

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS DES ADOLESCENTS
PRÉSENTANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT RELATIVEMENT À
LEUR PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN
PSYCHOLOGIE

PAR
CLAIRE SOUCHON

SEPTEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont aux membres de mon jury pour avoir accepté d'évaluer mon essai. Je tiens plus particulièrement à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Mme Georgette Goupil, pour le temps consacré au suivi de mon travail, son encadrement ainsi que sa disponibilité (sans limites!).

La réalisation de ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien des commissions scolaires, des directions d'écoles, ainsi que des enseignants et des psychoéducateurs. J'aimerais également souligner l'importance de la participation des élèves. Merci pour votre gentillesse et votre ouverture. Vous rencontrer a été pour moi un privilège. Ma reconnaissance va également à mon assistante lors de l'expérimentation, Bianca, ainsi qu'à Évelyne et Josée pour leur aide (indispensable) lors du recrutement des participants.

J'aimerais aussi remercier mon entourage qui m'a supporté (dans tous les sens du terme!) au cours de ces dernières années.

Merci à mes amis (Jorin et sa famille, Édith, Fred, Damien, Carole, Marina, Magalie et Laure) pour leur écoute active, leurs phrases réconfortantes et leurs bons conseils.

Merci à mes parents et à ma fratrie (au sens large) pour m'avoir transmis leur curiosité intellectuelle et donné envie d'exercer un métier que j'aime. Je vous serais éternellement reconnaissante pour votre confiance, votre amour et votre support inconditionnels.

Un merci bien particulier aux deux hommes de ma vie, Christophe et Louka. Grâce à vous, j'ai eu la motivation et les moyens de terminer mes études. Je me sens très privilégiée de partager vos vies.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Le plan d'intervention personnalisé.....	3
1.1.1 Définition et étapes de réalisation.....	3
1.1.2 Au plan légal.....	5
1.2 La participation de l'élève à son plan d'intervention personnalisé.....	6
1.2.1 Types de participation.....	6
1.2.2 Promotion de la participation de l'élève à son plan d'intervention dans les politiques d'adaptation scolaire et dans la réforme de l'éducation.....	7
1.2.3 Avantages associés à la participation des élèves.....	8
1.3 Participation effective des élèves à leur plan d'intervention.....	9
1.3.1 Études américaines sur la participation des élèves.....	10
1.3.2 Études québécoises sur la participation des élèves.....	10
1.4 Facteurs limitant la participation des jeunes dans leur plan d'intervention.....	11
1.5 Moyens de favoriser la participation des élèves à leur plan d'intervention personnalisé.....	12
1.5.1 Outiller les élèves.....	12
1.5.2 Recueillir les perceptions des élèves face à leur plan d'intervention.....	13
a. Perceptions des élèves quant à leur participation aux prises de décisions qui les concernent.....	14
b. Perceptions des élèves sur leurs plans d'intervention personnalisés.....	15
c. Pertinence de recueillir les perceptions des élèves présentant des troubles de comportement.....	17

i. Définition du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des élèves présentant des troubles de comportement	17
ii. Motifs justifiant le choix des élèves présentant des troubles de comportement	18
1.6 Objectif et questions de recherche	19
 CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE	20
2.1 Participants	20
2.2 Procédure de recrutement des participants	21
2.3 Instrument	22
2.3.1 Questionnaire	22
2.3.2 Validation du questionnaire par des experts	23
2.3.3 Pré expérimentation du questionnaire	24
2.3.4 Administration du questionnaire en entrevue	24
 CHAPITRE III RÉSULTATS	26
3.1 Mode d'analyse des données	26
3.2 Première partie du questionnaire : connaissance du plan d'intervention personnalisé par les élèves et préparation à cette démarche	28
3.2.1 Connaissance du plan d'intervention personnalisé	28
3.2.2 Perceptions par rapport à la préparation au plan d'intervention	29
a. Façon dont l'élève a été informé de l'élaboration de son plan	29
b. Informations reçues et désirées	29
c. Préparation à la réunion de plan d'intervention	31
d. Le plan d'intervention : un sujet de discussion amené par l'enseignant en classe?	32
e. Mesures générales prises par le milieu scolaire pour préparer les élèves à leur plan d'intervention	32
f. Perceptions sur la présence d'un conseiller dans la démarche	33
g. Le plan d'intervention : un sujet de discussion amené par l'élève lui-même?	35
3.3 Deuxième partie du questionnaire : les perceptions des élèves sur la réunion et le document	37
3.3.1 Perceptions des élèves sur la réunion	37
a. Perceptions générales des rencontres d'élaboration du plan d'intervention	37

b.	Adjectifs utilisés pour décrire ces réunions.....	38
c.	Émotions ressenties durant la réunion.....	40
d.	Perceptions du but de la réunion.....	40
e.	Durée approximative de la réunion.....	41
f.	Personnes présentes à la réunion.....	42
g.	Perceptions des actions des personnes présentes à la dernière réunion.....	42
h.	Personnes souhaitées ou non à la réunion.....	44
i.	Perceptions sur les personnes ayant le plus et le moins d'influence durant la réunion.....	44
j.	Participation de l'élève à la réunion.....	48
i.	Actions faites et attendues de l'élève durant la réunion.....	48
ii.	Évaluation des élèves de leur propre participation à la réunion.....	48
iii.	Éléments décidés par l'élève.....	49
iv.	Prise de décisions de l'élève.....	51
v.	Point de vue donné par l'élève lors de la réunion.....	51
3.3.2	Perceptions des élèves sur le document.....	54
a.	Contenu du document contenant le plan d'intervention personnalisé.....	54
b.	Objectifs inscrits dans le plan d'intervention personnalisé.....	54
c.	Moyens inscrits dans leur plan.....	56
d.	Perceptions du moment où le document a été écrit.....	57
e.	Perceptions des élèves relativement à leur participation à la réalisation du document.....	57
f.	Copie du document distribuée à l'élève.....	57
g.	Signature du document et perceptions des élèves de l'utilité de cette signature.....	58
3.3.3	Choses faciles et difficiles vécues en lien avec le plan d'intervention.....	60
3.4	Troisième partie du questionnaire : évaluation globale du plan d'intervention et suggestions d'améliorations.....	61
3.4.1	Plan d'intervention jugé idéal.....	61
3.4.2	Les recommandations des élèves.....	63
a.	Recommandations générales.....	63
b.	Recommandations sur ce qui peut être modifié avant la réunion.....	63
c.	Recommandations sur la rencontre.....	64
d.	Recommandations portant sur la mise en place du plan d'intervention.....	65
3.4.3	Connaissance de l'article 96.14 de la loi sur l'instruction publique.....	66
3.4.4	Message le plus important à donner au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les plans d'intervention.....	67
3.4.5	Accord avec le fait d'avoir un plan d'intervention et l'aide future apportée par ce dernier.....	68

3.4.6 Adjectifs pour décrire le plan d'intervention.....	69
CHAPITRE IV	
DISCUSSION.....	71
4.1 Comment les élèves perçoivent-ils le plan d'intervention personnalisé en général et d'une manière plus spécifique, leur propre plan?.....	72
4.2 Est-ce que les élèves sont préparés à leur plan d'intervention personnalisé? Si oui, de quelle manière et comment perçoivent-ils cette préparation?.....	74
4.3 Comment les élèves perçoivent-ils les réunions qui portent sur leur plan d'intervention personnalisé?.....	76
4.4 Comment les élèves perçoivent-ils le contenu du document du plan d'intervention?.....	80
4.5 Quelles suggestions et recommandations formulent les élèves pour améliorer la démarche du plan d'intervention personnalisé?.....	82
4.6 Limites de cette étude.....	85
4.7 Apports de cette étude.....	87
4.8 Recherches futures.....	88
4.9 Recommandations.....	90
CONCLUSION.....	91
APPENDICE A	
DÉFINITION ÉTABLIE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES GRAVES DE COMPORTEMENT.....	93
APPENDICE B	
DESRIPTIF DU PROJET DE THÈSE ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	96
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DE CETTE ÉTUDE.....	109
APPENDICE D	
TABLEAUX PRÉSENTANT LES RÉSULTATS.....	128
BIBLIOGRAPHIE.....	135

LISTE DES FIGURES

<u>Figure</u>	<u>Page</u>
Figure 3.1 Provenance du conseiller souhaité par les élèves.	34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.2 Avantages d'avoir un conseiller selon les répondants (N=20) en percevant les bénéfices.....	33
3.3 Adjectifs utilisés pour décrire la réunion accompagnés du verbatim des élèves	38
3.4 Informations relatives aux personnes présentes à la réunion	42
3.7 Résultats relatifs aux personnes présentes à la réunion et considérées comme ayant le plus d'influence selon les élèves	45
3.8 Résultats relatifs aux personnes présentes à la réunion et considérées comme ayant le moins d'influence selon les élève.....	47
3.11 Verbatim des élèves portant sur le contenu des décisions qu'ils ont prises	50
3.12 Pourcentage de réponses données par les élèves à différentes questions portant sur le fait d'avoir donné ou pas leur point de vue lors de la réunion.....	52
3.14 Perceptions du moment où le document a été écrit.....	57
3.15 Signature du document.....	58
3.16 Répartition des élèves selon la valeur choisie des adjectifs pour décrire le plan d'intervention.....	69
3.1 Nombre et fonction des personnes ayant mis au courant l'élève de l'élaboration de son plan d'intervention	129

3.5	Verbatim des élèves concernant les personnes souhaitées présentes lors de la réunion.....	130
3.6	Verbatim des élèves concernant les personnes souhaitées absentes de la réunion.....	131
3.9	Perceptions des élèves concernant leurs actions durant la réunion.....	132
3.10	Perceptions des élèves concernant les actions attendues durant la réunion	133
3.13	Informations relatives au contenu du document	134

RÉSUMÉ

Au Québec, le plan d'intervention est une pratique légale qui a pour objectif de contribuer aux apprentissages et à l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté en se basant sur une démarche de concertation entre l'équipe-école, les parents et l'élève lui-même (Gouvernement du Québec, 2002). La Loi, les politiques ministérielles et la recherche prônent la participation des élèves à leur plan d'intervention et encouragent ceux-ci à assumer des rôles actifs dans le processus de prise de décision. Les nombreux bienfaits d'une telle participation active sont notés dans la littérature (Agran, Snow et Swaner, 1999; Arndt, Konrad et Test, 2006; Jonhson et Emanuel, 2000). Cependant, la participation effective et l'implication des élèves à leur propre plan sont loin d'être évidentes (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003). Or, la démarche entourant le plan d'intervention n'a de sens que si l'élève lui-même participe. Face à ce constat, plusieurs outils tels que des guides, des stratégies d'enseignement ou des programmes de formation spécifique sont développés pour encourager l'engagement des élèves (Bourdages et Chouinard, 1992; McGahee-Kovac, 2002; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2006; Strickland et Turnbull, 1990; Van Reusen et Bos, 1990). Bien que la pertinence de tous ces outils ne soit plus à prouver; il demeure que la réussite des interventions éducatives ne peut avoir lieu que si les élèves adhèrent à ces interventions et les veulent (Desbiens et Massé, 2006). Par conséquent, il s'avère nécessaire de prendre connaissance des opinions des élèves relativement à leur plan d'intervention et d'évaluer la pratique auprès de ces derniers.

L'objectif principal de cette étude est de recueillir le point de vue de 28 garçons âgés de 14 à 18 ans provenant de cinq écoles secondaires spécialisées dans les difficultés d'ordre comportemental. Un questionnaire, validé par des experts, et contenant des questions fermées, semi ouvertes et ouvertes leur est administré en entrevue. Ce dernier traite de leurs connaissances et de leurs perceptions sur le plan d'intervention personnalisé ainsi que sur la préparation à cette démarche. Il aborde également leurs perceptions relativement aux étapes menant à la réalisation du plan (la réunion et le document écrit en découlant). Enfin, leurs perceptions sur un plan d'intervention qui serait idéal ainsi que leurs suggestions d'améliorations à la démarche actuelle sont recueillies.

Les résultats de cette étude indiquent que les élèves de l'ordre secondaire savent ce qu'est un plan d'intervention et sont capables de le définir. Ils le perçoivent positivement : ils sont d'accord pour en avoir un et pensent que ce dernier leur est utile et aidant. Toutefois, selon leurs perceptions, plusieurs éléments restent à bonifier; en particulier leur participation à la réunion ainsi qu'à la rédaction du document qui en découle. Les élèves déplorent le fait de ne pas être préparés à la démarche du plan d'intervention. Pour eux, le personnel scolaire participe activement au sein de leur plan; il est perçu comme ayant le plus d'influence dans cette démarche en comparaison avec les parents, les intervenants extérieurs et l'élève lui-

même. À contrario, leurs parents sont décrits comme étant absents des réunions ou peu influents s'ils y sont présents.

La discussion met en parallèle ces résultats avec quelques études américaines sur les perceptions des élèves en regard du plan d'intervention. Ainsi, la satisfaction des élèves ayant participé à cette étude semble plus élevée que celle des élèves américains.

Mots clés : plan d'intervention, participation de l'élève, perceptions des élèves.

INTRODUCTION

Au Québec, le plan d'intervention est devenu une pratique légale, en 1988 depuis la première version de l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec). Aujourd'hui et conformément à la Loi, cette démarche est rendue obligatoire. En effet, quatre-vingt-huit pour cent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont un plan d'intervention et ce, tous cycles d'études confondus (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Théoriquement, le plan d'intervention personnalisé a pour objectif de contribuer aux apprentissages et à l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté en se basant sur une démarche de concertation entre l'équipe-école, les parents et l'élève. Par conséquent, l'élaboration du plan exige la participation de toutes ces personnes. Dans le but de pouvoir contribuer à l'amélioration de la démarche entourant le plan d'intervention personnalisé, il est nécessaire d'évaluer la pratique auprès de ceux qui sont les premiers concernés par ses effets : les élèves.

L'objectif principal de cette étude est donc de recueillir le point de vue des élèves sur leur plan afin de dresser un portrait plus complet des pratiques entourant cette démarche. Notre recherche s'intéresse particulièrement aux opinions des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Considérant la proportion de ces élèves parmi la population d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (23,6% en 2006-2007), leurs capacités à pouvoir s'exprimer, leur expérience des plans d'intervention et leur défi d'insertion dans la société, il est pertinent de porter notre attention sur cette catégorie d'élèves.

Le premier chapitre de cet essai présente le plan d'intervention personnalisé¹. Ce chapitre aborde également la question de la participation des élèves dans la démarche de leur plan et présente les différents moyens de favoriser cette participation. Une recension des écrits expose les principales études réalisées sur ce sujet. Le chapitre se termine par une description des objectifs de recherche. Le chapitre 2 décrit la démarche méthodologique utilisée : les participants, la procédure de recrutement de ces derniers, le questionnaire utilisé et la procédure d'administration. Le chapitre 3 présente les résultats en fonction des trois parties du questionnaire : 1) les connaissances des élèves sur le plan d'intervention et leur préparation à cette démarche; 2) les perceptions sur la réunion de plan d'intervention et sur le document qui consigne le plan ; 3) leur évaluation générale du plan d'intervention et leurs recommandations. Cette partie inclut plusieurs commentaires des élèves. Leurs réflexions nous permettent de mieux les comprendre et constituent une richesse pour les futurs intervenants auprès de cette clientèle. Enfin, le quatrième et dernier chapitre porte sur la discussion de ces résultats.

¹ Dans le but de faciliter la lecture, l'essai est présenté selon les règles de présentation de l'UQÀM. Seule la bibliographie est rédigée en fonction des normes de l'American Psychological Association.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Le plan d'intervention personnalisé

1.1.1 Définition et étapes de réalisation

Le plan d'intervention, appelé aussi « plan individualisé, programme d'intervention adapté ou programme éducatif individualisé », vise à contribuer à la réussite des élèves handicapés ou en difficulté en favorisant le développement de leurs compétences, de leurs apprentissages et de leur insertion sociale (Goupil, 2001; ministère de l'Éducation du Québec, 1992, 2004). Le plan d'intervention consiste en une planification d'actions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de chacun des élèves en difficulté ou handicapé (ministère de l'Éducation du Québec, 1992; 2004). Théoriquement, cette planification se fait dans le cadre d'un travail entre l'équipe-école (directeur, enseignants et professionnels), les parents et l'élève lui-même (Goupil, 2001 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1992; 2004²). Le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention mentionne que le plan d'intervention est un processus dynamique ayant pour but de venir en aide à un élève en difficulté; il doit être élaboré pour lui et avec lui (ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

² Lors d'un remaniement ministériel en 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le Ministère de l'Éducation (2004) précise que l'élaboration du plan d'intervention doit se faire selon une approche de recherche de solutions et en adoptant une vision systémique de la situation de l'élève handicapé ou en difficulté. Cette élaboration se fonde sur une évaluation des forces et des besoins de l'élève (Goupil, 2001; 2004). Au Québec, l'élaboration des plans d'intervention individualisés donne lieu à des pratiques diversifiées selon les commissions scolaires et les écoles (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003). Toutefois, les commissions scolaires utilisent les mêmes référentiels : la loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique, la politique de l'adaptation scolaire, le programme de formation et la loi sur la protection des renseignements personnels. Les mêmes étapes menant à la réalisation des plans se retrouvent donc à peu près dans tous les milieux (Goupil, 2004 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

Dans un premier temps, les difficultés de l'élève sont constatées par son enseignant. La situation, les difficultés de l'élève, ses besoins et ses capacités sont, par la suite, cernés et l'information recueillie par chacune des personnes concernées : l'enseignant, les éducateurs, les professionnels concernés, les parents et l'élève lui-même (Goupil, 2004 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Une équipe de travail est alors mise en place et comprend généralement le directeur de l'école, un ou plusieurs enseignants ou professionnels, les parents et l'élève lui-même. Lors de cette étape, les différents membres de l'équipe doivent se concerter et se coordonner afin de déterminer des objectifs communs d'intervention et des moyens de les mettre en œuvre. Cette manière de faire représente l'avantage de permettre d'avoir une vision commune des priorités d'interventions visées et de leurs critères de réussite (Goupil, 2003). Chaque membre de l'équipe peut ainsi connaître son rôle dans cette démarche (Goupil, 2004). Un échéancier et les responsabilités de chacun des membres doivent, par conséquent, être précisés (Goupil, 2001; ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Toutes ces prises de décision doivent être inscrites dans un document, lui aussi nommé « plan d'intervention personnalisé ». Ce document contient la description de la situation de l'élève, ses forces et ses besoins, la planification des interventions et la description des ressources nécessaires pour leur réalisation. Les renseignements contenus dans ce formulaire se retrouvent dans la plupart des plans d'intervention.

Après la planification des interventions, il s'en suit leur réalisation : en classe, dans l'enceinte de l'école ou à la maison. En effet, il semble inutile d'élaborer un plan d'intervention si ce dernier n'est pas utilisé (Goupil, 2004). Or, la réussite du plan dépend de plusieurs facteurs liés à son application (Goupil, 2004 ; Leblanc, 2000). Il s'avère ainsi nécessaire de recourir à une approche systémique, d'encourager l'implication et la participation active des personnes concernées et de fixer au préalable leurs responsabilités et leurs rôles. Il importe également de rédiger un plan clair et précis avec un nombre limité d'objectifs opérationnels ciblant des besoins prioritaires. Enfin, le plan d'intervention doit être appliqué et révisé. En effet, à certains moments déterminés dans l'année, l'équipe école dresse un bilan de la démarche entreprise. Cette équipe évalue les effets des interventions et l'utilité des moyens utilisés. Ce bilan permet de réajuster le plan en fonction des besoins de l'élève. Le plan d'intervention constitue ainsi un guide dans le développement des élèves en difficulté (Goupil, 2004).

1.1.2 Au plan légal

Issu du mouvement de la normalisation, de l'individualisation des besoins, des services et de la volonté d'effectuer un suivi des élèves, le plan d'intervention devient une pratique obligatoire aux États-Unis en 1975 et au Québec en 1988, avec la publication de l'article 47 de la loi sur l'instruction publique. La nouvelle version de cet article (art. 96.14), parue en 2002, est pratiquement identique à celle de 1988. Cet article précise l'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté :

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 (Loi sur l'instruction publique, Gouvernement du Québec, 2002, p. 23).

Tel que spécifié dans cet article, bien que la responsabilité de la réalisation et de l'évaluation périodique du plan d'intervention revient au directeur d'école, sa mise en application est régie par le règlement de chaque commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté. Ce règlement est un outil essentiel dans la gestion et la mise en application des plans d'intervention puisqu'il doit contenir les modalités selon lesquelles sont évalués les élèves handicapés ou en difficulté, les modalités d'intégration de ces élèves et celles d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). En d'autres termes, la conception, l'application et l'organisation des plans d'intervention semblent être laissées à la discrétion des commissions scolaires et à leur interprétation de la Loi. Ce constat a son importance, plus particulièrement sur la participation de l'élève à son plan d'intervention. En effet, bien que la Loi parle clairement de la participation de l'élève, il n'est nulle part fait mention de la nature de cette participation. Dans la même veine, rien ne semble préciser les conditions selon lesquelles le jeune peut être jugé «incapable» de participer à son plan. Ce manque de précision dans la Loi entraîne chaque commission scolaire à décider de ses critères pour désigner l'incapacité d'un élève ou la nature de la participation requise. Il semble pourtant y avoir une différence fondamentale entre permettre à un élève d'assister aux réunions de plan d'intervention et lui donner des outils afin qu'il puisse être en mesure de participer activement à sa réunion et à l'application en classe du plan d'intervention.

1.2 La participation de l'élève à son plan d'intervention personnalisé

1.2.1 Types de participation

Les différents auteurs semblent s'entendre pour dire que le terme « participation » a une signification particulière selon les personnes (Grial, Neubert, Moon, Graham, 2003). À titre d'exemple, la participation peut faire référence à la simple présence ou désigner le fait

d'agir lors de ces réunions, par exemple en posant des questions, en donnant son avis. La participation « active » de l'élève c'est-à-dire son engagement dans la reconnaissance de ses besoins, de ses forces, de ses objectifs et de leurs modalités de réalisation facilite la réussite du plan d'intervention (Leblanc, 2000). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la Loi, les politiques et la recherche encouragent l'engagement de l'élève dans cette démarche (Arndt, Konrad et Test, 2006 ; Gouvernement du Québec, 2002 ; Johnson, 1991 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2004 ; Wehmeyer et Ward, 1995).

1.2.2 Promotion de la participation de l'élève à son plan d'intervention dans les politiques d'adaptation scolaire et dans la réforme de l'éducation

Depuis 1992, les directives du ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport préconisent la participation et la responsabilisation de l'élève dans l'élaboration et la mise en application de son plan d'intervention (ministère de l'Éducation du Québec, 1992; 2004). Selon ces directives, l'élève doit être placé « au cœur de sa réussite » et par conséquent « au cœur de son plan d'intervention personnalisé » (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Pour lui permettre d'y participer et d'être par conséquent « acteur » au sein de son plan, le Ministère indique que l'élève doit être étroitement associé à l'ensemble de la démarche (ministère de l'Éducation du Québec, 2004) qu'il s'agisse de l'élaboration du plan ou de sa réalisation. Conformément aux principes issus de l'autodétermination, l'élève est perçu comme « un agent actif de son développement, il doit avoir la possibilité de faire des choix et de les influencer » (ministère de l'Éducation du Québec, 2004, p.13).

