

## Perceptions des directions d'écoles primaires sur les plans d'intervention pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Georgette Goupil<sup>1,2</sup>

*Université du Québec à Montréal*

Michelle Comeau

*Université de Montréal*

Jean Bélanger<sup>3</sup>

*Université du Québec à Montréal*

### Résumé

Le plan d'intervention personnalisé vise à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans chacune des écoles, il revient à la direction d'école la responsabilité de voir à l'implantation des plans d'intervention personnalisés. Cette étude exploratoire a pour objectif d'évaluer les perceptions des directions sur les avantages et les inconvénients des plans d'intervention personnalisés. Cent soixante directions d'écoles primaires choisies au hasard ont reçu un questionnaire par la poste et 82 d'entre elles, soit 51,3 %, l'ont retourné. Les résultats révèlent que les directions semblent favorables à cette pratique, mais qu'elles y perçoivent certains problèmes liés particulière-

---

1 Les demandes d'informations ou de tiré-à-part doivent être adressées à Georgette Goupil, Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, téléphone (514) 987-3591.

2 Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre de la recherche intitulée : «Les pratiques de gestion et de supervision pédagogiques des directeurs d'écoles primaires concernant les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage», no de subvention : 410-90-0843; et à une subvention du Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche dans le cadre d'une recherche intitulée : «Étude descriptive des services offerts aux enfants en difficulté d'apprentissage au primaire», no de subvention : ER1641.

3 Jean Bélanger est étudiant au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

ment au temps requis pour élaborer les plans d'intervention et à la participation des parents lors des rencontres avec plusieurs intervenants.

En 1988, pour mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la Loi sur l'Instruction publique fut modifiée et le gouvernement y inclut l'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté à chaque enfant identifié en difficulté. Le gouvernement québécois n'est toutefois pas le seul à avoir adopté de telles mesures puisque, dès 1975, cette obligation se retrouve dans la loi publique américaine 94-142 et qu'actuellement quelques pays européens recommandent des pratiques similaires. Une des fonctions du plan d'intervention personnalisé (PIP)<sup>4</sup> est de faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des élèves (ministère de l'Éducation, 1992). Le ministère de l'Éducation, s'il rend les plans d'intervention personnalisés obligatoires, laisse cependant à chaque commission scolaire l'initiative de rédiger le règlement selon lequel les plans d'intervention seront mis en application sur son territoire. Ainsi, l'article 235 de la loi sur l'Instruction publique précise :

La commission scolaire adopte, par règlement, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale. Ce règlement doit notamment prévoir : (...) les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves. (Gouvernement du Québec, 1989, p. 49-50.)

Toujours selon la loi sur l'Instruction publique, dans chacune des écoles, il revient à la direction d'école de voir à l'implantation des plans d'intervention personnalisés. L'article 47 précise ainsi cette obligation :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et 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 les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention. (Gouvernement du Québec, 1989, p. 10 et 11.)

Le plan d'intervention personnalisé est donc une démarche de concertation, démarche relativement exigeante. C'est un travail d'équipe qui n'est pas sans susciter de nombreux changements dans les pratiques éducatives. Il ne s'agit plus simplement d'informer le parent mais de l'associer étroitement au choix et à la planification des objectifs d'intervention :

Les parents, en tant que premiers éducateurs, sont les adultes les plus proches du jeune et ils ont la responsabilité entière du développement de leur

<sup>4</sup> L'expression peut varier d'une commission scolaire à l'autre. Certaines, par exemple, utilisent l'expression plan d'intervention adapté (PIA).

enfant. Ainsi, tout au long de la démarche, les parents doivent être invités par l'équipe-école à s'engager. (Ministère de l'Éducation, 1992, p. 15.)

