction de l'école à fournir un technicien en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion ayant de bonnes connaissances de la problématique de l'élève
F ^{rép} C11	Inciter les intervenants SSS à participer au moins à une rencontre du PI
F ^b C12	Encourager la commission scolaire à s'impliquer au besoin dans la conception du PI
F ^b C13	Inciter les professionnels non enseignants impliqués dans le dossier à participer aux ententes

Phase 1 du cycle de vie du PI : Étape I : Stade 4 : Organisation de l'équipe

F ^{rép} O1	Engager les agents professionnels à établir une collaboration avec les parents
F ^{rép} O2	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir l'occasion aux parents de participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI
F ^{rép} O3	Engager les parents à participer à la recherche de solutions
F ^{ré} O4	Inciter les parents à exprimer leur point de vue lors de l'élaboration du PI
F ^{rép} O5	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à impliquer les parents dans la prise de décision
F ^{rép} O6	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à prendre des décisions avec l'accord des parents
F ^{ré} O7	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à établir un climat de confiance et de partenariat avec les parents
F ^{ré} O8	Encourager les agents professionnels à mettre les parents à l'aise
F ^{ré} O9	Inciter l'orthopédagogue à communiquer ou à rencontrer les parents avant la première réunion du PI
F ^{ré} O10	Inciter l'orthopédagogue à préparer les parents à la première rencontre du PI
F ^{rép} O11	Encourager les parents à participer activement à l'élaboration du PI
F ^{ré} O12	Encourager la direction de l'école à utiliser, au besoin, un moyen alternatif de faire participer les parents aux rencontres, dans le cas où les parents ne peuvent pas se présenter

F ^{bé} O13	Inciter l'orthopédagogue à énoncer aux parents leurs rôles et leurs responsabilités
F ^{rlé} O14	Engager les parents à collaborer dans l'analyse des capacités de leur enfant
F ^{rlép} O15	Engager les parents à collaborer dans l'identification des besoins de leur enfant

F ^{rlbép} O16	Engager les différents utilisateurs du PI à impliquer l'élève à l'élaboration de son PI
F ^{ré} O17	Inciter l'orthopédagogue à prévoir une rencontre avec l'élève avant l'élaboration de son PI
F ^{ré} O18	Inciter les différents utilisateurs du PI à exprimer ce que chacun souhaite pour l'avenir de l'élève
F ^{rlé} O19	Engager l'orthopédagogue à contribuer à l'identification des élèves qui auraient peut-être des difficultés
F ^{rlé} O20	Engager l'orthopédagogue à contribuer au dépistage des élèves qui auraient peut-être des difficultés
F ^{rlé} O21	Engager l'orthopédagogue à procéder à l'évaluation des difficultés de l'élève

F ^{rlé} O22	Inciter le personnel scolaire à établir une collaboration avec les services complémentaires
----------------------	---

F ^{bé} O23	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur l'identification et la sélection des besoins de l'élève
F ^{bé} O24	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur les objectifs à cibler
F ^{bé} O25	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter sur les moyens à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés

F ^{ré} O26	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à adopter les attitudes à privilégier lors des rencontres du PI
F ^{ré} O27	Éviter de placer le parent d'un côté de la table de concertation et le reste des participants de l'autre côté
F ^{ré} O28	Inciter les différents utilisateurs du PI à accorder la parole à chacun lors de l'élaboration du PI
F ^{ré} O29	Inciter l'orthopédagogue à jouer le rôle de médiateur afin de faciliter les échanges entre les parents et les intervenants
F ^{ré} O30	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le rôle de chacun
F ^{ré} O31	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un animateur
F ^{ré} O32	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un responsable du dossier
F ^{ré} O33	Encourager les différents utilisateurs du PI d'inviter les personnes qui ont évalué l'élève à venir expliquer les résultats d'évaluation
F ^{ré} O34	Inciter le coordonnateur ou la direction de l'école à préciser les différents utilisateurs et autres participants souhaités
F ^{bé} O35	Inciter l'orthopédagogue à organiser, au besoin, plus de rencontres avec certains membres de l'équipe avant l'élaboration et la rédaction du PI
F ^{bé} O36	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir, au besoin, plus de rencontres avec certains membres de l'équipe avant l'élaboration et la rédaction du PI
F ^{ré} O37	Encourager les différents utilisateurs du PI à préciser leurs titres professionnels
F ^{ré} O38	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen de présenter aux parents l'ensemble de la problématique vécue par l'élève

F ^{ré} O39	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à faire preuve de respect et de délicatesse pour exposer aux parents la perception concernant la situation de l'élève
F ^{ré} O40	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser des stratégies d'animation
F ^{ré} O41	Inciter les agents naturels à utiliser ou des moyens concrets pour s'impliquer dans le PI
F ^{ré} O42	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de s'impliquer activement dans l'élaboration, la mise œuvre et la révision du PI
F ^{ré} O43	Inciter les différents utilisateurs du PI à gérer le temps des rencontres
F ^{ré} O44	Inciter différents utilisateurs du PI à utiliser des modalités efficaces de convocation aux rencontres
F ^{ré} O45	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des techniques d'animation simples et faciles à maîtriser
F ^{bé} O46	Inciter les différents utilisateurs à élaborer des moyens et des procédures d'impliquer l'élève
F ^{ré} O47	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les membres de l'équipe ont toutes les informations
F ^{ré} O48	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre des notes lors des rencontres
F ^{ré} O49	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que tous les participants comprennent la même chose

F ^{ré} O50	Inciter la direction de l'école à fixer des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche des enseignants
F ^{ré} O51	Inciter différents utilisateurs du PI à choisir un horaire de rencontre qui convient aux parents
F ^{rép} O52	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre

F ^{rép} O53	Inciter différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre
----------------------	--

F ^{bép} O54	Proposer aux différents utilisateurs des moyens et des procédures pour impliquer les parents
----------------------	--

F ^{bép} O55	Proposer aux différents utilisateurs du PI un ou des moyens efficaces pour se concerter avant l'élaboration du PI ou pour les ententes du PI
----------------------	--

Phase 1 : Étape I : Stade 4 : Collecte des données

F ^{rép} D1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève
---------------------	---

F ^{rép} D2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève
---------------------	--

F ^{rép} D3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les déficiences
---------------------	--

F ^{rép} D4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève
---------------------	---

F ^{rép} D5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève
---------------------	---

F ^{rép} D6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève
---------------------	--

F ^{rép} D7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève
---------------------	---

F ^{ré} D8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le diagnostic de l'élève
--------------------	---

F ^{rép} D9	Engager les différents utilisateurs du PI à procéder à une
---------------------	--

	évaluation personnalisée de l'élève
F ^{rép} D10	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer tous les différents besoins de l'élève
F ^{rép} D11	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de l'instruction
F ^{rép} D12	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{rép} D13	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la qualification
F ^r D14	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu familial
F ^r D15	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu scolaire
F ^r D16	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu communautaire
F ^r D17	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial
F ^{ré} D18	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire
F ^{ré} D19	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif
F ^{ré} D20	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire
F ^r D21	Engager les différents utilisateurs du PI à modifier les exigences d'évaluation au besoin seulement

F ^{ré} D22	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers instruments d'évaluation leur permettant de déterminer le niveau actuel de performance scolaire de l'élève
F ^{ré} D23	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de l'instruction
F ^{ré} D24	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{ré} D25	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la qualification
F ^{ré} D26	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan du comportement
F ^{ré} D27	Engager les différents utilisateurs à utiliser des outils d'observation
F ^r D28	Engager les différents utilisateurs à utiliser la « Routine-based Interview » pour les élèves du préscolaire
F ^{bé} D29	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser les divers outils mis à leur disposition pour faire une collecte de données
F ^{bé} D30	Engager les différents utilisateurs du PI à personnaliser les outils utilisés lors de la collecte des données
F ^{rb} D31	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser comme outil un test en neuropsychologie ou en psychologie
F ^b D32	Inciter les différents utilisateurs du PI à élaborer des documents de préparation à l'analyse
F ^b D33	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'évaluation
F ^b D34	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les divers outils mis à leur disposition pour faire la collecte des données
F ^{rlé} D35	Engager l'orthopédagogue à utiliser des instruments

	appropriés pour évaluer les difficultés de l'élève
F ^{rlé} D36	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des différents intervenants concernés
F ^{rlé} D37	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des parents
F ^{rlé} D38	Engager l'orthopédagogue à observer l'élève dans différentes situations
F ^{rlé} D39	Engager la commission scolaire à faire évaluer un élève par un ou des professionnels

F ^{bép} D40	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire la collecte des données de l'élève
F ^{rép} D41	Proposer aux différents utilisateurs un moyen de connaître les forces de l'élève
F ^{bép} D42	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents besoins de l'élève
F ^{bép} D43	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents types de besoins au regard de l'élève
F ^{bép} D44	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de forces en fonction des différentes clientèles
F ^{bp} D45	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de documents de préparation à l'évaluation
F ^{bp} D46	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de grilles entrevue : enseignant-élève; enseignant-parents; direction-parent; enseignant-ressources; etc.

F ^{rép} D47	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte du comportement de l'élève
F ^{rp} D48	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la langue maternelle de l'élève
F ^{ré} D49	Engager l'orthopédagogue à prendre en considération les renseignements donnés par les parents
F ^{rlé} D50	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités poursuivies

F ^{ré} D51	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève
F ^{bé} D52	Encourager les différents utilisateurs du PI à faire une collecte de données utile et pertinente

Phase 1 : Étape I : Stade 5 : Analyse des données

F ^{rlé} A1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève
F ^{rlép} A2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève
F ^{rlép} A3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève
F ^{rlép} A4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève
F ^{rlép} A5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève
F ^{rlép} A6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève
F ^{rlép} A7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le milieu de classe qui convient à l'élève
F ^{rlép} A8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques du milieu
F ^{rlép} A9	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facteurs d'obstacle
F ^{rlép} A10	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facilitateurs
F ^r A11	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève
F ^{rl} A12	Engager les différents utilisateurs du PI à faire l'analyse au

	plus tard 30 jours après la collecte des données
F ^r A13	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des comportements récurrents
F ^r A14	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier une ou des habiletés émergentes
F ^{rép} A15	Engager les différents utilisateurs du PI à resituer les finalités pour cet élève
F ^{bé} A16	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer le PI après avoir constitué l'équipe du PI, organiser l'équipe du PI, faire la collecte des données et rencontrer les membres de l'équipe du PI
F ^{bé} A17	Engager les différents utilisateurs du PI à cerner les différents types de besoins au regard de l'élève

F ^{ré} A18	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{rép} A19	Engager les différents utilisateurs du PI à chercher des adaptations pour aider l'élève à participer au programme de formation de l'école québécoise
F ^{ré} A20	Engager les différents utilisateurs du PI à discuter avec les parents de ce qui les préoccupe
F ^{ré} A21	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités
F ^é A22	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la culture de l'élève
F ^{ré} A23	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève
F ^{ré} A24	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte du curriculum ordinaire
F ^é A25	Engager les différents utilisateurs du PI à «s'éloigner», au besoin, du curriculum ordinaire

F ^{ré} A26	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages de l'élève HDAA
---------------------	---

F ^{ré} A27	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer comment l'incapacité ou la difficulté de l'élève affecte son implication au programme de formation de l'école québécoise
F ^b A28	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'analyse
F ^{bé} A29	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen d'interpréter la collecte des données

Phase 1 : Étape II : Stade 6 : Précision des points de référence

F ^{rép} R1	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques personnelles de l'élève
F ^{rbép} R2	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les forces de l'élève
F ^{rép} R3	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les déficiences de l'élève
F ^{rép} R4	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les incapacités de l'élève
F ^{rép} R5	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les difficultés de l'élève
F ^{rép} R6	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance scolaire de l'élève
F ^{rép} R7	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève
F ^{rép} R8	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la classe dans laquelle sera placé l'élève

F ^{rp} R9	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la raison pour laquelle l'élève a été classé dans ce milieu de classe
F ^r R9	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève
F ^{rép} R10	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de l'instruction
F ^{bép} R11	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{bép} R12	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la qualification
F ^{rép} R13	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir suffisamment de détails utiles afin de permettre aux enseignants de planifier ses interventions
F ^{rép} R14	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facteurs d'obstacle
F ^{rép} R15	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facilitateurs
F ^{bép} R16	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir de la collecte des données
F ^{bép} R16	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir d'une évaluation personnalisée

Phase 1 : Étape II : Stade 7 : Sélection des besoins

F ^{rlép} B1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève
F ^{rlé} B2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins et contraintes du milieu
F ^{rép} B3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial

F ^{rép} B4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire
F ^{rép} B5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif
F ^{rép} B6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire
F ^{rép} B7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{rép} B8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan du comportement
F ^{rép} B9	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins d'apprentissage de l'élève au regard des finalités
F ^{rép} B10	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins individuels de l'élève au regard des finalités

F ^{ré} B11	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins de l'élève
F ^{ré} B12	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins du milieu
F ^{ré} B13	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les contraintes du milieu
F ^{ré} B14	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires de l'élève
F ^{ré} B15	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires du milieu
F ^{ré} B16	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies de formulation de besoins
F ^{ré} B17	Engager les agents naturels à utiliser un moyen pour identifier les besoins de l'élève

F ^r B18	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les besoins de base de l'élève
F ^{rép} B19	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'enseignant
F ^{ré} B20	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'orthopédagogue
F ^{ré} B21	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes des parents
F ^{ré} B22	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins de l'élève
F ^{rép} B23	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins du milieu
F ^{rlé} B24	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des intérêts de l'élève

F ^{bép} B25	Engager les différents utilisateurs du PI à sélectionner les besoins prioritaires de l'élève
F ^{bép} B26	Engager les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les besoins identifiés
F ^{rép} B27	Engager les différents utilisateurs du PI à consigner les besoins sélectionnés
F ^{rép} B28	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins prioritaires de l'élève pour participer au programme de formation de l'école québécoise

F ^{bé} B29	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de classer les différents besoins
F ^{bé} B30	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de hiérarchiser les divers besoins identifiés

F ^{bé} B31	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste organisée des divers besoins
---------------------	--

Phase : Étape II : Stade 8 : Sélection et Formulation des buts et des objectifs

F ^{rép} BO1	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins de l'élève
F ^{rép} BO2	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins du milieu
F ^{rép} BO4	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de l'instruction
F ^{rép} BO5	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de la socialisation
F ^{rép} BO6	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de la qualification
F ^{rép} BO7	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts et des objectifs avec l'élève
F ^{rép} BO8	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts annuels
F ^{ré} BO9	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs trimestriels
F ^{rép} BO10	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs à court terme
F ^{rép} BO11	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser des buts et des objectifs mesurables et observables
F ^{rép} BO12	Inciter les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les objectifs
F ^{rép} BO12	Engager les différents utilisateurs du PI à inscrire les objectifs contenus dans le PI dans un échéancier
F ^{ép} BO14	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs

	essentiels dans les domaines pertinents aux buts et finalités poursuivis
F ^{FP} BO15	Encourager les différents utilisateurs du PI à proposer des objectifs à court terme aux membres de la famille de l'élève
F ^r BO16	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court terme ayant comme but d'apporter, au besoin, un support moral aux parents
F ^r BO17	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court terme ayant comme but d'apporter, au besoin, un moment de répit aux parents
F ^{ré} BO18	Engager les différents utilisateurs du PI à faire un lien entre la collecte des données, les caractéristiques personnelles de l'élève, les facteurs d'obstacle et les objectifs
F ^{rbép} BO19	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs réalistes
F ^{rép} BO20	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs avec des verbes d'action
F ^{ré} BO21	Encourager les différents utilisateurs du PI à élaborer des principes de qualité d'objectifs
F ^{FP} BO22	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner autant que possible les buts aux compétences du programme de formation de l'école québécoise
F ^{rép} BO23	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner les buts avec les finalités pour cet élève
F ^r BO24	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des buts et des objectifs liés au milieu familial de l'élève au préscolaire
F ^r BO25	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés au développement de l'élève
F ^{FP} BO26	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'âge chronologique de l'élève
F ^{ré} BO27	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui favorisent la participation de l'élève à la classe ordinaire