Cette conception de la place de l'élève semble s'inscrire parfaitement dans la réforme de l'éducation. En effet, le programme de formation de l'école québécoise stipule que l'élève est le premier agent de ses apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). De plus, ce programme vise le développement chez les élèves de compétences dites « transversales », à savoir des compétences qui se déploient sur l'ensemble des domaines d'apprentissage (intellectuel, méthodologique, personnel, social). Certaines de ces compétences s'associent à la participation de l'élève à son plan d'intervention (Goupil, 2004). En effet, les neuf compétences transversales vont de pair avec la participation et la

responsabilisation de l'élève au sein de son plan. Parmi elles, on retrouve « Résoudre des problèmes » (analyser les éléments d'une situation, mettre à l'essai des pistes de solution, adopter un fonctionnement souple), « exercer son jugement critique » (construire, exprimer et relativiser son opinion), « actualiser son potentiel » (reconnaître ses caractéristiques personnelles, prendre sa place parmi les autres, mettre à profit ses ressources personnelles), « coopérer » (contribuer au travail coopératif, tirer profit du travail coopératif, interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes) et « communiquer de façon appropriée » (recourir à divers modes de communication et gérer sa communication). En somme, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne tient plus simplement à informer les élèves en difficulté des décisions les concernant, mais souhaite leur donner un statut de partenaire et les associer aux choix éducatifs et à la planification des objectifs d'intervention.

1.2.3 Avantages associés à la participation des élèves

Un nombre considérable d'auteurs prône l'engagement des élèves dans leur plan d'intervention (Agran, Snow & Swaner, 1999; Jonhson et Emanuel, 2000; Leblanc 2000 ; National Council on Disability, 2000; Ward, 1988). En 2004, Test, Mason, Hughes, Konrad, Neale et Wood effectuent une recension des écrits afin de répertorier les moyens facilitant l'implication des élèves. Seize études sont analysées et les résultats suggèrent que les élèves aux prises avec des difficultés comportementales et cognitives peuvent être impliqués avec succès dans leur plan d'intervention. En effet, la réalisation du plan est plus facile et réaliste lorsque les élèves déterminent eux-mêmes leurs champs d'intérêt et font des choix (Allen, Smith, Test, Flowers et Wood, 2001). Précisons à ce sujet qu'une recherche québécoise a montré que les élèves étaient capables d'apporter des informations pertinentes les concernant lors des réunions, en particulier dans l'identification de leurs forces, de leurs préférences ou de leurs difficultés (Pouliot, 2002). Dans le même ordre d'idées, les élèves tendent à être plus aptes à travailler pour atteindre leurs objectifs et à s'engager lorsqu'ils participent activement et voient l'utilité de leur plan (Doyle, 1992; Johnson 1991). Des auteurs ont d'ailleurs montré qu'en prenant part à leur plan d'intervention, les élèves atteignent davantage leurs objectifs (Kennedy et Haring, 1993; Powers et al., 2001) et améliorent leurs performances scolaires (Benz, Lindstrom et Yovanoff, 2000). D'autre part, une participation active des élèves

améliorerait le type de relations entre les enseignants et les élèves en augmentant leur coopération (Peters, 1990; Strickland et Turnbull, 1990).

Les bienfaits de l'engagement de l'élève à son plan d'intervention ne se limitent pas au domaine scolaire. La participation favoriserait l'acquisition de comportements matures et responsables (Strickland et Turnbull, 1990) et le développement de capacités de communication (Johnson et Stillerman, 2002; Mason, McGahee-Kovac, 2002). Cela aurait également un effet positif sur l'indépendance et l'estime de soi (Mason et McGahee-Kovac, 2002 ; Peters, 1990). En favorisant le développement de certaines habiletés, la participation et l'engagement de l'élève à son plan auraient un impact positif sur la qualité de vie et le type d'emploi futur (Benz, Lindstrom, et Yovanoff, 2000 ; Doren et Benz, 1995; Furney et Salembier, 2000; Halpern, Yovanoff, Wehmeyer, Agran et Hughes, 2000). En démontrant les bienfaits de l'engagement, les écrits montrent que les jeunes présentant diverses difficultés peuvent, à tout âge, participer activement à l'élaboration et à l'implantation de leur plan d'intervention (Martin et al., 1993 ; Mason, McGahee-Kovac, Johnson et Stillerman, 2002 ; Test, Karvonen, Wood, Browder, Algozzine, 2000; Test, Mason, Hughes, Konrad, Neale, Wood, 2004 ; Wehmeyer, 1998 ; Wood, Karvonen, Test, Browder et Algozzine, 2004). Realon, Favell et Lowerre (1990) croient qu'il serait bénéfique que les enfants commencent à participer le plus tôt possible à leur plan d'intervention.

1.3 Participation effective des élèves à leur plan d'intervention

Bien que la Loi, les différentes politiques ministérielles et la recherche insistent et encouragent la participation des élèves, certaines études démontrent que sur le terrain, l'implication des élèves à leur plan d'intervention prend un sens différent selon chaque école (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003 ; Goupil et al., 2000). Il est à noter que les études sur l'implication des élèves concernent surtout les réunions d'élaboration des plans d'intervention. Cette participation est au mieux limitée et au pire inexistante.

1.3.1 Études américaines sur la participation des élèves

Depuis les années quatre-vingt, les recherches américaines ont dressé un portrait assez sombre de la participation des élèves à leur plan d'intervention. Certaines de ces études ont mis à jour l'absence des jeunes aux réunions servant à élaborer le plan d'intervention (Lovitt, Cushing et Stemp, 1994; Peters, 1990). Lorsque des données viennent confirmer la présence des jeunes aux rencontres, elles semblent indiquer que cette participation se limite le plus souvent à une simple présence physique (Bacon et Brendto, 1992; Lovitt, Cushing et Stemp, 1994; Peters, 1990). Ce manque de participation des élèves dans leur plan d'intervention semble être un « problème » national, relevé et dénoncé en 2000 dans un rapport intitulé «Back to school on civil rights : Advancing the federal commitment to leave no child behind» (National Council on Disability). À ce problème, s'ajoutent les nombreuses études qui indiquent que les plans d'intervention sont considérés par les enseignants comme peu utiles dans leurs interventions quotidiennes (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003 ; Smith, 1990).

1.3.2 Études québécoises sur la participation des élèves

Les recherches effectuées au Québec mettent en évidence les difficultés associées à la participation des élèves. Deux études auprès des directions d'établissements secondaires démontrent que la pratique ne reflète pas toujours les directives légales ou ministérielles (Beaupré, Ouellet, Roy, 2003 ; Goupil et al., 2000). En 2000, Goupil et ses collaborateurs mènent une étude au secondaire et auprès des directions scolaires concernant les élèves ayant une déficience intellectuelle. Seulement un quart de l'échantillon d'élèves est toujours présent aux réunions concernant leur plan d'intervention; 30% des directions d'école indiquent ne jamais convoquer les élèves (Goupil et al., 2000). Beaupré, Ouellet et Roy (2003) arrivent à une conclusion similaire, en démontrant que le tiers (35%) des élèves, toutes catégories de difficultés confondues, participent à l'élaboration de leur plan d'intervention. Au Québec, il semblerait donc que la place de l'élève dans son plan d'intervention fasse l'objet de pratiques très diversifiées (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003 ; Goupil et al., 2000).

1.4 Facteurs limitant la participation des jeunes dans leur plan d'intervention

Lorsque l'élève n'est pas invité à participer à son plan d'intervention, les raisons invoquées peuvent être de plusieurs ordres. La première raison a trait à la perception des capacités des élèves. Ces derniers sont souvent vus comme étant trop jeunes pour participer (Beaupré et al., 2003). Ils sont fréquemment perçus comme étant passifs par rapport aux services reçus et sont, par conséquent, jugés incapables de s'impliquer (DeNomme, 1995; Ensminger, 1991; Lovitt, Cushing et Stump, 1994; Wehmeyer et Ward, 1995). L'incompréhension et le manque de familiarité des élèves face leur plan d'intervention sont des éléments souvent cités pour justifier le fait qu'ils ne contribuent pas à son élaboration (Lovitt et al., 1994). Peters (1990) fait allusion au fait qu'on associe les jeunes à leurs difficultés et que, par conséquent, on ne les imagine pas participer à l'élaboration de leur plan.

Le manque de connaissances des enseignants et leurs attitudes quant à la participation des élèves sont également à prendre en considération. Les enseignants affirment souvent ne pas savoir comment inclure les élèves dans le processus lié au développement de leur plan d'intervention (Arndt, Konrad et Test, 2006 ; Mason, Field, Sawilowsky, 2002 ; Snyder et Shapiro, 1997). Cet aspect a surtout été étudié au début des années quatre-vingt (Lipstick et Gartner, 1987; Salend, 1983), mais a donné lieu au développement d'un instrument visant à mesurer les attitudes des enseignants (Ryan et Rucker, 1991).

Ensuite, l'insuffisance de connaissances des parents sur leurs droits peut être un troisième facteur explicatif. Aux États-Unis, DeNomme (1995) démontre que ceux-ci manquent d'information concernant la possibilité de faire participer activement leur enfant à son plan d'intervention et la plupart d'entre eux ne sont pas au courant que la Loi encourage cette participation. Enfin, on ne peut pas passer sous silence les facteurs liés à l'environnement lui-même. Il va sans dire que le manque d'implication des jeunes peut être attribuable au fait que leur entourage, scolaire ou familial, ne prône pas nécessairement l'indépendance et ne leur offre pas l'occasion de participer et de prendre des décisions (Wehmeyer, 1992; Wehmeyer, Field, Doren, Jones et Mason, 2004; Wehmeyer et Kelchner, 1996).

Ces différentes raisons évoquées semblent aller à l'encontre des données de recherche sur la participation des élèves à leur plan d'intervention. Pourtant, tel que mentionné précédemment, plusieurs auteurs concluent que les jeunes peuvent participer, et ce, même s'ils sont jeunes ou présentent d'importantes difficultés (Hendrick, 1992; Mamchur, 1990; Pouliot, 2002; Realen et al., 1990; Wehmeyer, Field, Doren, Jones et Mason, 2004; Whemeyer et al., 1998). La recherche permet de réaliser que le manque de participation des jeunes n'est pas attribuable à leurs difficultés, mais résulte des attitudes, des croyances et des pratiques des personnes qui les entourent. Walker et Show (1996) illustrent ce propos en rapportant que les plans étaient souvent faits, en fonction de ce que les parents et le système éducatif pensaient, qui était important, et non en fonction des intérêts, des besoins ou de la volonté des élèves. Les élèves étant les premiers concernés par leur plan d'intervention, il semble aujourd'hui important de trouver des moyens d'y favoriser leur participation.

1.5 Moyens de favoriser la participation des élèves à leur plan d'intervention personnalisé

1.5.1 Outiller les élèves

Le lien entre l'adhésion de l'élève à la démarche et le bon déroulement du plan d'intervention par l'atteinte de ses objectifs étant fortement corrélé, il est nécessaire de favoriser la participation des élèves à leur plan (Desbiens et Massé, 2006; Rodger, 1994).

Dans le but de favoriser cet engagement des élèves, des chercheurs élaborent différents guides, stratégies d'enseignement ou programmes de formation spécifique en vue de former et préparer les élèves. Parmi les programmes américains de formation, on retrouve le « Choice maker Self Determination curriculum » de Snyder et Shapiro (1997) et le « Self Advocacy Strategy » de Van Reusen, Bos, Schumaker et Deshler (1994). À noter que ce dernier programme a été traduit, adapté et expérimenté sur un groupe d'élèves québécois âgés de 10 à 12 ans par Pouliot (2002).

Des chercheurs ont également développé des outils pour enseigner aux élèves comment prendre la direction de leurs réunions de plan d'intervention (McGahee-Kovac, Mason, Wallace, Jones, 2001; Wilson Hawbaker, 2007). Les premières études menées sur l'efficacité de cette méthode sont encourageantes et démontrent qu'il est possible de favoriser la participation des élèves à leur plan (Mason, Field, Sawilosky, 2002 ; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, 2004; McGahee, Mason, Wallace, Jones, 2001).

De nombreux guides et questionnaires sont également rédigés pour accompagner l'élève et ses parents au cours de la démarche du plan d'intervention personnalisé et recueillir des informations afin d'avoir une meilleure compréhension de la situation de l'élève (Bourdages et Chouinard, 1992; hôpital Marie-Enfant, 1999; Powers et al., 2001; Strickland et Turnbull, 1990 ; Van Reusen et Bos, 1990). Plusieurs de ces documents sont disponibles sur le net (Commission Scolaire de Montréal, 2005; Commission Scolaire du Val-des-Cerfs, 2007; McGahee-Kovac, 2002; ministère de l'Éducation du Québec, 2003; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2006). À travers ces outils, la participation des élèves est recherchée pour qu'ils soient en mesure d'assumer pleinement leur rôle au cours la démarche entourant leur plan d'intervention.

1.5.2 Recueillir les perceptions des élèves face à leur plan d'intervention

Il va sans dire que le bon fonctionnement des interventions éducatives ne peut avoir lieu que si les principaux intéressés, les élèves, adhèrent à ces interventions et les désirent (Desbiens et Massé, 2006). Pour ce faire, il apparaît utile de commencer par prendre connaissance des perceptions des principaux intéressés, les élèves. En effet, pour encourager efficacement l'engagement des élèves et leur proposer des outils adéquats, il est pertinent de tout d'abord s'assurer de ce qu'ils pensent de leur plan d'intervention personnalisé. Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours d'un jeune en difficulté :

I've never been asked: « Hey, what's your perspective? What can I do make your education better? » And I feel like you can ask the parents all you want, but if you really want to get down to the heart of the problem and how the students are being affected, maybe you should ask them first (National Council on Disability, 2000).

La revue de littérature entreprise dans cette étude par l'intermédiaire des bases de données PsycINFO, ERIC (Education Ressources Information Center), Repère, en utilisant plusieurs mots descripteurs (plan d'intervention (IEP), participation de l'élève, perceptions, points de vue et autodétermination), montre que les recherches sur le point de vue des élèves en lien avec le plan d'intervention ne sont pas nombreuses et datent, pour certaines de plusieurs années (Taylor et al., 1983 ;1985; Lovitt et al., 1994; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, Stillerman, 2002; Pouliot, 2002).

a. Perceptions des élèves quant à leur participation aux prises de décisions qui les concernent

Aux États-Unis, les chercheurs Taylor, Adelman, et Kaser-Boyd s'intéressent aux opinions d'élèves quant à leur participation à des prises de décisions les concernant. Leur première recherche en 1983, auprès de 32 élèves, âgés de onze à dix-neuf ans, présentant des difficultés de comportements et d'apprentissage montre que les élèves, s'ils en ont la possibilité, choisissent d'être impliqués dans différentes étapes de planification et de prise de décision. Une proportion élevée d'élèves se perçoit comme étant compétente pour le faire et ne prévoit pas de conséquence négative suite à cette participation. Les résultats de la recherche démontrent que seulement trois élèves indiquent avoir ressenti de telles conséquences négatives. La seconde recherche de ces auteurs confirme les résultats obtenus.

Ainsi en 1985, ces mêmes chercheurs ont évalué les attitudes et les compétences d'enfants de sept à vingt ans ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement quant à leur participation à des décisions psychoéducatives les concernant. Les résultats montrent que les enfants manifestent presque tous le désir de s'y impliquer. De plus, ils se perçoivent comme compétents pour le faire. Ils savent ce qu'ils veulent obtenir et jugent, à posteriori,

leur participation efficace. Les résultats de l'étude montrent qu'ils sont prêts à s'associer aux prises de décisions et qu'ils se disent intéressés à améliorer les habiletés nécessaires à une participation efficace. Quant à leur entourage, constitué d'adultes, il qualifie d'efficace la participation de ces enfants. De façon générale, les résultats de ces chercheurs encouragent la participation des élèves dans les prises de décision qui les concernent.

Au Québec, en 2002, Pouliot mène une étude qui a pour but de traduire, d'adapter et d'appliquer un programme de formation « The Self-advocacy Strategy » auprès d'élèves âgés de 10 à 12 ans présentant des difficultés d'ordre comportemental. Les résultats démontrent qu'il est possible et envisageable de préparer des élèves du primaire à participer à leur plan d'intervention. La formation menée auprès des élèves a entraîné des retombées positives sur la participation de ces derniers aux réunions comparativement aux interventions d'élèves d'un groupe témoin. Les élèves ayant au préalable reçu la formation ont plus de connaissances sur le plan d'intervention et comprennent davantage la raison de leur présence aux réunions. Par ailleurs, les opinions de ces élèves vis-à-vis d'une telle démarche sont favorables; ils évaluent positivement la formation et leur participation à la réunion. Cette auto-évaluation de leur performance concorde avec celle faite par les adultes (Pouliot, 2002).

b. Perceptions des élèves sur leurs plans d'intervention personnalisés

La recherche menée sur PsycINFO, ERIC (Education Resources Information Center), Repère et Francis à l'aide des descripteurs « plan d'intervention » et « perceptions des élèves » n'a permis d'identifier que deux études sur le point de vue des élèves concernant leur plan d'intervention.

La première recherche répertoriée est celle de Lovitt, Cushing et Stump (1994). Cette étude a pour dessein de savoir comment 29 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement perçoivent leur plan d'intervention personnalisé. Une comparaison entre leurs perceptions et le contenu de leur plan d'intervention est effectuée par la suite. Il ressort de cette étude que les élèves sont peu familiers avec la démarche entourant le plan d'intervention

et qu'ils y contribuent peu. Très peu d'élèves rapportent avoir signé leur plan. Leur participation semble être effectivement limitée. En effet, bien que les élèves soient présents aux réunions, ils semblent y participer de manière passive et en ne comprenant pas ce qui s'y déroule. Certains élèves rapportent ne pas avoir aimé le contenu de la réunion et les éléments écrits dans leur plan. Leurs opinions sur les plans sont teintées de confusion, d'ambivalence et démontrent un manque d'intérêt envers la démarche. D'ailleurs, aucun élève de cette étude ne rapporte de points positifs. Certains élèves disent que leur plan est inutile et ennuyant. Les objectifs inscrits ne les engagent pas dans la démarche. La comparaison entre les opinions des élèves et le contenu des plans a montré, selon les auteurs, un fort manque d'individualisation dans les objectifs et les buts inscrits. Les objectifs inscrits semblent trop nombreux; le vocabulaire utilisé dans la formulation de ces objectifs inapproprié compte tenu des difficultés et de l'âge des élèves. Ces éléments contribueraient probablement à la méconnaissance des élèves vis-à-vis de leur plan d'intervention (Lovitt, Cushing & Stump, 1994).

La deuxième recherche est celle menée par Mason, McGahee-Kovac, Johnson et Stillerman auprès de 43 élèves qui dirigent leurs réunions de plan d'intervention (2000). Ces élèves du secondaire ont, pour la plupart, des difficultés d'apprentissage. Les chercheurs ont fait des entrevues auprès de ces élèves et auprès de dix de leurs enseignants. Ils ont également assisté à cinq réunions. Les résultats démontrent que les élèves à qui on a enseigné à prendre le leadership de leurs réunions s'impliquent davantage dans leur plan d'intervention. Ils sont capables d'expliquer le processus de leur plan et d'en décrire ses bénéfices. Ils réalisent les bienfaits de diriger les réunions et ont des idées sur la manière d'y être mieux préparés. Ils mentionnent également l'aide apportée par le document et sont en mesure d'aborder leurs difficultés. Enfin, ils connaissent leurs droits ainsi que les ressources dont ils disposent.

Le nombre d'études répertoriées démontre un manque de connaissance au sujet des perceptions des élèves quant à leur plan d'intervention personnalisé. Il apparaît donc nécessaire de recueillir le point de vue des élèves sur leur plan d'intervention afin de dresser un portrait plus complet des pratiques entourant cette démarche. Dans le cadre de cet essai,

nous étudierons les perceptions d'un groupe d'élèves, soit les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental.

c. Pertinence de recueillir les perceptions des élèves présentant des troubles de comportement

Les opinions des élèves d'écoles secondaires présentant des difficultés d'ordre comportemental constituent un sujet d'étude intéressant pour diverses raisons. Avant de décrire ces raisons, il importe de définir d'abord cette clientèle.

i. Définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des élèves présentant des troubles de comportement

Entre 2000 et 2007, le MELS inclut une partie des élèves présentant des troubles du comportement dans les élèves à risque et l'autre partie dans les élèves présentant des troubles graves du comportement (code 13 et 14). En 2007, avec la signature de la convention collective des enseignants, le MELS revient à la classification de 1992. Les élèves sont classés en deux catégories distinctes, à savoir ceux qui ont des comportements sur ou sous réactifs en regard des stimuli de l'environnement (code 12) et ceux qui présentent des troubles graves de comportement (codes 13 et 14). Le MELS définit ces derniers élèves comme ceux :

- pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social ;
- dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres, s'il y a lieu :
 - cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée,
 - les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève.
- dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par :
 - leur intensité très élevée ;
 - leur fréquence très élevée ;

- leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) ;
- leur persistance (depuis plusieurs années) ; malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève (MELS, 2007, p. 13).

ii. Motifs justifiant le choix des élèves présentant des troubles de comportement

Les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental représentent une part importante de jeunes scolarisés au Québec, en étant statistiquement le plus grand groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage après le groupe des élèves en difficulté d'apprentissage (ministère de l'Éducation, 1999). En effet, pour l'année scolaire 1997-1998, sur les 128 210 élèves considérés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 85 621 présentaient des difficultés d'apprentissage et 21 065 des difficultés d'ordre comportemental. Par ailleurs, cette population d'élèves est en constante augmentation depuis ces dernières années (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001; Desbiens et Massé, 2006). De plus, cette clientèle n'étant pas aux prises avec une déficience intellectuelle, tout porte à croire qu'elle a les ressources cognitives nécessaires pour s'exprimer sur sa vision du plan d'intervention personnalisé.

Par ailleurs, tous les principes d'intervention auprès de cette clientèle vont dans le sens de certaines fonctions ou caractéristiques du plan d'intervention (définies au début de ce chapitre). Ainsi, l'intervention auprès des élèves présentant des troubles d'ordre comportemental requiert de la communication, de la concertation et un véritable partenariat entre les différents acteurs impliqués (Paquin et Drolet, 2006). Ensuite, il importe que l'intervention favorise l'engagement des élèves dans leur processus de changement, elle se doit d'être opérationnelle, définie sous forme de comportements observables et mesurables (Quinn et al., 1998).

Enfin, l'un des défis du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec étant de contribuer à la socialisation des élèves de manière à ce qu'ils puissent s'intégrer dans la société, l'enjeu semble être d'autant plus important pour cette catégorie d'élèves connue pour ses déficits dans les habiletés sociales (Brinton et al., 1993; Hartas et al., 1997;

Sutherland et al., 2002). Le défi d'insertion dans la société étant majeur pour cette population, il semble important de contribuer à l'amélioration de leurs plans d'intervention afin que ces derniers puissent accompagner ces élèves vers leur réussite.

1.6 Objectif et questions de recherche

L'objectif général de cette étude exploratoire est de décrire les perceptions d'élèves du secondaire présentant des troubles de comportement sur leur plan d'intervention personnalisé. De façon plus spécifique, leurs perceptions relativement à la démarche et aux réunions sont étudiées. Voici les questions de recherche à l'aide desquelles l'information est recueillie :

1. Comment les élèves perçoivent-ils le plan d'intervention personnalisé en général et d'une manière plus spécifique, leur propre plan?
2. Est-ce que les élèves se perçoivent préparés à leur plan d'intervention personnalisé? Si oui, de quelle manière et comment évaluent-ils cette préparation?
3. Comment les élèves perçoivent-ils les réunions qui portent sur leur plan d'intervention personnalisé?
4. Comment les élèves perçoivent-ils le contenu du document du plan d'intervention?
5. Quelles suggestions et recommandations formulent les élèves pour améliorer la démarche du plan d'intervention personnalisé?

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Le groupe de participants se compose de 28 garçons âgés de 14 à 18 ans (moyenne : 15,82 ans, écart-type : 1,07 an) provenant de cinq écoles secondaires spécialisées dans les difficultés d'ordre comportemental de deux commissions scolaires de la région métropolitaine. Ces élèves présentent tous des problèmes ou des troubles de comportement (voir Appendice A pour les définitions des codes 13 et 14 du Ministère). Il est à noter que l'expérimentatrice n'a pu avoir accès au dossier personnel des élèves et par conséquent aux codes attribués à chaque élève. Les garçons présentant davantage des troubles de comportement au secondaire (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001; MELS, 2007), le groupe se compose uniquement de garçons. Ce choix se justifie également par le fait que deux des écoles recrutées n'accueillent que des garçons et que les problèmes rencontrés par les filles et les garçons diffèrent (Desbiens et Massé, 2006).