Le plan d'intervention est élaboré au cours d'une réunion où doivent être présents les parents, les intervenants significatifs et l'enfant lui-même (à moins qu'il en soit incapable). Au cours de cette réunion, l'une de ces personnes joue le rôle de coordonnateur ou d'animateur. Ce dernier doit, dans un temps limité, amener les participants à identifier les forces et les difficultés de l'enfant, à sélectionner les besoins prioritaires, à déterminer des objectifs réalistes et opérationnels tout en fixant un calendrier d'intervention et les responsabilités de chacun. Au premier, bien qu'elle puisse déléguer cette fonction à une autre personne, ce rôle est souvent assumé par la direction d'école.

La réunion de plan d'intervention donne lieu à la rédaction d'un document où sont consignées différentes informations. Selon le *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* du ministère de l'Éducation (1992), tout plan doit découler de l'analyse des besoins de l'élève et comporter des précisions sur "les objectifs à court ou à moyen terme; les moyens choisis pour atteindre ces objectifs; les personnes qui seront responsables des interventions; le calendrier des étapes de la réalisation de l'intervention et de l'évaluation des progrès de l'élève" (p. 10). La rédaction des objectifs d'intervention peut cependant se heurter à plusieurs difficultés dont celle de ne pas être suffisamment opérationnels (Tymitz-Wolf, 1982). En effet, pour bien définir ces objectifs, le plan d'intervention personnalisé requiert une bonne connaissance du niveau actuel de performance de l'élève et l'identification d'attentes spécifiques et raisonnables.

Dans l'élaboration d'un plan d'intervention, que ce soit au niveau de l'animation ou de la rédaction comme telle du document écrit, la direction de l'école est appelée à jouer un rôle-clé de coordination et de facilitation. Dickson et Moore (1980) soulignent cette place importante de la direction dans la démarche d'un plan d'intervention. Ainsi, elle s'assure de la coordination des horaires et de la disponibilité du personnel pour les réunions. Elle veille aussi à la mise en place de conditions facilitant la participation des parents et de l'enfant. Après des parents, ce rôle de la direction est particulièrement important pour les rassurer, les informer ou encore les encourager dans leurs contacts avec le milieu scolaire (Dougherty, 1979). La direction a donc plusieurs tâches à accomplir dans le processus d'élaboration et d'application des plans d'intervention personnalisés, dans le contrôle de leur qualité ou dans la mise en place des interventions prévues dans le plan (O'Reilly & Saylor, 1985). La direction est aussi impliquée dans le respect des conditions éthiques entourant les plans, comme par exemple, le respect du caractère confidentiel et le respect des droits de l'enfant (Goupil, 1991, pp. 76-98).

Aux États-Unis, la pratique des plans d'intervention a donné lieu à de multiples études (Fiedler & Knight, 1986; Gilliam & Coleman, 1981; Smith, 1990). Ces études révèlent que de nombreux problèmes peuvent survenir lors de leur application. Ainsi, dans une recension des écrits sur la question, Smith (1990) indique des problèmes relatifs à l'utilisation des formulaires, à l'implication des parents et au manque de formation du personnel. D'autre part, certains (Gerald, Grohe,

Benedict & Coolidge, 1984) reprochent le travail supplémentaire demandé par cet outil et d'autres (Dudley-Marling, 1985) mentionnent le peu d'utilisation dans l'intervention quotidienne. Des auteurs (Fiedler & Knight, 1986; Schenck & Levy, 1979) soulignent que des difficultés importantes peuvent être reliées à l'absence de liens directs entre le diagnostic et l'intervention. Plus particulièrement, Gilliam et Coleman (1981) soulignent que les parents sont souvent absents du processus d'évaluation. À partir d'une recension exhaustive des écrits sur la question, Smith (1990) propose plusieurs recommandations pour minimiser ces problèmes : de meilleurs formulaires, le perfectionnement des enseignants et des conditions facilitant la participation des parents.