F ^{ré} BO28	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs essentiels et nécessaires dans presque tous les milieux de l'élève au préscolaire
F ^{ré} BO29	Inciter les différents utilisateurs du PI à prioriser des buts et des objectifs
F ^{rép} BO30	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le comportement attendu de l'élève
F ^{rép} BO31	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent les conditions et critères de réussite qui seront utilisés pour évaluer la réussite de l'élève
F ^{ré} BO32	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des règles, des conditions et des critères de réussite pour la formulation des buts et des objectifs
F ^{rép} BO33	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le nom de l'élève
F ^{fp} BO34	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent dans quel lieu le comportement attendu doit se manifester
F ^{fp} BO35	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent à quel moment doit se manifester le comportement attendu
F ^{fp} BO36	Inciter les différents utilisateurs du PI à énoncer qui doit manifester le comportement attendu
F ^{rép} BO37	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des buts ou des objectifs liés à l'autonomie de l'élève
F ^{fp} BO38	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'autonomie qui peuvent être mis en œuvre dans les différents milieux fréquentés par l'élève
F ^f BO39	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui peuvent être mis en œuvre dans le milieu classe de l'élève et dans son milieu familial
F ^f BO40	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs applicables aux activités de la classe

F ^r BO41	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs génériques (sans matériel et sans contexte)
F ^r BO42	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu familial
F ^r BO43	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu scolaire
F ^r BO44	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu communautaire
F ^r BO45	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu familial
F ^r BO46	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu scolaire
F ^r BO47	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs à l’instruction et au milieu récréatif
F ^r BO48	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des habiletés de l’élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l’instruction, dans son milieu communautaire
F ^r BO49	Encourager la direction de l’école à fournir la possibilité à l’élève de viser des objectifs personnels
F ^{ré} BO50	Encourager l’orthopédagogue à fournir à l’élève des moyens de poursuivre ses objectifs personnels avec ses parents et ses enseignants
F ^{ré} BO51	Encourager l’orthopédagogue à fournir aux agents professionnels enseignants des façons d’améliorer la mise en œuvre des objectifs en classe ordinaire
F ^r BO52	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche appropriée à l’âge chronologique de l’élève
F ^r BO53	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche pour l’élève qui nécessite la participation des élèves non HDAA
F ^r BO54	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les arts plastiques ou dramatiques

F ^r BO55	Encourager les différents utilisateurs du PI à lier les objectifs aux moyens pour pallier les incapacités de l'élève
F ^r éBO56	Engager les différents utilisateurs du PI à s'appuyer sur l'évaluation des besoins prioritaires de l'élève
F ^r BO57	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que l'élève ait accès à un curriculum « challenging »
F ^b BO58	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à un curriculum menant à une diplomation
F ^r BO59	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs post secondaires
F ^r BO60	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à une vocation
F ^r BO61	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à la communauté
F ^r BO62	Engager les différents utilisateurs à cibler, au besoin, (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés aux loisirs
F ^r BO63	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à l'autonomie (<i>Independent living skills</i>)

F ^r BO64	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'éducation physique
F ^r éBO65	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre d'élèves dans la classe ordinaire
F ^r BO66	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre de plans d'intervention à suivre dans la classe ordinaire de l'élève
F ^r BO67	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération la charge de travail de l'enseignant
F ^r BO68	Encourager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des habiletés "d'auto détermination" (<i>self-determination skills</i>)

F ^{fp} BO69	Engager les différents utilisateurs à tenir compte des examens ministériels pour les élèves en secondaire 4 et en secondaire 5
F ^b BO70	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix d'objectifs
F ^f BO71	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts de l'élève
F ^f BO72	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève

F ^{ré} BO73	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des buts mesurables et observables
F ^{ré} BO74	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des objectifs mesurables et observables
F ^{bé} BO75	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour sélectionner des objectifs pertinents
F ^{bp} BO76	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen de choisir la durée d'application des objectifs
F ^b BO77	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen d'éviter la redondance des objectifs
F ^f BO78	Inciter les différents utilisateurs du PI d'utiliser un moyen pour formuler des objectifs d'auto détermination
F ^f BO79	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que l'élève approuve (si possible) les objectifs ciblés
F ^f BO80	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents, l'enseignant et l'orthopédagogue approuvent les objectifs ciblés
F ^f BO81	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de prioriser des buts et des objectifs

F ^t BO82	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à engager les parents dans la poursuite des objectifs
---------------------	---

F ^t BO83	Engager les différents utilisateurs du PI de préciser une date pour l'atteinte de chaque but et objectif
---------------------	--

F ^t BO84	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'autonomie
F ^t BO85	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la socialisation
F ^t BO86	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan cognitif
F ^t BO87	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'instruction (pré scolaire)
F ^t BO88	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la communication
F ^t BO89	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité globale
F ^t BO90	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité fine
F ^t BO91	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet interaction)
F ^t BO92	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le

	plan de la socialisation (volet jeux)
F ^f BO93	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés conversationnelles)
F ^f BO94	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés sociales en classe)
F ^f BO95	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins d'apprentissage de l'élève
F ^f BO96	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins du milieu de l'élève
F ^{r^é} BO97	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens ou de stratégies pour atteindre les objectifs ciblés
F ^{r^é} BO98	Proposer aux différents utilisateurs du PI des principes de qualité d'objectifs
F ^{r^é} BO99	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de formuler des buts et des objectifs observables et mesurables
F ^{r^é} BO100	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de sélectionner des objectifs pertinents
F ^{b^é} BO101	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de prioriser les objectifs
F ^{b^é} BO102	Proposer aux agents professionnels enseignants ou non enseignants un moyen de choisir la durée d'application des objectifs
F ^{b^é} BO103	Proposer aux agents professionnels enseignants ou non enseignants un moyen d'éviter la redondance des objectifs
F ^f BO104	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de formuler des objectifs d'auto détermination
F ^f BO106	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire approuver, par les différents professionnels impliqués, les objectifs du PI
F ^{r^é} BO107	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de

	prioriser les buts
F ^r BO108	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs post secondaires (pour l'élève de 14 ans et plus)
F ^r BO109	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à une vocation (pour l'élève de 14 ans et plus)
F ^r BO110	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à la communauté (pour l'élève de 14 ans et plus)
F ^r BO111	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés aux loisirs (pour l'élève de 14 ans et plus)
F ^r BO112	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à l'autonomie (<i>Independent living skills</i>) (pour l'élève de 14 ans et plus)

Phase 1 : Étape II : Stade 9 : Précision des solutions

F ^{rlép} P1	Engager les agents professionnels non enseignants, notamment la direction de l'école, à planifier les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de l'élève
F ^{rlé} P2	Engager les différents utilisateurs du PI à privilégier l'inclusion de l'élève HDAA en classe ordinaire
F ^r P3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu familial
F ^r P4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu scolaire
F ^r P5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu communautaire
F ^{ré} P6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les aides techniques ou technologiques dont l'élève aurait besoin

F ^{rl} P7	Engager la commission scolaire à favoriser la classe ordinaire comme premier type de service en autant que cette intégration ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves et qu'elle soit de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève HDAA
F ^r P8	Engager la commission scolaire à s'assurer que des interventions diversifiées ont été envisagées et proposées avant de classer l'élève dans un groupe spécial
F ^{rl} P9	Inciter la commission scolaire à exempter, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, d'une ou plusieurs matières obligatoires un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, une déficience profonde, un trouble envahissant du développement ou un trouble relevant de la psychopathologie
F ^r P10	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si des adaptations sont à faire
F ^r P11	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si les finalités de l'élève sont différentes de ses pairs
F ^{rl} P12	Engager la commission scolaire à éviter de regrouper les élèves ayant une déficience intellectuelle en fonction de leur déficience
F ^{rl} P13	Engager la commission scolaire à démontrer qu'un classement en classe adaptée serait dans l'intérêt de l'élève
F ^r P14	Inciter les différents utilisateurs du PI à viser des activités fonctionnelles pour l'élève au préscolaire
F ^r P15	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir l'utilisation de l'environnement physique de l'élève au préscolaire
F ^{ré} P16	Encourager les différents utilisateurs du PI à choisir les adaptations (aménagement, accommodements et modifications) qui permettront à l'élève de démontrer ses connaissances
F ^{ré} P17	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les adaptations choisies permettront à l'élève de démontrer ses progrès
F ^{rlép} P18	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les accommodements fournis aux examens ministériels sont les mêmes

	que les accommodements fournis en classe au courant de l'année scolaire
F ^{ré} P19	Inciter la commission scolaire à élaborer des examens alternatifs pour les élèves ayant un programme alternatif
F ^{ré} P20	Inciter la commission scolaire à élaborer un programme alternatif ayant un contenu qui rejoint le programme de la classe ordinaire
F ^{ré} P21	Engager les différents utilisateurs du PI à lier le soutien offert à l'élève avec les buts et les objectifs du PI
F ^{ré} P22	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser du matériel adapté qui est lié à son âge chronologique
F ^{ré} P23	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les pairs à soutenir l'élève
F ^{ré} P24	Inciter les différents utilisateurs du PI à analyser les différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels
F ^r P25	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir des stratégies d'intervention en cas de crise
F ^{ré} P26	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les aménagements sont sécuritaires

F ^{rlé} P27	Engager l'orthopédagogue à choisir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève
F ^{rlé} P28	Engager l'orthopédagogue à concevoir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève
F ^{rlé} P29	Engager l'orthopédagogue à faire des recommandations appropriées pour soutenir la prise de décision
F ^{ré} P30	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à spécifier les rôles de chaque membre de l'équipe du PI
F ^{rl} P31	Engager la direction de l'école à accepter que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins
F ^{rl} P32	Inciter la direction de l'école à structurer les autres activités de l'école de façon à les rendre accessibles à l'élève
F ^{rl} P33	Inciter les établissements scolaires à favoriser l'accès au

	parcours de formation générale appliqué (DES – DEC)
F ^{rl} P34	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation professionnelle ou axée sur l'emploi
F ^{rl} P35	Inciter les établissements scolaires à faciliter le passage entre les voies de formation
F ^r P36	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation alternative (menant à une diplomation)
F ^{rl} P37	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre des mesures pour préparer l'élève au marché du travail
F ^{rl} P38	Engager les différents utilisateurs du PI à établir une collaboration avec les services externes de main-d'œuvre (SEMO), les centres locaux d'emploi (CLE), l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et les intervenants du secteur de la réadaptation pour l'élève qui doit se préparer au marché du travail
F ^é P39	Inciter l'enseignant à différencier ses stratégies d'enseignement
F ^é P40	Inciter la direction de l'école à trouver des moyens de fournir les connaissances dont les enseignants auraient besoin vis-à-vis des élèves HDAA intégrés dans l'école
F ^é P41	Inciter la direction de l'école à encourager une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion
F ^é P42	Inciter l'orthopédagogue à adapter le contenu de la tâche en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève
F ^é P43	Encourager l'orthopédagogue à organiser des séances de sensibilisation pour les pairs
F ^é P44	Encourager la direction de l'école à faire connaître les droits des personnes handicapées
F ^{bép} P45	Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens ou des stratégies à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés
F ^b P46	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des renforçateurs comme moyen pour atteindre les objectifs du PI
F ^b P47	Engager les différents utilisateurs du PI à trouver des moyens concrets, palpables, alternatifs ou adaptés pour s'assurer que les objectifs sont atteints
F ^b P48	Inciter les différents utilisateurs du PI à trouver divers moyens et différentes stratégies pour atteindre les objectifs ciblés
F ^é P49	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire
F ^é P50	Inciter le coordonnateur principal à prendre connaissance des services SSS pouvant être offerts à l'élève
F ^é P51	Inciter l'orthopédagogue à coordonner ses activités avec celles de la classe ordinaire
F ^b P52	Engager la direction de l'école à s'assurer que les ententes du

	PI soient prises de manière concertée
--	---------------------------------------

F ^{ré} P53	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'utilisation des adaptations ciblées
F ^{ré} P54	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'opportunité
F ^{ré} P55	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des compétences du programme de formation de l'école québécoise
F ^{ré} P56	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des aides techniques ou technologiques disponibles pour aider l'élève à se maintenir dans le curriculum ordinaire
F ^{ré} P57	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des accommodations à faire au curriculum ordinaire
F ^{ré} P58	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des modifications à faire au curriculum ordinaire
F ^{ré} P59	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels
F ^é P60	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les différents services à offrir en classe à l'élève
F ^é P61	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe
F ^é P62	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe
F ^é P63	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe
F ^é P64	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe
F ^é P65	Inciter l'enseignant à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève
F ^é P66	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève
F ^é P67	Inciter l'auxiliaire d'inclusion ou le TES à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève
F ^é P68	Inciter l'enseignant à prendre en considération l'aménagement de la classe
F ^{bé} P69	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu classe
F ^{bé} P70	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu école
F ^{bé} P71	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix de moyens

F ^{rlé} P72	Engager la commission scolaire à fournir les services nécessaires à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire
F ^{rlé} P73	Engager la commission scolaire à organiser les services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage
F ^{rlé} P74	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage
F ^{rlé} P75	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de l'autonomie de l'élève
F ^{rl} P76	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sens des responsabilités
F ^{rl} P77	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sentiment d'appartenance à l'école et à la société
F ^{rl} P78	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires d'aide qui visent à accompagner l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle
F ^{rl} P79	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être

F ^{rl} P80	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services complémentaires d'éducation aux droits et aux responsabilités
F ^{rl} P81	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'animation sur les plans sportif, culturel et social
F ^{rl} P82	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire
F ^{rlé} P83	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychologie
F ^{rlé} P84	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychoéducation
F ^{rlé} P85	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthopédagogie
F ^{rlé} P86	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthophonie

F ^{rl} P87	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de santé et des services sociaux
F ^{rl} P88	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits

F ^{rl} P89	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits
F ^é P90	Encourager l'orthopédagogue à fournir à l'enseignant des exemples de stratégies différenciées d'enseignement
F ^{ré} P91	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources humaines nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI
F ^{ré} P92	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources matérielles nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI
F ^{rl} P93	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir les adaptations appropriées pouvant permettre l'intégration de l'élève en classe ordinaire, le plus près possible de sa résidence
F ^{ré} P94	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir des occasions fréquentes à l'élève de mettre en œuvre dans l'école les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation
F ^r P95	Inviter les parents de fournir la possibilité à l'élève à mettre en œuvre fréquemment dans la maison les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation
F ^r P96	Encourager les différents utilisateurs du PI à fournir la possibilité à l'élève de mettre en œuvre fréquemment dans les activités communautaires les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation
F ^{rl} P97	Inciter les établissements scolaires à offrir au secondaire des

	cheminements scolaires variés menant à une diplomation
F ^r P98	Inciter la direction de l'école à fournir des occasions à l'élève de participer aux activités parascolaires (par exemple ; excursions, équipe de sports, assemblées etc.)

F ^{brép} P99	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les rôles et les responsabilités de chacun des membres de l'équipe dans la mise en œuvre du PI
F ^{rlép} P100	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services à fournir à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire
F ^{rép} P101	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services complémentaires à fournir à l'élève
F ^{rlép} P102	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin dans quel contexte l'objectif ciblé sera mis en œuvre
F ^{rlép} P103	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées aux examens ministériels
F ^{rlép} P104	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées à l'aménagement de la classe ordinaire
F ^{rlép} P105	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées au contenu pédagogique
F ^{rlép} P106	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au niveau conceptuel de la tâche
F ^{rlép} P107	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au contenu pédagogique
F ^{rép} P108	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter aux examens ministériels
F ^{rép} P109	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter au programme de formation de l'école québécoise
F ^{rép} P110	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser (lorsque l'élève a 14 ans) les services de transition dont l'élève aura besoin afin d'atteindre les buts post secondaires
F ^{ré} P111	Engager les différents utilisateurs du PI à énoncer (lorsque l'élève a 16 ans) les services de transition pour aider l'élève à se préparer à quitter l'école secondaire
F ^{rép} P112	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser combien de temps l'élève ne participe pas à la classe ordinaire
F ^{ré} P113	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser comment l'incapacité ou la difficulté de l'élève affecte son implication au programme de formation de l'école québécoise
F ^{rép} P114	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les

	adaptations à faire pour pallier les difficultés rencontrées par l'élève
F ^{ré} P115	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le lien entre l'incapacité ou la difficulté de l'élève et les adaptations
F ^{rép} P116	Encourager les différents utilisateurs du PI à préciser à l'écrit les ressources nécessaires pour intégrer l'élève en classe ordinaire
F ^{rp} P117	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la durée des services à fournir
F ^{rp} P118	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser où seront donnés les services offerts à l'élève
F ^{rp} P119	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer la raison pour laquelle l'élève a été placé en classe adaptée
F ^{rép} P120	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si l'élève (du secondaire 4 ou 5) participera aux examens ministériels
F ^{rlép} P121	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si des accommodements seront fournis à l'élève lors des examens ministériels
F ^{rlép} P122	Engager les différents utilisateurs du PI à décrire les accommodements qui seront fournis à l'élève lors des examens ministériels
F ^{rép} P123	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si les examens ministériels seront remplacés par des évaluations alternatives
F ^{rép} P124	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens de communication qui seront utilisés pour informer les parents du progrès de l'élève
F ^{rép} P125	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la fréquence à laquelle les agents professionnels informeront les parents du progrès de l'élève
F ^{rlép} P126	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les aides techniques ou technologiques que l'élève utilisera
F ^{rép} P127	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins de services de transition pour l'élève âgé de 16 ans
F ^{rp} P128	Encourager les différents utilisateurs à démontrer comment les services choisis vont bénéficier à l'élève
F ^{rp} P129	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date à laquelle débutent les services prévus
F ^{rép} P130	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les bienfaits et les avantages d'un classement dans une classe adaptée
F ^{brép} P131	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour atteindre les objectifs ciblés
F ^{rép} P132	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de

	chaque évaluation
F ^{rép} P133	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour la collecte des données
F ^{rép} P134	Inciter les membres de l'équipe du PI à énoncer ce qui va être réalisé en classe adaptée en vue de réintégrer l'élève en classe ordinaire