Tous les élèves intéressés à participer à cette étude sont rencontrés (échantillon de convenance). Le recrutement est fait de manière à obtenir de l'information provenant de jeunes inscrits à différentes écoles. Les participants se répartissent ainsi selon les écoles : quatre élèves de l'école # 1, un élève de l'école # 2, dix-sept élèves de l'école # 3, trois élèves de l'école # 4 et enfin trois élèves de l'école # 5. Avant de débiter l'expérimentation, l'expérimentatrice ou son assistante de recherche (étudiante au baccalauréat en psychologie) vérifie plusieurs critères d'inclusion auprès de chacun des élèves intéressés. Ainsi, les

participants doivent être âgés entre 14 et 18 ans. Ils doivent également avoir déjà assisté durant la dernière année scolaire à au moins une réunion portant sur leur plan d'intervention.

2.2 Procédure de recrutement des participants

Une première demande de consentement est d'abord envoyée aux commissions scolaires dans le but d'obtenir l'autorisation nécessaire pour entreprendre cette étude. Pour les commissions scolaires acceptant le projet, une deuxième demande de consentement est transmise aux écoles secondaires spécialisées dans les troubles de comportement. Par la suite, lors d'une rencontre avec les directions des écoles, une description précise du projet de recherche et des formulaires de consentement sont distribués à l'attention du personnel (enseignant, psycho éducateur, éducateur, etc.), responsable des classes ciblées (Appendice B). Ces documents demandent d'accueillir l'expérimentatrice dans les classes afin que celle-ci fasse une présentation aux élèves du projet de recherche. Lors de cette rencontre, il s'agit de donner à chacun des élèves un document d'information sur la recherche (Appendice B) et de remettre les formulaires de consentement. Le document d'information décrit l'objectif de l'étude, les procédures et les conditions éthiques. Les élèves mineurs reçoivent deux formulaires de consentement (Appendice B) : le premier à l'intention de l'élève et le deuxième destiné à ses parents ou à son tuteur légal. Les élèves et les parents signent ces formulaires avant le début de l'expérimentation. Dans le groupe de participants, il y a un élève majeur (scolarisation prolongée), l'expérimentatrice lui remet donc un seul formulaire de consentement. L'objectif de la présentation en classe est également de trouver et de fixer avec le personnel et les élèves, les moments les plus appropriés pour administrer le questionnaire en entrevue. Enfin, il est demandé au personnel scolaire de recueillir les formulaires de consentement. Dans le but d'arriver au recrutement du nombre souhaité de participants, tous les participants « volontaires » sont contactés pour l'entrevue.

Nous désirons indiquer ici que le recrutement des participants fut particulièrement difficile. Premièrement, étant donné que cette étude vise des élèves en troubles du comportement et que plusieurs d'entre eux sont sous la responsabilité de Centres Jeunesse, le Comité central d'éthique de la recherche du Ministère de la Santé et des Services sociaux a dû approuver le projet de recherche et ce, en plus des approbations demandées par les milieux scolaires et l'université. Le projet fut accepté par cet organisme sous certaines conditions, dont celle d'apporter plusieurs modifications aux documents d'information et de consentement. La version finale du formulaire de consentement (Appendice B) contient cinq pages de texte à simple interligne. Il est possible que la longueur et la formulation technique de ce document aient constitué un frein dans le recrutement.

D'autre part, plusieurs commissions scolaires ont dû être sollicitées. Parmi celles-ci, plusieurs n'ont pas accepté le projet car elles avaient déjà, au cours de l'année scolaire, accueilli d'autres chercheurs. Le retour des formulaires dûment signés a aussi représenté une autre difficulté. En effet, plusieurs parents ou tuteurs légaux des élèves en difficulté de comportements ont des réticences à participer à des études et, par conséquent, refusent de signer les formulaires de consentement. Et, bien que lors des présentations en classe, la plupart des élèves se soient montrés intéressés à participer, moins de 10% des formulaires distribués sont revenus correctement complétés.

2.3 Instrument

2.3.1 Questionnaire

Un questionnaire administré en entrevue permet de recueillir les données. Il est mis au point en fonction des questions de recherche et de la littérature sur le plan d'intervention. Il se divise en trois parties principales :

- Première partie : connaissance et perceptions sur le plan d'intervention personnalisé, perceptions sur la préparation à cette démarche
- Deuxième partie : perceptions des étapes menant à la réalisation du plan d'intervention personnalisé, perceptions de la réunion du plan d'intervention et perceptions sur le document écrit en découlant. En plus des perceptions sur ces dimensions, une question interroge également les élèves sur l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique.
- Troisième partie : perceptions sur un plan d'intervention qui serait idéal, suggestions d'améliorations à la démarche actuelle

Ce questionnaire inclut des questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. À la fin de ce dernier, se trouve une liste d'adjectifs pouvant s'appliquer au plan d'intervention personnalisé. Cette liste contient 30 adjectifs (14 ayant une valeur positive, 14 ayant une valeur négative et 2 ayant une valeur neutre). À la fin de l'administration du questionnaire en entrevue, les élèves entourent les trois adjectifs qu'ils trouvent les plus appropriés sur cette liste pour qualifier leur plan d'intervention personnalisé. L'annexe D présente ce questionnaire et cette liste d'adjectifs.

2.3.2 Validation du questionnaire par des experts

La première version de ce questionnaire est validée par six experts : deux professeurs d'université, une conseillère en éducation responsable du dossier du plan d'intervention au MELS, un vice-doyen aux études de premier cycle (directeur du Centre de formation initiale des maîtres), une conseillère pédagogique aux services particuliers et complémentaires d'une commission scolaire et enfin un technicien en éducation spécialisée œuvrant auprès d'élèves en difficulté de comportement. Ces experts reçoivent par voie électronique trois documents : une description du projet de recherche (Appendice B), une fiche explicative d'évaluation du questionnaire et le questionnaire. Il leur sera demandé de formuler des commentaires sur ce

questionnaire à l'intérieur d'encadrés définis au préalable à différents endroits (Appendice C). D'une manière générale, ils sont invités à se prononcer sur la clarté des questions posées, leurs formulations en fonction de l'âge et des caractéristiques des participants. Les experts doivent aussi donner leur avis sur la pertinence des questions et des thèmes abordés vis-à-vis de l'objectif de recherche. Les experts doivent retourner le questionnaire accompagné de leurs commentaires par courriel. Leurs avis permettent de faire les ajustements nécessaires à la première version du questionnaire.

2.3.3 Pré expérimentation du questionnaire

Par la suite, le questionnaire est pré-expérimenté auprès de quatre adolescents. Ces jeunes sont familiers avec le plan d'intervention personnalisé. Toutefois, ils ne présentent pas les mêmes caractéristiques que les sujets de la recherche, à savoir, par exemple, être scolarisés dans une classe ou une école spécialisée dans les difficultés comportementales. Cette pré expérimentation se fait sous la forme d'une entrevue et permet d'ajuster une seconde fois l'instrument.

2.3.4 Administration du questionnaire en entrevue

L'entrevue semble être le meilleur moyen d'administrer le questionnaire et de, par conséquent, cerner les perceptions des élèves en leur donnant l'occasion de s'exprimer librement sur le sujet (Poupart, 1997). L'administration du questionnaire en entrevue présente par ailleurs deux intérêts non négligeables. Premièrement, elle ne contraint pas les participants ayant des difficultés d'apprentissage à se retrouver confrontés avec la lecture et l'écriture comme cela aurait été le cas avec un questionnaire papier crayon. De plus, elle offre la possibilité de valider l'information recueillie en donnant l'occasion à l'expérimentatrice de pouvoir demander des clarifications au participant, lui faire reformuler ses propos au besoin, faire des bilans et lui demander son accord sur le contenu et la forme des informations retenues.

L'auteure ou une assistante de recherche (étudiante au baccalauréat en psychologie, préalablement entraînée) rencontre les élèves aux dates prévues à l'avance. Dans le but d'assurer une fidélité des informations recueillies et de permettre une analyse systématique de celles-ci, chacune des entrevues est enregistrée sur bande audio pour être, lors du traitement des données, retranscrite intégralement. L'administration du questionnaire en entrevue dure approximativement soixante minutes.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1 Mode d'analyse des données

Rappelons que le questionnaire est constitué de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes. Les questions fermées ont été dépouillées en termes de fréquences, de moyennes et de pourcentages. Les questions ouvertes et semi-ouvertes ont donné lieu à une analyse de contenu. En effet, les données ont été traitées selon la méthode d'analyse de données qualitatives proposée par Huberman et Miles (2003). L'intégralité des verbatim enregistrés sur bande audio a été retranscrite. Pour chacune des questions, et à la suite d'une lecture approfondie des verbatim, une grille de codification a été élaborée. En fonction de ces grilles, deux personnes, l'expérimentatrice et son assistante de recherche (étudiante au baccalauréat en psychologie et entraînée), ont codé de manière indépendante le contenu des verbatim. Un accord de fidélité inter juges a ensuite été calculé entre elles deux. Puisque cet accord s'est toujours situé au-dessus de 0,80 (entre 0,80 et 1), les catégories établies et les classifications des données ont été acceptées. À noter que certaines questions étant semi-ouvertes, plusieurs réponses étaient faciles à classifier. Par la suite, à partir des catégorisations, les données ont été analysées afin d'en décrire le contenu. Des fréquences et des pourcentages sont ensuite calculés. Il est à noter que lors de l'analyse des données, les réponses à douze items du questionnaire n'ont pas été traités parce que ces items ont entraîné des réponses confuses ou que les questions n'ont pas été posées de la même manière par l'expérimentatrice ou son assistante ou encore qu'elles ne semblaient pas saisies par les élèves et ce, même si ces aspects avaient été pris en considération lors de la pré-expérimentation.

Par ailleurs, à plusieurs questions fermées, les élèves ont justifié leurs réponses en émettant des commentaires. Ces réflexions permettent de mieux saisir le sens de leurs réponses et constituent une richesse au regard de la compréhension de leur situation. Aussi, elles ont toutes été retranscrites. Dans certains cas, elles sont présentées dans le texte ou en appendice. En effet, comme peu d'études qualitatives québécoises touchent les élèves présentant des troubles de comportement, nous croyons que ces commentaires pourront être utiles. À noter que ces verbatim n'ont pas été modifiés pour les rendre conformes aux exigences de la langue française. Le langage utilisé peut, par conséquent, être parfois considéré comme de l'argot.

Il à noter, qu'à certaines questions, il y a des données manquantes parce que l'élève ne voulait pas donner de réponse ou ne savait quoi répondre. Nous indiquerons donc lors de la présentation de chacune des questions et entre parenthèses le nombre d'élèves ayant effectivement répondu à la question.

Ce chapitre présente les résultats en fonction des trois parties du questionnaire : 1) les connaissances des élèves sur le plan d'intervention et leur préparation à cette démarche; 2) les perceptions sur la réunion de plan d'intervention et sur le document qui consigne le plan ; 3) leur évaluation générale du plan d'intervention et leurs recommandations.

3.2 Première partie du questionnaire : connaissance du plan d'intervention personnalisé par les élèves et préparation à cette démarche

Dans cette première partie du questionnaire, l'objectif est de voir si les élèves connaissent le plan d'intervention. Il est également question de la manière dont les élèves sont préparés à leur plan ainsi que de leurs perceptions à ce sujet.

3.2.1 Connaissance du plan d'intervention personnalisé

Une première question demande aux élèves de se projeter dans la situation suivante:

J'aimerais avoir ta perception de ce que c'est, pour toi, un plan d'intervention personnalisé. Supposons que tu aies un ami qui vient te voir pour te dire qu'il va avoir un plan d'intervention et qu'il ne sait pas trop à quoi s'attendre. Imaginons que tu aies envie de l'aider, comment lui expliquerais-tu ce qu'est un plan d'intervention personnalisé?

Les réponses à cette question permettent de constater que les 28 élèves sont en mesure de donner une définition plausible du plan d'intervention en décrivant certaines de ses caractéristiques (personnalisé en fonction des personnes, lié à un échéancier, révision de ce dernier), son contenu, son utilité, ainsi que les raisons justifiant son élaboration et les conditions liées à sa réussite. Les élèves mentionnent également certaines étapes de sa réalisation. Enfin, à cette question, plusieurs partagent leurs impressions et leur expérience de leur plan d'intervention.

La question suivante interroge les élèves sur leurs souvenirs de leur tout premier plan en leur demandant d'abord en quelle année scolaire ils étaient alors. À cette question, les réponses sont confuses et ne peuvent donner lieu à une analyse détaillée. Cependant, 23 élèves (82%) disent avoir conservé des souvenirs de leur tout premier plan. Ces souvenirs sont diversifiés et portent sur leurs intervenants scolaires, leurs émotions, l'utilité, le contenu et les caractéristiques du plan. Enfin, quatre élèves disent ne pas avoir conservé de souvenirs et un dernier rapporte ne pas savoir quoi mentionner.

3.2.2 Perceptions par rapport à la préparation au plan d'intervention

a. Façon dont l'élève a été informé de l'élaboration de son plan

L'ensemble des questions fait référence à l'année scolaire en cours (2006-2007) et interroge les élèves sur les procédures utilisées pour les informer de l'élaboration de leur plan. La première question concerne la manière dont les élèves ont été mis au courant de l'élaboration de leur plan (26/28 répondants). Dix-huit élèves abordent le moment où ils ont été prévenus (à l'avance, lors de la rentrée scolaire, d'un renvoi, d'une rencontre ou d'une réunion du plan). Dix-sept élèves nomment la personne qui les a prévenus et indiquent ses actions (informer de l'existence du plan ou de la réunion, expliquer ou montrer le plan). Quatre élèves justifient l'élaboration de leur plan par le type d'école fréquenté. Enfin, cinq élèves abordent spontanément leur propre rôle (demander des explications, approuver l'élaboration de leur plan, écrire leur plan).

La seconde question interroge les élèves sur la personne de l'école qui les a mis au courant du plan d'intervention (26/28 répondants). Dix-neuf d'entre eux (73%) rapportent avoir été informés par une seule personne. Pour 14 élèves (54%), l'enseignant a contribué à cette information. L'éducateur est impliqué dans plus du tiers des situations (11 élèves). Le tableau 3.1 en appendice présente ces résultats de manière détaillée.

b. Informations reçues et désirées

Une question demande si les élèves ont reçu à l'avance de l'information (28/28 répondants). Douze élèves (43%) estiment en avoir reçu alors que seize (57%) répondent ne pas en avoir eu. Les élèves qui en ont obtenu indiquent que cette dernière portait essentiellement sur le plan. Ainsi, des explications sur ce dernier leur ont été fournies et plusieurs des composantes du plan ont fait l'objet d'une discussion (objectifs, moyens, forces ou difficultés, contenu, etc.). De l'information portant sur les règlements à respecter ou sur le contenu du dossier scolaire de l'élève a également été fournie. Par ailleurs, concernant les personnes qui ont transmises ces informations, pour quatre élèves, il s'agit de l'enseignant.

Pour trois autres, c'est le psychoéducateur et un dernier élève mentionne son éducateur. À noter que 4 élèves sur les 12, qui indiquent avoir reçu de l'information, rapportent ne pas se rappeler de la fonction de la personne qui l'a transmise.

Par ailleurs, à la question suivante : "À ton avis, est-ce que les jeunes ont besoin de recevoir de l'information sur le plan d'intervention lorsqu'on leur annonce qu'ils vont en avoir un? ", les 28 élèves répondent. Vingt élèves (71%) répondent par l'affirmative, cinq (18%) indiquent que cette information devrait être fournie selon: les besoins des élèves, leur expérience ou leurs souhaits et enfin trois élèves (11%) donnent une réponse négative.

Parmi les éléments d'information que les élèves aimeraient recevoir, on retrouve : une définition du plan (N=13), de son fonctionnement (N=4), la description de son contenu (N=8), les raisons justifiant son élaboration (N=4), les conséquences liées au respect ou au non respect du plan (N=7), la participation attendue de l'élève (N=10) et celle des intervenants (N=3). Voici un exemple des commentaires d'un élève à ce propos :

- Élève : *Ouais, pour qu'ils soient plus informés, qu'ils sachent à quoi ils s'attendent.*
- Expérimentatrice : *De quelle sorte d'informations ont-ils besoin d'avoir ?*
- Élève : *Je sais pas, comment ça fonctionne, ils peuvent décrire comment ça marche, comment qu'ils le font. Que ça soit plus clair que « ok je te donne un plan, tu t'arranges avec ça ».*
- Expérimentatrice : *Qu'est-ce que tu penses de cela ?*
- Élève : *Ouais.*
- Expérimentatrice : *Qu'est ce que tu penses de ça ?*
- Élève : *Ça serait bien mieux de même parce que s'il y a des élèves qui en ont pis que les profs leur a pas expliqué ben c'est chien pour eux là.*
- Expérimentatrice : *Pourquoi « c'est chien » ?*
- Élève : *Parce qu'ils ont un plan et ils savent même pas à quoi ça sert.*

Un des trois élèves estimant ne pas avoir besoin de recevoir de l'information sur le plan d'intervention quand on le lui annonce justifie sa réponse en parlant de sa propre expérience :

Pas vraiment parce que moi j'en ai pas reçu et j'ai vu que ça m'a aidé quand même même sans recevoir de l'aide. Même si on sait pas vraiment de quoi ça a l'air, on sait déjà que c'est pour nous aider.

Un autre rapporte ne pas vouloir recevoir de l'information supplémentaire sur les raisons justifiant son plan et le troisième laisse entendre que l'information nécessaire sera, de toute façon, fournie par la suite: *Pas besoin de dire avant comme qu'est-ce qu'ils vont dire après là. Ils vont dire la même chose ça c'est sur.*

c. Préparation à la réunion de plan d'intervention

À la question: "Avant la rencontre organisée pour préparer ton plan d'intervention, quelles choses as-tu eu à faire ou à préparer?", 20 élèves (71%) affirment ne pas avoir eu de préparation et huit (29%) rapportent s'être préparés. Parmi ces huit élèves, cinq confient qu'un ou plusieurs membre(s) du personnel leur a demandé cette préparation. Ainsi, ces élèves (N=5) ont dû penser ou réfléchir (difficultés, objectifs, moyens et cheminement) ou écrire un brouillon de leur plan. Sur les huit répondants s'étant préparés, quatre indiquent avoir eu une réaction positive face à cette préparation. À l'inverse, un élève rapporte un commentaire négatif et confie s'être senti contraint de changer qui il est.

La question suivante demande aux élèves leurs idées sur la manière dont ils pourraient être préparés aux réunions (19/28 répondants). À cette question, cinq élèves discutent le fait d'être préparé aux réunions en indiquant qu'ils n'en voient pas le besoin et deux autres abordent leur propre expérience en indiquant ne pas avoir eu de préparation. Selon les 12 autres élèves, il serait nécessaire de montrer un exemple de plan d'intervention (N=2), ou d'expliquer à l'élève de quoi il s'agit (N=7). Deux élèves précisent la manière dont il faudrait les aborder en préconisant de leur parler gentiment et de leur donner des indications sous forme de conseils. Pour cinq élèves, il pourrait s'agir de demander à l'élève

de réfléchir à ses forces ou à ses difficultés. Faire des efforts et se préparer aux questions posées durant la réunion sont également cités par deux élèves. Enfin, un élève conseille aux jeunes de participer aux rencontres pour faire *"diminuer la dureté des règlements"*.

- d. Le plan d'intervention : un sujet de discussion amené par l'enseignant en classe?

Il est demandé aux élèves si l'enseignant parle du plan en classe (26/28 répondants). Vingt élèves (77%) rapportent que leur enseignant n'en a pas fait mention. Deux de ces vingt élèves mentionnent l'aspect personnel et légal du plan : *"c'est individuel", "l'enseignant a pas le droit de parler des choses, des autres gars. Les enseignants ont pas le droit de parler des choses des gars"*.

Pour six élèves (23%), un de leurs enseignants a abordé ce sujet durant la classe. L'élaboration d'un plan pour tous les élèves scolarisés dans l'école, une définition de ce dernier ou son aspect *"individualisé"* (N=2) ont fait l'objet d'une discussion. Ainsi, un élève mentionne :

Il a dit que les plans d'intervention étaient adaptés pour chacune des personnes, que disons s'il y en a un qui n'aise plus que moi pis qui se fait moins suspendre que moi ben c'est normal parce qu'il est adapté à lui.

À noter que pour trois des six élèves, l'enseignant a abordé ce sujet en tête-à-tête avec eux, soit pour leur communiquer leurs résultats scolaires, soit pour leur rappeler les objectifs inscrits dans le plan, ou encore les informer d'une réunion à venir.

- e. Mesures générales prises par le milieu scolaire pour préparer les élèves à leur plan d'intervention

À une question portant sur les mesures prises par l'école pour préparer les adolescents à leur plan, 13 élèves (46 %) affirment ne pas avoir été préparés (28/28 répondants). Un des élèves précise d'ailleurs : *"Il y en a pas. J'en ai jamais vu. Si tu veux de"*

l'information, il faut que tu la demandes". Un autre élève reconnaît l'inconvénient d'un tel manque de préparation : *"C'est mauvais. (...) À cause que je sais pas moi, on ne sait même pas c'est quoi si c'est la première fois qu'on en a un, on ne sait pas c'est quoi"*. Dans le même ordre d'idées, cinq élèves (18 %) affirment ne pas savoir s'il existe des mesures pour préparer les élèves. À l'inverse, 10 élèves (36%) indiquent avoir été préparés en discutant de leur plan avec leur conseiller et par les premières réunions organisées en début d'année.

f. Perceptions sur la présence d'un conseiller dans la démarche

Une question concerne la présence d'une personne pour aider et conseiller les élèves (28/28 répondants). À cette question, 20 élèves verraient cela positivement en percevant les avantages, sept perçoivent négativement une telle présence et un dernier élève indique ne pas pouvoir concevoir une telle situation. Le tableau 3.2 présente les avantages d'avoir un conseiller.

Tableau 3.2
Avantages d'avoir un conseiller selon les répondants (N=20) en percevant les bénéfices

Bien-être (N=15)	Aide apportée (N=12)	Informations transmises (N=5)
Confiance (N=1), sécurité, motivation et support (N=2), encouragement (N=1)	Objectivité par rapport au point de vue de l'élève (N=5)	Rappel des informations (N=2)
Écoute, échange, discussion (N=3)	Trouver des objectifs (N=3) ou les matières à travailler (N=1)	Conseils ou idées apportés à l'élève (N=3)
Concentration ou attention (N=3)	Préparer (N=1), connaître (N=2) ou faire le plan (N=1)	
Compréhension (N=1)	Avancer (N=1)	
Connaissance de l'élève (N=3) et activités faites avec lui (N=1)		

Concernant les commentaires négatifs émis, un premier élève justifie sa réponse en indiquant que ce conseiller ne serait pas constamment auprès de lui et par conséquent, ne connaîtrait pas ses limites (de l'élève). Pour un autre élève, avoir un conseiller n'est pas nécessairement une bonne idée dans la mesure où, pour s'améliorer, il a besoin de savoir ce qu'il fait de mal. Enfin, pour les autres élèves, l'apport d'un conseiller serait considéré comme "achalant" ou ne changerait pas grand-chose parce qu'ils jugent ne pas en avoir besoin (N=4).

La question suivante demande aux élèves qui ils aimeraient avoir à titre de conseiller s'ils devaient avoir un (27/28 répondants). À noter que quatre élèves ont mentionné deux personnes et qu'un élève a pour sa part cité trois personnes. La figure 3.1 présente la provenance du conseiller souhaité.