Bon nombre d'articles traitent ou soulignent l'importance du rôle de la direction (Dickson & Moore, 1980; Dougherty, 1979; O'Reilly & Saylor, 1985) face au plan d'intervention. Cependant, peu d'études évaluent auprès des directions elles-mêmes leurs perceptions face à cette question. Or, la direction d'école est une source privilégiée d'information susceptible de permettre d'identifier les points forts et les points à améliorer dans cette pratique désormais obligatoire dans les écoles. Au Québec, les plans d'intervention sont en place depuis quelques années seulement. Il est donc justifié de se demander quelles sont les perceptions des directions d'école sur cette question. Compte tenu de l'expérience américaine, certains problèmes méritent-ils plus d'attention? Dans un tel contexte, la présente étude est exploratoire. Elle a pour objectif d'évaluer les perceptions des directions sur les avantages et les inconvénients des plans d'intervention personnalisés.

## Méthodologie

### Répondants

L'ordinateur du ministère de l'Éducation a choisi au hasard parmi l'ensemble des écoles de la province de Québec, 160 directions d'école. Il est à noter qu'il y a, au Québec, dans les commissions scolaires, 1 914 écoles primaires dont 1 718 utilisent le français comme la principale langue d'enseignement (Gouvernement du Québec, 1993, p. 9). Cependant, certains directeurs ont la responsabilité de deux écoles. Ces 160 répondants ont reçu un questionnaire par la poste et 82 d'entre eux, soit 51,3% l'ont retourné. Les questionnaires sont provenus des 16 régions administratives scolaires du Québec.

Les 82 personnes ayant retourné le questionnaire sont à la direction de l'école actuelle depuis en moyenne 5,2 ans; 29% d'entre elles sont des femmes et 71%, des hommes. Les écoles des répondants comptent en moyenne 346 élèves. Elles se situent dans divers milieux socio-économiques : 31% en milieu socio-économiquement faible, 55% en milieu moyen et 14% en milieu élevé. Elles sont réparties dans des milieux ruraux, semi-ruraux, urbains ou mixtes. Les directions d'école estiment qu'il y a en moyenne dans leur école 24 élèves en difficulté lé-

gère d'apprentissage et 10 en difficulté grave. L'étude s'intéressant uniquement à cette clientèle, dans le but d'alléger le questionnaire, nous n'avons pas demandé les données sur les autres clientèles.

### Questionnaire

Le questionnaire utilisé est constitué de trois parties distinctes. La première est une fiche signalétique où la direction indique son expérience en tant qu'enseignant(e) et directeur(trice) ainsi que différentes autres données comme le sexe et l'âge. La deuxième partie du questionnaire contient les caractéristiques générales de l'école : nombre d'élèves, milieu socio-économique, nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, etc. Enfin, la dernière et principale partie du questionnaire est constituée de neuf questions se répondant à partir d'échelles variant de 1 à 4. Les directions répondent à ces questions en se référant à la situation de leur école en regard des élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'agit, en effet, de la clientèle la plus élevée d'élèves en difficulté. Cette étude touche deux des questions, soit celle concernant les avantages et celle touchant les inconvénients du plan d'intervention personnalisé. La première question est ainsi formulée : "Les énoncés suivants représentent des avantages que l'on pourrait attribuer aux plans d'intervention personnalisés. Pour chacun d'eux, indiquez votre niveau d'accord par un crochet dans la case appropriée". Une série touchant le plan d'intervention est proposée au répondant. Celui-ci indique son accord ou son désaccord sur une échelle variant de 1 à 4 : 1 - Pas du tout d'accord, 2 - Peu d'accord, 3 - D'accord et 4 - Entièrement d'accord. La deuxième question est ainsi formulée : "Les énoncés suivants représentent des désavantages que l'on pourrait attribuer aux plans d'intervention personnalisés. Pour chacun d'eux, indiquez votre niveau d'accord par un crochet dans la case appropriée". Une série (voir le tableau 1) de 15 avantages (voir le tableau 2) de 16 désavantages ou difficultés liés au plan d'intervention est proposée au répondant. Celui-ci indique encore une fois son accord ou son désaccord sur le même type d'échelle que pour la question précédente.