F ^{bl} P135	Proposer aux parents et aux intervenants un moyen d'approuver les ententes du PI
F ^{ré} P136	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'accommodations possibles à faire en classe ordinaire
F ^{ré} P137	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de modifications possibles à faire en classe ordinaire

F ^{rép} P138	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aménagements possibles à faire en classe ordinaire
F ^{rép} P139	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aides techniques ou technologiques
F ^{rép} P140	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI
F ^{rép} P141	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI

Phase 2 : Mise en œuvre du PI

F ^{rép} M1	Engager la direction de l'école à voir à la réalisation périodique du PI
F ^{rép} M2	Engager les différents utilisateurs à mettre en œuvre les objectifs du PI
F ^{rép} M3	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date du début de la mise en œuvre du PI
F ^{rép} M4	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le nombre d'heures de chaque service à donner à l'élève

F ^r M5	Encourager les différents utilisateurs du PI à mettre en œuvre de manière systématique un PI
F ^{rlé} M6	Engager les différents utilisateurs du PI à intégrer l'élève dans la classe ordinaire (avec d'autres élèves non HDAA)
F ^{ré} M7	Engager les différents utilisateurs du PI à mettre en œuvre le PI après avoir finalisé les ententes
F ^{ré} M8	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des activités d'enrichissement pour les élèves doués
F ^{rlé} M9	Engager l'orthopédagogue à mettre en œuvre des projets visant à aider les élèves HDAA
F ^{bé} M10	Inciter les parents à participer à la mise en œuvre du PI
F ^{lbp} M11	Engager la commission scolaire à mettre en œuvre un PI dont les ententes sont approuvées par les parents
F ^b M12	Inciter les différents intervenants à contribuer à la mise en œuvre du PI (notamment les objectifs)
F ^b M13	Encourager les enseignants à rester engagés dans la mise en œuvre du PI
F ^é P14	Encourager l'enseignant à inciter les pairs à soutenir l'élève

Phase 2 et Phase 3 : Révision du PI

F ^{rlép} RÉ1	Engager la direction de l'école à s'assurer qu'il y ait une évaluation périodique du PI
F ^{rlép} RÉ2	Engager les parents à suivre de près la progression de leur enfant tout le long de son cheminement scolaire
F ^{rlép} RÉ3	Inciter les différents utilisateurs du PI à réviser le PI en même temps que le bulletin scolaire
F ^{ré} RÉ4	Engager la direction de l'école à faire le suivi des PI
F ^{ré} RÉ5	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève avant de réviser le PI
F ^{rép} RÉ6	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les progrès de l'élève au niveau des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise
F ^{rlép} RÉ7	Engager les différents utilisateurs du PI à réviser le PI à la fin de l'année scolaire

F ^{rlép} RÉ8	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des ajustements aux objectifs ciblés
F ^{rlép} RÉ9	Engager les différents utilisateurs du PI à changer au besoin les buts et les objectifs ciblés
F ^{rlé} RÉ10	Engager l'orthopédagogue à participer à la révision du PI
F ^{rlép} RÉ11	Engager les différents utilisateurs du PI à ajuster au besoin les objectifs et les moyens consignés dans le PI
F ^{rlé} RÉ12	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour soutenir l'élève dans son cheminement scolaire
F ^{rlé} RÉ13	Engager la direction de l'école à évaluer la qualité des services
F ^{rlé} RÉ14	Engager la direction de l'école à améliorer au besoin la qualité des services rendus
F ^{rlép} RÉ15	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire
F ^{rlép} RÉ16	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens
F ^{rép} RÉ17	Inciter les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens
F ^{ré} RÉ18	Inciter l'enseignant à préparer la réintégration de l'élève en classe ordinaire
F ^{bé} RÉ19	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de faire le suivi des progrès de l'élève
F ^{ré} RÉ20	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen d'évaluer le progrès de l'élève
F ^{ré} RÉ21	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des questionnaires et des grilles servant à évaluer l'atteinte des objectifs visés
F ^{ré} RÉ22	Inviter les différents utilisateurs du PI à enregistrer le fonctionnement de l'élève en classe afin d'évaluer l'atteinte des objectifs visés

F ^{ré} RÉ23	Encourager les agents professionnels à utiliser le portfolio pour évaluer l'atteinte des objectifs visés
F ^{ré} RÉ24	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de l'instruction
F ^{ré} RÉ25	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la socialisation
F ^{ré} RÉ26	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la qualification
F ^{rép} RÉ27	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre
F ^{rép} RÉ28	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de l'évaluation
F ^{rép} RÉ29	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les procédures d'évaluation
F ^{rép} RÉ30	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les dates prévues pour réviser le PI
F ^{rép} RÉ31	Engager l'orthopédagogue à préciser, dans le bilan des progrès de l'élève, si l'élève progresse au rythme prévu afin d'atteindre ses objectifs à long terme et ses buts
F ^{rp} RÉ32	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de mesurer les interventions (hebdomadairement)
F ^{rép} RÉ33	Inciter l'enseignant de la classe à faire un compte-rendu des apprentissages de l'élève à chaque mois
F ^{rép} RÉ34	Engager l'orthopédagogue à fournir aux membres de l'équipe du PI un bilan des progrès de l'élève
F ^{rép} RÉ35	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux futurs utilisateurs de ce plan des recommandations en fin d'année scolaire
F ^{rép} RÉ36	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents des recommandations en fin d'année scolaire pour l'été

F ^{rp} RÉ37	Engager l'orthopédagogue à élaborer un Compte-Rendu Final du PI de l'élève (CRFPI) en vue de la révision de fin d'année scolaire
F ^{rlé} RÉ38	Engager l'orthopédagogue à rédiger des rapports d'évaluation
F ^{rlé} RÉ39	Engager l'orthopédagogue à rédiger des bilans de situation
F ^{rép} RÉ40	Engager l'orthopédagogue à rédiger un bilan de progrès de l'élève
F ^{rl} RÉ41	Engager la direction d'école à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire
F ^r RÉ42	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen d'évaluer les interventions (hebdomadairement)
F ^{bé} V43	Fournir aux parents un moyen de voir l'évolution de l'élève
F ^{lbé} V44	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre

Phase 1, phase 2 et phase 3 du cycle de vie du PI : Communication

F ^r CO1	Encourager la direction de l'école à décrire aux parents le mandat de l'école
--------------------	---

F ^{ré} CO2	Inviter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen d'informer les parents de la nécessité de mettre en place un PI pour leur enfant
---------------------	---

F ^{rép} CO3	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des façons de communiquer avec les parents
----------------------	---

F ^r CO4	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser divers moyens de communication avec les parents de l'élève
--------------------	---

F ^{rl} CO5	Engager les différents utilisateurs du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre
---------------------	--

F ^r CO6	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants du PI à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois
F ^{rl} CO7	Engager la direction de l'école à transmettre aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, au moins quatre bulletins scolaires par année
F ^{rl} CO8	Engager la direction de l'école à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois pour l'élève dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école
F ^{rl} CO9	Engager la direction de l'école à communiquer avec les parents au moins une fois par mois
F ^{Bi} CO10	Engager la direction de l'école à informer régulièrement les parents quand à la réalisation et l'évaluation du PI
F ^b CO11	Engager les professionnels enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents
F ^b CO12	Inciter les professionnels non enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents
F ^é CO13	Engager l'enseignant à communiquer avec les parents
F ^é CO14	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les parents
F ^{rlé} CO15	Engager les différents utilisateurs du PI à aviser les parents au moins une semaine avant la rencontre
F ^{ré} CO16	Engager la direction de l'école à informer les parents de leurs droits procéduraux

F ^r CO17	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI
F ^{rl} CO18	Engager les commissions scolaires à informer les agents professionnels enseignants et non enseignants des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI

F ^r CO19	Inciter les utilisateurs du PI à utiliser un mécanisme de communication simple et efficace
F ^r CO20	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser divers moyens de communication avec les parents de l'élève
F ^{rl} CO21	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à communiquer une fois par mois avec les parents de l'élève
F ^r CO22	Inviter les différents utilisateurs du PI à prévoir des mécanismes d'urgence pour convoquer une rencontre ou pour reporter une rencontre prévue
F ^r CO23	Engager la commission scolaire ou la direction de l'école à préciser aux parents les services disponibles en adaptation scolaire pour l'élève
F ^{rl} CO24	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents de l'élève de ses droits, au moins un an avant la transition au secondaire ou au collégial
F ^r CO25	Inciter les différents utilisateurs du PI à expliquer comment les incapacités ou les difficultés de l'élève affecte sa participation aux activités de la classe ordinaire
F ^r CO26	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre auprès de l'élève
F ^r CO27	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre auprès de l'élève
F ^r CO28	Engager les différents utilisateurs du PI à suivre les changements de performance de l'élève
F ^r CO29	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de suivre les changements de performance de l'élève
F ^r CO30	Inciter les professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents autant de fois que les parents d'élèves non HDAA
F ^r CO31	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre

F ^r CO32	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre
F ^r CO33	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser les participants attendus à la rencontre
F ^r CO34	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en note le nombre des appels téléphoniques effectués auprès des parents
F ^r CO35	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en note les résultats des appels téléphoniques effectués auprès des parents
F ^r CO36	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen à transmettre l'information lors des transitions

F ^r CO37	Inviter les commissions scolaires à informer les directions d'écoles sur les projets et services aux élèves doués
F ^r CO38	Engager la direction de l'école à fournir des recommandations à la commission scolaire concernant le classement de l'élève
F ^r CO39	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les organismes partenaires
F ^r CO40	Inviter les agents professionnels non enseignants à utiliser un mécanisme de communication simple
F ^r CO41	Engager la commission scolaire à évaluer la qualité des services offerts à l'élève
F ^r CO42	Engager la commission scolaire à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services offerts à l'élève
FCO43	Inciter les spécialistes à communiquer avec l'enseignant de la classe
F ^r CO44	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes

F ^r CO45	Inciter les intervenants SSS à communiquer au besoin, avec le coordonnateur principal du PI
F ^r CO46	Encourager le coordonnateur principal à communiquer au moins deux fois par année avec les « autres milieux » (communauté, loisirs, activités parascolaires, transport scolaire etc.)
F ^b CO47	Inciter les différents membres de l'équipe du PI à discuter ouvertement
F ^b CO48	Inciter l'animateur du PI à s'assurer que tous les participants ont compris ce qui a été dit lors des rencontres
F ^b CO49	Encourager les parents et les élèves à écouter les différents membres de l'équipe du PI

F ^c CO50	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes
F ^c CO51	Encourager l'orthopédagogue à partager les communications à faire auprès des spécialistes et des parents avec l'enseignant
F ^r CO52	Engager la commission scolaire à informer les utilisateurs du PI des droits des parents concernant une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction
F ^r CO53	Engager la commission scolaire à informer les parents de leur droit de formuler une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction
F ^r CO54	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie du personnel
F ^r CO55	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel scolaire
F ^r CO56	Engager les parents à fournir le consentement pour la divulgation d'informations à chacun des membres de l'équipe du PI
F ^r CO57	Inciter le coordonnateur principal du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre

F ^r CO58	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen à communiquer entre eux
F ^b CO59	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen à communiquer les progrès de l'élève aux parents
F ^b CO60	Proposer aux différents utilisateurs des moyens à communiquer entre eux
F ^b CO61	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen à s'assurer que tous les membres de l'équipe ont bien compris

Phase 1, Phase 2 et Phase : Soutien aux parents

F ^r SP1	Inciter les parents à soutenir des situations d'apprentissage à la maison
F ^r SP2	Engager la direction d'école à s'assurer que les parents ont bien compris les recommandations faites par le milieu scolaire de leur enfant
F ^{ré} SP3	Inciter les parents à prendre leur place comme principal éducateur de leur enfant
F ^{ré} SP4	Inciter les parents à rencontrer les intervenants du milieu scolaire

F ^r SP5	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans l'identification des besoins prioritaires de leur enfant
F ^{ré} SP6	Inciter les parents à se préparer aux rencontres
F ^r SP7	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans la reconnaissance des difficultés de leur enfant
F ^r SP8	Engager la direction d'école à informer les parents de leur droit d'inviter une personne (qui connaît l'élève) aux rencontres
F ^r SP9	Inciter l'orthopédagogue du PI à préparer les parents à la première rencontre du PI
F ^r SP10	Inciter les parents à utiliser des moyens efficaces pour relever les divers défis pouvant être rencontrés lors du processus et des ententes du PI
F ^r SP11	Inciter les parents à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI
F ^r SP12	Inciter les parents à prendre un moyen pour accroître leur pouvoir et leur autorité en relation avec les professionnels
F ^{ré} SP13	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de résoudre les différences qui existent entre les parents et l'école
F ^r SP14	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents savent ce qu'ils doivent faire afin de venir en aide à leur enfant
F ^r SP15	Inciter les différents utilisateurs du PI à présenter aux parents les services offerts à l'intérieur de l'école avant de chercher des services externes ou complémentaires
F ^r SP16	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au programme d'instruction ciblé pour l'élève
F ^r SP17	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au plan d'intervention
F ^r SP18	Inciter la direction de l'école ou la commission scolaire à fournir des renseignements aux parents liés à la transition de l'élève
F ^r SP19	Encourager les parents à devenir membre d'un organisme communautaire en lien avec les difficultés ou incapacités de leur enfant.
F ^{ré} SP20	Engager la direction à s'informer sur les services régionaux disponibles dans la commission scolaire
F ^{ré} SP21	Engager la direction à s'informer sur les services supra régionaux disponibles pour la commission scolaire
F ^{ré} SP22	Engager la direction à s'informer sur les services communautaires disponibles dans la région
F ^{ré} SP23	Engager la direction et le personnel de l'école à créer et développer une fondation de soutien aux besoins des élèves HDAA

F ^{ré} SP24	Engager la direction et le personnel de l'école à créer et développer une fondation de soutien à la recherche et l'innovation pour les élèves HDAA
F ^{rlé} SP25	Engager l'orthopédagogue à développer une relation de complicité avec les parents de l'élève HDAA
F ^{rlé} SP26	Engager la commission scolaire à informer les parents des services disponibles pour leur enfant
F ^{rl} SP27	Inviter la direction de l'école à informer les parents de leurs droits de recours dans les cas où ces derniers contestent sa décision, conformément à la Loi sur l'instruction publique et à la politique sur la résolution des différences entre les parents et l'école
F ^é S28	Encourager la direction de l'école à inciter les parents à s'impliquer dans des associations
F ^é S29	Inciter les parents à s'impliquer dans des associations de soutien
F ^é S30	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des activités communautaires
F ^é S31	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les parents à fournir un soutien à l'élève dans les « autres milieux »

F ^b S32	Inciter les professionnels enseignants et non enseignants à rassurer les parents lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du PI
--------------------	---

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'enseignant

F ^{rlé} SE1	Inviter les enseignants à utiliser des moyens d'intégrer les prescriptions du PI dans la classe quotidiennement
F ^{ré} SE2	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant de l'élève
F ^{ré} SE3	Inciter les spécialistes à soutenir l'enseignant de la classe ordinaire dans la coordination du PI
F ^{ré} SE4	Engager l'orthopédagogue à démontrer aux enseignants des liens entre le PI et la routine de la classe
F ^{ré} SE5	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des modes d'évaluation de l'élève
F ^{ré} SE6	Encourager les professionnels enseignants à trouver un moyen d'utiliser le PI comme outil pour développer une planification d'enseignement ou une séquence d'enseignement
F ^{ré} SE7	Inviter les enseignants à utiliser des moyens d'évaluer ses méthodes ou activités d'enseignement
F ^{ré} SE8	Inviter les enseignants à utiliser un Plan d'Intervention Abrégée (PIAb)
F ^{ré} SE9	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de PIAb