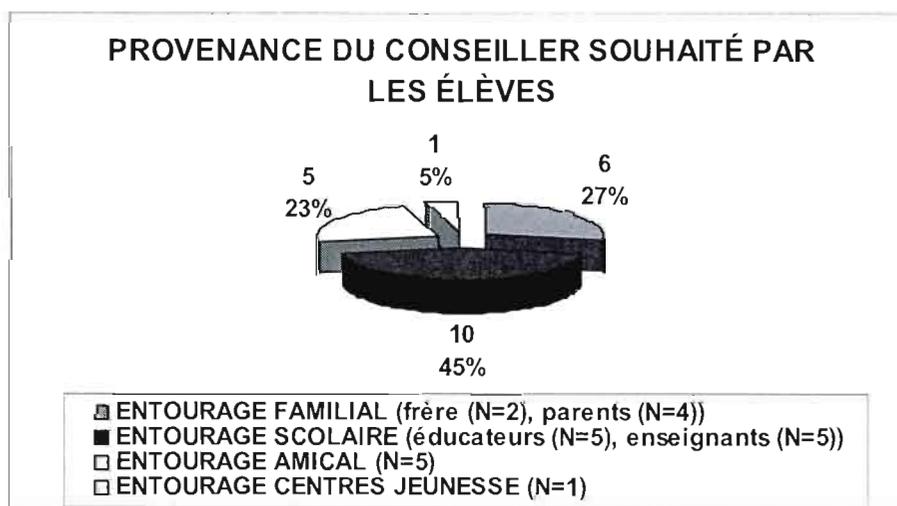


Figure 3.1 Provenance du conseiller souhaité par les élèves.

Les raisons pour justifier leur choix sont recueillies (26/28 répondants). Les 26 élèves justifient leur choix en indiquant des éléments en lien avec les comportements (11 commentaires) ou les caractéristiques (30 commentaires) du conseiller.

Parmi les comportements recherchés chez un conseiller, les données indiquent permettre des prises de conscience à l'élève, lui offrir le soutien et l'aide nécessaires, le défendre ou enfin dialoguer. Ensuite, certaines caractéristiques du conseiller semblent avoir une importance primordiale telles que: connaître l'élève et ses comportements, inspirer confiance, passer du temps avec l'élève et être connu de ce dernier ainsi que rechercher le changement. Les élèves rapportent aussi le fait d'avoir un regard objectif, de pouvoir dialoguer avec l'élève ou de l'avoir déjà aidé.

- g. Le plan d'intervention : un sujet de discussion amené par l'élève lui-même?

Il est demandé à l'élève s'il discute de son plan d'intervention avec des personnes et si oui; de qui il est alors question (27/28 répondants). Neuf élèves (33%) répondent par l'affirmative. Dans trois cas, cette discussion a lieu avec plus d'une personne : intervenants du milieu scolaire, personnel du centre jeunesse ou membres de l'entourage familial (parents ou tuteur), amis. Par ailleurs, sur les neuf élèves qui rapportent discuter de leur plan, cinq mentionnent avoir initié eux-mêmes la conversation et quatre élèves indiquent que cela a été fait soit par l'intervenant (N=3), ou soit par un de leurs parents (N=1).

Lorsque l'intervenant sollicite une conversation, cette dernière porte sur : une explication du plan à l'élève, ses objectifs, ses moyens, ainsi que sur ses forces et ses faiblesses. Lorsque c'est le parent qui initie cette conversation, il insiste auprès de son fils sur le respect des objectifs inscrits dans son plan. Pour les cinq élèves qui ont abordé avec leur proche ce sujet, un indique avoir discuté de ses difficultés et un autre de son désaccord avec des éléments inscrits dans son plan. Un élève raconte avoir cherché des conseils auprès de ses parents sur ce qu'il allait dire lors de la réunion et un autre affirme avoir demandé des précisions sur les étapes à suivre et sur la réunion. Enfin, un élève rapporte avoir expliqué son plan à une personne de son entourage.

En résumé

Les données de cette partie du questionnaire indiquent que les élèves savent bien ce qu'est un plan d'intervention et sont capables d'en donner une définition plausible. Par ailleurs, les données montrent également que seule une minorité d'entre eux se disent préparés à leur plan d'intervention. Plusieurs élèves émettent le désir de recevoir plus d'informations préalables à cette rencontre. De plus, le plan d'intervention est un sujet, qui toujours selon les perceptions des élèves, semble peu abordé en classe par les enseignants. Cette situation est cependant appréciée par plusieurs élèves à cause du respect de la confidentialité.

3.3 Deuxième partie du questionnaire : les perceptions des élèves sur la réunion et le document

3.3.1 Perceptions des élèves sur la réunion

a. Perceptions générales des rencontres d'élaboration du plan d'intervention

Questionnés sur leurs perceptions face aux réunions d'élaboration du plan (28/28 répondants, 16 élèves (57%) émettent des commentaires positifs sur ces rencontres, 11 (39%) font des critiques et 4 (14%) qualifient ces rencontres de "normales" ou de "correctes" sans justifier leurs réponses. Il est à noter que les élèves peuvent mentionner plus d'une réponse.

Les commentaires positifs vont dans le sens d'une participation active de l'élève à la réunion. Les élèves rapportent ainsi apprécier : parler (N=5), prendre conscience de leurs forces, de leurs difficultés ou de leur évolution (N=3), et être préparés à leur plan (N=3). L'aide et l'utilité de ces réunions pour l'élève ou pour son entourage sont également citées (N=7). Quant aux reproches, ils concernent principalement les intervenants. Les élèves critiquent leur manque d'écoute, leur côté directif et de ne pas les impliquer dans la démarche de leur plan (N=3). Leur manque d'engagement est également décrit (N=2). D'autres commentaires sont émis sur l'inefficacité des réunions ou le fait qu'elles soient réalisées trop tôt dans l'année scolaire. Enfin, quatre élèves émettent spontanément des suggestions ou des recommandations. L'importance de la volonté de l'élève dans la réussite de son plan, le fait d'avoir une récompense suite à des efforts fournis, ou de faire son plan avec un intervenant qui connaît bien l'élève sont mentionnés. Voici un exemple de commentaires au sujet de ces réunions :

Je suis d'accord, c'est une bonne idée. C'est le fun parce qu'il y a des écoles qui invitent pas les élève, qui rencontrent juste les parents. Les élèves sont pas informés. Ils sont informés de même « tiens, tu as ça ça ça », conforme-toi. T'as rien à dire dans le fond.

b. Adjectifs utilisés pour décrire ces réunions

Il est demandé de nommer un adjectif pour décrire les réunions de plan d'intervention (27/28 répondants). Douze élèves (44 %) nomment un adjectif ayant une valeur négative, dix (37 %) en citent un avec une valeur positive et cinq (19 %) rapportent des éléments pouvant être qualifiés de "neutre". Le tableau 3.3 présente les adjectifs utilisés pour décrire la réunion ainsi que certains verbatim des élèves.

Tableau 3.3
Adjectifs utilisés pour décrire la réunion accompagnés du verbatim des élèves

Adjectifs Valeur positive	Verbatim
C'est correct, c'est bon	"Parce que c'est ça qui m'est venu en tête. (Q) Parce que c'est une bonne idée, t'sais, comme je te disais, c'est pas 't'as ça ça ça' pis 'accepte' pis 't'as rien à dire'. Dans le fond, tu peux donner ton point de vue"
Super	"Parce que ça l'aide les jeunes, c'est fait pour ça. (Q) Ben, pour les aider plus tard, pour pas qui soient dans la merde plus tard, quelque chose comme ça. (Q) Parce que c'est fait pour ça"
Élaborateur	"Parce que tu élabores sur ce que tu es. Comme, tu pars du simple au complexe. Tu comprends ? Tu te qualifies avec plein plein de mots, tu vois ? Plein plein de mots qui veut dire ce que tu es. C'est comme si t'étais un robot avec des données. C'est un peu ça"
Encourageant	"Ben parce que les personnes sont là autour de toi. Ils sont là pour te supporter, t'encourager pis t'aider. Pis, ils assistent à cette rencontre là justement parce qu'ils veulent être au courant de ce qui se passe pour pouvoir t'aider"
Formidable	"Formidable. Vraiment formidable oui. Ben parce que c'est formidable qu'il y ait des profs qui font ça pour des jeunes. Ben qu'il y ait des personnes qui font ça pour les jeunes. (Q) Ça va bien, oui c'est formidable. (Q) Oui. J'ai pas vraiment des choses mauvais qu'on dit sur moi, mais pas qu'on dit sur moi mais que j'ai"
Aide supplémentaire	"Parce qu'ils nous aident déjà à l'école, je dis c'est supplémentaire parce que (...) c'est encore de l'aide de plus que l'aide en classe"
Correct	"Parce que ça t'aide et en même temps, tu peux parler de tes problèmes, fait que c'est correct pour toi même, c'est bon pour le mental"
Aide	"Parce que c'est à ça que ça sert le plan d'intervention même si c'est pas toujours le cas."
Serviable	"Parce que ça nous sert à quelque chose pis ça nous aide, admettons qu'on a de la difficulté."
Ça t'emmène plus à penser	"Ca t'emmène plus à penser, mais je sais pas comment dire ça, à penser à ce que tu vas travailler pis pas; admettons... fait réfléchir ? (Q) Parce que tu réfléchis à ce que tu dois penser pis, il est avec toi, pis il te dit que c'est ça à améliorer. Pis, tu penses à ce que tu dois améliorer encore pis comment tu vas le faire."

Adjectifs Valeur négative	Verbatim
Long	"Parce que c'est long tout, tout trouver les faiblesses pis tout (...)"
C'est pas pour aider	"Parce que dans un sens, c'est eux qui choisit, ils te demandent pas quand il fait un plan d'intervention, ils regardent ce qui va mal, ce qui va bien pis ce qui va mal c'est ca que tu dois travailler. C'est eux qui décident. C'est eux qui décident ce qu'ils doivent mettre pour toi, là. C'est pas toi qui va décider"
Boring	"Parce que c'est long, parce qu'on doit écouter un prof qui dit toujours nos problèmes, pis après on signe un petit bout de papier. C'est long, plate, on sait déjà c'est quoi nos problèmes pis ils veulent nous les rappeler"
C'est pas le fun	"Ben là, quelqu'un que tu connais pas au début, c'est surtout au début, que tu connais pas pis qui commence à te dire quoi faire, pis qu'est ce qui va t'arriver, t'sais qui embarque dans ta vie là pis qui veut tout savoir, pis qu'y a ton dossier entre les mains, tout ce que t'as fait à l'école pis tout ce que t'as fait à la maison pis là tes parents racontent tout pis là ils savent quasiment toute ta vie pis ils écrivent ça. Pis en plus, qu'ils te disent : « tu sais, moi je veux juste être ton ami. » Pis là, ils commencent à te poser des questions : « Tu prends-tu de la drogue ? Tu bois-tu ? », plein d'affaires comme ça, ils veulent vraiment tout savoir. Je te dis moi j'ai pas aimé ça"
De la merde	"C'est de la merde. La plupart du temps, ils sont là juste pour parler, parler pour rien. C'est ca, ils disent n'importe quoi. Comme je vous le dis, ils sont souvent en train de mentir, des trucs comme ça"
Stressant	"Parce que c'est toujours la même chose qui se répète, répète, répète. C'est comme si ça te rappelait encore là où tu es, c'est comme si t'es dans le même plat, t'as pas évolué"
Désagréable	"Les rencontres j'ai jamais trouvé ça agréable c'est pour ça. T'sais quand je me dis, tu sais sur qui vont au régulier, ils ont pas plein de rencontres comme ça. Moi je suis pas comme eux, peut-être, mais t'sais, à la longue, ça fait chier pareil qu'ils nous rencontrent toujours sans arrêt. On dirait que c'est eux qui essayent de mener ma vie"
Court	"Parce que souvent c'est pendant la récréation. On a juste 10 minutes pis il faut se dépêcher. Pis les intervenants ils sont occupés là. Sûrement qu'il y en a qui auraient besoin de plus de temps mais qui l'ont pas t'sais pour bien cibler les objectifs. Pas les, aussi parce que qu'est-ce qu'ils font, c'est qu'ils laissent pas le jeune les trouver. Genre un jeune qui a beaucoup de difficultés ben le prof, vu il a pas beaucoup de temps, il veut comme lui mettre une boucle dans la bouche. T'sais, il va le dire à sa place. Moi ça m'est pas arrivé, mais ça peut arriver"
Perte de temps	"Parce que personne en arrive à la même conclusion, parfois. Parfois moi je dis que je l'ai atteint, mais tout le monde dit partiellement ou pas pen toute...C'est un peu décourageant dans ce sens-là. C'est plate. Tu peux me dire que c'est pas atteint, mais tu peux me dire que j'ai fait des efforts quand même pis c'est mieux que ça l'était"

Adjectifs Valeur neutre	Verbatim
Ennuyeux mais efficace	"Je sais pas comme, comme c'est peut-être moi ce jour-là, j'étais pas bien réveillé ou quelque chose comme ça pis que j'ai trouvé ça ennuyeux. Mais, en tous cas, quand je suis rentré, ça me tentait pas de faire des rencontres, parce que j'en fait plein.(Q) Ben parfois c'est plate, parfois c'est des bonnes rencontres. Je sais pas, à vrai dire la rencontre, elle a pas duré longtemps ici, mais des fois cool, pas duré longtemps, mais j'étais pas impressionné, j'aurais préféré genre, je sais pas, j'aurais préféré genre travailler en classe"
Correct	"C'est juste on se rencontre, on parle et c'est tout."
Paradoxal	"Parce que dès fois. Ça peut changer pis finir, je sais pas. Parce que dès fois, ça peut changer. (Q) Genre, mettons, il s'est amélioré en maths, des affaires comme mes manies là qui faut que je travaille dessus pour arrêter d'en faire. Ok. Parce que dès fois, j'en fais, pis des fois ça part, dès fois ça revient. C'est tout."
Concentré dans le travail	"Parce que c'est la chose que j'ai le plus de la misère à faire à l'école, me concentrer dans le travail ou me concentrer dans des rencontres."
Normal	"Ben ça dérangeait pas d'avoir un plan d'intervention pis qu'est-ce qui est écrit dedans ça me dérangeait pas."

c. Émotions ressenties durant la réunion

La question suivante : "Par rapport à d'habitude, comment te sens-tu lors de ces rencontres? " est posée aux élèves (28/28 répondants). Onze (39%) indiquent ne pas avoir observé de différence dans leur registre émotionnel, et se sentir par exemple "*normaux* (N=7), "*corrects*" ou "*indifférents*" (N=3). Huit élèves (29%) mentionnent des émotions ayant une valeur négative et sept (25%) rapportent des sentiments positifs. Finalement, deux élèves (7%) partagent leur ambivalence envers ces réunions en confiant se sentir à la fois "*tranquille*" et "*écœuré*".

d. Perceptions du but de la réunion

Une question est ainsi libellée : "Si je te demande de penser à la dernière rencontre à laquelle tu as assisté, selon toi, quel était le but de cette rencontre?" (28/28 répondants). Onze élèves (39%) mentionnent l'élaboration de leur plan d'intervention ("*faire mon plan au complet*", "*faire un plan*", "*trouver mes objectifs*"). Pour six élèves (21%), la rencontre a pour objectif de voir leur cheminement et de réviser leur plan. Ainsi, un élève rapporte :

Ben c'était de clarifier qu'est-ce qui était atteint, qu'est-ce qui l'était pas ou ce qui l'était partiellement...Pis, savoir s'il y en avait d'autres à ajouter ou si on est tous d'accord ou si on peut en enlever un ou deux ou trois c'est ça.

Dans un autre ordre d'idées, sept répondants (25%) indiquent un but en lien avec leurs comportements ou le travail scolaire. Parmi ces sept élèves, trois mentionnent que la rencontre a pour objectif de "les aider dans leurs études", ou "de les faire accélérer à l'école" ou encore à "avancer dans leurs travaux". Pour six autres, la réunion porte sur leurs comportements, qu'il s'agisse "d'arrêter de faire des 'bêtises", "d'améliorer le comportement", de cesser de déranger en classe ou de respecter les autres.

Enfin, six élèves (21%) mentionnent le rôle actif des intervenants lors de cette réunion. Ainsi, pour quatre élèves, les intervenants les "font avancer", les aident à travailler leurs faiblesses, leur "montrent la bonne voie", ou encore leur disent comment "réussir" ou "s'améliorer". Pour un autre élève, il s'agit de lui faire comprendre ce qu'est le plan d'intervention et pour un dernier élève, il est question de son nouvel horaire. Il raconte :

Parce que j'ai été souvent suspendu. J'étais souvent suspendu. Pis là c'était l'idée de, ils ont eu l'idée de faire une nouvelle horaire adapté à mes forces pis mes faiblesses. Pis c'était pour la présenter pis c'était en même temps que le plan d'intervention. Ça rentrait dans le plan d'intervention".

e. Durée approximative de la réunion

Questionnés sur la durée de la dernière réunion à laquelle ils ont assisté (28/28 répondants), 16 élèves (57 %) indiquent une durée inférieure ou égale à 30 minutes. Neuf (32%) mentionnent entre 30 à 60 minutes et trois (11 %) rapportent une durée supérieure à 60 minutes. Par ailleurs, 22 des 28 répondants (78 %) se disent satisfaits de la durée de leur réunion, cinq (18%) trouvent que les réunions durent trop longtemps et un élève aimerait que les réunions soient plus longues.

f. Personnes présentes à la réunion

Une question porte sur les personnes présentes à la dernière réunion de leur plan d'intervention. L'analyse des réponses des élèves indique qu'il y avait en moyenne deux personnes présentes, autre que l'élève lui-même (moyenne de 2,21 et écart-type de 1,81).

Le tableau 3.4 présente les informations relatives aux personnes présentes.

Tableau 3.4
Informations relatives aux personnes présentes à la réunion

Nombre de personnes présentes à la réunion	Une	Deux	Trois	Quatre	Cinq	Six
Nombre d'élèves	11	8	4	3	1	1
Pourcentage d'élèves	39%	28%	14%	11%	4%	4%

À partir du tableau ci-dessus, pour dix-sept élèves (61%), seul le personnel scolaire est présent à la réunion. Pour neuf élèves (32%), les parents y assistent.

g. Perceptions des actions des personnes présentes à la dernière réunion

Deux questions concernant les actions des personnes présentes à la dernière réunion sont posées aux élèves. À la première, sur le type des actions des personnes présentes (28/28 répondants), les élèves rapportent des actions de nature active ou passive. Ainsi, l'analyse des réponses indique que le directeur, les enseignants et les éducateurs ont généralement participé activement à cette réunion. À titre d'exemples, ils ont : fait le plan d'intervention, expliqué ce qu'est un plan d'intervention ainsi que leurs attentes envers l'élève, discuté avec l'élève de son plan ou présenté les objectifs atteints et ceux à atteindre. Les élèves rapportant à la fois une participation passive (écoute, prise des notes, etc.) et active (renouveler ou faire le plan,

poser des questions) de la part des psycho éducateurs et des intervenants scolaires. Enfin, les actions des parents ou celles du personnel des Centres Jeunesse sont passives, telles que : ne rien faire ou dire, écouter, acquiescer ou confirmer les propos du personnel scolaire.

Une question demande ce que les élèves pensent des comportements ou des propos des personnes présentes (25/28 répondants). Parmi l'ensemble des commentaires émis à ce sujet, la majorité (N=20) démontre une satisfaction des élèves envers les actions des personnes; en particulier parce que ces dernières s'inscrivent dans une démarche d'aide (N=7). La satisfaction envers les propos émis par ces personnes est également rapportée (N=6) et plusieurs qualificatifs sont attribués à ces actions, tels que " correct ", " bien ", " bon " ou " fun ".

Les reproches concernent principalement le manque d'écoute et de compréhension des intervenants envers les élèves et le manque d'implication des élèves dans ce qui est fait ou décidé. Des élèves questionnent l'engagement ou le type de participation des intervenants pour aider les élèves. Voici un exemple de commentaires d'un jeune :

Je faisais juste écouter, je pouvais pas vraiment dire mon opinion, ils parlaient trop. Je pouvais rien dire, c'était vraiment, tu te sens pas là. Je faisais juste écouter, c'était tout. Je faisais juste écouter, je regardais même pas, j'étais parti, je voulais rien savoir d'eux. C'était du blabla man, tout ce qu'ils me disaient.

Enfin, le manque d'implication des élèves est clairement exprimé par quatre jeunes. Ainsi, un l'un d'entre eux rapporte :

Je sais pas, je m'en foutais là un peu de..., j'ai dit : « ouais, je suis d'accord ». Je pouvais rien faire, je pouvais pas dire : « Non je suis pas d'accord » ou quelque chose comme ça, « je veux que t'effaces ça », c'est déjà écrit dedans.

h. Personnes souhaitées ou non à la réunion

À une question portant sur les personnes souhaitées aux réunions du plan d'intervention (28/28 répondants), sept élèves souhaiteraient qu'une autre personne soit à leurs côtés. Ainsi, trois élèves apprécieraient la présence d'une personne de leur entourage et quatre autres celle d'un membre du personnel scolaire. Parmi les raisons évoquées, on retrouve la bonne connaissance de l'élève ainsi que la qualité de la relation avec ce dernier (soutien et aide apportés). Le tableau 3.5, en appendice, présente le verbatim des sept élèves concernant les personnes qu'ils aimeraient voir présentes lors de la réunion.

À la question interrogeant les élèves sur les personnes souhaitées absentes, on note un fort taux d'abstention. En effet, 11 élèves (40%) ne se prononcent pas et 13 élèves indiquent qu'il n'y a personne qu'ils souhaiteraient ne pas voir à leurs réunions. Seulement quatre élèves nomment la fonction des personnes qu'ils aimeraient voir absentes : membres du personnel du Centre Jeunesse ou une psycho-éducatrice. Le tableau 3.6, en appendice, présente le verbatim des élèves concernant les personnes qu'ils aimeraient voir absentes de la réunion.

i. Perceptions sur les personnes ayant le plus et le moins d'influence durant la réunion

Dans un premier temps, les élèves décrivent qui est présent à la réunion (28/28 répondants). Cette description pour l'ensemble des élèves indique que 48 personnes du milieu scolaire ont assisté aux réunions, 11 de l'environnement familial et 3 du milieu des Centres Jeunesse. L'élève est présent à chacune de ces réunions. Outre l'élève, il y a en moyenne 2,21 personnes présentes.

Une seconde question demande aux élèves qui, parmi les personnes présentes, est la plus influente (28/28 répondants). L'entourage scolaire, suivi de l'élève, sont considérés comme les plus influents. Aucune influence n'est attribuée au milieu familial ou au personnel du Centre Jeunesse. Le tableau 3.7 présente ces données.

Tableau 3.7
Résultats relatifs aux personnes présentes à la réunion et considérées comme ayant le plus d'influence selon les élèves

Personne présente à la réunion et considérée comme ayant le plus d'influence (N=26)	Entourage scolaire	Entourage familial	Entourage du Centre Jeunesse	Élève lui-même
Nombre de personnes présentes à la réunion (rapporté par l'ensemble des élèves)	48	11	3	28
Nombre de personnes considérées comme étant les plus influentes (rapporté par l'ensemble des élèves)	20	0	0	6

À noter que pour deux élèves, l'influence durant la réunion se partage soit entre deux personnes du personnel scolaire, soit entre l'élève et son intervenant.

Au sujet du personnel scolaire, les principales raisons invoquées pour justifier son influence sont : sa fonction (N=7) ou son pouvoir (N=2), son savoir (N=3), sa participation à la réunion (N=12), sa connaissance de l'élève et la qualité de la relation avec ce dernier (N=3). Deux élèves rapportent un manque de participation active des jeunes. Un exemple de commentaires à ce propos.