Les listes d'avantages et de désavantages ont d'abord été élaborées suite à une série d'entrevues auprès de 70 directions (pour un examen des résultats de ces entrevues, voir Goupil, Comeau, & Michaud, 1992). Suite à cette élaboration, la version du questionnaire a été soumise à six experts (deux directions d'école, un psychologue, un conseiller pédagogique, un professeur d'université en méthodologie et un professionnel du ministère de l'Éducation). Elle a également été soumise à une pré-expérimentation auprès de 26 directions d'école. Suite à cette pré-expérimentation, le questionnaire a été modifié en fonction des commentaires recueillis et des analyses statistiques effectuées. L'alpha global pour les deux questions combinées est de 0,90. L'alpha pour les avantages est de 0,94 et pour les désavantages, de 0,80.

*Mode d'administration du questionnaire*

La version finale du questionnaire a été postée aux directions d'école sélectionnées au hasard à la mi-janvier 1993. Celles-ci devaient les compléter et les retourner avant le 20 février dans une enveloppe pré-adressée à l'Université de Montréal.

**Analyse des données et résultats**

Les différentes données ont été entrées sur ordinateur et des statistiques descriptives ont été calculées (fréquences, moyennes et écarts types). Elles seront examinées successivement en fonction des deux questions précitées concernant le plan d'intervention personnalisé.

*Avantages du plan d'intervention personnalisé*

La première question contient 15 avantages possibles du plan d'intervention personnalisé. Le tableau 1 présente les moyennes obtenues pour chacun des avantages de même que les écarts types.

D'après ce tableau, il y a très peu de variation entre les moyennes obtenues aux différents items, qui s'évaluent entre 2,8 et 3,2. C'est donc dire que, dans l'ensemble, les répondants semblent d'accord avec les avantages proposés dans cette liste. Notons toutefois que les deux items qui obtiennent les cotes les plus basses (2,8) sont "le plan d'intervention aide à dépasser les limites du diagnostic" et "le plan d'intervention permet une participation accrue des parents".

*Inconvénients du plan d'intervention personnalisé*

La deuxième question présente 16 désavantages que l'on pourrait attribuer au plan d'intervention. Le tableau 2 présente les résultats.

Cette fois-ci, on observe une variation beaucoup plus grande dans les moyennes obtenues à chacun de ces items; en effet, elles varient de 1,6 à 3,1. Les répondants se disent donc en désaccord avec le fait que les objectifs du plan d'intervention soient déterminés par d'autres intervenants que ceux qui ont à les appliquer constitue un désavantage. Ils sont également peu d'accord avec le fait que le plan d'intervention augmente le risque de perdre de vue la globalité de l'élève en amenant à se centrer sur des objectifs trop précis, et peu d'accord avec le fait que le temps passé à travailler sur un plan d'intervention réduit le temps consacré à l'intervention.

**Tableau 1**

*Perceptions des répondants sur les avantages du plan d'intervention personnalisé*

Causes	Moyennes	Écarts types
1. Le PIP permet d'identifier clairement les objectifs	3,2	0,5
2. Le PIP permet de structurer une démarche de travail	3,2	0,5
3. Le PIP permet de préciser les priorités, les attentes	3,2	0,6
4. Le PIP oblige les intervenants à se questionner sur la nature des services	3,1	0,6
5. Le PIP permet de définir clairement des tâches particulières aux enseignants et aux parents	3,1	0,6
6. Le PIP facilite la planification	3,1	0,6
7. Le PIP sert à présenter un cheminement aux parents et aux enfants	3,1	0,7
8. Le PIP permet d'explorer diverses solutions	3,1	0,7
9. Le PIP permet d'offrir un service plus personnalisé, plus individualisé	3,1	0,7
10. Le PIP permet un meilleur suivi des enfants	3,0	0,6
11. Le PIP permet un meilleur contrôle sur les interventions	3,0	0,7
12. Le PIP facilite la description des solutions	2,9	0,7
13. Le PIP permet d'éviter l'éparpillement et la "désresponsabilisation"	2,9	0,7
14. Le PIP aide les spécialistes à dépasser les limites du diagnostic	2,8	0,8
15. Le PIP permet une participation accrue des parents	2,8	0,8

La moyenne peut varier entre 1 (pas du tout d'accord) et 4 (entièrement d'accord).