F ^{rb} SE10	Engager la direction de l'école à fournir le soutien nécessaire aux enseignants pour faciliter le cheminement de l'élève dans une classe ordinaire
F ^r SE11	Inviter les enseignants à développer une Matrice d'Activité (MA) à partir du PI de l'élève
F ^r SE12	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de MA
F ^r SE13	Engager la direction de l'école à prévoir des formations continues pour le personnel enseignant
F ^r SE14	Inviter l'enseignant à utiliser un moyen pour bénéficier d'une aide immédiate en cas de crise
F ^p SE15	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir les services d'aide nécessaires à l'élève qui est en transition
F ^{ré} SE17	Inciter la direction de l'école à soutenir son personnel dans l'élaboration du programme d'enrichissement de l'école
F ^{rlé} SE18	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre du PI
F ^{rlé} SE19	Inciter l'orthopédagogue à proposer à l'enseignant des stratégies pour intervenir auprès de l'élève
F ^{rlé} SE20	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'attitudes pour faciliter la démarche d'apprentissage
F ^{rlé} SE21	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'approches pour faciliter la démarche d'apprentissage
F ^{rlé} SE22	Inciter l'orthopédagogue à organiser des activités de formation
F ^{rlé} SE23	Inciter l'orthopédagogue à animer des activités de formation
F ^{rlé} SE24	Inciter l'orthopédagogue à proposer des stratégies de différenciation ou des activités différenciées aux enseignants
F ^{rlé} SE25	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs approches pédagogiques
F ^{ré} SE26	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs stratégies d'intervention
F ^{rlé} SE27	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'élève

F ^{rib} SE1	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de l'instruction
F ^{rib} SE2	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la socialisation
F ^{rib} SE3	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la qualification
F ^{rl} SE4	Engager la direction de l'école à soutenir l'élève dans la

	réussite de son parcours scolaire
F ^r SÉ5	Engager les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à accéder au marché du travail
F ^b SÉ6	Inciter l'orthopédagogue à préparer l'élève à se préparer à la première rencontre du PI
F ^b SÉ7	Encourager l'élève à cibler et élaborer, si possible, ses objectifs
F ^b SÉ8	Encourager l'élève âgé de 14 ans et plus à élaborer un plan d'action pour atteindre son but post secondaire
F ^b SÉ9	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses intérêts lors de l'élaboration de son PI
F ^r SÉ10	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses préférences lors de l'élaboration de son PI
F ^r SÉ11	Inciter l'orthopédagogue ou le parent à aider l'élève à comprendre le but de chaque rencontre
F ^r SÉ12	Engager le coordonnateur du PI à s'assurer que l'élève a pris connaissance de chacun des membres de l'équipe du PI
F ^r SÉ13	Inciter l'orthopédagogue à encourager l'élève à tenir compte de ses performances au regard de ses buts et de ses objectifs
F ^r SÉ14	Encourager les parents à motiver l'élève à remercier l'équipe à la fin d'une rencontre
F ^r SÉ16	Inciter l'élève à énoncer, si possible, ses intérêts liés à la transition de l'élève
F ^r SÉ17	Inciter l'élève à faire, si possible, un compte-rendu de ses
F ^r SÉ18	Inciter l'élève à demander, si possible, une rétroaction à ses intervenants
F ^r SÉ19	Inciter l'élève à demander, si possible, des questions s'il ne comprend pas
F ^r SÉ20	Inciter l'élève à énoncer, si possible, ce dont il a besoin pour le soutenir dans son cheminement
F ^r SÉ21	Inciter l'élève à utiliser un moyen de gérer les opinions différentes
F ^é SÉ22	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des loisirs
F ^é SÉ23	Encourager la direction de l'école à impliquer l'élève dans des activités parascolaires
F ^é SÉ24	Inciter l'auxiliaire d'inclusion ou la TES à soutenir l'élève
F ^é SÉ25	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'élève

**Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Implications des autres milieux : MELS – SSS -
Commission Scolaire - Conseil d'Établissement au regard du PI**

F ^{ré} IM1	Inciter le MELS à mettre en place un parcours de formation alternative pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères ou pour d'autres cas si besoin
F ^{ré} IM 2	Inviter le MELS à autoriser la mise en œuvre d'un programme alternatif élaboré par la commission scolaire pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères
F ^{ré} IM3	Inviter le MELS à élaborer des examens ministériels pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi
F ^{ré} IM4	Inviter le MELS à fournir des diplômes reconnus pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi
F ^{ré} IM5	Inciter le MELS à permettre la reconnaissance des acquis et des qualifications des autres parcours de formation
F ^{ré} IM6	Inciter le MELS à faire suivre les modes d'évaluation et les règles de sanctions selon les différents parcours de formation
F ^r IM7	Inviter le conseil d'établissement à tenir compte des formations préalables des enseignants et des administrateurs d'école
F ^é IM8	Inciter le MELS à élaborer des buts alternatifs au programme de l'école québécoise pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères et pour d'autres cas si besoin
F ^é IM9	Inciter le MELS à soutenir des équipes universitaires de recherche et d'innovation à développer en partenariat avec les milieux de pratique, des outils, des procédés ou des services adaptés pour soutenir les ÉHDAA
F ^é IM10	Inciter le MELS à mettre en place des actions stratégiques au FQRSC pour le soutien aux ÉHDAA
F ^{rl} IM11	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.
F ^{rl} IM12	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.
F ^é IM13	Inciter les commissions scolaires à préciser les accommodements autorisés pour les examens ministériels
F ^é IM14	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles des ressources humaines, pédagogiques et matérielles pour équiper les ÉHDAA

F ^é IM15	Inciter les commissions scolaires à veiller à ce que chaque direction d'école applique la démarche du cycle de vie du PI
F ^é IM16	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles une liste des différentes adaptations possibles
F ^é IM17	Inciter les commissions scolaires à élaborer une liste des différentes adaptations possibles
F ^é IM18	Inciter les commissions scolaires à trouver des moyens de respecter les délais dans la gestion des dossiers
F ^{lé} IM19	Engager les commissions scolaires à s'assurer de l'exercice des droits de l'élève
F ^é IM22	Inciter les commissions scolaires à utiliser un moyen efficace de gérer les dossiers des élèves ayant un PI
F ^é IM23	Engager la direction de l'école à s'informer sur les différents services possibles à offrir à l'élève HDAA
F ^é IM24	Inciter la direction de l'école à utiliser un moyen efficace de gérer les PI
F ^é IM25	Encourager les intervenants SSS à prendre connaissance du milieu scolaire de l'élève
F ^{lé} IM26	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit l'aménagement d'activités parascolaires
F ^{lé} IM27	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves
F ^{lé} IM28	Inciter la commission scolaire à établir des modalités concrètes de collaboration avec ses partenaires externes
F ^b IM29	Encourager la commission scolaire ou la direction à préparer le personnel à recevoir un élève ayant des besoins particuliers

Annexe 11 - Sélection des fonctions du CdCF pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention

Légende :

5 = Fonction Essentielle :

La fonction est fondamentale et indispensable à la réalisation du PI

4 = Fonction Nécessaire :

La fonction est très utile et son action rend possible la réalisation du PI

3 = Fonction Importante :

La fonction joue un rôle important dans la réalisation du PI

2 = Fonction Utile :

La fonction est avantageuse et satisfaisante

1 = Fonction Souhaitée

La fonction est désirée

0 = Fonction Inutile :

La fonction ne sert à rien

Caractéristiques de la démarche du PI et caractéristiques du canevas du PI

F#	Fonctions potentielles	Moyenne	Retenue
F ^{ré} D1	Inciter les différents utilisateurs du PI à suivre le cycle de vie du PI	5	5
F ^{bé} D2	Engager les différents utilisateurs du PI à respecter la démarche du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI	4.5	5
F ^{bé} D3	Inciter les différents utilisateurs à soutenir l'inclusion scolaire	3	5
F ^{bé} D4	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'appuyer sur les fondements du PI	3.75	5
F ^{rl} D5	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'élaboration de la politique de leur commission scolaire	3.75	3
F ^{rl} D6	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités de réalisation de la politique de leur commission scolaire	3.75	3
F ^{rl} D7	Inciter la direction de l'école du PI à respecter les modalités d'évaluation de la politique de leur commission scolaire	3.75	3
F ^r D8	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI au plus tard 30 jours après la rentrée scolaire	2.5	3
F ^{rp} D9	Inciter la direction de l'école à préciser les ententes du PI pour un nouvel élève intégrant l'établissement scolaire au cours de l'année scolaire dans les 30 jours ouvrables	2.5	3

F ^{rp} D10	Inciter les différents utilisateurs à recourir un langage commun	3.25	3
F ^r D11	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser une démarche uniforme	4.25	4
F ^b D12	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen de gérer le temps lié à la conception du PI	3.5	3
F ^b D13	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies efficaces de gestion du temps	3	3
F ^b D14	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des coûts liés à l'élaboration du PI, à la mise en œuvre du PI et à la révision du PI	3.5	4
F ^b D15	Inciter les différents utilisateurs du PI à évaluer les différents coûts liés à l'élaboration du PI, la mise en œuvre du PI et la révision du PI	2.5	4

F ^b D16	Proposer aux différents utilisateurs du PI des stratégies pour gérer le temps lié à la conception du PI	3.75	3
F ^{bp} D17	Fournir aux différents utilisateurs d'un PI un lexique	3.75	2
F ^b D18	Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « besoin »	3.75	2
F ^b D19	Fournir aux différents utilisateurs du PI une définition de « capacité »	3.75	3
F ^{bpp} D20	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de connaissances liées aux caractéristiques des élèves HDAA	3	3
F ^{bp} D21	Fournir aux différents utilisateurs du PI un modèle de PI uniforme	4.25	4
F ^{bp} D22	Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens motivants et rapides d'élaboration du PI	3.75	3

F ^b D23	Fournir aux différents utilisateurs du PI une démarche de PI organisée et logique	4	4
F ^b D24	Fournir aux différents utilisateurs du PI des clarifications et des précisions concernant le PI	3.5	3
F ^{rp} D25	Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à comprendre	4.75	4
F ^{bp} D26	Fournir aux différents utilisateurs du PI un PI facile à utiliser	4.75	4
F ^{rp} D27	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de laisser des traces des ententes en version électronique	3.5	3
F ^{rp} D28	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de donner accès au PI aux personnes autorisées seulement	3.25	5
F ^{bp} D29	Fournir aux différents utilisateurs du PI un logiciel pour faciliter la rédaction des ententes du PI	2.75	3
F ^b D30	Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil vivant auquel on peut se référer facilement et quotidiennement	3.75	3
F ^b D31	Fournir aux différents utilisateurs du PI un outil utilisable lors d'une transition à une autre	3.75	4
F ^b D32	Fournir aux différents utilisateurs du PI un aide-mémoire pour faciliter le suivi	0	1

Phase 1 : Étape I : Stade 1 : Soumission du dossier de l'élève

F ^{ré} S1	Inciter l'enseignant à présenter à la direction de l'école les observations faites	3.25	4
F ^{ré} S2	Inciter l'enseignant à présenter les stratégies de prévention ou d'intervention déjà effectuées auprès de l'élève	3.75	4
F ^{rép} S3	Engager la direction de l'école à soumettre le	2.5	2

	dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire		
F ^{ré} S4	Engager le comité ad hoc et la direction de l'école à aviser les parents de la soumission du dossier de l'élève	3.5	5
F ^{rép} S5	Inciter les différents utilisateurs du PI à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques des élèves doués	2.5	4
F ^{rép} S6	Inciter l'enseignant à reconnaître l'existence et les besoins spécifiques de l'élève à risque	4.5	4

Phase 1 : Étape I : Stade 2 : Constitution de l'équipe

F ^{rép} C1	Inciter les différents utilisateurs du PI à constituer l'équipe du PI	4	5
F ^{rép} C2	Engager l'élève à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	4.25	5
F ^{rép} C3	Engager au moins un des parents à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	4.5	5
F ^{rép} C4	Engager au moins un enseignant de la classe ordinaire à participer processus, aux ententes et à la révision du PI	4.5	5
F ^{rép} C5	Engager au moins un orthopédagogue à participer processus, aux ententes et à la révision du PI	4	5
F ^{rép} C6	S'il y a un technicien en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion d'impliqué, l'engager à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	4.5	4
F ^{rép} C7	Engager le coordonnateur principal du PI à participer au processus, aux ententes et à la révision du PI	4.25	4
F ^{ré} C8	Engager la direction de l'école à réserver la coordination d'un plan d'intervention d'un élève hébergé à l'extérieur de son milieu familial à un psycho éducateur	3.5	4
F ^{rép} C9	Inciter le coordonnateur du PI à s'informer sur les aides techniques dont l'élève aurait besoin	2.25	4
F ^{ré} C10	Inciter la direction de l'école à fournir un technicien	4.25	3

	en éducation spécialisée ou un auxiliaire d'inclusion ayant de bonnes connaissances de la problématique de l'élève		
F ^{ép} C11	Inciter les intervenants SSS à participer au moins à une rencontre du PI	3.75	3
F ^b C12	Encourager la commission scolaire à s'impliquer au besoin dans la conception du PI	2.75	2
F ^b C13	Inciter les professionnels non enseignants impliqués dans le dossier à participer aux ententes	4.25	4

Phase 1 du cycle de vie du PI : Étape I : Stade 4 : Organisation de l'équipe

F ^{rép} O1	Engager les agents professionnels à établir une collaboration avec les parents	3.75	4
F ^{rép} O2	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir l'occasion aux parents de participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI	4.5	4
F ^{rlép} O3	Engager les parents à participer à la recherche de solutions	4.25	5
F ^{ré} O4	Inciter les parents à exprimer leur point de vue lors de l'élaboration du PI	4.5	4
F ^{rlép} O5	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à impliquer les parents dans la prise de décision	4.5	5
F ^{rlép} O6	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à prendre des décisions avec l'accord des parents	4	4
F ^{ré} O7	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à établir un climat de confiance et de partenariat avec les parents	4.5	4
F ^{ré} O8	Encourager les agents professionnels à mettre les	4.25	3

	parents à l'aise		
F ^{ré} O9	Inciter l'orthopédocogues à communiquer ou à rencontrer les parents avant la première réunion du PI	2.75	4
F ^{ré} O10	Inciter l'orthopédocogues à préparer les parents à la première rencontre du PI	2.75	4
F ^{rbép} O11	Encourager les parents à participer activement à l'élaboration du PI	4	4
F ^{ré} O12	Encourager la direction de l'école à utiliser, au besoin, un moyen alternatif de faire participer les parents aux rencontres, dans le cas où les parents ne peuvent pas se présenter	2.25	2
F ^{bé} O13	Inciter l'orthopédocogues à énoncer aux parents leurs rôles et leurs responsabilités	2	3
F ^{ré} O14	Engager les parents à collaborer dans l'analyse des capacités de leur enfant	2.25	3
F ^{rlép} O15	Engager les parents à collaborer dans l'identification des besoins de leur enfant	2.5	4

F ^{rlbép} O16	Engager les différents utilisateurs du PI à impliquer l'élève à l'élaboration de son PI	3.25	5
F ^{ré} O17	Inciter l'orthopédocogues à prévoir une rencontre avec l'élève avant l'élaboration de son PI	2.75	4
F ^{ré} O18	Inciter les différents utilisateurs du PI à exprimer ce que chacun souhaite pour l'avenir de l'élève	3.25	3
F ^{ré} O19	Engager l'orthopédocogues à contribuer à l'identification des élèves qui auraient peut-être des difficultés	3	3
F ^{ré} O20	Engager l'orthopédocogues à contribuer au dépistage des élèves qui auraient peut-être des difficultés	3.5	4
F ^{ré} O21	Engager l'orthopédocogues à procéder à l'évaluation des difficultés de l'élève	3.75	4

F ^{ré} O22	Inciter le personnel scolaire à établir une collaboration avec les services complémentaires	3.5	2
F ^{bé} O23	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur l'identification et la sélection des besoins de l'élève	3.75	4
F ^{bé} O24	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter afin d'échanger sur les objectifs à cibler	4	4
F ^{bé} O25	Inciter les différents utilisateurs du PI à se concerter sur les moyens à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés	3.75	4
F ^{ré} O26	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à adopter les attitudes à privilégier lors des rencontres du PI	2.75	3
F ^{ré} O27	Éviter de placer le parent d'un côté de la table de concertation et le reste des participants de l'autre côté	0	2
F ^{ré} O28	Inciter les différents utilisateurs du PI à accorder la parole à chacun lors de l'élaboration du PI	3.5	3
F ^{ré} O29	Inciter l'orthopédagogue à jouer le rôle de médiateur afin de faciliter les échanges entre les parents et les intervenants	1	3
F ^{ré} O30	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le rôle de chacun	2.5	3
F ^{ré} O31	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un animateur	0	3
F ^{ré} O32	Inciter les différents utilisateurs du PI à nommer un responsable du dossier	1.5	4
F ^{ré} O33	Encourager les différents utilisateurs du PI d'inviter les personnes qui ont évalué l'élève à venir expliquer les résultats d'évaluation	1.5	4