- Élève : *Parce que c'est lui qui me connaît le plus fait que il sait quoi faire, il sait quoi dire.*
- Expérimentatrice : *Qu'est ce qu'il a décidé?*
- Élève : *Il a décidé ses propres objectifs, je sais comme si lui il déciderait tout genre.*
- Expérimentatrice : *Ses propres objectifs, qu'est ce que tu as pensé de ça?*
- Élève : *Ben que c'était comme pas bien de sa part genre, qu'il décide des, de mes propres objectifs que moi j'avais à faire genre à la place de me laisser les dire et les faire moi-même, ben c'est lui qui a travaillé pour moi.*
- Expérimentatrice : *Comment t'as trouvé ça que c'est lui qui a travaillé pour toi ?*
- Élève : *Mal.*
- Expérimentatrice : *Qu'est ce que tu pensais dans ta tête ?*
- Élève : *Ben qu'il avait pas d'affaires à faire ça.*

Les six élèves qui se perçoivent comme étant la personne la plus d'influente justifient leur choix en mentionnant qu'ils sont les premiers concernés par la réunion. Ainsi, un élève rapporte : *"C'est moi qui travaille, c'est moi qui fais mes études, c'est moi qui doit passer mon année. Mais le prof m'a aidé quand même, à savoir elle pouvait me diriger, faire la route. Elle me construit la route, pis moi je marche sur la route"*. Un élève explique avoir contribué à son plan en indiquant avoir répondu aux questions posées : *"J'ai décidé que c'était correct qu'est ce qu'elle avait écrit. Ben je sais pas si j'avais le choix, eux disaient : 'Est-ce que tu es d'accord?' , j'ai dit : 'Ouais' "*.

Une troisième question demande qui, parmi les personnes présentes, est la moins influente (28/28 répondants). Ces résultats sont à prendre en considération à la lumière du nombre de personnes présentes à la réunion. Le tableau 3.8 présente ces données.

Tableau 3.8
Résultats relatifs aux personnes présentes à la réunion et considérées comme ayant le moins d'influence selon les élèves

Personne présente à la réunion et considérée comme ayant le moins d'influence (N=25)	Entourage scolaire	Entourage familial	Entourage du Centre Jeunesse	Élève lui-même
Nombre de personnes présentes à la réunion (rapporté par l'ensemble des élèves)	48	11	3	28
Nombre de personnes considérées comme étant le moins influentes (rapporté par l'ensemble des élèves)	10	4	2	9

À noter que pour deux élèves, ils n'ont pas plus ou moins d'influence durant les réunions que leur intervenant. Au sujet du personnel scolaire, plusieurs raisons sont invoquées pour justifier son manque d'influence. Les élèves rapportent le statut de la personne, les raisons de sa présence (liées au fait d'écouter ou de voir comment ça se passe à l'école), le manque de prise de décision.

Par ailleurs, les élèves décrivent plusieurs éléments pour justifier leur propre manque d'influence. Ils mentionnent, par exemple, le peu de compréhension de la part des intervenants face à leurs émotions et le manque de communication avec l'intervenant. Les élèves rapportent également se sentir un sujet de conversation, ou de ne pas avoir mentionné certains objectifs ou faiblesses. Ensuite, ils citent les manques de prise de conscience face à leurs comportements ou de participation dans l'écriture de leur plan.

Enfin, un élève justifie la faible influence du personnel du Centre Jeunesse par son manque d'appartenance au milieu scolaire. L'impuissance des parents dans le contexte scolaire, le fait de ne pas souhaiter parler contre la volonté de leur enfant ou encore le fait que *"tout a déjà été décidé"* sont des éléments confiés par les élèves pour justifier le peu d'influence de leurs parents.

j. Participation de l'élève à la réunion

i. Actions faites et attendues de l'élève durant la réunion

Une question est ainsi libellée : "Et toi qu'as-tu fait pendant cette rencontre?" (28/28 répondants). Huit élèves (29%) décrivent une participation active : parler de son plan d'intervention (N=6), donner son point de vue (N=2), faire le plan (N=4) (trouver des objectifs, moyens, forces ou faiblesses). Par ailleurs, 14 élèves (50%) élaborent des réponses associées à une participation plutôt passive : écouter (N=14), répondre aux questions (N=7), attendre des réponses (N=2), signer ou regarder le document. Enfin, six élèves (21%) rapportent des actions à la fois actives et passives et trois d'entre eux rapportent des actions qui s'inscrivent dans une démarche de concertation. Le tableau 3.9 en appendice présente le détail des réponses.

La question suivante est centrée sur les perceptions relativement aux actions attendues des élèves pendant la rencontre (28/28 répondants). À cette question, 14 élèves (50%) mentionnent des réponses liées à une participation active À l'inverse, 12 jeunes (43%) indiquent une participation passive. Le tableau 3.10 présente en appendice les perceptions des élèves concernant les actions attendues durant la réunion.

ii. Évaluation des élèves de leur propre participation à la réunion

Il est demandé aux élèves d'évaluer sur une échelle allant de 0 à 100%, 0% étant "je n'ai pas participé" et 100% correspondant à "j'ai beaucoup participé" leur participation à la réunion (28/28 répondants). Sept élèves (25%) qualifient leur participation comme étant inférieure à 50 % et trois d'entre eux (11%) jugent leur participation à 50 %. Enfin, 18 élèves

(64 %) situent leur participation comme étant supérieure à 50 %. La moyenne obtenue en compilant les pourcentages des 28 élèves est de 63% (écart type : 30,6).

iii. Éléments décidés par l'élève

La question est la suivante : "Quelles choses as-tu décidées dans ton plan? (26/28 répondants). Sept élèves (27%) jugent ne "*rien*" avoir décidé durant cette réunion. Parmi les éléments cités par les 19 autres élèves (73%), figurent l'engagement des élèves (N=5) (écriture ou élaboration du plan, participation à la réunion) ainsi que les prises de décisions (N=2) ou le choix des objectifs (N=9) ou des moyens d'intervention (N=5). Le tableau 3.11 présente le verbatim des élèves concernant le contenu des décisions qu'ils ont prises.

Tableau 3.11
Verbatim des élèves portant sur le contenu des décisions qu'ils ont prises (N=19)

Objectifs (N=9)	Moyens/Forces (N=5)	Décisions/ Conséquences (N=2)	Engagement (N=5)
"Ben mettons le côté académique, pis des affaires comme mes manies, des affaires comme mes tics"	"Ben des trucs pis, des trucs pour décompresser, des moyens"	"Des conséquences"	"Ben c'est ça, j'ai décidé : regarde je vais faire toutes mes affaires, là, ça va être correct pis je vais plus les revoir (...)."
"Mais académiquement c'est avoir une moyenne de plus que 85 (...) Pis social c'est moins me pogner avec le monde.(...) Puis sur le plan du comportement c'était vraiment de l'arrogance, de moins parler"	"Je pense que c'était d'emmener du travail à l'unité pour bien finir mon année. Parce que je suis en retard, c'est comme si j'avais fait une moitié d'année"	"Il y en a pas tellement là. (...) Ben c'est un peu plus par rapport à l'année passée. Pis ils disaient que j'avais trop de comportements violents pis on a décidé ensemble que c'était correct encore"	"J'ai décidé de tout stopper ce que je faisais de mal à l'école, comme ce que je vous ai dit le manque de respect, déranger en classe, pas travailler en classe (...)"
"Améliorer mes retards pis mes absences et mes hors cours."	"Territoire"		"Faut que je termine l'école"
"Juste mon but que j'avais à atteindre à la fin de l'année"	"Ben les moyens"		"J'ai comme tout écrit"
"Pour faire mon plan (...)"	"Ben mes faiblesses, non pas mes faiblesses, ben mes forces c'est tout moi qui a dit mes forces"		"C'est d'améliorer mes trucs là"
"Ben j'ai choisi dans quelle matière je voulais plus me concentrer (...) Ben j'avais dit comme changer mon comportement (...) pis d'arrêter de faire le mongol en classe"			
"Pas consommer le midi pen'toute pis le matin avant d'entrer à l'école, ni aux pauses. (...) Pis pas de batailles, essayer de moins parler.(...)"			
"Ben les défis"			
"J'ai décidé de ce que je voulais faire"			

iv. Prise de décisions de l'élève

En ce qui concerne l'attitude des élèves face à leur participation scolaire en général (28/28 répondants), 26 élèves (92%) mentionnent avoir envie de participer aux décisions qui les concernent à l'école. Un élève n'a pas envie de participer à ces décisions et un autre se dit indifférent.

v. Point de vue donné par l'élève lors de la réunion

Plusieurs questions liées à la participation des élèves à la réunion leur sont adressées. Ceux-ci doivent d'abord indiquer si oui ou non, ils donnent leur point de vue lors de ces réunions (27 ou 28 répondants). À noter que si un élève répond « non » à la première question, une sous-question lui est posée. Le tableau 3.12 présente les données.

Tableau 3.12
 Pourcentage de réponses données par les élèves à différentes questions portant sur le fait d'avoir donné ou pas leur point de vue lors de la réunion

As-tu donné ton point de vue durant la réunion?	Oui	Non	Si non, aurais-tu aimé le donner?	Oui	Non
Nombre et pourcentage d'élèves	75% (N=21)	25% (N=7)	Nombre total de répondants (N=6) Un élève ne répond pas	(N=4)	(N=2)
As-tu donné ton point de vue sur tes qualités, tes forces & capacités?					
Nombre et pourcentage d'élèves	61% (N=17)	39% (N=11)	Nombre total de répondants (N=11)	(N=2)	(N=9)
As-tu donné ton point de vue sur ce que tu as déjà réussi à changer?					
Nombre et pourcentage d'élèves	61% (N=17)	39% (N=11)	Nombre total de répondants (N=11)	(N=7)	(N=4)
As-tu donné ton point de vue sur ce que tu penses être le plus important à travailler pour mieux réussir?					
Nombre et pourcentage d'élèves	64% (N=18)	36% (N=10)	Nombre total de répondants (N=10)	(N=4)	(N=6)
As-tu donné ton point de vue sur les moyens pour t'aider à réussir?					
Nombre et pourcentage d'élèves	71% (N=20)	29% (N=8)	Nombre total de répondants (N=8)	(N=3)	(N=5)
As-tu donné ton point de vue sur ce qu'on attend de toi?					
Nombre et pourcentage d'élèves	44% (N=12)	56% (N=15)	Nombre total de répondants (N=14) Un élève ne répond pas	(N=5)	(N=9)

Parmi les sujets sur lesquels l'élève donne son point de vue (21/28 répondants), on retrouve : les objectifs, les comportements, les moyens, les changements ou améliorations possibles, les matières scolaires ainsi que sur le plan en général. Quatre élèves (19%) confient spontanément avoir donné leur avis sur "tout".

Il est par la suite demandé aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquelles ils n'ont pas donné leur point de vue lors de ces réunions (18/28 répondants). Sept élèves se justifient en parlant des actions des autres personnes à la réunion, six mentionnent des raisons personnelles et six indiquent ne rien avoir eu à dire de plus. Enfin, pour deux élèves, le moment était jugé inopportun.

Parmi les raisons personnelles, on retrouve les craintes face à ce qu'ils pourraient dire ou des peurs en regard de la réaction des autres personnes. Des élèves confient également leurs inquiétudes vis-à-vis d'une éventuelle escalade de conflits ou sur les possibles conséquences liées aux problèmes évoqués. Un de ces jeunes confie : *"J'avais peur qu'ils le prennent mal. (...) Je sais pas comme, ça a toujours été comme ça dans mes plans d'intervention"*. Par ailleurs, pour les élèves qui rapportent ne pas avoir jugé pertinent de donner leur point de vue, plusieurs raisons sont données : moment jugé inopportun, en accord ou "pas dérangé" par les attentes ou les comportements des personnes présentes à la réunion. Plusieurs autres éléments sont cités pour justifier leur manque de prise de décisions : volonté de ne pas intégrer autrui dans le plan d'intervention ou de ne pas parler, souhait de ne pas être perçu comme un "vantard" ou désir que la rencontre se termine le plus tôt possible. Concernant les raisons liées aux actions des intervenants, plusieurs élèves mentionnent un manque d'écoute de leur part. Pour d'autres, le point de vue est donné uniquement par les enseignants et leur avis n'est pas sollicité. Voici un exemple de commentaire émis à ce sujet :

Ça on me l'a pas demandé mon point de vue. Parce qu'ils étaient là pis genre moi j'ai même pas eu à parler. Vous comprenez, c'est eux qui ont sorti ça, pas comme ça mais ils m'ont dit « tu dois faire ça, tu dois faire ça, tu dois pas faire ça ». Moi je faisais « ok, ok ».

3.3.2 Perceptions des élèves sur le document

La réunion de plan d'intervention résulte généralement en un document écrit où sont consignés différents éléments dont les objectifs et les moyens d'intervention. Ce document est signé par les participants à la rencontre.

a. Contenu du document contenant le plan d'intervention personnalisé

Interrogés sur leur connaissance du document issu de la réunion de plan (28/28 répondants), quatre élèves indiquent ne pas en connaître le contenu et un élève mentionne qu'il contient "*sa vie*". Vingt-quatre élèves rapportent cependant des éléments précis tels que leurs objectifs ou leurs moyens d'intervention. Le tableau 3.13, en appendice D apporte le détail des informations mentionnées.

b. Objectifs inscrits dans le plan d'intervention personnalisé

Une première question demande quels sont les objectifs (les défis, ce que tu as à faire) inscrits dans le plan. Un seul élève, sur les 28, rapporte ne pas connaître ses objectifs. Les vingt-sept autres élèves indiquent avoir des objectifs de nature scolaire (N=19), comportementale (N=7) ou personnelle (N=3). Il est à noter qu'un même élève pouvait ici rapporter plus d'un objectif, le plan en contenant en général plusieurs. Ainsi, au plan scolaire, les jeunes rapportent 25 objectifs différents: "*s'impliquer dans ses réussites scolaires*", "*travailler plus fort en maths*", "*amener des devoirs de math pour travailler plus fort*", "*travailler constamment ou fort pour changer d'école*", "*finir 'l'école', 'l'année' ou 'le secondaire deux, deuxième étape'*".

Concernant les 32 objectifs de nature comportementale rapportés par les élèves, sept visent une absence de comportement et huit sont formulés de manière négative tels que : "*ne pas dessiner en cours*". Enfin, 13 objectifs visent l'apparition d'un comportement plus souhaitable : "*respecter mes engagements*", "*gérer mes frustrations et émotions*" etc. Quant

aux neuf objectifs dits personnels, les élèves rapportent "*faire plus de travail d'équipe*", "*être plus avec les autres*", "*être à l'écoute*" et "*être plus motivé*".

Interrogés par la suite sur leurs perceptions vis-à-vis de leurs objectifs (26/28 répondants), 24 élèves (92%) font des commentaires positifs et utilisent spontanément certains adjectifs tels que "*bons*" (N=8), "*corrects*" (N=6), "*clairs*"(N=1) ou "*raisonnables*" (N=1) à leur sujet. Deux élèves justifient leurs commentaires positifs en indiquant avoir eux-mêmes trouvé leurs objectifs: "*Ben ils sont clairs c'est moi qui les ai trouvés pis ils étaient toutes d'accord*". Quant à un élève, il indique que ses objectifs sont appropriés, car ils ont été choisis par son intervenant en fonction de sa personnalité. L'atteinte et le respect des objectifs sont également des éléments mentionnés par cinq élèves. Un jeune rapporte ainsi : "*Je pense que c'était des bons objectifs parce que j'ai réussi à les atteindre. Réalisable sans problème, la majorité de tout ça, j'ai réussi à les régler tout seul*".

Cinq élèves (19%) émettent des commentaires négatifs. Un de ces élèves dit spontanément ne pas être en accord avec ses objectifs. Quant aux autres, ils questionnent la pertinence et le suivi de leurs objectifs et indiquent avoir de la difficulté à les respecter. Ainsi, un des élèves rapporte :

Ben je pense que certains sont corrects comme pour finir mes objectifs ou ne pas dessiner en classe, mais pour les commentaires agressifs ou les choses sur les bagarres ou les choses comme ça, ça s'affiche plus vraiment ici parce qu'à mon ancienne école y avait peut-être 3000 personnes dans l'école, ici on est 50 (...) pis on se connaît tout, pis si je me pogne avec quelqu'un je vais le voir à tous les jours jusqu'à la fin de l'année (...).

Au sujet des objectifs personnels inscrits dans le plan, les 26 élèves qui se prononcent indiquent les penser réalisables.

c. Moyens inscrits dans leur plan

Il est demandé aux élèves de dire leurs moyens pour les aider à atteindre les objectifs de leur plan. À cette question, 6 élèves sur les 28 interrogés (21%) rapportent ne pas avoir de moyens ou ne pas les connaître. Les 22 élèves restant (79%) rapportent plusieurs sortes de moyens : de nature scolaire (N=10), comportementale (N=19) ou personnelle (N=6).

Les élèves sont également invités à se prononcer sur la qualité de leurs moyens (25/28 répondants). Dix-sept élèves décrivent les leurs de manière favorable en utilisant des adjectifs tels que : "bons", "corrects" ou l'expression "y a pas mieux". Dix de ces élèves justifient ces qualificatifs en expliquant qu'ils sont possibles, réalisables, aidants ou efficaces. Trois élèves rapportent les conséquences positives liées à l'utilisation de ces moyens et un élève en explique l'utilité: "C'est très bien parce que c'est sûr quand je suis fâché, j'ai besoin d'aller prendre l'air". Par ailleurs, six élèves critiquent leurs moyens sur la provenance de ceux-ci; leur pertinence ou leur utilité. Un élève rapporte à ce sujet :

Ça, j'en ai pas. Tout le monde veut me donner des moyens comme quand exemple je sens que mon stress monte, je peux me lever, sortir de la classe, marcher ou des choses comme ça. Je peux aller faire, t'sais y a bien des choses, des moyens qu'ils m'ont donnés, mais je les prends jamais parce que je trouve que c'est inutile. Si j'ai de la frustration bien je regarde mes feuilles et ça va passer. Sauf si j'ai envie de dessiner, je peux pas m'arrêter sinon ça va empirer.

L'opinion des élèves concernant l'aide apportée par leurs moyens est recueillie (24/28 répondants). À cette question, 22 élèves considèrent que les moyens inscrits dans leur plan sont aidants. À l'inverse, seulement un élève réfute cette idée et un autre précise que cela dépend de la personne qui trouve les moyens. Ainsi, les moyens définis par l'élève uniquement seraient considérés comme aidants.

d. Perceptions du moment où le document a été écrit

Pour plus du tiers des élèves, le document a été écrit avant la rencontre. Le tableau 3.14 présente les données.

Tableau 3.14
Perceptions du moment où le document a été écrit

Moment où le document a été écrit	Avant la rencontre	Pendant la rencontre	Avant et pendant la rencontre
Nombre d'élèves (N=26)	9	14	3
Pourcentage d'élèves	35%	53%	12%

e. Perceptions des élèves relativement à leur participation à la réalisation du document

La question suivante est posée aux élèves : " Comment as-tu participé à la réalisation de ce document? (27/28 répondants). L'analyse des réponses indique que 12 élèves (44%) mentionnent une participation active. Par ailleurs, 10 élèves (37%) mentionnent des réponses associées à une participation plutôt passive. Enfin; trois répondants (11%) confient leur manque de participation.

f. Copie du document distribuée à l'élève

Interrogés sur le fait qu'ils aient ou non reçu une copie de leur plan d'intervention, deux élèves (7 %) rapportent ne pas le savoir, 21 (75 %) mentionnent ne pas en avoir eu et finalement cinq élèves (18 %) indiquent en posséder une copie, donnée par un éducateur ou par l'enseignant.

g. Signature du document et perceptions des élèves de l'utilité de cette signature

Un grand nombre de personnes ont signé le document. Le tableau 3.15 présente les données.

Tableau 3.15
Signature du document

Catégories de personnes présentes à la réunion qui ont signé le document selon les 22 répondants	Personnel scolaire	Parents	Élève	Personnel des Centres Jeunesse
Personnes rapportées présentes	40	8	22	3
Personnes ayant signé le document	38	8	19	1
Pourcentage de personnes présentes ayant signé le document	95%	100%	86%	33%

Plusieurs questions liées à l'utilité perçue des signatures (en général, pour les élèves, les parents et intervenants) leur sont par la suite posées. Les élèves partagent en premier leurs impressions sur l'utilité des signatures en général (21/28 répondants). La quasi-totalité d'entre eux (N=20) entrevoit une utilité à ces signatures. Neuf élèves mentionnent des éléments en lien avec leur propre participation. Ainsi, six élèves font référence à leur engagement face à leur plan d'intervention et évoquent la notion de contrat. Un de ces élèves confie : *" c'est comme un contrat, comme tu t'engages à respecter le plan "*. Des éléments en lien avec la présence et la participation au plan, la mise au courant du plan, et l'engagement et/ou le consentement avec le contenu du plan et/ ou les moyens décidés sont également rapportés. Un de ces élèves mentionne à ce sujet:

Ça prouve que tu étais là pis que tu t'engages pis que tu veux en quelque sorte atteindre ces objectifs-là pis mettre en mesure les moyens en tout cas je sais pas si je m'exprime bien, dans ma tête, ça sonnait bien... que je suis prêt à atteindre mes moyens.

Par ailleurs, neuf élèves mentionnent ces aspects (présence, accord et mise au courant) en lien avec le personnel scolaire ou avec les parents. Pour deux élèves, la signature constitue une preuve que c'est autrui qui a fait leur plan d'intervention. Un jeune confie :

C'est comme quand tu signes, il faut que tu signes. Je sais pas comment dire ça. L'importance des signatures? c'est qu'ils décident tout. Au moment qu'ils ont signé, t'as pas le choix de suivre les directives. Au moment que moi j'ai signé. T'sais aussi j'ai pas le choix de signer.

Un élève indique que la signature constitue une preuve de démarche de concertation ("pour dire qu'on l'a fait ensemble"). Dans un autre ordre d'idées, trois élèves mentionnent la notion d'obligation, de cadre légal et de droits. Un des élèves indique :

Ça prouve que c'est légal. Ça prouve que le document il a pas été genre qu'il a pas étégenre ahh comment je peux dire ça ? (...).saboté, mais là, hein parce ce que j'ai déjà eu des plans d'intervention qui ont été sabotés, genre le monde c'est pas vrai ce que j'avais dit dedans pis il paraît que c'était une grosse histoire, mon plan d'intervention était pas légal...dans le fond il l'était c'est juste mes objectifs qui avaient été changés par quelqu'un, je sais pas qui était tombé dessus.

Ensuite, les élèves se prononcent plus particulièrement sur l'utilité perçue de leur propre signature et de celles de leurs intervenants, de leurs parents et de la direction de l'école. Trois élèves confient que leur signature constitue une preuve d'engagement au plan. Pour quatre élèves, la signature de leurs intervenants indique leur participation et leur connaissance de leur plan. Quant à l'élève qui se prononce sur l'utilité de la signature des parents, il y voit également là un consentement à faire le plan. Aucun élève ne se prononce sur l'utilité de la signature pour la direction de l'école.

3.3.3 Choses faciles et difficiles vécues en lien avec le plan d'intervention

Une première question demande ce qu'ils ont trouvé "facile" dans leur démarche de plan d'intervention (26/28 répondants). Six élèves ne répondent "*rien*" et les 20 autres élèves rapportent essentiellement des éléments en lien avec leurs comportements (N=12) (absences, retards, sorties, types de relation avec autrui, etc.). Le fait de s'exprimer oralement (N=4), de trouver, d'utiliser des moyens (N=3) ou des objectifs (N=1) est également mentionné.

Il est par la suite demandé aux élèves de se prononcer sur ce qu'ils ont trouvé "difficile" (27/28 répondants). Trois élèves indiquent "*rien*" et deux élèves indiquent trouver "*tout*" difficile. Les 22 autres élèves mentionnent l'application de moyens (N=6), le travail sur les faiblesses (N=6), le fait de dire ou de trouver ses problèmes/forces/moyens (N=5), les restrictions imposées (N=4), l'introspection (N=3) ou le fait d'entendre autrui parler (N=1).