**Tableau 2**

*Perceptions des répondants sur les inconvénients du plan d'intervention personnalisé*

Causes	Moyennes	Écarts types
1. Une difficulté inhérente aux PIP est de réunir tous les intervenants lorsque beaucoup de spécialistes sont concernés	3,2	0,8
2. Il est difficile pour les parents de se retrouver face à 3 ou 4 intervenants	3,1 3,0	0,7 0,8
3. Le PIP constitue un surplus de travail	2,9	0,6
4. Le PIP est difficile à appliquer pour ceux qui travaillent de manière intuitive	2,8 2,7	0,9 0,7
5. Il y a des complications de réalisation qui sont rattachées à des contraintes d'horaire	2,7	0,8
6. Le PIP est long à rédiger	2,6	0,8
7. Il y a un manque d'outils stables ou formels nécessaires à la rédaction du PIP	2,5	0,8
8. Les enseignants ne sont pas encore convaincus de la nécessité du PIP	2,5 2,4	0,7 0,8
9. Le personnel (incluant la direction) manque de formation ou d'assistance pour la rédaction, la mise en application et la gestion du PIP	2,3 2,2	0,8 0,7
10. Il est difficile de rédiger des objectifs opérationnels qui permettent d'assurer un suivi adéquat à l'élève	2,1	0,8
11. Le PIP est difficile à administrer et à gérer	2,1	0,7
12. Il est difficile d'obtenir la collaboration des parents à un PIP	1,6	0,7
13. La nature et le cadre du PIP sont mal définis		
14. Le temps passé à travailler sur un PIP réduit le temps consacré à l'intervention		
15. Un PIP augmente le risque de perdre de vue la globalité de l'élève, puisqu'il amène à se centrer sur des objectifs trop précis		
16. Les objectifs du PIP sont déterminés par des intervenants autres que ceux qui ont à les appliquer		

La moyenne peut varier entre 1 (pas du tout d'accord) et 4 (entièrement d'accord).

Par contre, les répondants sont relativement d'accord pour dire que l'une des difficultés inhérentes au plan d'intervention est de réunir tous les intervenants lorsque beaucoup de spécialistes sont concernés, et qu'il est difficile pour les parents de se retrouver face à trois ou quatre intervenants. Ils sont également d'accord avec le fait que le plan d'intervention constitue un surplus de travail.

Un score global a été calculé pour les avantages et les désavantages des plans d'intervention en fonction des différentes variables des écoles et des répondants. Ces scores correspondent aux moyennes de l'ensemble des items pour chacune des questions. Le tableau 3 présente ces scores en fonction de différentes données descriptives de l'école et des directions.

Des analyses de variance ont été effectuées pour comparer les données en fonction de la taille des écoles (petites : moins de 250 élèves, moyennes : entre 250 et 400 élèves, ou grandes : plus de 400 élèves), du type de région (urbaine, semi-rurale, rurale ou mixte), du niveau socio-économique (élevé, moyen ou faible), et de la présence ou l'absence de classe spéciale dans l'école. Trois analyses de variance ont également été effectuées en fonction du sexe, de l'âge et de l'expérience d'enseignement en classe spéciale des directions. Les analyses ont été effectuées pour les avantages et les désavantages des plans d'intervention. Une seule de ces analyses est significative et elle l'est à la limite du seuil acceptable ( $p < 0,05$ ). Les directions du groupe d'âge le plus élevé perçoivent plus d'avantages au plan d'intervention que le groupe d'âge entre 30 et 44 ans. Le tableau 4 présente les résultats de ces analyses.