F ^{ré} O34	Inciter le coordonnateur ou la direction de l'école à préciser les différents utilisateurs et autres participants souhaités	2.5	3
F ^{bé} O35	Inciter l'orthopédagogue à organiser, au besoin, plus de rencontres avec certains membres de l'équipe avant l'élaboration et la rédaction du PI	1.75	2
F ^{bé} O36	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir, au besoin, plus de rencontres avec certains membres de l'équipe avant l'élaboration et la rédaction du PI	1.5	1
F ^{ré} O37	Encourager les différents utilisateurs du PI à préciser leurs titres professionnels	1.75	1

F ^{ré} O38	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen de présenter aux parents l'ensemble de la problématique vécue par l'élève	4	4
F ^{ré} O39	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à faire preuve de respect et de délicatesse pour exposer aux parents la perception concernant la situation de l'élève	3.5	3
F ^{ré} O40	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser des stratégies d'animation	1	1
F ^{ré} O41	Inciter les agents naturels à utiliser ou des moyens concrets pour s'impliquer dans le PI	3	2
F ^{ré} O42	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de s'impliquer activement dans l'élaboration, la mise œuvre et la révision du PI	3.25	3
F ^{ré} O43	Inciter les différents utilisateurs du PI à gérer le temps des rencontres	1.5	3
F ^{ré} O44	Inciter différents utilisateurs du PI à utiliser des modalités efficaces de convocation aux rencontres	1.5	3
F ^{ré} O45	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des techniques d'animation simples et faciles à maîtriser	1.75	2

F ^{bé} O46	Inciter les différents utilisateurs à élaborer des moyens et des procédures d'impliquer l'élève	2.75	3
F ^{ré} O47	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les membres de l'équipe ont toutes les informations	1.5	3
F ^{ré} O48	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre des notes lors des rencontres	1.5	3
F ^{ré} O49	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que tous les participants comprennent la même chose	1.5	3

F ^{ré} O50	Inciter la direction de l'école à fixer des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche des enseignants	4	3
F ^{ré} O51	Inciter différents utilisateurs du PI à choisir un horaire de rencontre qui convient aux parents	2.75	3
F ^{rép} O52	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre	3.5	4
F ^{rép} O53	Inciter différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre	3.5	4

F ^{bép} O54	Proposer aux différents utilisateurs des moyens et des procédures pour impliquer les parents	2.75	3
F ^{bép} O55	Proposer aux différents utilisateurs du PI un ou des moyens efficaces pour se concerter avant l'élaboration du PI ou pour les ententes du PI	2.25	3

Phase 1 : Étape I : Stade 4 : Collecte des données

F ^{rép} D1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève	4	4
---------------------	---	---	---

F ^{rép} D2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève	4.25	4
F ^{rép} D3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les déficiences	4.25	4
F ^{rép} D4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève	4.5	4
F ^{rép} D5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève	4.5	4
F ^{rép} D6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	4.5	4
F ^{rép} D7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	3.75	4
F ^{ré} D8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le diagnostic de l'élève	3.25	4

F ^{rép} D9	Engager les différents utilisateurs du PI à procéder à une évaluation personnalisée de l'élève	3.5	3
F ^{rép} D10	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer tous les différents besoins de l'élève	4.25	4
F ^{rép} D11	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de l'instruction	4.25	3
F ^{rép} D12	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la socialisation	4.25	3
F ^{rép} D13	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève sur le plan de la qualification	4.25	3
F ^r D14	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu familial	4	3
F ^r D15	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le	4.25	4

	plan de la socialisation, dans son milieu scolaire		
F ^r D16	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation, dans son milieu communautaire	3.75	3
F ^r D17	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial	3.5	3
F ^{ré} D18	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire	4.5	4
F ^{ré} D19	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif	3.5	3
F ^{ré} D20	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les habiletés de l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire	3.5	3
F ^r D21	Engager les différents utilisateurs du PI à modifier les exigences d'évaluation au besoin seulement	2.75	3

F ^{ré} D22	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers instruments d'évaluation leur permettant de déterminer le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	2.75	4
F ^{ré} D23	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de l'instruction	3	4
F ^{ré} D24	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la socialisation	3	4
F ^{ré} D25	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan de la	3	4

	qualification		
F ^{ré} D26	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des instruments d'évaluation leur permettant de prendre les décisions adéquates au regard de l'élève sur le plan du comportement	3	4
F ^{ré} D27	Engager les différents utilisateurs à utiliser des outils d'observation	2.5	2
F ^r D28	Engager les différents utilisateurs à utiliser la « Routine-based Interview » pour les élèves du préscolaire	2.5	2
F ^{bé} D29	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser les divers outils mis à leur disposition pour faire une collecte de données	2.75	2
F ^{bé} D30	Engager les différents utilisateurs du PI à personnaliser les outils utilisés lors de la collecte des données	3	2
F ^b D31	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser comme outil un test en neuropsychologie ou en psychologie	2.25	2
F ^b D32	Inciter les différents utilisateurs du PI à élaborer des documents de préparation à l'analyse	1.5	2
F ^b D33	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'évaluation	1.25	2
F ^b D34	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les divers outils mis à leur disposition pour faire la collecte des données	2.25	3
F ^{ré} D35	Engager l'orthopédagogue à utiliser des instruments appropriés pour évaluer les difficultés de l'élève	2.75	4
F ^{ré} D36	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des différents intervenants concernés	2.75	4
F ^{ré} D37	Engager l'orthopédagogue à recueillir de l'information auprès des parents	1.5	4

F ^{rlé} D38	Engager l'orthopédagogue à observer l'élève dans différentes situations	2.5	4
F ^{rlé} D39	Engager la commission scolaire à faire évaluer un élève par un ou des professionnels	4.75	4

F ^{bép} D40	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire la collecte des données de l'élève	2	3
F ^{rép} D41	Proposer aux différents utilisateurs un moyen de connaître les forces de l'élève	2.75	2
F ^{bép} D42	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents besoins de l'élève	2.5	2
F ^{bép} D43	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de cerner les différents types de besoins au regard de l'élève	2.5	3
F ^{bép} D44	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de forces en fonction des différentes clientèles	1.5	2
F ^{bp} D45	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de documents de préparation à l'évaluation	1.5	2
F ^{bp} D46	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste de grilles entrevue : enseignant-élève; enseignant-parents; direction-parent; enseignant-ressources; etc.	1	2

F ^{rép} D47	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte du comportement de l'élève	5	4
F ^{rp} D48	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la langue maternelle de l'élève	4.25	4
F ^{ré} D49	Engager l'orthopédagogue à prendre en considération les renseignements donnés par les parents	4	4
F ^{rlé} D50	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités poursuivies	4.75	4
F ^{ré} D51	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	4.75	4
F ^{bé} D52	Encourager les différents utilisateurs du PI à faire	3.25	3

	une collecte de données utile et pertinente		
--	---	--	--

Phase 1 : Étape I : Stade 5 : Analyse des données

F ^{ré} A1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques personnelles de l'élève	4.5	4
F ^{rép} A2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les forces de l'élève	4.5	4
F ^{rép} A3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les incapacités de l'élève	4	4
F ^{rép} A4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les difficultés de l'élève	4	4
F ^{rép} A5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	4	4
F ^{rép} A6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	4	4
F ^{rép} A7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier le milieu de classe qui convient à l'élève	4.75	3
F ^{rép} A8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les caractéristiques du milieu	3.5	4
F ^{rép} A9	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facteurs d'obstacle	4.5	5
F ^{rép} A10	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les facilitateurs	4.5	5
F ^r A11	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève	4.5	4
F ^r A12	Engager les différents utilisateurs du PI à faire l'analyse au plus tard 30 jours après la collecte des données	4	5

F ^r A13	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier des comportements récurrents	3.5	3
F ^r A14	Inciter les différents utilisateurs du PI à identifier une ou des habiletés émergentes	4	3
F ^{rép} A15	Engager les différents utilisateurs du PI à resituer les finalités pour cet élève	4.25	4
F ^{bé} A16	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer le PI après avoir constitué l'équipe du PI, organiser l'équipe du PI, faire la collecte des données et rencontrer les membres de l'équipe du PI	3.5	4
F ^{bé} A17	Engager les différents utilisateurs du PI à cerner les différents types de besoins au regard de l'élève	4.25	4

F ^{ré} A18	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation	4.25	4
F ^{rép} A19	Engager les différents utilisateurs du PI à chercher des adaptations pour aider l'élève à participer au programme de formation de l'école québécoise	3.75	4
F ^{ré} A20	Engager les différents utilisateurs du PI à discuter avec les parents de ce qui les préoccupe	4.5	3
F ^{ré} A21	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts pertinents de l'élève au regard des finalités	4.25	4
F ^é A22	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de la culture de l'élève	3	3
F ^{ré} A23	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	4.5	4
F ^{ré} A24	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte du curriculum ordinaire	3.75	3
F ^é A25	Engager les différents utilisateurs du PI à	3.75	3

	«s'éloigner», au besoin, du curriculum ordinaire		
F ^{ré} A26	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages de l'élève HDAA	4.25	4

F ^{ré} A27	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer comment l'incapacité ou la difficulté de l'élève affecte son implication au programme de formation de l'école québécoise	3.25	3
F ^b A28	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des documents de préparation à l'analyse	0	3
F ^{bé} A29	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen d'interpréter la collecte des données	2.5	1

Phase 1 : Étape II : Stade 6 : Précision des points de référence

F ^{rép} R1	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques personnelles de l'élève	4.5	4
F ^{rbé} R2	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les forces de l'élève	4.25	4
F ^{rép} R3	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les déficiences de l'élève	4	4
F ^{rép} R4	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les incapacités de l'élève	4.25	4
F ^{rép} R5	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les difficultés de l'élève	4.25	4
F ^{rép} R6	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance scolaire de l'élève	4.25	4

F ^{rép} R7	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le niveau actuel de performance fonctionnelle de l'élève	4.25	4
F ^{rép} R8	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la classe dans laquelle sera placé l'élève	4.5	4
F ^{rp} R9	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la raison pour laquelle l'élève a été classé dans ce milieu de classe	4	4
F ^r R9	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir, au besoin, le diagnostic de l'élève	4.75	4
F ^{rép} R10	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de l'instruction	4.75	4
F ^{bép} R11	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la socialisation	4.75	4
F ^{bép} R12	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les caractéristiques de l'élève sur le plan de la qualification	4.75	4
F ^{rép} R13	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir suffisamment de détails utiles afin de permettre aux enseignants de planifier ses interventions	4.25	4
F ^{rép} R14	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facteurs d'obstacle	4.5	5
F ^{rép} R15	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les facilitateurs	4.5	5
F ^{bép} R16	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir de la collecte des données	4	4
F ^{bép} R16	Engager les différents utilisateurs du PI à dresser le portrait actuel de l'élève à partir d'une évaluation personnalisée	4.25	4

Phase 1 : Étape II : Stade 7 : Sélection des besoins

F ^{rép} B1	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève	4.75	4
F ^{ré} B2	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins et contraintes du milieu	4	4
F ^{rép} B3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu familial	3.25	3
F ^{rép} B4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu scolaire	4.75	4
F ^p B5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu récréatif	3.5	3
F ^p B6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de l'instruction, dans son milieu communautaire	3.5	3
F ^{rép} B7	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan de la socialisation	4.5	4
F ^{rép} B8	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins de l'élève sur le plan du comportement	4.5	4
F ^{rép} B9	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins d'apprentissage de l'élève au regard des finalités	4.75	4
F ^{rép} B10	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les besoins individuels de l'élève au regard des finalités	4.75	4
F ^{ré} B11	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins de l'élève	3.25	4

F ^{ré} B12	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les différents besoins du milieu	3	4
F ^{ré} B13	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser divers moyens pour identifier les contraintes du milieu	3	4
F ^{ré} B14	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires de l'élève	3	4
F ^{ré} B15	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de sélectionner les besoins prioritaires du milieu	2.75	4
F ^{ré} B16	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies de formulation de besoins	2.5	3
F ^r B17	Engager les agents naturels à utiliser un moyen pour identifier les besoins de l'élève	2.25	4

F ^r B18	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les besoins de base de l'élève	4.25	4
F ^{rép} B19	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'enseignant	2	3
F ^{ré} B20	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes de l'orthopédagogue	2	3
F ^{ré} B21	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des besoins et des contraintes des parents	2	3
F ^{ré} B22	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins de l'élève	4.25	4
F ^{rép} B23	Engager les différents utilisateurs à prendre en considération les différents besoins du milieu	3.75	4
F ^{ré} B24	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des intérêts de l'élève	4.25	4

F ^{bép} B25	Engager les différents utilisateurs du PI à sélectionner les besoins prioritaires de l'élève	4.25	4
F ^{bép} B26	Engager les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les besoins identifiés	4.25	4
F ^{rép} B27	Engager les différents utilisateurs du PI à consigner les besoins sélectionnés	4.5	4
F ^{rép} B28	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins prioritaires de l'élève pour participer au programme de formation de l'école québécoise	4.25	3

F ^{bé} B29	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de classer les différents besoins	2.25	3
F ^{bé} B30	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de hiérarchiser les divers besoins identifiés	2.75	3
F ^{bé} B31	Fournir aux différents utilisateurs du PI une liste organisée des divers besoins	1.75	3

Phase : Étape II : Stade 8 : Sélection et Formulation des buts et des objectifs

F ^{rlép} BO1	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins de l'élève	4.5	4
F ^{rép} BO2	Engager les différents utilisateurs du PI à répondre aux besoins du milieu	3.75	4
F ^{rlép} BO4	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de l'instruction	4.5	4
F ^{rlép} BO5	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs sur le plan de la socialisation	4.5	4
F ^{rlép} BO6	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et	4.5	4

	formuler des objectifs sur le plan de la qualification		
F ^{rép} BO7	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts et des objectifs avec l'élève	4	5
F ^{rép} BO8	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des buts annuels	3	4
F ^{ré} BO9	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs trimestriels	3.25	4
F ^{rép} BO10	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler et formuler des objectifs à court terme	4	4
F ^{rbép} BO11	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser des buts et des objectifs mesurables et observables	4.25	4
F ^{rép} BO12	Inciter les différents utilisateurs du PI à hiérarchiser les objectifs	3.5	4
F ^{rép} BO12	Engager les différents utilisateurs du PI à inscrire les objectifs contenus dans le PI dans un échéancier	4.25	4
F ^{rp} BO14	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs essentiels dans les domaines pertinents aux buts et finalités poursuivis	2.5	4
F ^{rp} BO15	Encourager les différents utilisateurs du PI à proposer des objectifs à court terme aux membres de la famille de l'élève	3.5	4
F ^r BO16	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court terme ayant comme but d'apporter, au besoin, un support moral aux parents	4	3
F ^r BO17	Encourager les différents utilisateurs du PI à viser des objectifs à court terme ayant comme but d'apporter, au besoin, un moment de répit aux parents	2.75	3
F ^{ré} BO18	Engager les différents utilisateurs du PI à faire un lien entre la collecte des données, les caractéristiques personnelles de l'élève, les facteurs d'obstacle et les objectifs	4.25	4
F ^{rbép} BO19	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler	4.5	4

	des objectifs réalistes		
F ^{rép} BO20	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des objectifs avec des verbes d'action	4.25	4
F ^{ré} BO21	Encourager les différents utilisateurs du PI à élaborer des principes de qualité d'objectifs	4.25	4
F ^{rp} BO22	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner autant que possible les buts aux compétences du programme de formation de l'école québécoise	4.25	4
F ^{rép} BO23	Engager les différents utilisateurs du PI à aligner les buts avec les finalités pour cet élève	4	5
F ^r BO24	Engager les différents utilisateurs du PI à viser des buts et des objectifs liés au milieu familial de l'élève au préscolaire	3.5	3
F ^r BO25	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés au développement de l'élève	4.25	4
F ^{rp} BO26	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'âge chronologique de l'élève	4.25	4
F ^{ré} BO27	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui favorisent la participation de l'élève à la classe ordinaire	3.25	4
F ^{ré} BO28	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs essentiels et nécessaires dans presque tous les milieux de l'élève au préscolaire	3.75	4
F ^{ré} BO29	Inciter les différents utilisateurs du PI à prioriser des buts et des objectifs	4	4
F ^{rép} BO30	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le comportement attendu de l'élève	3	4
F ^{rép} BO31	Inciter les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent les conditions et critères de réussite qui seront utilisés pour évaluer la réussite de l'élève	3.5	4