En résumé

Cette partie du questionnaire permet d'obtenir quelques données factuelles sur les réunions des plans d'intervention. Selon les élèves, les réunions incluent, en moyenne, deux personnes et durent en moyenne 30 minutes. Par ailleurs, les perceptions des élèves sur la valeur des réunions et leur participation sont partagées entre des opinions positives et négatives. Il en est de même de leurs perceptions des sentiments ressentis. La majorité des élèves semblent croire que c'est surtout le personnel scolaire qui est influent dans les prises de décisions. Les réponses des élèves concernant leur participation à la dernière réunion sont contradictoires. Bien qu'ils estiment avoir donné leur point de vue sur différentes composantes du plan, ils confient leur manque de participation ou indiquent participer passivement. Leur participation à la rédaction du document peut également être considérée comme passive. Les trois quarts d'entre eux affirment ne pas en avoir reçu de copie.

3.4 Troisième partie du questionnaire : évaluation globale du plan d'intervention et suggestions d'améliorations

Dans cette dernière partie du questionnaire, le premier objectif est de connaître comment les adolescents perçoivent le plan d'intervention en général et, d'une manière plus spécifique, leur propre plan. Le second objectif consiste à recueillir leurs suggestions et leurs recommandations quant aux améliorations possibles dans la démarche du plan d'intervention.

3.4.1 Plan d'intervention jugé idéal

Une question demande aux élèves ce que contiendrait le plan d'intervention "idéal" (24/28 répondants). Dix-huit élèves font des suggestions sur le contenu du plan; le personnel scolaire ainsi que sur leur propre participation. Selon eux, le plan idéal contiendrait leurs objectifs, leurs faiblesses, leurs forces, leurs moyens ainsi que des informations générales les concernant. Certains élèves mentionnent également l'existence d'objectifs pour leurs parents ou pour le personnel scolaire. L'ajout de moyens de motivation ainsi que des éléments concernant le nombre ou la qualité des moyens ("*intéressants*" pour les élèves) sont ensuite rapportés; tout comme le fait de clarifier ce qui est atteint.

Concernant les remarques faites sur le personnel scolaire, un élève mentionne son désir de voir plus de personnes œuvrer dans les écoles et un de ses pairs précise l'importance de "*parler aux bonnes personnes*". Un jeune aborde le rôle des intervenants et précise qu'ils devraient présenter mensuellement le plan d'intervention aux élèves. Il préconise également une rencontre mensuelle pour évaluer l'atteinte des objectifs. Finalement, deux autres évoquent le rôle des conseillers et un d'entre eux confie à ce sujet que :

Tout le monde devrait avoir une conseillante dès l'entrée en secondaire, je suis sûre que ça serait la meilleure affaire, y aurait beaucoup moins de décrochage, beaucoup moins de marde tout ça. Y en aurait c'est sûr, mais ça serait beaucoup mieux.

La participation de l'élève à son plan est aussi abordée. Un élève réclame la possibilité d'écrire lui-même son plan (avec l'aide de la psychologue et de ses parents si besoin est) et un autre souhaite que les élèves puissent avoir plus de liberté et soient autorisés à négocier leurs droits avec le personnel scolaire. La difficulté de présenter ses forces et ses faiblesses en réunion est également évoquée. Un jeune partage son besoin d'être soutenu à ce sujet:

Ils écriraient nos forces pis nos faiblesses plutôt que nous les demander parce que c'est pas toujours facile de dire qu'est-ce qu'on est bon pis qu'est-ce qu'on est pas bon. Parce que quand tu dis tes qualités tu veux pas avoir l'air fresh-pet, pis quand tu dis des défauts tu veux pas avoir l'air poche; fait que c'est dur.

À l'inverse, un élève demande que les élèves puissent eux-mêmes décrire leurs objectifs, leurs forces et leurs faiblesses (ceci dans le but de mieux connaître ses difficultés personnelles). Un autre évoque l'importance de solliciter les élèves dans l'élaboration de leur plan :

Le premier plan d'intervention là, on devrait parler et qu'est-ce que toi tu trouverais qu'irait mieux pour toi. Est-ce que t'as des idées pour que toi, tu vas mieux, pour que ton comportement va mieux dans la classe, donne-nous des idées à toi. Là, le jeune va sûrement donner ses idées pis c'est ses idées qui devaient aller dans le premier plan d'intervention. Pis après ça, ça va pas, là, les éducateurs pourront réagir. Mais je suis sûr ça risque d'aller bien.

Par ailleurs, six élèves indiquent ne rien avoir à dire et considèrent comme "correct", le plan tel qu'il est actuellement. Pour trois autres, le plan idéal serait presque identique au plan actuel. Enfin, quatre élèves indiquent ne pas savoir quoi répondre. Un de ces derniers précise qu'un plan, par définition, ne peut pas être bon parce que c'est "là quand ça va plutôt mal, fait que, et que ça va pas dans le positif".

3.4.2 Les recommandations des élèves

a. Recommandations générales

Une première question est ainsi libellée : " Qu'est-ce qui pourrait être modifié en vue d'améliorer la façon d'élaborer un plan d'intervention personnalisé? " (23/28 répondants). Il n'y a "*rien*" à améliorer pour huit des répondants et six de ces élèves font spontanément des commentaires positifs sur leur plan actuel. Les 15 autres élèves émettent des suggestions sur la manière d'élaborer un plan et sur leur participation ou celle de leurs intervenants. Ainsi, dans l'élaboration et le suivi des plans, les élèves recommandent plusieurs éléments en lien avec la mise en place de récompenses, le contenu des plans et sur la planification de réunion. De manière générale, les élèves semblent vouloir participer plus activement à leur plan. Ils émettent le désir de choisir leur conseiller, le moment de faire le plan d'intervention ou de recevoir de l'information sur ce dernier. Ils souhaitent également donner leur point de vue et avoir connaissance de leur plan sur une base mensuelle. Au sujet des intervenants, les élèves souhaitent que ces derniers aillent à "*l'essentiel*", et s'abstiennent de les "*surveiller*" ou de les "*énervier*".

b. Recommandations sur ce qui peut être modifié avant la réunion

Lorsqu'on demande aux élèves ce qui peut être modifié avant la rencontre, neuf élèves rapportent qu'il n'y a "*rien*" à améliorer (21/26 répondants). Pour les élèves restants (N=12), des modifications pourraient être apportées sur la durée de la réunion, la participation des jeunes à leur plan (N=10) ainsi que sur celle de leurs parents.

Ainsi, cinq élèves apprécieraient recevoir de l'information sur la définition du plan, les raisons motivant son élaboration, les étapes, la nature de l'engagement attendue de l'élève et les points à l'ordre du jour. Pour un élève, le dialogue devrait être préalable à la rencontre. Il serait important de motiver le jeune et de lui faire comprendre l'importance de bien se connaître. Le fait de donner une copie du plan à l'avance à l'élève ou de lui demander son

avis quant à la durée de la réunion sont des éléments également rapportés, tout comme ne pas laisser l'élève seul en dehors de la salle de réunion au début de cette dernière :

Qu'ils me laissent pas dehors. Qu'ils te laissent pas dehors ? Tu veux dire quoi, juste avant la rencontre ? Non parce que normalement ils font toujours entrer ma mère avant, pis après ils me font entrer, comme quelques minutes après.

Concernant la participation des parents, un élève indique que cette dernière est questionnable et que ces derniers devraient être prévenus selon l'autonomie du jeune.

c. Recommandations sur la rencontre

Concernant la rencontre et son déroulement, neuf élèves indiquent qu'il n'y a rien à modifier, cette dernière étant actuellement qualifiée de "*correcte*" (23 répondants sur 26). Un autre élève précise qu'il souhaiterait ne pas avoir de réunion.

Sur les 14 autres élèves qui se prononcent, cinq indiquent spontanément leur souhait de voir leur rencontre se dérouler "*bien*" ou "*mieux*". Par ailleurs, sept élèves abordent le déroulement de la réunion. Ainsi, trois élèves donnent leur avis sur les personnes présentes ou absentes à ces rencontres. Un élève précise qu'il souhaiterait la participation de plusieurs personnes (psychologue, psycho éducatrice, enseignant, parents), mais s'oppose à l'idée de réunir toutes ces personnes dans une même pièce. Il suggère que la psychoéducatrice fasse le lien entre ces différentes personnes. Un de ses camarades rapporte souhaiter ne pas "*voir les personnes*" et un autre élève précise qu'il aimerait que son délégué jeunesse soit absent. Le nombre de personnes à cette réunion est également discuté (N=1). Un jeune rapporte que les rencontres ne devraient pas être trop longues et un autre que "*parfois, il manque un petit peu de temps*". Par ailleurs, plusieurs élèves font des propositions sur la manière de réaliser ces rencontres. Un élève souhaite que ce soit son intervenant qui fasse son plan. Un autre rapporte qu'il serait préférable que chaque personne fasse de son côté le plan et que cette rédaction individuelle soit suivie d'une mise en commun des idées. Un troisième précise qu'il aimerait que la rencontre se déroule à deux, lui et son conseiller, et qu'elle puisse porter sur ses difficultés et son évolution. Le fait de parler à tour de rôle durant la rencontre est

également suggéré; tout comme le fait de ne pas mentionner "*des affaires négatives sur l'élève*".

Enfin, sept élèves formulent des recommandations sur leur participation à leur plan : écouter l'élève, lui permettre de faire son plan, le laisser parler (N=6) ou choisir ses objectifs. Enfin, deux élèves souhaitent que leurs intervenants ne disent pas de choses négatives à leur sujet.

d. Recommandations portant sur la mise en place du plan d'intervention

Parmi les élèves interrogés sur la question de la mise en place du plan, six mentionnent qu'il n'y a rien à améliorer et 16 donnent leurs idées sur les améliorations possibles (22/25 répondants).

La plupart des améliorations citées visent une plus grande participation de l'élève à son plan (N=13) : aide pour se remettre dans son plan, se rappeler de ce dernier et de ses objectifs, utilité d'avoir un exemplaire du plan, conséquences positives ou "*avantages*" liés à l'atteinte des objectifs. Un des élèves précise à ce sujet que la mise en place de récompenses pourrait contribuer à motiver les jeunes. Un élève aborde la planification et précise souhaiter qu'on lui octroie plus de temps pour "*s'améliorer*". La nécessité de choisir son intervenant (N=1) et l'utilité de la présence d'une personne extérieure de l'école pour pouvoir se confier sur son plan (N=1) sont enfin rapportées. Un jeune mentionne à ce sujet:

- Élève : *On devrait parler à la fin de la rencontre du plan d'intervention à une personne comme toi de ce « qu'on ressent après un plan d'intervention; les sentiments qu'on a eu pendant...*
- Expérimentatrice : *Quand tu dis une personne comme moi, tu dis une personne de l'extérieur?*
- Élève : *Je veux dire pas une personne de l'école genre, ni tes parents, ni ta sœur, une personne que tu rencontres souvent dans l'école ou que tu rencontres souvent dans la rue pis tu parles avec.*

Dans le but de se rappeler leurs objectifs, deux autres répondants préconisent une augmentation du nombre de rencontres. La manière de faire les plans; tout comme la qualité de ces derniers est discutée. Le fait de montrer le plan sur une base mensuelle à l'élève (N=1) et de commencer à le faire dès le début de l'année scolaire sont souhaités (N=1). Concernant la manière de faire un plan d'intervention, un de ces élèves précise

Le faire de manière informatique, pas sur une feuille juste écrire, faire ça de façon plus ordonnée, plus détaillé parce que tu peux dire une personne, parle trop. 'Wow. Qu'est-ce qu'il parle!' Peut-être il parle juste de foot, peut-être dire 'parle continuellement face à ça, à si, aux autres'. Parce qu'une personne pourrait parler; moi je pourrais parler toute la journée de la seconde guerre mondiale ou de la guerre froide, tu vois? Mais tu comprends? Parle de quoi? Plus détaillé. Comme les mots d'impact, comme les détailler entre parenthèses. Parce que c'est écrit : 'parle trop', c'est écrit 'tracasse', c'est écrit 'lève pas la main'. Dans quelle situation? Avec qui? Avec quoi? Tu comprends, plus détaillé un peu.

3.4.3 Connaissance de l'article 96.14 de la loi sur l'instruction publique

Vingt cinq élèves (89 %) répondent ne pas connaître l'article 96.14 de la loi sur l'instruction publique (28/28 répondants). À l'inverse, trois élèves (11 %) rapportent en avoir eu connaissance. Par la suite, l'article de loi est expliqué à ceux qui ne sont pas familiers avec lui. Vingt-sept répondants confient leurs perceptions sur ce dernier. La très grande majorité des élèves (N=22) fait des commentaires positifs à son sujet. Cet article de loi est vu comme un moyen de s'assurer de l'implication et de la participation des élèves (N=14). Il permet également d'aider et de protéger les élèves (N=4) tout en leur fixant un cadre (déroulement de la démarche, attentes et limites). Il sert également à encourager les élèves et à les informer de leur plan. Ensuite, trois élèves font des commentaires neutres; ils perçoivent cet article comme étant "bonne" ou "correct" dépendamment de la personne ou du cadre d'obligation. Pour un de ces élèves, cet article ne "change pas grand-chose" puisque ces intervenants l'encouragent déjà à participer à son plan. Finalement, seulement deux élèves se montrent critiques envers cet article de loi. Ces critiques portent sur le cadre d'obligation de la loi (entraînant selon l'élève une perte de confiance) et sur l'utilité de cet article. Un élève parle

du manque d'intérêt des élèves vis-à-vis de leurs plans et le justifie par le manque de suivi et la manière dont ils sont faits.

3.4.4 Message le plus important à donner au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les plans d'intervention

Une question ainsi libellée est posée aux élèves : "Supposons que je sois une personne très importante du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, quel est le message le plus important que tu voudrais me donner au sujet des plans d'intervention?". Parmi les 28 répondants, 12 émettent spontanément des recommandations et 22 font des commentaires au sujet du plan.

Ainsi, certains élèves revendiquent le fait de pouvoir parler et d'être écouté durant les réunions alors que d'autres insistent sur la révision de leur plan. L'augmentation du nombre d'intervenants présents ainsi que la présence des parents ou de la fratrie lors des réunions est réclamée. Finalement, les élèves souhaitent que plusieurs éléments soient gardés à l'esprit tels que : le lien entre la réussite du plan et la motivation, l'importance des plans, les difficultés à utiliser les moyens ainsi que les efforts fournis.

Dix élèves font des commentaires positifs sur le plan. Neuf d'entre eux utilisent des expressions telles que : *"une chance que ça existe"* ou *"dans une école comme ça, c'est parfait"* et huit soulignent l'aide apportée par le plan. Un dernier élève lie la réussite des objectifs inscrits à sa participation active. À l'inverse, six élèves se montrent critiques envers le plan. Cinq reprochent leur manque de participation lors des rencontres alors que deux soulignent le manque d'écoute et de compréhension des intervenants. L'utilité du plan et le déroulement des réunions sont également questionnés. Un autre élève bien qu'il qualifie son plan de *"pas le fun"*, reconnaît toutefois l'aide apportée par ce dernier. Finalement, quatre élèves font des commentaires neutres sur le plan en donnant une définition de ce dernier, en le qualifiant de *"correct"* ou en indiquant *"ne pas avoir de problèmes"* avec lui.

3.4.5 Accord avec le fait d'avoir un plan d'intervention et perceptions de l'aide future apportée par ce dernier

À la question portant sur le fait d'être en accord ou non pour avoir un plan d'intervention (28/28 répondants), 22 élèves (79%) répondent être en accord et cinq (18%) en désaccord. Enfin, un élève indique être ni en accord ni en désaccord. Il dit ne pas avoir besoin de plan pour "s'améliorer". Parmi les élèves qui se disent en accord, un mentionne :

Élève : *J'aimerais un plan, mais pas celui-là.*
 Expérimentatrice : *Ça serait lequel que tu aimerais avoir?*
 Élève : *Un vrai, un qu'on voit à tous les mois, un qui nous rappelle nos objectifs, qui voit si on les a atteints, quelque chose qui est utile pour de vrai, pas juste pour faire semblant*

Une autre question demande si le plan est une aide pour leur futur (28/28 répondants): 23 élèves (82%) répondent par l'affirmative. Certains justifient spontanément leurs réponses. Des élèves expliquent ainsi que leur plan permet de prendre conscience de leurs difficultés (N=3) et que le travail accompli leur sera utile pour leur avenir pour terminer leurs études et obtenir un emploi (N=4)). Un élève décrit les bienfaits du plan pour son éducation et deux autres répondent qu'avoir un plan leur a permis de savoir comment se fixer des objectifs : *Parce que ça va te rappeler de ça, plus vieux. Tu vas te dire, tu peux faire genre ton propre plan d'intervention pour toi même, man. Je sais pas man quelque chose comme ça, dans ta tête, mais pas écrire, tu te le fais dans ta tête.*

À l'inverse, cinq élèves (18%) indiquent que leur plan ne les aidera pas pour leur avenir. Un de ces élèves précise, toutefois, l'utilité du plan pour "sortir de l'école" spécialisée en troubles de comportement.

3.4.6 Adjectifs pour décrire le plan d'intervention

Tel que mentionné précédemment, à la fin de l'entrevue, une liste d'adjectifs définissant le plan d'intervention personnalisé est proposée aux élèves et il leur est demandé d'entourer les trois adjectifs qu'ils trouvent les plus appropriés pour qualifier leur plan (Appendice C) dans une liste qui en contient 30 (14 ayant une valeur positive, 14 ayant une valeur négative et 2 ayant une valeur neutre).

Lors de cette sélection, 76 % des adjectifs pour décrire le plan sont positifs, 23 % des adjectifs négatifs et 1 % neutre (obligation légale). Les adjectifs positifs les plus choisis sont dans l'ordre : "aidant", "utile" et "motivant". Quant aux adjectifs négatifs les plus sélectionnés, ce sont : "inutile", "sans importance", et "décourageant". Le tableau 3.16 présente ces données.

Tableau 3.16
Répartition des élèves selon la valeur choisie des adjectifs pour décrire le plan d'intervention

Valeur des adjectifs utilisés pour décrire le plan	Uniquement positive	Majoritairement positive	Neutre	Majoritairement négative	Uniquement négative
Nombre d'élèves	16	6	1	3	2
Pourcentage d'élèves	57%	21%	4%	11%	7%

En résumé

Les résultats de cette dernière partie du questionnaire permettent de connaître les perceptions des élèves sur le plan d'intervention ainsi que leurs recommandations quant aux améliorations possibles dans la démarche du plan. Les élèves perçoivent positivement le plan. La majorité des élèves est d'accord pour en avoir un et pense qu'il lui sera utile. Les élèves ne connaissent pas l'article de la Loi sur l'instruction publique mais l'entrevoient comme un moyen de s'assurer de leur implication et de leur participation au sein de leur plan. De plus, la plus grande partie des améliorations proposées vise une participation plus active de l'élève à son plan.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats. L'objectif général de cette étude exploratoire ainsi que les cinq questions de recherche sont discutés. Par la suite, les limites et les apports de notre étude sont abordés. Enfin, le chapitre se termine par des suggestions et des recommandations de recherches ultérieures sur le sujet.

L'objectif principal de cette étude est de cerner les perceptions d'adolescents présentant des troubles de comportement par rapport au plan d'intervention. À cet effet, cinq questions sont abordées :

1. Comment les élèves perçoivent-ils le plan d'intervention personnalisé en général et d'une manière plus spécifique, leur propre plan?

2. Est-ce que les élèves sont préparés à leur plan d'intervention personnalisé? Si oui, de quelle manière et comment perçoivent-ils cette préparation?

3. Comment les élèves perçoivent-ils les réunions qui portent sur leur plan d'intervention personnalisé?

4. Comment les élèves perçoivent-ils le contenu du document du plan d'intervention?

5. Quelles suggestions et recommandations formulent les élèves pour améliorer la démarche du plan d'intervention personnalisé?

Tour à tour, nous reprenons chacune de ces questions dans cette discussion.

4.1 Comment les élèves perçoivent-ils le plan d'intervention personnalisé en général et d'une manière plus spécifique, leur propre plan?

Cette étude démontre que les élèves de l'ordre secondaire, présentant des troubles de comportement, sont capables de donner leur avis relativement au plan d'intervention et que ce dernier ne les laisse pas indifférents. En effet, les élèves peuvent donner une définition plausible et partager leurs souvenirs en lien avec le plan d'intervention. Par ailleurs, les élèves font spontanément des remarques et des suggestions pour améliorer le processus entourant le plan. Leurs critiques portent généralement sur les actions des intervenants ainsi que sur la manière de faire les plans (utilisation, utilité et suivi des plans ainsi que le déroulement des réunions).

Soulignons également que les élèves ont généralement un point de vue positif sur le plan d'intervention. La grande majorité d'entre eux se dit, par exemple, en accord pour en avoir un et choisit des adjectifs ayant une valeur positive pour décrire le leur. Six élèves estiment même que leur plan actuel est idéal et, pour la quasi-totalité d'entre eux, il constitue quelque chose d'utile et d'aidant (en particulier pour leur futur).

Paradoxalement, les résultats portent également à croire qu'ils ne sentent pas assez impliqués dans leur plan. Les élèves mentionnent rarement leur expérience vis-à-vis du leur ainsi que l'aspect individualisé de tout plan d'intervention. Par ailleurs, certains élèves déplorent leur manque de participation lors des réunions et revendiquent leur besoin de parler et d'être écouté. La fréquence du suivi et de la révision des plans est également soulevée.

Les élèves émettent le désir de participer davantage au processus. Invités à se prononcer sur l'article 96.14 de la loi sur l'instruction publique, les trois quarts des élèves utilisent des adjectifs de valeur positive pour le décrire, et la moitié font des commentaires à son sujet en indiquant que cette loi doit permettre à l'élève de participer, de l'informer et le préparer, de l'aider ou de le protéger. De plus, le quart des élèves interrogés sur leurs perceptions du plan d'intervention idéal s'expriment spontanément sur une participation plus

active de l'élève dans son plan. Ainsi, ils rapportent le fait d'être soutenu et de pouvoir choisir les objectifs, les forces ainsi que les faiblesses (ceci dans le but de mieux connaître ses difficultés personnelles). Ils soulignent également l'importance de solliciter l'élève dans l'élaboration de son plan ou de lui donner la possibilité de l'écrire lui-même. Avoir davantage de liberté, négocier avec le personnel scolaire ou avoir une présentation mensuelle du plan sont aussi mentionnés. Autre élément intéressant, questionné sur leur assentiment à avoir un plan d'intervention, un élève a rapporté la nécessité de voir son plan comme un outil de travail et par conséquent, il préconise une révision mensuelle de ce dernier durant laquelle l'atteinte ou non des objectifs fixés est discutée.

Ces résultats vont à l'encontre de ceux rapportés par Lovitt, Cushing et Stump en 1994 mais dans le sens de la recherche menée par Mason, McGahee-Kovac, Johnson et Stillerman en 2002. L'étude de Lovitt et ses collaborateurs portait sur les perceptions de 29 élèves ayant des difficultés moyennes d'apprentissage et de comportement. Leurs résultats démontraient que les opinions des élèves concernant le plan d'intervention étaient teintées de confusion, d'ambivalence et démontraient un manque d'intérêt envers cette démarche. D'ailleurs, contrairement à ce qu'il ressort de notre propre étude, dans celle de Lovitt et al., aucune opinion positive concernant le plan d'intervention n'avait été rapportée. Quant à la recherche menée par Mason et ses collaborateurs en 2002 auprès de 43 élèves du secondaire présentant des difficultés d'apprentissage, elle avait démontrée que les élèves, préparés à diriger leurs réunions de plan d'intervention, étaient capables d'expliquer le processus de leur plan et d'en décrire ses bénéfices.

4.2 Est-ce que les élèves sont préparés à leur plan d'intervention personnalisé? Si oui, de quelle manière et comment perçoivent-ils cette préparation?