Des analyses de corrélation de Pearson ont aussi été effectuées entre les perceptions des avantages et le nombre d'orthopédagogues dans les écoles ( $r = 0,17$ ,  $p < 0,14$ ), le nombre d'élèves en difficulté grave d'apprentissage ( $r = -0,02$ ,  $p < 0,84$ ) et le nombre d'élèves en difficulté légère d'apprentissage ( $r = 0,14$ ,  $p < 0,23$ ). Une analyse similaire a été réalisée pour les désavantages et le nombre d'orthopédagogues ( $r = -0,12$ ,  $p < 0,31$ ), le nombre d'élèves en difficulté grave ( $r = 0,07$ ,  $p < 0,56$ ) et le nombre d'élèves en difficulté légère ( $r = -0,06$ ,  $p < 0,58$ ). Aucune de ces analyses n'est significative.

### Discussion

Même si l'obligation des plans d'intervention est récente, les résultats indiquent que les directions y perçoivent des avantages. En effet, les cotes des items varient entre 2,8 et 3,2. C'est donc dire que les répondants sont en général d'accord avec les avantages présentés. Même si dans certains milieux, il a été possible de constater des résistances face à l'implantation de cette pratique (Dudley-Marling, 1985), l'ensemble des réponses obtenues dans ce sondage d'opinion

Tableau 3

Statistiques descriptives pour les avantages et les désavantages perçus en fonction de la taille de l'école, de sa région, du niveau socio-économique, de la présence de classes spéciales, et du sexe, de l'âge et de l'expérience d'enseignement en classe spéciale de la direction

Caractéristiques	Avantages des plans		Désavantages des plans	
	N	Moyenne Écart type	Moyenne	Écart type
<b>Écoles</b>				
Taille				
Petite	23	3,05 0,63	2,51	0,33
Moyenne	30	3,07 0,36	2,58	0,44
Grande	29	3,04 0,48	2,54	0,38
Région				
Rurale	19	3,04 0,63	2,65	0,41
Semi-urbaine	26	3,09 0,46	2,53	0,30
Urbaine	32	3,03 0,44	2,51	0,38
Mixte	5	3,07 0,19	2,50	0,70
Niveau socio-économique				
Faible	20	3,12 0,41	2,55	0,36
Moyen	53	3,03 0,51	2,54	0,39
Élevé	9	3,01 0,45	2,58	0,47
<b>Classes spéciales</b>				
Oui	30	3,07 0,43	2,61	0,43
Non	51	3,02 0,50	2,52	0,35
<b>Des directions</b>				
Sexe				
Homme	58	3,07 0,52	2,54	0,28
Femme	24	3,01 0,38	2,54	0,42
Age				
30-44 ans	21	2,87 0,54	2,49	0,43
45-49 ans	37	3,05 0,47	2,58	0,36
50 ans et plus	24	3,21 0,40	2,55	0,39
<b>Expérience d'enseignement en classe spéciale</b>				
Oui	13	2,97 0,46	2,45	0,52
Non	69	3,07 0,49	2,56	0,36

Tableau 4

Analyses de variance pour les avantages et les désavantages perçus en fonction de la taille de l'école, de sa région, du niveau socio-économique, de la présence de classes spéciales, et du sexe, de l'âge et de l'expérience d'enseignement en classe spéciale de la direction

Caractéristiques	Avantages des plans		Désavantages des plans	
	DL	Carré F P	Carré F P	F P
<b>Écoles</b>				
Taille	2	0,0216 0,10 0,91	0,0151 0,10 0,90	
Région	3	0,0406 0,18 0,91	0,0726 0,50 0,69	
Niveau socio-économique	2	0,0779 0,34 0,71	0,0040 0,03 0,97	
Classe spéciale	1	0,0404 0,18 0,67	0,1423 0,99 0,32	
<b>Directions</b>				
Sexe	1	0,0362 0,16 0,69	0,0015 0,01 0,92	
Age	2	0,6490 3,06 0,05	0,0837 0,58 0,56	
Enseignement en classe spéciale	1	0,0777 0,35 0,56	0,1651 1,15 0,29	

laisse supposer que les directions d'écoles québécoises ont un niveau de satisfaction relativement élevé face à plusieurs éléments apportés par les plans d'intervention. Cependant, ce niveau de satisfaction n'est pas extrêmement élevé.