F ^{ré} BO32	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser des règles, des conditions et des critères de réussite pour la formulation des buts et des objectifs	3.25	4
F ^{rép} BO33	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent le nom de l'élève	3.5	4
F ^{rp} BO34	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent dans quel lieu le comportement attendu doit se manifester	2.5	4
F ^{rp} BO35	Engager les différents utilisateurs du PI à formuler des buts et des objectifs qui énoncent à quel moment doit se manifester le comportement attendu	1.5	4
F ^{rp} BO36	Inciter les différents utilisateurs du PI à énoncer qui doit manifester le comportement attendu	3	4
F ^{rép} BO37	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des buts ou des objectifs liés à l'autonomie de l'élève	4	4
F ^{rp} BO38	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l'autonomie qui peuvent être mis en œuvre dans les différents milieux fréquentés par l'élève	4	3
F ^r BO39	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs qui peuvent être mis en œuvre dans le milieu classe de l'élève et dans son milieu familial	3.75	4
F ^r BO40	Engager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs applicables aux activités de la classe	4	3
F ^r BO41	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs génériques (sans matériel et sans contexte)	0	1
F ^r BO42	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu familial	3.5	3
F ^r BO43	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu scolaire	4.5	4
F ^r BO44	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à la socialisation et au milieu communautaire	3.25	2

F ^r BO45	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu familial	3.25	3
F ^r BO46	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à l’instruction et au milieu scolaire	4.5	4
F ^r BO47	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs à l’instruction et au milieu récréatif	3.75	2
F ^r BO48	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler des habiletés de l’élève ayant des besoins intensifs sur le plan de l’instruction, dans son milieu communautaire	3	3
F ^r BO49	Encourager la direction de l’école à fournir la possibilité à l’élève de viser des objectifs personnels	3.75	3
F ^{ré} BO50	Encourager l’orthopédagogue à fournir à l’élève des moyens de poursuivre ses objectifs personnels avec ses parents et ses enseignants	4	3
F ^{ré} BO51	Encourager l’orthopédagogue à fournir aux agents professionnels enseignants des façons d’améliorer la mise en œuvre des objectifs en classe ordinaire	4	4
F ^r BO52	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche appropriée à l’âge chronologique de l’élève	3.25	4
F ^r BO53	Encourager les différents utilisateurs du PI à cibler une tâche pour l’élève qui nécessite la participation des élèves non HDAA	2.5	3
F ^r BO54	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération les arts plastiques ou dramatiques	2.5	3
F ^r BO55	Encourager les différents utilisateurs du PI à lier les objectifs aux moyens pour pallier les incapacités de l’élève	3.75	5
F ^{ré} BO56	Engager les différents utilisateurs du PI à s’appuyer sur l’évaluation des besoins prioritaires de l’élève	4.5	4
F ^r BO57	Engager les différents utilisateurs du PI à s’assurer que l’élève ait accès à un curriculum « challenging »	3.75	4

F ^b BO58	Inciter les différents utilisateurs du PI à cibler des objectifs liés à un curriculum menant à une diplomation	4	3
F ^r BO59	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs post secondaires	4.25	4
F ^r BO60	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à une vocation	4.25	4
F ^r BO61	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à la communauté	4.25	4
F ^r BO62	Engager les différents utilisateurs à cibler, au besoin, (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés aux loisirs	4.25	2
F ^r BO63	Engager les différents utilisateurs à cibler (pour l'élève de 14 ans et plus) des objectifs liés à l'autonomie (<i>Independent living skills</i>)	4.5	5

F ^r BO64	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération l'éducation physique	3.75	3
F ^{ré} BO65	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre d'élèves dans la classe ordinaire	4	4
F ^r BO66	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération le nombre de plans d'intervention à suivre dans la classe ordinaire de l'élève	4	4
F ^r BO67	Encourager les différents utilisateurs du PI à prendre en considération la charge de travail de l'enseignant	5	4
F ^r BO68	Encourager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des habiletés "d'auto détermination" (self-determination skills)	4.25	4
F ^{rp} BO69	Engager les différents utilisateurs à tenir compte des examens ministériels pour les élèves en secondaire 4	4.75	3

	et en secondaire 5		
F ^b BO70	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix d'objectifs	4.75	4
F ^r BO71	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des intérêts de l'élève	4.75	3
F ^r BO72	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte de l'âge chronologique de l'élève	4.25	4

F ^{ré} BO73	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des buts mesurables et observables	4.75	4
F ^{ré} BO74	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour formuler des objectifs mesurables et observables	3.75	4
F ^{bé} BO75	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser des stratégies pour sélectionner des objectifs pertinents	3.5	4
F ^{bp} BO76	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen de choisir la durée d'application des objectifs	3.25	4
F ^b BO77	Inciter les agents professionnels enseignants ou non enseignants à utiliser un moyen d'éviter la redondance des objectifs	3.25	3
F ^r BO78	Inciter les différents utilisateurs du PI d'utiliser un moyen pour formuler des objectifs d'auto détermination	3.5	4
F ^r BO79	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que l'élève approuve (si possible) les objectifs ciblés	2.25	0
F ^r BO80	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents, l'enseignant et l'orthopédagogue approuvent les objectifs ciblés	1	4
F ^r BO81	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de prioriser des buts et des objectifs	4	4

F ^r BO82	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à engager les parents dans la poursuite des objectifs	3.5	4
---------------------	---	-----	---

F ^r BO83	Engager les différents utilisateurs du PI de préciser une date pour l'atteinte de chaque but et objectif	2.75	4
---------------------	--	------	---

F ^r BO84	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'autonomie	2.75	4
F ^r BO85	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la socialisation	3.25	4
F ^r BO86	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan cognitif	3.25	4
F ^r BO87	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de l'instruction (pré scolaire)	3.25	4
F ^r BO88	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la communication	3.25	4
F ^r BO89	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité globale	3.25	4
F ^r BO90	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins	3.25	4

	individuels de l'élève au préscolaire sur le plan de la motricité fine		
F ^r BO91	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet interaction)	3.25	3
F ^r BO92	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet jeux)	3.25	3
F ^r BO93	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés conversationnelles)	3.25	3
F ^r BO94	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins individuels de l'élève sur le plan de la socialisation (volet habiletés sociales en classe)	3.25	4
F ^r BO95	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins d'apprentissage de l'élève	3	4
F ^r BO96	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs à court et long termes liés aux besoins du milieu de l'élève	3	4
F ^{ré} BO97	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens ou de stratégies pour atteindre les objectifs ciblés	3	4
F ^{ré} BO98	Proposer aux différents utilisateurs du PI des principes de qualité d'objectifs	3.25	4
F ^{ré} BO99	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de formuler des buts et des objectifs observables et mesurables	3.25	4
F ^{ré} BO100	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de sélectionner des objectifs pertinents	3.25	4

F ^{bé} BO101	Proposer aux différents utilisateurs du PI des moyens de prioriser les objectifs	3.25	4
F ^{bé} BO102	Proposer aux agents professionnels enseignants ou non enseignants un moyen de choisir la durée d'application des objectifs	3	4
F ^{bé} BO103	Proposer aux agents professionnels enseignants ou non enseignants un moyen d'éviter la redondance des objectifs	3.25	2
F ^r BO104	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de formuler des objectifs d'auto détermination	3.25	4
F ^r BO106	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de faire approuver, par les différents professionnels impliqués, les objectifs du PI	2.75	3
F ^{ré} BO107	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen de prioriser les buts	3.5	4
F ^r BO108	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs post secondaires (pour l'élève de 14 ans et plus)	2.5	4
F ^r BO109	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à une vocation (pour l'élève de 14 ans et plus)	3.25	4
F ^r BO110	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à la communauté (pour l'élève de 14 ans et plus)	3.25	4
F ^r BO111	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés aux loisirs (pour l'élève de 14 ans et plus)	3.5	3
F ^r BO112	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'objectifs liés à l'autonomie (<i>Independent living skills</i>) (pour l'élève de 14 ans et plus)	4	4

Phase 1 : Étape II : Stade 9 : Précision des solutions

F ^{rlép} P1	Engager les agents professionnels non enseignants, notamment la direction de l'école, à planifier les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de l'élève	2.5	4
F ^{rlé} P2	Engager les différents utilisateurs du PI à privilégier l'inclusion de l'élève HDAA en classe ordinaire	1.75	5
F ^r P3	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu familial	3	4
F ^r P4	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu scolaire	4	4
F ^r P5	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les adaptations requises pour l'élève ayant des besoins intensifs sur le plan de la socialisation dans son milieu communautaire	2.75	3
F ^{rlé} P6	Engager les différents utilisateurs du PI à identifier les aides techniques ou technologiques dont l'élève aurait besoin	4.5	5
F ^{rl} P7	Engager la commission scolaire à favoriser la classe ordinaire comme premier type de service en autant que cette intégration ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves et qu'elle soit de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève HDAA	3.25	5
F ^r P8	Engager la commission scolaire à s'assurer que des interventions diversifiées ont été envisagées et proposées avant de classer l'élève dans un groupe spécial	3.25	5
F ^{rl} P9	Inciter la commission scolaire à exempter, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, d'une ou plusieurs matières obligatoires un élève ayant	3.75	4

	une déficience intellectuelle moyenne à sévère, une déficience profonde, un trouble envahissant du développement ou un trouble relevant de la psychopathologie		
F ^r P10	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si des adaptations sont à faire	2.25	5
F ^r P11	Engager les différents utilisateurs du PI à placer l'élève en classe ordinaire même si les finalités de l'élève sont différentes de ses pairs	2	5
F ^{rl} P12	Engager la commission scolaire à éviter de regrouper les élèves ayant une déficience intellectuelle en fonction de leur déficience	1.5	5
F ^{rl} P13	Engager la commission scolaire à démontrer qu'un classement en classe adaptée serait dans l'intérêt de l'élève	4	4
F ^r P14	Inciter les différents utilisateurs du PI à viser des activités fonctionnelles pour l'élève au préscolaire	3.5	4
F ^r P15	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir l'utilisation de l'environnement physique de l'élève au préscolaire	3.5	3
F ^{ré} P16	Encourager les différents utilisateurs du PI à choisir les adaptations (aménagement, accommodements et modifications) qui permettront à l'élève de démontrer ses connaissances	3.25	4
F ^{ré} P17	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les adaptations choisies permettront à l'élève de démontrer ses progrès	3	3
F ^{rlép} P18	Engager les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les accommodements fournis aux examens ministériels sont les mêmes que les accommodements fournis en classe au courant de l'année scolaire	4	4
F ^{ré} P19	Inciter la commission scolaire à élaborer des examens alternatifs pour les élèves ayant un programme alternatif	4	4

F ^{ré} P20	Inciter la commission scolaire à élaborer un programme alternatif ayant un contenu qui rejoint le programme de la classe ordinaire	3	4
F ^{ré} P21	Engager les différents utilisateurs du PI à lier le soutien offert à l'élève avec les buts et les objectifs du PI	4	4
F ^{ré} P22	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser du matériel adapté qui est lié à son âge chronologique	4	4
F ^{ré} P23	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les pairs à soutenir l'élève	2	3
F ^{ré} P24	Inciter les différents utilisateurs du PI à analyser les différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels	3	4
F ^r P25	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir des stratégies d'intervention en cas de crise	3	4
F ^{ré} P26	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les aménagements sont sécuritaires	5	5

F ^{rlé} P27	Engager l'orthopédagogue à choisir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève	4	4
F ^{rlé} P28	Engager l'orthopédagogue à concevoir du matériel adapté en fonction des besoins et des capacités de l'élève	4	4
F ^{rlé} P29	Engager l'orthopédagogue à faire des recommandations appropriées pour soutenir la prise de décision	4	4
F ^{ré} P30	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à spécifier les rôles de chaque membre de l'équipe du PI	4	4
F ^{rl} P31	Engager la direction de l'école à accepter que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins	4	4
F ^{rl} P32	Inciter la direction de l'école à structurer les autres activités de l'école de façon à les rendre accessibles à l'élève	4	4
F ^{rl} P33	Inciter les établissements scolaires à favoriser l'accès au parcours de formation générale appliqué (DES – DEC)	4	4

F ^r P34	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation professionnelle ou axée sur l'emploi	4	4
F ^r P35	Inciter les établissements scolaires à faciliter le passage entre les voies de formation	4	4
F ^r P36	Inciter les établissements scolaires à favoriser, au besoin, l'accès au parcours de formation alternative (menant à une diplomation)	4	4
F ^r P37	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre des mesures pour préparer l'élève au marché du travail	4	4
F ^r P38	Engager les différents utilisateurs du PI à établir une collaboration avec les services externes de main-d'œuvre (SEMO), les centres locaux d'emploi (CLE), l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et les intervenants du secteur de la réadaptation pour l'élève qui doit se préparer au marché du travail	4	4
F ^é P39	Inciter l'enseignant à différencier ses stratégies d'enseignement	4	4
F ^é P40	Inciter la direction de l'école à trouver des moyens de fournir les connaissances dont les enseignants auraient besoin vis-à-vis des élèves HDAA intégrés dans l'école	4.5	4
F ^é P41	Inciter la direction de l'école à encourager une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion	3	4
F ^é P42	Inciter l'orthopédagogue à adapter le contenu de la tâche en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève	4	4
F ^é P43	Encourager l'orthopédagogue à organiser des séances de sensibilisation pour les pairs	2.5	3
F ^é P44	Encourager la direction de l'école à faire connaître les droits des personnes handicapées	2.75	5
F ^{bép} P45	Fournir aux différents utilisateurs du PI des moyens ou des stratégies à utiliser pour atteindre les objectifs ciblés	3.5	4
F ^b P46	Encourager les différents utilisateurs du PI à utiliser des renforçateurs comme moyen pour atteindre les objectifs du PI	2.75	3
F ^b P47	Engager les différents utilisateurs du PI à trouver des moyens concrets, palpables, alternatifs ou adaptés pour s'assurer que les objectifs sont atteints	4.25	4
F ^b P48	Inciter les différents utilisateurs du PI à trouver divers moyens et différentes stratégies pour atteindre les objectifs ciblés	4.5	4
F ^é P49	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire	2.25	4

F ^c P50	Inciter le coordonnateur principal à prendre connaissance des services SSS pouvant être offerts à l'élève	3.5	4
F ^c P51	Inciter l'orthopédagogue à coordonner ses activités avec celles de la classe ordinaire	3.5	4
F ^b P52	Engager la direction de l'école à s'assurer que les ententes du PI soient prises de manière concertée	4.5	4

F ^r P53	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'utilisation des adaptations ciblées	1.75	4
F ^r P54	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des coûts d'opportunité	2.25	4
F ^r P55	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des compétences du programme de formation de l'école québécoise	3.25	4
F ^r P56	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des aides techniques ou technologiques disponibles pour aider l'élève à se maintenir dans le curriculum ordinaire	3.5	4
F ^r P57	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des accommodations à faire au curriculum ordinaire	3.75	4
F ^r P58	Engager les différents utilisateurs du PI à tenir compte des modifications à faire au curriculum ordinaire	3.5	4
F ^r P59	Inciter les différents utilisateurs du PI à tenir compte des différentes possibilités à offrir à l'élève pour participer aux examens ministériels	4.25	4
F ^c P60	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les différents services à offrir en classe à l'élève	4	4
F ^c P61	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe	3.75	4
F ^c P62	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe	4	4
F ^c P63	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau d'abstraction des tâches prescrites en classe	3.75	4
F ^c P64	Inciter l'enseignant à prendre en considération le niveau de complexité des tâches prescrites en classe	4	4
F ^c P65	Inciter l'enseignant à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève	4	4
F ^c P66	Inciter l'orthopédagogue à prendre en considération les	4	4

	caractéristiques personnelles de l'élève		
F ^c P67	Inciter l'auxiliaire d'inclusion ou le TES à prendre en considération les caractéristiques personnelles de l'élève	4	4
F ^c P68	Inciter l'enseignant à prendre en considération l'aménagement de la classe	4	4
F ^{b^c} P69	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu classe	4	4
F ^{b^c} P70	Engager les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les caractéristiques du milieu école	4	4
F ^{b^c} P71	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre en compte les forces de l'élève dans le choix de moyens	4	4

F ^{rl^c} P72	Engager la commission scolaire à fournir les services nécessaires à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire	3.75	4
F ^{rl^c} P73	Engager la commission scolaire à organiser les services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage	4.25	4
F ^{rl^c} P74	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage	4.25	4
F ^{rl^c} P75	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de l'autonomie de l'élève	4.25	4
F ^{rl} P76	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sens des responsabilités	3.6	4
F ^{rl} P77	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de son sentiment d'appartenance à l'école et à la société	4.6	3
F ^{rl} P78	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires d'aide qui visent à accompagner l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle	4.6	4
F ^{rl} P79	Engager la commission scolaire à fournir des services complémentaires de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être	4	4

F ^{rl} P80	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services complémentaires d'éducation aux droits et aux responsabilités	3	5
F ^{rl} P81	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'animation sur les plans sportif, culturel et social	3	5
F ^{rl} P82	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire	3.6	5
F ^{rlé} P83	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychologie	4.3	5
F ^{rlé} P84	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de psychoéducation	4.3	5
F ^{rlé} P85	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthopédagogie	3	5
F ^{rlé} P86	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services d'orthophonie	4.6	5
F ^{rlé} P87	Engager la commission scolaire à fournir à l'élève des services de santé et des services sociaux	4.3	5
F ^{rl} P88	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits	4.3	5