Les élèves disent manquer de préparation. Ces derniers rapportent ne pas recevoir systématiquement de l'information à l'annonce de l'élaboration de leur plan. Par ailleurs, eux-mêmes ne font généralement rien pour préparer la rencontre portant sur leur plan. Parmi les quelques mesures du milieu scolaire citées par les élèves, on note l'existence de réunions d'informations (au début d'année) ainsi que la présence de conseillers. Toutefois, ces deux pratiques relèvent d'une seule école. Ces données vont dans le même sens que celles de la recherche menée par Lovitt et ses collaborateurs en 1994. Cette étude avait en effet démontré que les élèves se disaient mal préparés pour participer à leur plan et peu familiers avec ses modalités.

De la même manière, le sujet du plan d'intervention est peu abordé en classe par les enseignants et pas plus discuté de manière informelle par les élèves auprès de leur entourage (sujet de discussion généralement initié par autrui). Le fait que les enseignants n'abordent pas le plan d'intervention auprès de leurs élèves est discutable. Doit-on y voir un signe d'une volonté de préserver la confidentialité ou un indice que le plan n'est pas utilisé quotidiennement au point de vue pédagogique? Cette dernière hypothèse va dans le sens du rapport de Beaupré, Roy et Ouellet (2003). Dans leur étude, 47,2% des directions d'école interrogées affirment que l'utilisation du plan comme soutien à l'enseignement est l'une des principales difficultés rencontrées.

Les élèves révèlent avoir besoin d'être préparés. La majorité disent avoir besoin d'information quand on leur annonce qu'ils vont avoir un plan d'intervention. Concernant le contenu de l'information désirée, selon les perceptions des élèves, il y aurait lieu d'inclure une définition ainsi que le contenu du plan, les raisons de l'existence du plan, ainsi que la participation attendue. Ce dernier point semble être questionnant. En effet, comment les élèves peuvent-ils participer à leur plan s'ils ne connaissent pas le type de participation attendue? Connaissant la particularité des élèves qui présentent des difficultés comportementales, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de communiquer clairement

et précisément les attentes des intervenants (Lewis et Doorlag, 1991; Rosenberg, Wilson, Maheady et Sindelar, 1996).

Les élèves formulent également le souhait d'être davantage préparés aux réunions. Par ailleurs, tout comme dans l'étude de Mason et ses collaborateurs (2002), les jeunes sont capables de décrire les moyens pour ce faire. Ils perçoivent positivement le fait d'avoir un conseiller et en soulignent les avantages. Selon les données recueillies, ce conseiller pourrait provenir du milieu scolaire ou de l'entourage (familial et amical). Toutefois, les élèves recherchent certaines caractéristiques du conseiller. Ces derniers accordent de l'importance au fait que cette personne les connaisse, leur inspire confiance, passe du temps avec eux et les aide.

Le besoin de préparation ressort de cette étude et semble être d'autant plus important que plusieurs chercheurs affirment que préparer les élèves à leur plan et aux réunions augmente leur implication et celle de leurs parents (Mason, McGahee-Kovac, Johnson, 2004; Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner, Lovett, 2006). Certains chercheurs ont d'ailleurs démontré qu'il était possible de préparer les élèves à leur plan et que ces derniers se révélaient être intéressés par la formation offerte et y participaient activement (Archambault et Chouinard, 2003; Pouliot, 2002; Van Reusen et Bos, 1994). Dans un tel contexte, il est possible d'entrevoir le manque de préparation des élèves comme un frein important à toute implication ou participation de l'élève à son plan (Goupil et al., 2000; Johnson et Sharpe, 2000).

4.3 Comment les élèves perçoivent-ils les réunions qui portent sur leur plan d'intervention personnalisé?

Il est difficile de dresser un portrait clair des impressions des élèves par rapport aux réunions. En effet, contrairement à celles portant sur le plan, les perceptions des élèves vis-à-vis des rencontres sont à la fois positives et négatives (adjectifs utilisés pour décrire les réunions, émotions ressenties). De plus, parmi l'ensemble des commentaires émis sur les actions des personnes présentes à la réunion, 67% d'entre eux traduisent une certaine satisfaction (contre 20%). Toutefois, seulement le tiers de ces commentaires contient des éléments de justification. Lorsqu'il y a insatisfaction, cela est généralement lié aux actions, aux attitudes ou à l'inutilité de la présence de certaines personnes.

Ensuite, les résultats de notre étude poussent à discuter la mise en application du principe selon lequel le plan d'intervention est réalisé selon une démarche de concertation entre tous les acteurs impliqués : l'élève, ses parents, le personnel scolaire, etc. Ainsi, concernant la durée de la réunion, 57% des répondants indiquent une durée inférieure ou égale à 30 minutes. Si on se fie à ces résultats ainsi qu'au témoignage d'un des jeunes sur le fait de ne pas être laissé en dehors de la rencontre au début de cette dernière, on peut se demander si certains jeunes n'assistent pas à l'intégralité de la rencontre portant sur leur plan d'intervention. À ce sujet, plusieurs recherches indiquent que les élèves ne sont pas impliqués dans toute la démarche du plan (Bacon et Brendtro, 1992; DeFur, Getzel, et Kregel, 1994; Grigal, Test, Beattie, et Wood, 1997; Goupil et al., 2000; Lovitt, Cushing, et Stump, 1994; Peters, 1990).

Les élèves rapportent la présence d'en moyenne une ou deux personnes à la dernière réunion à laquelle ils ont assisté. Pour une majorité d'élèves (19 élèves), il s'agit d'un ou de deux membres du personnel scolaire (enseignant, psychoéducateur ou éducateur). Par ailleurs, pour seulement neuf élèves, les parents assistaient à la réunion. L'ensemble de ces résultats va à l'encontre des données obtenues dans plusieurs recherches américaines ou québécoises qui indiquent la présence des parents, de la direction d'école ainsi que d'autres professionnels lors de ces rencontres (Goupil et al., 2000; Martin et al., 2006).

Ensuite, selon les perceptions des élèves, leur entourage familial ou le personnel des Centres Jeunesse ne sont jamais considérés comme les personnes les plus influentes. À l'inverse, ils sont perçus comme les personnes ayant le moins d'influence. Enfin, questionnés sur les personnes souhaitées absentes de la réunion, 11 élèves (40%) ne se prononcent pas et sur les quatre élèves qui mentionnent une personne en particulier, trois citent un membre des Centres Jeunesse. C'est le personnel scolaire qui est généralement considéré comme exerçant le plus d'influence dans la réunion. L'ensemble de ces résultats amène à penser que, selon les perceptions des élèves, le plan d'intervention est élaboré par les membres du personnel scolaire. Ces données peuvent s'expliquer de différentes façons. Premièrement, cela peut être dû à l'âge des répondants et à leurs besoins d'autonomie et de différenciation par rapport à leurs parents ou encore aux Centres Jeunesse qui peuvent représenter à leurs yeux la loi (placement et suivi). On peut se demander si les parents sont toujours invités ou s'ils ne souhaitent pas s'impliquer. Les parents des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental ont souvent des contacts difficiles avec le personnel scolaire, et s'impliquent par conséquent moins que les autres parents dans la vie scolaire de leurs enfants (Grolnick et al., 1997; Deslandes, 2001).

Enfin, les résultats apportent des informations concernant la participation des élèves aux réunions. Les données obtenues sont parfois contradictoires. En effet, aux questions fermées ou semi-ouvertes, les élèves rapportent participer aux réunions et jugent de manière positive leur participation. Toutefois, le type de participation dont les élèves parlent est questionnable et reste flou à la lumière d'autres résultats, obtenus aux questions ouvertes, et qui démontrent un manque de participation ou une participation passive de ces derniers.

Tout d'abord, les élèves rapportent participer aux réunions. En effet, sur une échelle allant de 0 à 100%, 0% étant "je n'ai pas participé" et 100% correspondant à "j'ai beaucoup participé", 18 élèves (64%) jugent leur participation à la dernière réunion supérieure à 50%. Par ailleurs, 21 élèves (75%) indiquent avoir donné leur point de vue durant la réunion. Ils confient également donner leur avis sur les moyens pour les aider à réussir (71%), sur leurs qualités, forces et faiblesses (61%), sur ce qu'ils considéraient comme étant le plus important

à travailler pour réussir (64%) ou encore sur ce qu'ils avaient déjà réussi à changer. Ces résultats semblent abonder dans le sens des études comme celle de Pouliot (2002), qui montrait la satisfaction des élèves quant à leur participation aux rencontres.

Toutefois, les résultats démontrent également que les élèves ne participent pas activement aux rencontres ou que leur participation est limitée. En effet, les actions entreprises et rapportées par les élèves durant la réunion ou les actions qu'ils perçoivent faire peuvent être considérées comme passives (écouter autrui parler ou expliquer, répondre aux questions posées, donner son consentement, signer ou regarder le document).

Par ailleurs, seulement 12 élèves (12/28 répondants) rapportent avoir donné leur point de vue sur les attentes d'autrui envers eux. Ce sujet semble être difficilement abordable pour eux puisque la majorité des élèves qui n'ont pas donné leur point de vue indiquent qu'ils ne souhaiteraient pas le faire s'ils en avaient la possibilité. Ce dernier point doit être vu à la lumière des résultats portant sur le besoin d'information à ce sujet soulevé dans la partie traitant de la préparation des élèves. En somme, nos données laissent à penser que les élèves ne savent pas trop quel type de participation est attendu et que même s'ils souhaitent avoir plus d'information à ce sujet, ils seraient mal à l'aise de donner leur point de vue. L'ensemble de ces données semblent aller dans le sens de celles d'autres chercheurs qui ont démontré un manque d'implication et de participation active des élèves présents aux rencontres (Bacon et Brendtro, 1992; Lovitt, Cushing et Stump, 1994; Mason, Field et Sawiloski, 2004; Peters, 1990). L'étude de Martin et ses collaborateurs a démontré en 2006 que les élèves parlaient seulement 3% de la durée totale de la réunion (à noter que pendant 2% du temps, il n'y a pas de conversation du tout!). Ainsi, les élèves semblent participer de manière passive aux réunions et sont par exemple amenés à simplement répondre aux questions posées par les intervenants ou à donner leur assentiment.

Le désir de participer activement aux réunions est présent chez les élèves. En effet, 26 élèves (92%) affirment vouloir participer aux décisions qui les concernent. Par ailleurs, parmi les élèves qui ont indiqué être les personnes les plus influentes dans leur réunion, certains ont justifié leur réponse en indiquant "être les premiers concernés" par cette dernière. Ce point semble être important pour une participation active de l'élève à son plan. Il pourrait être réutilisé pour motiver et responsabiliser les élèves. Enfin, les réponses pour justifier la présence d'une autre personne de leur choix à la réunion laissent à penser que les attitudes et ou les comportements de cette personne ou de leur conseiller peuvent avoir une influence importante sur leur implication et leur niveau de participation. Les raisons invoquées pour justifier la présence d'une autre personne concernaient l'aide apportée et sa connaissance de l'élève.

En résumé, bien que présents aux réunions portant sur leur plan d'intervention, les élèves rapportent peu participer activement. En fait, on est en droit de se questionner sur leurs sentiments d'implication ainsi que sur leurs perceptions de la participation attendue lors de ces réunions. Ainsi, les élèves sont-ils intimidés, peu ou pas intéressés, en opposition ou simplement passifs? Par ailleurs, leur passivité ou leur manque d'implication est-il lié au rôle perçu qu'on attend d'eux? À ce sujet, on peut citer quelques recherches faites sur les perceptions du personnel scolaire qui indiquaient que les élèves étaient perçus comme étant incapables de participer aux réunions ou que la participation attendue était essentiellement passive (Goupil et al., 2000; Johnson et Sharpe, 2001). À ce sujet, Wehmeyer et ses collaborateurs avaient démontré en 1998 que les motifs invoqués pour ne pas inviter les élèves à leur plan étaient liés aux perceptions des adultes qui pensaient que les jeunes ne possédaient pas les capacités à saisir le contenu des rencontres. Ainsi, le terme "participation" semble avoir différentes significations selon les personnes. Tel que le mentionnent plusieurs auteurs, ce peut simplement signifier la présence de l'élève aux rencontres (Field, Hoffman, 1994; Grigal, Neubert, Moon, Graham, 2003; Martin, Greene et Borland, 2004).

4.4 Comment les élèves perçoivent-ils le contenu du document du plan d'intervention?

Concernant le document contenant le plan, les résultats de cette étude montrent que les élèves en ont une connaissance générale. Toutefois, questionnés sur le contenu du document, seulement sept élèves sont capables de décrire les moyens d'intervention pour atteindre leurs objectifs. Si les élèves ne peuvent le faire, on peut se questionner sur leur implication dans le choix de ces moyens. Or, un élève, impliqué dans ce choix, sera plus susceptible de les comprendre, de les retenir et d'être enclin à les appliquer. Un élève rapporte ainsi considérer comme aidant uniquement les moyens qu'il a définis lui-même. Ce lien entre l'implication, la responsabilisation de l'élève, et son niveau de participation est soutenu par la recherche (Bacon et Brendtron, 1992; Johnson, 1991; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, 2004; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, Sillerman, 2002; Whemeyer et Ward, 1995).

Pour les élèves, le document constitue un outil de travail qui leur permet d'avancer ou de réussir, de mieux se connaître ou de leur rappeler le contenu de la réunion. Par ailleurs, les élèves rapportent qu'une très grande majorité des personnes présentes à la réunion ont signé le document. Questionnés sur l'utilité de le signer, les élèves mentionnent des éléments en lien avec leur propre participation (engagement face à leur plan d'intervention, présence et leur participation au plan, mise au courant, engagement et consentement). Toutefois, leur participation effective à la rédaction de ce document apparaît questionnable. Dix répondants indiquent avoir participé de manière passive (contre 12 indiquant avoir participé activement). De plus, questionnés sur l'utilité de la signature, certains élèves répondent qu'elle constitue une preuve que c'est « autrui qui a fait leur plan d'intervention ». Seulement un élève indique que c'est une preuve de démarche de concertation. Ensuite, seulement cinq élèves (18%) indiquent en posséder une copie. Questionnés sur le moment où a été rédigé le document, près de la moitié des élèves, indique que cela a été fait en partie ou en intégralité avant la réunion. Enfin, autre élément surprenant, un des élèves indique que son plan d'intervention idéal serait un document qui contiendrait des éléments en lien avec l'atteinte ou non de ses objectifs.

L'ensemble des élèves indique trouver réalisables leurs objectifs et font des commentaires positifs à leurs sujets. Toutefois, lorsque les élèves décrivent ces objectifs, ils les rapportent selon des formulations qui visent l'extinction d'un comportement (ne pas faire un comportement) plutôt que l'apparition d'une attitude plus souhaitable. Or, des auteurs, tel que Goupil, ont démontré que l'apprentissage d'un nouveau comportement est plus motivant pour les élèves (Indiana State Department of Education, 1987; Goupil, 2001). Par ailleurs, les objectifs cités sont peu précis et ressemblent parfois davantage à des moyens. Cette constatation semble abonder dans le sens de plusieurs recherches (Goodman et Bond, 1993; Goupil et al., 2000; Rodger, 1995; Smith, 1990) qui ont analysé les documents contenant des plans d'intervention. Des auteurs tels que Goupil insistent d'ailleurs largement sur cet aspect lors de la rédaction du plan (Goupil, 2001).

La quasi-totalité des répondants considère les moyens inscrits dans leurs plans comme aidants. Toutefois, les moyens cités par les élèves n'ont généralement pas de lien avec le soutien que pourrait leur apporter leur conseiller ou une personne de leur entourage. Or, des chercheurs tels que Quinn et al (1998) mentionnent l'importance du soutien des pairs, des parents, des enseignants ou des autres intervenants pour aider les élèves présentant des troubles de comportements à mieux se conduire. Élément surprenant, seulement un élève rapporte un moyen lié à son milieu familial et aucun élève ne rapporte un objectif en indiquant qu'il est également valable dans son milieu de vie. Ces données concordent avec celles issues de la recension de Goodman et Bond en 1993. Selon eux, l'application des objectifs se limiterait essentiellement au milieu scolaire. Or, il est connu que pour ce type de clientèle, la généralisation d'un comportement approprié ne peut avoir lieu si les objectifs fixés ou les moyens ne sont pas valables pour tous ses milieux de vie (Lewis et Doorlag, 1991; Quinn et al., 1998).

4.5 Quelles suggestions et recommandations formulent les élèves pour améliorer la démarche du plan d'intervention personnalisé?

Plusieurs recommandations des élèves ont trait à la participation ou à la préparation de ces derniers à leur plan ou aux réunions portant sur leur plan d'intervention. Cette constatation a son importance et concorde avec les suggestions de nombreux chercheurs tels que Martin (1997; 2006) et Van Dycke (2005).

Premièrement, l'analyse des résultats démontre que les élèves souhaitent davantage s'impliquer dans leur plan. De manière générale, ils indiquent leur volonté d'avoir connaissance de leur plan, de donner leur point de vue et de faire des choix. L'importance du rôle de la motivation des jeunes dans la réussite du plan est soulevée; tout comme le souhait d'être récompensés en fonction de l'atteinte des objectifs. La nécessité de faire comprendre l'importance des plans aux élèves est également mentionnée et certains élèves justifient être les personnes les plus influentes dans les réunions par le fait qu'ils sont les premiers concernés par cette dernière. Ces trois derniers points (motivation, fait d'être les premiers concernés, importance du plan) ont leur importance pour favoriser une responsabilisation et une participation active des élèves à leur plan. En effet, si les élèves font eux-mêmes leur plan, tout porte à croire que leur motivation sera meilleure (puisque intrinsèque). Cela soulève l'importance de faire des plans préventifs. Ces résultats, qui encouragent une responsabilisation et une implication de l'élève à son plan, vont dans le sens des recommandations émises par d'autres chercheurs (Agran, Snow et Swaner, 1999; Jonhson et Emanuel, 2000; Leblanc 2000 ; National Council on Disability, 2000) et par les directives ministérielles (ministère de l'Éducation du Québec, 1992, 2004). Par ailleurs, les élèves confient leurs besoins d'être davantage préparés. Ils partagent spontanément leurs besoins de recevoir de l'information, de pouvoir échanger au préalable avec les personnes impliquées, de recevoir à l'avance une copie du formulaire qui sera utilisé pour rédiger le plan, d'être motivé ou consulté au sujet de la réunion et de sa durée.

Concernant le déroulement des réunions, les élèves souhaitent ne pas être laissés en dehors de la salle où ces dernières se déroulent. Ils demandent à participer à l'élaboration de leur plan, à communiquer leurs besoins et à choisir leurs objectifs. Leur implication aux réunions est depuis longtemps recommandée dans la littérature. Les élèves peuvent être préparés, avec succès, à diriger eux-mêmes leurs réunions de plan d'intervention (Martin, Marshall, Maxson, Jerman, 1997; Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner, Lovett, 2006; Snyder, 2002; Snyder et Shapiro, 1997; Sweeney, 1997; Van Dycke, 2005). Ainsi, l'élève devrait pouvoir avoir un rôle actif dans ces réunions en ayant la possibilité de fournir des informations (besoins, préférences et intérêts). Les autres participants sont vus comme des conseillers qui ont pour mission de l'aider dans l'élaboration d'objectifs opérationnels ou dans l'identification de ses moyens. En somme, l'élève devrait être l'un des premiers responsables de son plan (Mason, Field, Sawilowsky, 2004; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, Sillerman, 2002).

Les élèves se prononcent également sur le suivi des plans et croient nécessaire le soutien des intervenants pour se rappeler des objectifs à atteindre. Or, dans un tel contexte, est-il réaliste de demander à l'élève et à ses parents de s'impliquer dans l'atteinte des objectifs du plan si ces derniers ne les connaissent pas ou ne s'en souviennent pas ? Par ailleurs, dans le but d'améliorer le suivi des plans, certains élèves ont proposé une augmentation de la fréquence des rencontres. Un d'entre eux insiste pour que ces réunions débutent plus tôt dans l'année scolaire. Cette dernière réflexion questionne, une nouvelle fois, sur le moment où le plan est réalisé. Est-il fait en début d'année (préventif) ou à la suite d'un incident ou d'une situation problématique avec l'élève ? Par ailleurs, à quelle occasion est-il révisé ? D'autres études menées auprès du personnel scolaire pourraient apporter des réponses à ces questions.

Deuxièmement, il semblerait nécessaire selon eux de fournir à l'avance de l'information sur le plan en général (cadre légal, définition, but visé) et sur ses étapes. Le fait de donner au préalable une copie vierge du formulaire qui sera utilisé pour rédiger le plan est indiqué; cela offre une occasion pour l'élève de pouvoir réfléchir à son contenu et, ou le

préparer au brouillon. Avoir un conseiller que l'on peut questionner si besoin est, où vers qui se confier, est également rapporté. À noter que plusieurs auteurs ont développé différents outils tels que des listes de conseils, des guides, des stratégies d'enseignement ou des programmes de formation spécifique (Powers et al., 2001; Snyder et Shapiro, 1997; Strickland et Turnbull, 1990 ; Van Reusen et Bos, 1990, 1994). Tel que mentionné dans le chapitre un, plusieurs documents sont disponibles sur le net. Toutefois, au Québec, seul le programme de Van Reusen et Bos semble avoir été traduit, adapté et expérimenté dans un contexte de recherche par Pouliot (2002). Dans la même veine, à notre connaissance, seulement quelques guides francophones informent l'élève et ses parents sur le plan d'intervention personnalisé (Bourdages et Chouinard, 1992; Commission Scolaire de Montréal, 2005; Commission Scolaire du Val-des-Cerfs, 2007; Hôpital Marie-Enfant, 1999).

Troisièmement, les élèves émettent des recommandations. Ainsi, questionnés sur ce qui pourrait être fait avant la réunion, certains élèves abordent la question de la participation des parents aux réunions. Leur désir d'implication de ces derniers est mitigé et soutient la proposition faite par certains auteurs de consulter les élèves sur les modalités d'implication (Van Dycke, Martin et Lovett, 2006). Les élèves donnent spontanément leurs avis sur la durée, le moment où les rencontres ont lieu et sur les personnes souhaitées présentes ou absentes. De manière générale, ils trouvent important que peu de personnes soient présentes et souhaitent que ces dernières les connaissent bien. Quelques élèves émettent le souhait de choisir la durée ou le moment de la rencontre. Des idées concernant l'élaboration du plan durant la rencontre sont également amenées (but de la réunion, rédaction du plan, sujets abordés) et rappellent celles faites par certains auteurs (Desbiens et Massé, 2006; Goupil, 1991, 2001).

4.6 Limites de cette étude

Cette étude est exploratoire, elle a par conséquent plusieurs limites. Une première limite concerne le groupe de participants (taille, caractéristiques et provenance). Le nombre de participants demeure peu élevé et peu représentatif de l'ensemble des élèves québécois qui ont un plan d'intervention. Toutefois, notre étude se veut exploratoire et le nombre de participants, à un élève près, est quasiment équivalent à celui de la recherche américaine menée par Lovitt, Cushing et Stump en 1994.

Par ailleurs, cette étude n'a pas pris en considération l'ensemble des caractéristiques présentées par les participants. Or, il est possible que certains facteurs aient pu influencer les résultats. En effet, on peut observer une très grande hétérogénéité chez les élèves présentant des troubles de comportement. Ainsi, certains d'entre eux vivent dans leur milieu familial alors que d'autres résident en familles d'accueil ou en foyers de groupe. De plus, plusieurs d'entre eux sont probablement familiers avec le plan d'intervention depuis de nombreuses années alors que d'autres en possèdent un depuis uniquement deux ans. Toutefois, l'expérimentatrice ne pouvant pas avoir accès au dossier scolaire des élèves, il était impossible de contrôler ces variables.

Ensuite, cette étude évalue uniquement les perceptions de garçons. Toutefois, les élèves scolarisés dans des classes spéciales pour troubles de comportement sont majoritairement de sexe masculin³ et l'état de la situation pour ces élèves semble particulièrement alarmante au regard du faible taux de réussite, du décrochage scolaire ainsi que des difficultés d'intégration sociale et professionnelle (ministère de l'Éducation, 2004).