Si les résultats des réponses sur les avantages des plans d'intervention sont relativement homogènes, les résultats sur les désavantages sont beaucoup plus étalés. Les désavantages qui obtiennent les cotes les plus élevées, c'est-à-dire avec lesquels les directions sont relativement d'accord, sont ceux ayant trait aux difficultés pour réunir tous les intervenants lorsque plusieurs spécialistes sont concernés. Il y aurait lieu ici de se demander si les commissions scolaires ont mis en place des stratégies qui permettent une meilleure coordination, en particulier pour les spécialistes qui travaillent dans plusieurs écoles. Les répondants reconnaissent aussi la charge importante de travail que nécessite cette démarche.

Les résultats obtenus sur les désavantages permettent aussi de constater que les intervenants sont relativement en désaccord avec le fait que le cadre des plans d'intervention serait mal défini, que le temps à passer sur le plan réduirait le temps consacré à l'intervention et que le plan risque d'entraîner la perte en considération de la globalité de l'élève. Les directions sont aussi en désaccord avec l'idée que les objectifs sont établis par d'autres que ceux qui ont à les appliquer. Ces résultats confirment donc en partie du moins la satisfaction des répondants face à cette démarche du plan d'intervention.

Cinq items des deux questions concernent la participation des parents. Compte tenu de l'importance de cet élément dans la littérature et dans les fondements théoriques des plans d'intervention, ces items méritent ici une attention particulière. Dans la section sur les avantages, il a été possible de noter que l'item

"Le plan d'intervention permet une participation accrue des parents" obtient une cote de 2,8. C'est donc dire que les directions sont relativement d'accord avec cet item, sans être toutefois entièrement en accord avec cette position. Parallèlement, les directions sont relativement peu d'accord (cote de 2,3) avec le fait qu'il serait difficile d'obtenir la collaboration des parents. Les directions semblent donc percevoir la possibilité de collaboration avec ces derniers.

Cependant, dans les désavantages, les directions admettent qu'il est difficile pour les parents de se retrouver face à trois ou quatre intervenants. Des écrits ou recherches sur la participation parentale (Morgan, 1982; Shea & Bauer, 1985; Turnbull & Turnbull, 1990) reconnaissent que bien que celle-ci présente de nombreux bénéfices, elle n'est pas sans se heurter à des difficultés liées à la communication entre les parents et les éducateurs. Ainsi, Morgan (1982) indique que les éducateurs peuvent manquer d'expérience dans les communications avec les parents ou encore les parents manquer d'habiletés pour négocier avec le personnel scolaire. Ces données sur la participation des parents sont significatives puisque Smith (1990) constate en effet aux États-Unis, suite à quinze années d'application des plans d'intervention, le peu d'interaction qu'ont les parents avec le personnel scolaire. Trop souvent les parents peuvent être considérés comme des récepteurs d'information, jouant ainsi un rôle plutôt passif. Et au Québec, même si le ministère de l'Éducation (1992) formule des recommandations spécifiques à cet égard, il importe de pousser l'analyse de la situation et de voir concrètement diverses actions possibles qui permettraient aux parents d'être plus à l'aise lors des réunions de plans d'intervention. Les analyses de variance n'ont pas révélé de liens significatifs entre des variables telles la grosseur de l'école, le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et les perceptions des directions sur les avantages et les désavantages des plans d'intervention. Cela pourrait laisser supposer que ce sont d'autres variables qui interviennent. Par exemple, pourrait-il s'agir des croyances des directions sur la nature de l'aide à apporter aux enfants en difficulté? Il est à noter cependant une tendance où les directions plus âgées, par conséquent qui ont plus d'expérience dans les écoles, perçoivent plus d'avantages au plan d'intervention que celles qui sont plus jeunes. La mise en place des plans d'intervention est un processus complexe où, sans doute, l'expérience est un atout important.