F ^{rl} P89	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte, de la L.I.P. et de la Loi assurant l'exercice des droits	4.3	5
F ^é P90	Encourager l'orthopédagogue à fournir à l'enseignant des exemples de stratégies différenciées d'enseignement	2.3	4
F ^{ré} P91	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources humaines nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI	3	4
F ^{ré} P92	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à fournir les ressources matérielles nécessaires à l'élève dans la mise en œuvre du PI	3	4

F ^{ré} P93	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir les adaptations appropriées pouvant permettre l'intégration de l'élève en classe ordinaire, le plus près possible de sa résidence	3.6	5
F ^{ré} P94	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir des occasions fréquentes à l'élève de mettre en œuvre dans l'école les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	3.6	4
F ^r P95	Inviter les parents de fournir la possibilité à l'élève à mettre en œuvre fréquemment dans la maison les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	3.3	4
F ^r P96	Encourager les différents utilisateurs du PI à fournir la possibilité à l'élève de mettre en œuvre fréquemment dans les activités communautaires les objectifs ciblés sur le plan de la socialisation	3.3	2
F ^r P97	Inciter les établissements scolaires à offrir au secondaire des cheminements scolaires variés menant à une diplomation	4.6	4
F ^r P98	Inciter la direction de l'école à fournir des occasions à l'élève de participer aux activités parascolaires (par exemple ; excursions, équipe de sports, assemblées etc.)	3	4

F ^{brép} P99	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les rôles et les responsabilités de chacun des membres de l'équipe dans la mise en œuvre du PI	4.64	5
F ^{rép} P100	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services à fournir à l'élève pour le soutenir dans son cheminement scolaire	4.3	4
F ^{rép} P101	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les services complémentaires à fournir à l'élève	4.3	4
F ^{rép} P102	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin dans quel contexte l'objectif ciblé sera mis en œuvre	4.3	4
F ^{rép} P103	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées aux examens ministériels	4.3	4
F ^{rép} P104	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées à l'aménagement de la	4.3	4

	classe ordinaire		
F ^{rép} P105	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les accommodations liées au contenu pédagogique	4.3	4
F ^{rép} P106	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au niveau conceptuel de la tâche	4.3	4
F ^{rép} P107	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications liées au contenu pédagogique	4.3	4
F ^{rép} P108	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter aux examens ministériels	2.6	4
F ^{rép} P109	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser au besoin les modifications à apporter au programme de formation de l'école québécoise	4.3	4
F ^{rép} P110	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser (lorsque l'élève a 14 ans) les services de transition dont l'élève aura besoin afin d'atteindre les buts post secondaires	4.6	4
F ^{ré} P111	Engager les différents utilisateurs du PI à énoncer (lorsque l'élève a 16 ans) les services de transition pour aider l'élève à se préparer à quitter l'école secondaire	5	4
F ^{rép} P112	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser combien de temps l'élève ne participe pas à la classe ordinaire	1.3	4
F ^{ré} P113	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser comment l'incapacité ou la difficulté de l'élève affecte son implication au programme de formation de l'école québécoise	1.6	0
F ^{rép} P114	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les adaptations à faire pour pallier les difficultés rencontrées par l'élève	5	5
F ^{ré} P115	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le lien entre l'incapacité ou la difficulté de l'élève et les adaptations	5	4
F ^{rép} P116	Encourager les différents utilisateurs du PI à préciser à l'écrit les ressources nécessaires pour intégrer l'élève en classe ordinaire	4.6	4
F ^{ré} P117	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la durée des services à fournir	2.6	4
F ^{ré} P118	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser où seront donnés les services offerts à l'élève	4.3	3
F ^{ré} P119	Engager les différents utilisateurs du PI à expliquer la raison pour laquelle l'élève a été placé en	4.6	4

	classe adaptée		
F ^{rép} P120	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si l'élève (du secondaire 4 ou 5) participera aux examens ministériels	3	4
F ^{rép} P121	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si des accommodements seront fournis à l'élève lors des examens ministériels	4.6	4
F ^{rép} P122	Engager les différents utilisateurs du PI à décrire les accommodements qui seront fournis à l'élève lors des examens ministériels	4.6	4
F ^{rép} P123	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser si les examens ministériels seront remplacés par des évaluations alternatives	3	4
F ^{rép} P124	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens de communication qui seront utilisés pour informer les parents du progrès de l'élève	4.3	4
F ^{rép} P125	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la fréquence à laquelle les agents professionnels informeront les parents du progrès de l'élève	4	5
F ^{rép} P126	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les aides techniques ou technologiques que l'élève utilisera	4.6	5
F ^{rép} P127	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les besoins de services de transition pour l'élève âgé de 16 ans	4.6	4
F ^{rép} P128	Encourager les différents utilisateurs à démontrer comment les services choisis vont bénéficier à l'élève	3	5
F ^{rép} P129	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date à laquelle débutent les services prévus	2.6	4
F ^{rép} P130	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les bienfaits et les avantages d'un classement dans une classe adaptée	4	4
F ^{brép} P131	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour atteindre les objectifs ciblés	4.3	4

F ^{rép} P132	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de chaque évaluation	4	4
F ^{rép} P133	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les moyens utilisés pour la collecte des données	3.6	3
F ^{ép} P134	Inciter les membres de l'équipe du PI à énoncer ce qui va être réalisé en classe adaptée en vue de réintégrer	3.6	4

	l'élève en classe ordinaire		
--	-----------------------------	--	--

F ^{bl} P135	Proposer aux parents et aux intervenants un moyen d'approuver les ententes du PI	4.6	5
F ^{ré} P136	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'accommodations possibles à faire en classe ordinaire	4.3	4
F ^{ré} P137	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de modifications possibles à faire en classe ordinaire	4.3	4

F ^{rép} P138	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aménagements possibles à faire en classe ordinaire	4.3	4
F ^{rép} P139	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste d'aides techniques ou technologiques	4.6	4
F ^{rép} P140	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI	4.6	4
F ^{rép} P141	Proposer aux différents utilisateurs du PI une liste de moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'un PI	4.6	4

Phase 2 : Mise en œuvre du PI

F ^{rép} M1	Engager la direction de l'école à voir à la réalisation périodique du PI	4.6	4
F ^{rép} M2	Engager les différents utilisateurs à mettre en œuvre les objectifs du PI	4.6	4
F ^{rép} M3	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date du début de la mise en œuvre du PI	4	4
F ^{rép} M4	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser le nombre d'heures de chaque service à donner à l'élève	3	3
F ^r M5	Encourager les différents utilisateurs du PI à mettre en œuvre de manière systématique un PI	2.6	3
F ^{ré} M6	Engager les différents utilisateurs du PI à intégrer l'élève dans la classe ordinaire (avec d'autres élèves non HDAA)	3.3	5

F ^{ré} M7	Engager les différents utilisateurs du PI à mettre en œuvre le PI après avoir finalisé les ententes	4.3	0
F ^{ré} M8	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des activités d'enrichissement pour les élèves doués	4.3	3
F ^{ré} M9	Engager l'orthopédagogue à mettre en œuvre des projets visant à aider les élèves HDAA	3.3	2
F ^{bé} M10	Inciter les parents à participer à la mise en œuvre du PI	4.3	4
F ^{bp} M11	Engager la commission scolaire à mettre en œuvre un PI dont les ententes sont approuvées par les parents	4.6	5
F ^b M12	Inciter les différents intervenants à contribuer à la mise en œuvre du PI (notamment les objectifs)	4.6	0
F ^b M13	Encourager les enseignants à rester engagés dans la mise en œuvre du PI	4.6	3
F ^é P14	Encourager l'enseignant à inciter les pairs à soutenir l'élève	4.3	3

Phase 2 et Phase 3 : Révision du PI

F ^{rép} RÉ1	Engager la direction de l'école à s'assurer qu'il y ait une évaluation périodique du PI	5	5
F ^{rép} RÉ2	Engager les parents à suivre de près la progression de leur enfant tout le long de son cheminement scolaire	5	4
F ^{rép} RÉ3	Inciter les différents utilisateurs du PI à réviser le PI en même temps que le bulletin scolaire	4.5	5
F ^{ré} RÉ4	Engager la direction de l'école à faire le suivi des PI	2.5	0
F ^{ré} RÉ5	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer l'élève avant de réviser le PI	3.5	4
F ^{rép} RÉ6	Engager les différents utilisateurs du PI à démontrer les progrès de l'élève au niveau des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise	2.5	4
F ^{rép} RÉ7	Engager les différents utilisateurs du PI à réviser le PI à la fin de l'année scolaire	5	5

F ^{rlép} RÉ8	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des ajustements aux objectifs ciblés	5	5
F ^{rlép} RÉ9	Engager les différents utilisateurs du PI à changer au besoin les buts et les objectifs ciblés	5	5
F ^{rlé} RÉ10	Engager l'orthopédagogue à participer à la révision du PI	2	5
F ^{rlép} RÉ11	Engager les différents utilisateurs du PI à ajuster au besoin les objectifs et les moyens consignés dans le PI	4.5	5
F ^{rlé} RÉ12	Engager les différents utilisateurs du PI à évaluer les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour soutenir l'élève dans son cheminement scolaire	4.5	5
F ^{rlé} RÉ13	Engager la direction de l'école à évaluer la qualité des services	4.5	5
F ^{rlé} RÉ14	Engager la direction de l'école à améliorer au besoin la qualité des services rendus	3.5	5
F ^{rlép} RÉ15	Inciter les membres de l'équipe du PI à prévoir à quel moment l'élève sera réintégré en classe ordinaire	4.5	5
F ^{rlép} RÉ16	Engager les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens	3.5	5
F ^{rép} RÉ17	Inciter les différents utilisateurs du PI à apporter au besoin des modifications aux objectifs ou aux moyens	3.5	4
F ^{ré} RÉ18	Inciter l'enseignant à préparer la réintégration de l'élève en classe ordinaire	4	4
F ^{bé} RÉ19	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de faire le suivi des progrès de l'élève	4.5	4
F ^{ré} RÉ20	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen d'évaluer le progrès de l'élève	4	4
F ^{ré} RÉ21	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des questionnaires et des grilles servant à évaluer l'atteinte des objectifs visés	2	3
F ^{ré} RÉ22	Inviter les différents utilisateurs du PI à enregistrer	2	3

	le fonctionnement de l'élève en classe afin d'évaluer l'atteinte des objectifs visés		
F ^{ré} RÉ23	Encourager les agents professionnels à utiliser le portfolio pour évaluer l'atteinte des objectifs visés	1.5	2
F ^{lé} RÉ24	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de l'instruction	4	4
F ^{lé} RÉ25	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la socialisation	3	4
F ^{lé} RÉ26	Engager les différents utilisateurs du PI à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative de l'élève sur le plan de la qualification	2	4
F ^{rép} RÉ27	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre	3	5
F ^{rép} RÉ28	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser la date de l'évaluation	2.5	4
F ^{rép} RÉ29	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les procédures d'évaluation	3	4
F ^{rép} RÉ30	Engager les différents utilisateurs du PI à préciser les dates prévues pour réviser le PI	2	4
F ^{rép} RÉ31	Engager l'orthopédagogue à préciser, dans le bilan des progrès de l'élève, si l'élève progresse au rythme prévu afin d'atteindre ses objectifs à long terme et ses buts	4	4
F ^{rp} RÉ32	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de mesurer les interventions (hebdomadairement)	3.5	3
F ^{rép} RÉ33	Inciter l'enseignant de la classe à faire un compte-rendu des apprentissages de l'élève à chaque mois	2.5	3
F ^{rép} RÉ34	Engager l'orthopédagogue à fournir aux membres de l'équipe du PI un bilan des progrès de l'élève	2	4
F ^{rép} RÉ35	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux futurs utilisateurs de ce plan des recommandations en	4.5	4

	fin d'année scolaire		
F ^{rép} RÉ36	Engager les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents des recommandations en fin d'année scolaire pour l'été	5	4
F ^{rp} RÉ37	Engager l'orthopédagogue à élaborer un Compte-Rendu Final du PI de l'élève (CRFPI) en vue de la révision de fin d'année scolaire	2	4
F ^{lé} RÉ38	Engager l'orthopédagogue à rédiger des rapports d'évaluation	2	3
F ^{lé} RÉ39	Engager l'orthopédagogue à rédiger des bilans de situation	1.5	3
F ^{lép} RÉ40	Engager l'orthopédagogue à rédiger un bilan de progrès de l'élève	4.5	4
F ^{rl} RÉ41	Engager la direction d'école à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire	4	4
F ^r RÉ42	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen d'évaluer les interventions (hebdomadairement)	2	2
F ^{bé} V43	Fournir aux parents un moyen de voir l'évolution de l'élève	2	4
F ^l ^{bé} V44	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen de poursuivre le PI d'une année à l'autre	1	5

Phase 1, phase 2 et phase 3 du cycle de vie du PI : Communication

F ^r CO1	Encourager la direction de l'école à décrire aux parents le mandat de l'école	2	2
--------------------	---	---	---

F ^{ré} CO2	Inviter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser un moyen d'informer les parents de la nécessité de mettre en place un PI pour leur enfant	4	4
---------------------	---	---	---

F ^{rép} CO3	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des façons de communiquer avec les parents	3.5	4
F ^r CO4	Encourager les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser divers moyens de communication avec les parents de l'élève	3	4
F ^{rl} CO5	Engager les différents utilisateurs du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre	3.5	5
F ^r CO6	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants du PI à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois	2.5	4
F ^{rl} CO7	Engager la direction de l'école à transmettre aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, au moins quatre bulletins scolaires par année	2.5	5
F ^{rl} CO8	Engager la direction de l'école à fournir des renseignements aux parents au moins une fois par mois pour l'élève dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école	5	4
F ^{rl} CO9	Engager la direction de l'école à communiquer avec les parents au moins une fois par mois	2.5	1
F ^{Bl} CO10	Engager la direction de l'école à informer régulièrement les parents quand à la réalisation et l'évaluation du PI	3.5	5
F ^b CO11	Engager les professionnels enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents	4.5	4
F ^b CO12	Inciter les professionnels non enseignants à communiquer les progrès de l'élève aux parents	4	2
F ^é CO13	Engager l'enseignant à communiquer avec les parents	4	4
F ^é CO14	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les parents	4.5	4
F ^{rlé} CO15	Engager les différents utilisateurs du PI à aviser les parents au moins une semaine avant la rencontre	4	5
F ^{ré} CO16	Engager la direction de l'école à informer les parents de leurs droits procéduraux	3.5	3

F ^r CO17	Inciter les différents utilisateurs du PI à prendre connaissance des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI	3	3
F ^r CO18	Engager les commissions scolaires à informer les agents professionnels enseignants et non enseignants des droits et des obligations des différents membres de l'équipe du PI	1.5	5
F ^r CO19	Inciter les utilisateurs du PI à utiliser un mécanisme de communication simple et efficace	2.5	4
F ^r CO20	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à utiliser divers moyens de communication avec les parents de l'élève	3	4
F ^r CO21	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à communiquer une fois par mois avec les parents de l'élève	3	4
F ^r CO22	Inviter les différents utilisateurs du PI à prévoir des mécanismes d'urgence pour convoquer une rencontre ou pour reporter une rencontre prévue	2.5	4
F ^r CO23	Engager la commission scolaire ou la direction de l'école à préciser aux parents les services disponibles en adaptation scolaire pour l'élève	3.5	4
F ^r CO24	Engager les agents professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents de l'élève de ses droits, au moins un an avant la transition au secondaire ou au collégial	3.5	5
F ^r CO25	Inciter les différents utilisateurs du PI à expliquer comment les incapacités ou les difficultés de l'élève affecte sa participation aux activités de la classe ordinaire	4	0
F ^r CO26	Engager les différents utilisateurs du PI à élaborer des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre auprès de l'élève	3.5	4
F ^r CO27	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des critères d'évaluation liés à l'intervention mise en œuvre	3	2

	auprès de l'élève		
F ^r CO28	Engager les différents utilisateurs du PI à suivre les changements de performance de l'élève	3.5	4
F ^r CO29	Engager les différents utilisateurs du PI à utiliser les moyens de suivre les changements de performance de l'élève	3	3
F ^r CO30	Inciter les professionnels enseignants et non enseignants à informer les parents autant de fois que les parents d'élèves non HDAA	3	3
F ^r CO31	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser l'heure de la rencontre	4	4
F ^r CO32	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser le lieu de la rencontre	4	4
F ^r CO33	Inciter les différents utilisateurs du PI à préciser les participants attendus à la rencontre	4	4
F ^r CO34	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en note le nombre des appels téléphoniques effectués auprès des parents	3	3
F ^r CO35	Inviter les différents utilisateurs du PI à prendre en note les résultats des appels téléphoniques effectués auprès des parents	3	3
F ^r CO36	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen à transmettre l'information lors des transitions	4	4