La présente étude est exploratoire. Elle fait état des perceptions et des opinions des directions sur les avantages et les inconvénients du plan d'intervention personnalisé. Mais comme les directions ont à appliquer l'article de loi sur le plan d'intervention, il est difficile de connaître ici l'impact qu'a eu la désirabilité sociale sur leur mode de réponse. De plus, cette étude a été menée uniquement au primaire. Il faudrait pousser plus loin l'analyse pour savoir effectivement comment se déroulent les réunions, qui y est présent, comment se déterminent les priorités éducatives et par qui. Compte tenu de l'importance des objectifs dans le plan d'intervention, il y aurait lieu aussi d'étudier leur nature et la qualité de leur définition. Il serait souhaitable d'utiliser différentes méthodes de recherche, entre autres, l'observation directe pour savoir comment se déroulent les réunions

le plan d'intervention et l'entrevue pour connaître l'opinion des personnes directement concernées par cette question, soit les enfants eux-mêmes.

## Références

- Dickson, R.L. et Moore, D.T. (1980). IEP Development and Implementation : The Role of the Elementary Principal. ERIC ED 206 106.
- Dougherty, J.W. (1979). An approach implementing IEPs-implications for the principal. *NASSP Bulletin*, 63, 49-54.
- Dudley-Marling, C. (1985). Perceptions of the usefulness of the IEP by teachers of learning disabled and emotionally disturbed children. *Psychology in the Schools*, 22, 65-67.
- Fiedler, J.F. et Knight, R.R. (1986). Congruence between assessed needs and IEP goals of identified behaviorally disabled students. *Behavioral Disorders*, 12, 22-27.
- Geraldi, R.J., Grohe, B., Benedict, G.C. et Coolidge, P.G. (1984). I.E.P. - More paper-work and wasted time. *Contemporary Education*, 56, 39-42.
- Gillham, J.E. et Coleman, M.C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children*, 47, 642-644.
- Coujil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1992). Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Coujil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (1993). *Repertoire des organismes et des établissements d'enseignement*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1989). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Morgan, D.P. (1982). Parent participation in the IEP process : does it enhance appropriate education. *Exceptional Educational Quarterly*, 3, 33-40.
- O'Reilly, R.C. et Saylor, M.R. (1985). Handicapped Children in Schools : Administrators and the Courts. Starkville : Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration. ERIC ED 264 639.
- Schenck, S. et Levy, W.K. (1979). IEP's : The State of the Art - 1978. Washington : Bureau of Education for the Handicapped. ERIC ED 175 201.
- Shea, T.M. et Bauer, A.M. (1985). *Parents and Teachers of Exceptional Children*. Boston : Allyn & Bacon, Inc.
- Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education — From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.
- Turnbull, A.P. et Turnbull, H.R. (1990). *Families, professionals, and exceptionality : A special partnership*. New-York : Macmillan Publishing Company.
- Tymniz-Wolf, B. (1982). Guidelines for assessing IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children*, 14, pp. 198-201.

### Abstract

The aim of the Individualized Educational Plan (IEP) is to facilitate the learning conditions and social integration of learning disabled children. Given the fact the school principals have the mandate to implement this Individualized Educational Plan in their respective schools, the purpose of the present study was to evaluate these principals' perceptions of the IEP's advantages and disadvantages. A questionnaire was sent by mail to a total of one hundred and sixty Elementary School principals; eighty-two of these questionnaires were completed and returned. The findings revealed that the principals were positive about the IEP's use, but that they mostly perceived problems with regard to the time required to complete the IEPs and with regard to the parental participation during IEP meetings.