F ^r CO37	Inviter les commissions scolaires à informer les directions d'écoles sur les projets et services aux élèves doués	3	3
F ^r CO38	Engager la direction de l'école à fournir des recommandations à la commission scolaire concernant le classement de l'élève	3	3
F ^r CO39	Engager l'orthopédagogue à communiquer avec les organismes partenaires	4	4
F ^r CO40	Inviter les agents professionnels non enseignants	2	3

	à utiliser un mécanisme de communication simple		
F ^{rl} CO41	Engager la commission scolaire à évaluer la qualité des services offerts à l'élève	3	3
F ^{ré} CO42	Engager la commission scolaire à rendre compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services offerts à l'élève	3	3
FCO43	Inciter les spécialistes à communiquer avec l'enseignant de la classe	3	3
F ^{ré} CO44	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes	3	3

F ^{ré} CO45	Inciter les intervenants SSS à communiquer au besoin, avec le coordonnateur principal du PI	4	4
F ^{ré} CO46	Encourager le coordonnateur principal à communiquer au moins deux fois par année avec les « autres milieux » (communauté, loisirs, activités parascolaires, transport scolaire etc.)	4	4
F ^b CO47	Inciter les différents membres de l'équipe du PI à discuter ouvertement	3	4
F ^b CO48	Inciter l'animateur du PI à s'assurer que tous les participants ont compris ce qui a été dit lors des rencontres	4	4
F ^b CO49	Encourager les parents et les élèves à écouter les différents membres de l'équipe du PI	4	4
F ^é CO50	Inciter l'enseignant à communiquer avec les spécialistes	4	3
F ^é CO51	Encourager l'orthopédagogue à partager les communications à faire auprès des spécialistes et des parents avec l'enseignant	4	3
F ^{rl} CO52	Engager la commission scolaire à informer les utilisateurs du PI des droits des parents concernant une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction	4	5
F ^{rl} CO53	Engager la commission scolaire à informer les parents de leur droit de formuler une demande de révision conformément à la Politique relative à la demande de révision d'une décision à la commission scolaire lorsque la décision relative au PI ne donne pas satisfaction	4	5
F ^t CO54	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie du personnel	4	3

F ^r CO55	Engager la direction de l'école à faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel scolaire	4	4
F ^r CO56	Engager les parents à fournir le consentement pour la divulgation d'informations à chacun des membres de l'équipe du PI	4	5
F ^r CO57	Inciter le coordonnateur principal du PI à informer les parents au moins une semaine avant la rencontre	4	5

F ^r CO58	Fournir aux différents utilisateurs du PI un moyen à communiquer entre eux	4.5	4
F ^b CO59	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen à communiquer les progrès de l'élève aux parents	4	5
F ^b CO60	Proposer aux différents utilisateurs des moyens à communiquer entre eux	4	4
F ^b CO61	Proposer aux différents utilisateurs du PI un moyen à s'assurer que tous les membres de l'équipe ont bien compris	4.5	0

Phase 1, Phase 2 et Phase : Soutien aux parents

F ^r SP1	Inciter les parents à soutenir des situations d'apprentissage à la maison	3.5	4
F ^r SP2	Engager la direction d'école à s'assurer que les parents ont bien compris les recommandations faites par le milieu scolaire de leur enfant	4	4
F ^{ré} SP3	Inciter les parents à prendre leur place comme principal éducateur de leur enfant	4.5	4
F ^{ré} SP4	Inciter les parents à rencontrer les intervenants du milieu scolaire	4	0
F ^r SP5	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans l'identification des besoins prioritaires de leur enfant	4	4
F ^{ré} SP6	Inciter les parents à se préparer aux rencontres	3.5	4
F ^r SP7	Inciter les agents professionnels enseignants et non enseignants à soutenir les parents dans la reconnaissance des difficultés de leur enfant	4	3
F ^r SP8	Engager la direction d'école à informer les parents de leur droit d'inviter une personne (qui connaît l'élève) aux rencontres	1.5	5
F ^r SP9	Inciter l'orthopédagogue du PI à préparer les parents à la première rencontre du PI	4	4

F ^r SP10	Inciter les parents à utiliser des moyens efficaces pour relever les divers défis pouvant être rencontrés lors du processus et des ententes du PI	5	3
F ^r SP11	Inciter les parents à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI	3.5	4
F ^r SP12	Inciter les parents à prendre un moyen pour accroître leur pouvoir et leur autorité en relation avec les professionnels	4	3
F ^{ré} SP13	Inciter les différents utilisateurs du PI à utiliser un moyen de résoudre les différences qui existent entre les parents et l'école	5	3
F ^r SP14	Inciter les différents utilisateurs du PI à s'assurer que les parents savent ce qu'ils doivent faire afin de venir en aide à leur enfant	4	4
F ^r SP15	Inciter les différents utilisateurs du PI à présenter aux parents les services offerts à l'intérieur de l'école avant de chercher des services externes ou complémentaires	4	4
F ^r SP16	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au programme d'instruction ciblé pour l'élève	3	4
F ^r SP17	Inciter les différents utilisateurs du PI à fournir aux parents de l'information liée au plan d'intervention	3	4
F ^r SP18	Inciter la direction de l'école ou la commission scolaire à fournir des renseignements aux parents liés à la transition de l'élève	3	4
F ^r SP19	Encourager les parents à devenir membre d'un organisme communautaire en lien avec les difficultés ou incapacités de leur enfant.	3	4
F ^{ré} SP20	Engager la direction à s'informer sur les services régionaux disponibles dans la commission scolaire	3	4
F ^{ré} SP21	Engager la direction à s'informer sur les services supra régionaux disponibles pour la commission scolaire	3	4
F ^{ré} SP22	Engager la direction à s'informer sur les services communautaires disponibles dans la région	3	4
F ^{ré} SP23	Engager la direction et le personnel de l'école à créer et développer une fondation de soutien aux besoins des élèves HDAA	3	4
F ^{ré} SP24	Engager la direction et le personnel de l'école à créer et développer une fondation de soutien à la recherche et l'innovation pour les élèves HDAA	3	5
F ^{rlé} SP25	Engager l'orthopédagogue à développer une relation de complicité avec les parents de l'élève HDAA	5	4
F ^{rlé} SP26	Engager la commission scolaire à informer les parents des services disponibles pour leur enfant	3	4

F ^r SP27	Inviter la direction de l'école à informer les parents de leurs droits de recours dans les cas où ces derniers contestent sa décision, conformément à la Loi sur l'instruction publique et à la politique sur la résolution des différences entre les parents et l'école	4	5
F ^é S28	Encourager la direction de l'école à inciter les parents à s'impliquer dans des associations	3	4
F ^é S29	Inciter les parents à s'impliquer dans des associations de soutien	3	4
F ^é S30	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des activités communautaires	3	3
F ^é S31	Encourager les différents utilisateurs du PI à inciter les parents à fournir un soutien à l'élève dans les « autres milieux »	4	2

F ^b S32	Inciter les professionnels enseignants et non enseignants à rassurer les parents lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du PI	4	0
--------------------	---	---	---

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'enseignant

F ^r éSE1	Inviter les enseignants à utiliser des moyens d'intégrer les prescriptions du PI dans la classe quotidiennement	2.5	4
F ^r éSE2	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant de l'élève	3.5	4
F ^r éSE3	Inciter les spécialistes à soutenir l'enseignant de la classe ordinaire dans la coordination du PI	3.5	3
F ^r éSE4	Engager l'orthopédagogue à démontrer aux enseignants des liens entre le PI et la routine de la classe	2.5	4
F ^r éSE5	Inviter les différents utilisateurs du PI à utiliser des modes d'évaluation de l'élève	2.5	4
F ^r éSE6	Encourager les professionnels enseignants à trouver un moyen d'utiliser le PI comme outil pour développer une planification d'enseignement ou une séquence d'enseignement	2	4
F ^r éSE7	Inviter les enseignants à utiliser des moyens d'évaluer ses méthodes ou activités d'enseignement	3	4
F ^r éSE8	Inviter les enseignants à utiliser un Plan d'Intervention Abrégée (PIAb)	4.5	3
F ^r éSE9	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de PIAb	4	3
F ^r b ^é SE10	Engager la direction de l'école à fournir le soutien	4.5	4

	nécessaire aux enseignants pour faciliter le cheminement de l'élève dans une classe ordinaire		
F ^f SE11	Inviter les enseignants à développer une Matrice d'Activité (MA) à partir du PI de l'élève	2	3
F ^f SE12	Inviter les enseignants à utiliser un modèle de MA	2	3
F ^f SE13	Engager la direction de l'école à prévoir des formations continues pour le personnel enseignant	5	4
F ^f SE14	Inviter l'enseignant à utiliser un moyen pour bénéficier d'une aide immédiate en cas de crise	5	4-5
F ^{fp} SE15	Inciter les différents utilisateurs du PI à prévoir les services d'aide nécessaires à l'élève qui est en transition	5	4
F ^{ré} SE17	Inciter la direction de l'école à soutenir son personnel dans l'élaboration du programme d'enrichissement de l'école	5	2
F ^{rlé} SE18	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre du PI	5	4
F ^{rlé} SE19	Inciter l'orthopédagogue à proposer à l'enseignant des stratégies pour intervenir auprès de l'élève	4	4
F ^{rlé} SE20	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'attitudes pour faciliter la démarche d'apprentissage	4	4
F ^{rlé} SE21	Inciter l'orthopédagogue à guider l'enseignant dans le choix d'approches pour faciliter la démarche d'apprentissage	4	4
F ^{rlé} SE22	Inciter l'orthopédagogue à organiser des activités de formation	4.5	3
F ^{rlé} SE23	Inciter l'orthopédagogue à animer des activités de formation	4	3
F ^{rlé} SE24	Inciter l'orthopédagogue à proposer des stratégies de différenciation ou des activités différenciées aux enseignants	4.5	3
F ^{rlé} SE25	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs approches pédagogiques	4.5	4
F ^{ré} SE26	Inciter la direction de l'école à encourager le personnel à innover dans leurs stratégies d'intervention	4.5	4
F ^{rlé} SE27	Inciter la direction de l'école à mettre en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents	4.5	4

Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Soutien à l'élève

F ^{rlb} SE1	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de	4.5	4
----------------------	---	-----	---

	l'instruction		
F ^{rb} SÉ2	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la socialisation	4.5	4
F ^{rb} SÉ3	Engager la direction de l'école et les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à réussir sur le plan de la qualification	4.5	4
F ^r SÉ4	Engager la direction de l'école à soutenir l'élève dans la réussite de son parcours scolaire	4	5
F ^r SÉ5	Engager les différents utilisateurs du PI à aider l'élève à accéder au marché du travail	4	4
F ^b SÉ6	Inciter l'orthopédagogue à préparer l'élève à se préparer à la première rencontre du PI	3.5	3
F ^b SÉ7	Encourager l'élève à cibler et élaborer, si possible, ses objectifs	4	3
F ^b SÉ8	Encourager l'élève âgé de 14 ans et plus à élaborer un plan d'action pour atteindre son but post secondaire	4.5	4
F ^b SÉ9	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses intérêts lors de l'élaboration de son PI	4	4
F ^r SÉ10	Encourager l'élève à exprimer, si possible, ses préférences lors de l'élaboration de son PI	3	4
F ^r SÉ11	Inciter l'orthopédagogue ou le parent à aider l'élève à comprendre le but de chaque rencontre	3	4
F ^r SÉ12	Engager le coordonnateur du PI à s'assurer que l'élève a pris connaissance de chacun des membres de l'équipe du PI	4	4
F ^r SÉ13	Inciter l'orthopédagogue à encourager l'élève à tenir compte de ses performances au regard de ses buts et de ses objectifs	2.5	4
F ^r SÉ14	Encourager les parents à motiver l'élève à remercier l'équipe à la fin d'une rencontre	1	3
F ^r SÉ16	Inciter l'élève à énoncer, si possible, ses intérêts liés à la transition de l'élève	2	4
F ^r SÉ17	Inciter l'élève à faire, si possible, un compte-rendu de ses	2	0
F ^r SÉ18	Inciter l'élève à demander, si possible, une rétroaction à ses intervenants	2	0
F ^r SÉ19	Inciter l'élève à demander, si possible, des questions s'il ne comprend pas	2.5	3
F ^r SÉ20	Inciter l'élève à énoncer, si possible, ce dont il a besoin pour le soutenir dans son cheminement	2.5	0
F ^r SÉ21	Inciter l'élève à utiliser un moyen de gérer les opinions différentes	2	1
F ^é SÉ22	Encourager les parents à impliquer l'élève dans des	2	3

	loisirs		
F ^é SÉ23	Encourager la direction de l'école à impliquer l'élève dans des activités parascolaires	3.5	3
F ^é SÉ24	Inciter l'auxiliaire d'inclusion ou la TES à soutenir l'élève	4	0
F ^é SÉ25	Inciter l'orthopédagogue à soutenir l'élève	4	0

**Phase 1, Phase 2 et Phase 3 : Implications des autres milieux : MELS – SSS -
Commission Scolaire - Conseil d'Établissement au regard du PI**

F ^{ré} IM1	Inciter le MELS à mettre en place un parcours de formation alternative pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères ou pour d'autres cas si besoin	5	4
F ^{ré} IM 2	Inviter le MELS à autoriser la mise en œuvre d'un programme alternatif élaboré par la commission scolaire pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères	5	4
F ^{ré} IM3	Inviter le MELS à élaborer des examens ministériels pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi	5	4
F ^{ré} IM4	Inviter le MELS à fournir des diplômes reconnus pour un parcours de formation alternative et un parcours de formation axée sur l'emploi	5	4
F ^{ré} IM5	Inciter le MELS à permettre la reconnaissance des acquis et des qualifications des autres parcours de formation	5	4
F ^{ré} IM6	Inciter le MELS à faire suivre les modes d'évaluation et les règles de sanctions selon les différents parcours de formation	5	3
F ^r IM7	Inviter le conseil d'établissement à tenir compte des formations préalables des enseignants et des administrateurs d'école	5	?
F ^é IM8	Inciter le MELS à élaborer des buts alternatifs au programme de l'école québécoise pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères et pour d'autres cas si besoin	5	4
F ^é IM9	Inciter le MELS à soutenir des équipes universitaires de recherche et d'innovation à développer en partenariat avec les milieux de pratique, des outils, des procédés ou des services adaptés pour soutenir les ÉHDAA	5	5
F ^é IM10	Inciter le MELS à mettre en place des actions stratégiques au FQRSC pour le soutien aux ÉHDAA	5	5

F ^{rl} IM11	Engager la commission scolaire à fournir les formations nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.	5	5
F ^{rl} IM12	Engager la commission scolaire à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mis en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la L.I.P.	5	5
F ^é IM13	Inciter les commissions scolaires à préciser les accommodements autorisés pour les examens ministériels	5	4
F ^é IM14	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles des ressources humaines, pédagogiques et matérielles pour équiper les ÉHDAA	5	4
F ^é IM15	Inciter les commissions scolaires à veiller à ce que chaque direction d'école applique la démarche du cycle de vie du PI	5	4
F ^é IM16	Inciter les commissions scolaires à fournir aux écoles une liste des différentes adaptations possibles	5	4
F ^é IM17	Inciter les commissions scolaires à élaborer une liste des différentes adaptations possibles	5	3
F ^é IM18	Inciter les commissions scolaires à trouver des moyens de respecter les délais dans la gestion des dossiers	5	4
F ^{lé} IM19	Engager les commissions scolaires à s'assurer de l'exercice des droits de l'élève	5	5
F ^é IM22	Inciter les commissions scolaires à utiliser un moyen efficace de gérer les dossiers des élèves ayant un PI	5	4
F ^é IM23	Engager la direction de l'école à s'informer sur les différents services possibles à offrir à l'élève HDAA	5	3
F ^é IM24	Inciter la direction de l'école à utiliser un moyen efficace de gérer les PI	5	3
F ^é IM25	Encourager les intervenants SSS à prendre connaissance du milieu scolaire de l'élève	5	2
F ^{lé} IM26	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit l'aménagement d'activités parascolaires	5	2
F ^{lé} IM27	Engager le conseil d'établissement à s'assurer que la politique d'encadrement des élèves HDAA proposée par le directeur de l'école prévoit le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves	5	3
F ^{lé} IM28	Inciter la commission scolaire à établir des modalités concrètes de collaboration avec ses partenaires	5	3

	externes		
F ^b IM29	Encourager la commission scolaire ou la direction à préparer le personnel à recevoir un élève ayant des besoins particuliers	5	4