³ Deux fois plus de garçons que de filles ayant un code 13 ou 14 étaient scolarisés au secondaire durant l'année scolaire 2006-2007 (MELS, 2007).

Enfin, un autre biais possible concernant notre échantillon est le type de milieu où cette étude a été réalisée. En effet, il est à noter que bien que le groupe de participants provienne de cinq écoles différentes et de deux commissions scolaires distinctes, il est issu de la grande région de Montréal. Par ailleurs, sur les cinq écoles visitées, quatre font partie de la même commission scolaire. Il est par conséquent fort probable que nos résultats reflètent certaines pratiques propres aux écoles ou à leur commission scolaire. Ainsi, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des milieux scolaires québécois. À ce sujet, rappelons qu'une étude avait démontré en 2000, que l'implication de l'élève faisait l'objet de pratiques très variées selon les écoles (Goupil et al., 2000).

Une seconde limite de cette étude est liée au fait de ne pas avoir pris en considération certaines variables externes, qui ont pu affecter les réponses aux questionnaires lors de la passation de ce dernier. Ainsi, outre le moment où ce questionnaire a été passé (pendant la récréation, une séance de sports collectifs etc.), plusieurs autres facteurs ont pu jouer un rôle dans la prédisposition des élèves à participer à l'entrevue. Ainsi, la présence d'un incident dans la vie de l'élève au moment de l'entrevue ou juste avant cette dernière a pu avoir un impact sur son humeur et par conséquent sur les réponses données. La timidité de l'élève, sa réaction à la présence d'un magnétophone et, ou de l'expérimentatrice ainsi que son attitude (opposant, défensive, conformiste) sont autant d'éléments qui ont pu biaiser les résultats de cette recherche. La désirabilité sociale, les attitudes et les comportements des expérimentatrices ont également pu influencer les réponses.

Plusieurs autres éléments n'ont pas été contrôlés dans cette recherche (présence d'un plan de services ou d'un autre plan d'intervention aux Centres Jeunesse, préparation offerte par les écoles sur les plans d'intervention, document contenant le plan d'intervention des élèves). Toutefois, l'expérimentatrice ne pouvait pas contrôler ces variables, ni prendre connaissance du document contenant le plan d'intervention des élèves. Par ailleurs, l'objectif de cette étude était de recueillir uniquement les perceptions des élèves concernant le plan d'intervention.

Une autre limite a trait à la méthodologie utilisée. Ainsi, on note l'absence de contrôle de l'expérimentatrice sur le mode de sélection des participants. L'expérimentatrice s'en est remise aux directions scolaires et aux intervenants pour la sélection des classes où le projet a été présenté, et le choix des élèves qui répondaient aux critères d'inclusion de l'étude. Enfin, notre étude ne comprenait pas un suivi longitudinal permettant de voir si les perceptions des élèves se maintiennent dans le temps. Cependant, notre étude étant l'une des premières études québécoises portant sur les perceptions des élèves du secondaire vis-à-vis du plan d'intervention, elle avait pour principale visée de dresser un premier portrait des perceptions des élèves. Enfin, l'application des plans n'a pas été analysée. Toutefois, cet essai avait pour but de se limiter aux premières étapes du plan d'intervention soit celles de la préparation à la réunion et de la réunion elle-même.

L'ensemble des limites de notre étude amène à suggérer que d'autres recherches sur le sujet soient entreprises impliquant un contrôle de certaines variables, une variabilité plus importante dans l'échantillonnage et une méthodologie plus complexe.

4.7 Apports de cette étude

L'apport principal de cette étude est le recueil des perceptions des élèves sur le plan d'intervention personnalisé, ce qui constitue rappelons-le une première au Québec. Bien que nos résultats ne puissent être généralisables à l'ensemble des élèves québécois ayant un plan d'intervention personnalisé, ils constituent une richesse pour l'entourage proche de ces élèves ou pour toute personne travaillant ou désirant travailler auprès de cette clientèle. Avoir un aperçu de leurs perceptions permet de mieux connaître cette clientèle et de mieux saisir l'ampleur de ses besoins. Cette démarche de recherche contribue sans aucun doute à l'état des connaissances dans le domaine et permet de valider ou d'infirmer certaines hypothèses amenées par d'autres chercheurs.

Un second apport concerne la méthodologie utilisée. En effet, le fait de passer un questionnaire en entrevue permettait d'aborder certaines thématiques de base tout en laissant une place importante aux élèves pour qu'ils puissent exprimer leurs idées. Certaines sous-sections du questionnaire pourraient être réutilisées lors de recherches ultérieures. Enfin, les recommandations formulées par les élèves ainsi que les recommandations émises suite à cette étude exploratoire constituent également un apport.

4.8 Recherches futures

Dans ce sens, il serait intéressant de pallier aux limites de notre étude et de mener une recherche de plus grande envergure sur ce sujet qui permettrait d'investiguer les perceptions des élèves provenant de régions ou de milieux urbains ou semi urbains (provenant par conséquent de différents types d'écoles et commissions scolaires). De plus, au sujet de l'échantillonnage, il serait important d'inclure un nombre plus important de participants et à veiller à une plus grande variabilité au niveau des caractéristiques de ces derniers (sexe, difficultés, provenance etc.). Ensuite, il serait nécessaire de comparer les perceptions des élèves selon leur âge, le nombre d'années depuis l'élaboration du premier plan d'intervention, le milieu de vie, ou le type de difficultés.

Au niveau méthodologique, outre le fait de contrôler certaines variables importantes, il serait pertinent d'adopter à grande échelle un type mixte de recueil et d'analyse des données. Le nombre d'objectifs visés par une étude exploratoire portant sur les perceptions des élèves étant ce qu'il est, cela semble impliquer l'emploi de plusieurs modes de cueillette des données et par conséquent, à deux champs méthodologiques différents, soit une approche quantitative et une autre qualitative. Cela permettrait sans aucun doute d'enrichir les connaissances sur les perceptions des élèves. Par ailleurs, l'idée d'un focus groupe sur le plan d'intervention personnalisée apparaît aussi intéressante. Ces entrevues de groupe offrirait une occasion de comprendre les perceptions et les représentations par rapport au plan d'intervention de l'ensemble des élèves concernés. Cela permettrait de mieux comprendre les associations d'idées ainsi que les raisonnements des élèves. Il y aurait une certaine

probabilité que les résultats puissent différer avec ceux de la présente étude dans la mesure où, mis avec leurs pairs, les élèves éprouveraient probablement moins de timidité ou de gêne à exprimer ce qu'ils pensent.

D'autres études s'avèrent également nécessaire pour valider ou infirmer un certain nombre d'hypothèses et enrichir les connaissances au niveau de la participation des élèves à leur plan d'intervention.

1-Ainsi, le manque de participation active des élèves à leur plan est-il réellement lié au rôle perçu qu'on attend d'eux? Si oui, quelle est la nature de ce lien? (Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner, Lovett, 2006)

2-La notion de "participation" a-t-elle différentes significations selon les personnes impliquées (Field, Hoffman, 1994; Grigal, Neubert, Moon, Graham, 2003; Martin, Greene et Borland, 2004)?

3-Par ailleurs, tel que le suggèrent plusieurs auteurs, l'implication de l'élève à son plan a-t-elle un effet sur la participation de leurs parents (Martin et al., 2004) ?

4- Quels sont les facteurs qui influencent la participation de l'élève à son plan et en particulier quel rôle jouent les différentes personnes de son entourage (et en particulier le psychologue scolaire) pour favoriser cette participation?

5- Quelles sont les impacts d'une implication et d'une participation active de l'élève à son plan et aux réunions portant sur celui-ci (Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner, Lovett, 2006) ?

6- Au Québec, quelles sont les ressources disponibles et offertes aux intervenants ainsi qu'aux parents pour les aider à favoriser une participation active des jeunes au sein de leur plan d'intervention?

4.9 Recommandations

Dans l'espoir que les résultats de cette étude puissent amener à améliorer les pratiques dans l'élaboration du plan d'intervention et ainsi favoriser l'implication de l'élève dans cette démarche; plusieurs recommandations, complémentaires à celles faites par les élèves, se doivent d'être émises. Premièrement, l'implication et la préparation de l'élève à son plan étant centrale à la réussite du processus (Martin, Greene, et Borland, 2004; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, 2004), il semble important de veiller à ce que les élèves soient bien outillés. Le but visé est que le plan d'intervention ne soit plus élaboré pour eux mais avec eux (Piehler Zickel, Arnold, 2001). Cette préparation semble d'autant plus pertinente que la recherche a montré les bienfaits d'une telle préparation (Mason, McGahee-Kovac, Johnson, 2004; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, Sillerman, 2002, Pouliot, 2002, Van Reusen et Bos, 1994). Par ailleurs, notre étude a révélé qu'une très importante proportion des élèves percevait un besoin à sur ce plan.

Nous sommes d'avis qu'une personne ressource telle qu'un conseiller permettrait de répondre aux questionnements des élèves et de les accompagner dans leur participation. Cela leur donnerait également l'occasion de partager leurs émotions et préoccupations suite aux réunions. Toutefois, un conseiller n'étant pas toujours disponible dans les écoles, un guide écrit québécois devrait être créé et mis à la disposition de chacun de ces élèves afin de faciliter leur compréhension et leur appropriation du plan d'intervention.

CONCLUSION

Malgré l'accent mis par la recherche et les lois ou politiques ministérielles sur la participation des élèves à leur plan d'intervention, cette étude est l'une des premières à s'être intéressée à leurs perceptions sur le plan. Or, l'implication des élèves étant liée à la réussite du processus (Martin, Greene, et Borland, 2004), rechercher les perceptions des élèves était un impératif pour mieux les connaître et comprendre leurs besoins.

« *C'est ça qui va te faire réaliser que tu peux aller loin dans la vie* ». Tel que l'illustre le commentaire d'un des participants, les résultats de cette étude démontrent que les élèves perçoivent positivement le plan. Toutefois, ils ne se sentent pas assez impliqués. Ils confient qu'ils aimeraient participer davantage, être préparés et soutenus dans cette démarche. D'ailleurs, la plupart de leurs suggestions vont dans le sens d'une participation plus active de leur part.

Une solution pour favoriser la participation active des élèves de l'ordre secondaire au sein de leur plan serait-elle d'associer le plan d'intervention au plan de transition? Le plan de transition est une planification qui s'étend sur plusieurs années afin de favoriser la qualité de la vie des élèves lorsqu'ils quitteront l'école. Ce plan vise divers domaines de vie après le secondaire (travail ou poursuite des études, vie communautaire, etc...) (Goupil, 2004). Le fait d'associer le plan d'intervention au plan de transition est rendu obligatoire aux États-Unis par le biais d'une loi (The Individuals with Disabilities Education Act). Cette pratique inciterait les élèves à s'impliquer en leur donnant la possibilité de pouvoir discuter de leur avenir. En favorisant l'autodétermination des élèves ainsi que leur insertion dans la société, cette option irait directement dans le sens du programme de formation à l'école québécoise (MEQ, 2001), de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), de la réforme (MEQ, 2001) et de l'approche orientante qui appuie la planification de la transition de l'école à la vie active

(MEQ, 2003). Ainsi, l'élève serait considéré comme un participant actif, placé au centre de toutes prises de décision. Par ailleurs, le fait d'associer le plan d'intervention au plan de transition semble pertinent au regard de ce type de clientèle qui reste à haut risque de décrochage scolaire (Desbiens et Massé, 2006). Cet essai se termine avec les propos d'un des participants de cette étude :

« À cause du plan d'intervention je prends des moyens et, comme ça, je suis plus souvent en classe. Je peux plus apprendre et avoir un métier. Si je n'avais pas de plan d'intervention, je n'aurais pas de moyens. On niaiserait, on serait retourné à la maison et on manquerait tout le temps l'école. »

APPENDICE A

DÉFINITION ÉTABLIE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES GRAVES DE COMPORTEMENT

A.1	Extrait de la définition des élèves ayant des troubles graves de comportement établie par le Ministère de l'Éducation.....	94
-----	--	----

A.1 Extrait de la définition des élèves ayant des troubles graves de comportement établie par le Ministère de l'Éducation

L'élève ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale est celui ou celle dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant un ou une spécialiste des services complémentaires au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, présente les caractéristiques suivantes :

- comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années;
- comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité.

L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires. L'élève dont le comportement est évalué sur une échelle de comportement standardisée s'écarte d'au moins deux écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge.

Les troubles du comportement considérés ici sont tel qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoires, pour ce qui est des services éducatifs, l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école.

Lorsque l'élève en question reçoit des services en vertu des dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants, conformément à une entente conclue entre le MEQ et le MSSS, on lui attribue le code 13.

Si aucune entente entre le MEQ et le MSSS ne touche l'élève dont il est ici question, on lui attribue le code 14.

L'identification des élèves dans cette catégorie demeure nécessaire. La nature de leurs difficultés et l'ampleur des services adaptés nécessaires pour répondre à leurs besoins à l'école justifient le maintien de cette exigence.

1. En vue de la classification de l'élève ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale, l'évaluation du fonctionnement global de celui-ci ou de celle-ci doit porter sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres, s'il y a lieu.
2. L'équipe multidisciplinaire comprend au moins une professionnelle ou un professionnel de la consultation tel que le travailleur social ou la travailleuse sociale, le ou la psychologue, le psycho éducateur ou la psycho éducatrice.

3. Par techniques d'observation et instruments de mesure, on entend des grilles d'observation remplies par l'enseignant ou l'enseignante ou par le personnel professionnel, des enquêtes sociométriques, des entrevues structurées faites par un membre de l'équipe professionnelle, des échelles comportementales (Connors, Bullock et Wilson (échelle d'évaluation des dimensions du comportement), Achenbach, etc.) ainsi que des tests psychométriques de type projectif ou autre.
4. L'élève ayant des troubles graves du comportement adopte une grande variété d'attitudes inappropriées dont la fréquence et l'intensité sont très élevées. La composante agressive qui a une fréquence élevée et une permanence dans la vie de l'élève constitue sa majeure comportementale dominante.
Exemples de types de comportement :
 - menacer le personnel de l'école (au-delà de l'injure);
 - attaquer les camarades de classe (au-delà de la provocation);
 - blesser les camarades de classe;
 - mettre la sécurité physique des autres en danger en lançant des objets ou autrement;
 - endommager de façon importante l'environnement, ou commettre des actes de vandalisme gratuitement ou par vengeance;
 - abuser des drogues au point de mettre en péril sa santé, son équilibre psychologique ou sa vie en société;
 - voler des objets d'une certaine valeur.
5. L'évaluation faite au moyen d'une échelle de comportement standardisée indique la gravité des comportements observés chez l'élève. Les résultats de cette évaluation doivent être accompagnés de données d'observation valides et d'une description appropriée des comportements perturbateurs de l'élève.
6. Avant de conclure qu'une ou un élève a des troubles graves du comportement, des mesures d'aide soutenues doivent avoir été offertes. En raison de la gravité de ses comportements, l'élève reçoit un enseignement adapté. De plus, un encadrement spécialisé et systématique est nécessaire au cours des apprentissages. On entend par là la nécessité d'avoir recours à un technicien ou à une technicienne en éducation spécialisée, à un psycho éducateur ou à une psycho éducatrice ou à du personnel de formation comparable accompagnant l'enseignant ou l'enseignante pour au moins 50 p. 100 du temps que l'élève passe en classe. Sans cette mesure d'aide, la scolarité de l'élève serait compromise.
7. Le code 13 est attribué exclusivement à l'élève que touche une entente entre le MEQ et le MSSS, c'est-à-dire l'élève admis dans un centre de réadaptation en raison de troubles du comportement. Exceptionnellement, certains élèves que l'on classe dans cette catégorie ne présentent pas les caractéristiques correspondant à la définition donnée à celle-ci, mais sont tout de même admis dans un centre de réadaptation.

(Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, pages 7-8).

APPENDICE B

DESCRIPTIF DU PROJET DE THÈSE ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

B.1	Descriptif du projet de thèse.....	97
B.2	Formulaire de consentement (Version participant majeur).....	99
B.3	Formulaire de consentement (Version parent ou tuteur légal).....	104

B.1 Descriptif du projet de thèse

UQÀM**Recherche portant sur les perceptions des adolescents relativement à leur plan d'intervention personnalisé****Informations relatives au projet de recherche****En quoi consiste le projet de recherche?**

Recueillir les perceptions des adolescents sur le plan d'intervention personnalisé, plus particulièrement, savoir ce qu'ils pensent de : la participation de l'élève à son plan d'intervention personnalisé, les besoins des élèves, les difficultés rencontrées lors de l'élaboration et de la mise en place du plan, l'aide et le soutien qui peuvent être apportés à l'élève. Les recommandations des élèves participants à l'étude seront également prises en considération.

Cette étude exige la participation d'élèves masculins scolarisés dans des classes ou des écoles spécialisées en troubles de comportement. Les participants devront être âgés de 14 à 18 ans et avoir déjà entendu parler d'un des noms suivants « plan individualisé, programme d'intervention adapté ou programme éducatif individualisé » ou de l'expression désignée à l'école pour nommer le plan d'intervention personnalisé. Ils devront également avoir déjà assisté durant la dernière année à au moins une réunion portant sur leur plan d'intervention.

En quoi consiste la participation de l'adolescent?

À consentir à participer au sein de l'école à une entrevue réalisée d'une durée approximative de 60 minutes avec la responsable de l'étude, Claire Souchon. Lors de cette entrevue, des questions seront posées à l'adolescent sur des thèmes relatifs au plan d'intervention personnalisé. Il prendra également connaissance d'une liste d'adjectifs définissant le plan d'intervention personnalisé et il lui sera demandé d'entourer les trois adjectifs qu'il trouvera les plus appropriés pour décrire le plan d'intervention personnalisé.

Un formulaire de consentement sera demandé d'être lu et signé par l'adolescent et ses parents (dans l'éventualité que celui-ci soit mineur) avant le début de l'étude.

En quoi consiste la participation du ou des parent(s) de l'adolescent?

À permettre à leur enfant de pouvoir participer à l'étude.

Quels seront les bénéfices et les inconvénients prévisibles associés à la recherche?

Cette recherche exploratoire permettra de connaître le point de vue d'un échantillon d'adolescents concernant le plan d'intervention personnalisé et mènera à des recommandations en vue d'améliorer les pratiques actuelles entourant l'élaboration et l'application des plans d'intervention personnalisé.

Il est possible que l'adolescent en vienne à parler de sa propre expérience et qu'il puisse à un moment donné ressentir un malaise ou de la gêne. Dans un tel cas, il lui sera possible de se retirer de cette recherche, en tout temps, sans aucun préjudice et sans justification de sa part.

Quelles seront les mesures prises pour protéger la confidentialité des données et l'anonymat des participants?

Le contenu des entrevues sera enregistré afin de pouvoir permettre une analyse fidèle. Les bandes audio seront exclusivement utilisées par l'étudiante ou par des assistants de recherche. Toutes ces bandes seront intégralement détruites cinq ans après la fin de la recherche. L'anonymat sera assuré et tous les noms de lieu et/ou de personnes donnés seront changés et remplacés par des numéros lors de la transcription des bandes audio.

Responsable de la recherche
Claire Souchon
Étudiante au doctorat en psychologie à l'UQÀM

Directrice de la recherche
Georgette Goupil
Professeure à l'UQÀM
Téléphone : (514-987-3000) poste 3591
Courriel : goupil.georgette@uqam.ca

B.2 Formulaire de consentement (Version participant majeur)

UQÀM**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT****Projet de recherche portant sur les perceptions des adolescents relativement à leur plan d'intervention personnalisé****INFORMATION**

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche cependant, avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Il vous informe également des autres traitements qui sont à votre disposition.

Le présent formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIF DU PROJET DE RECHERCHE

Cette année, l'école s'est associée à une étudiante du doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal et à sa superviseure, Mme Georgette Goupil, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Montréal, pour réaliser une recherche. L'objectif principal de cette recherche est de connaître l'avis des adolescents sur le plan d'intervention personnalisé en vue de pouvoir améliorer les pratiques actuelles.

Pour réaliser ce projet, l'étudiante doit recruter entre 20 à 25 adolescents âgés de 15 à 21 ans qui sont scolarisés dans une classe ou une école spécialisée dans les difficultés d'ordre comportementales.

DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

En donnant votre consentement à ce projet de recherche, vous acceptez de participer à une entrevue d'une durée approximative de 60 minutes. Lors de cette entrevue qui se déroulera dans les locaux de votre école, il vous sera demandé de répondre à certaines questions portant sur votre plan d'intervention personnalisé. Plus particulièrement, il vous sera demandé de donner votre avis sur plusieurs sujets : la participation de l'élève à son plan d'intervention personnalisé, les besoins des élèves, les difficultés rencontrées lors de l'élaboration et de la mise en place d'un plan, ainsi que l'aide et le soutien qui peuvent être apportés à l'élève. Il vous sera également possible de faire des recommandations en vue d'améliorer la démarche entourant le plan d'intervention personnalisé. Vous acceptez également de prendre connaissance d'une liste d'adjectifs définissant le plan d'intervention personnalisé et d'entourer les trois adjectifs que vous trouverez les plus appropriés pour décrire le plan d'intervention personnalisé.

AVANTAGES, RISQUES ET INCONVENIENTS POUVANT DÉCOULER DE LA PARTICIPATION DU SUJET AU PROJET DE RECHERCHE

Votre implication dans cette étude contribuera à faire avancer les connaissances de la communauté scientifique sur le plan d'intervention personnalisé, améliorera les pratiques actuelles entourant le plan d'intervention personnalisé et permettra d'aider d'autres jeunes que vous.

Durant l'entrevue, il est possible que vous en veniez à parler de votre propre expérience et que vous puissiez à un moment donné ressentir un malaise ou de la gêne.

DROITS DU SUJET DE RECHERCHE ET PARTICIPATION VOLONTAIRE DU SUJET AU PROJET DE RECHERCHE

Dans un tel cas, vous avez conscience, en signant ce formulaire, qu'il vous sera possible de vous retirer de cette recherche, en tout temps, sans aucun préjudice et sans justification de votre part. Vous savez que vous pouvez vous retirer de cette étude même si vous avez déjà consenti à y participer. Par ailleurs, l'adresse courriel de la responsable de la recherche vous est communiqué et il vous sera possible de recevoir des renseignements plus complets, de partager vos inquiétudes, de faire des suggestions ou de poser des questions en communiquant avec elle par courriel à l'adresse suivante : projetplanintervention@yahoo.ca. De cette façon, vous pourrez recevoir le soutien nécessaire. Vous comprenez également que vous pouvez contacter la directrice de la recherche, Mme Goupil, afin de lui poser des questions relativement aux responsabilités des chercheurs ou pour lui formuler une plainte.

Il est convenu qu'en acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou l'établissement où se déroule cette étude de leur responsabilité civile et professionnelle.

CONFIDENTIALITÉ

Vous êtes conscient que l'étudiante ainsi que les assistants de recherche signeront un formulaire d'engagement du respect du principe de la confidentialité. Le contenu des entrevues recueilli par l'étudiante responsable du projet ou par des assistants de recherche sera enregistré afin de pouvoir permettre une analyse fidèle. Vous êtes au courant du fait que votre anonymat sera assuré et que tous les noms de lieu et/ou de personnes que vous donnerez seront changés et remplacés par des numéros lors de la transcription de la bande audio. Toutes les informations recueillies demeureront strictement confidentielles et seront conservées sous clés dans les locaux de l'université pour une durée maximum de cinq ans avant d'être détruites.

Vous concevez que les résultats de cette recherche puissent servir à la rédaction, à la publication ou à la présentation d'articles scientifiques ou d'exposés oraux. Dans cette perspective, il est possible que vos propos soient repris partiellement ou en intégralité. Il est possible que vous puissiez être capable de les reconnaître. Toutefois, ils seront utilisés et rapportés de façon à ce qu'il soit impossible de vous identifier.

IDENTIFICATION DES PERSONNES-RESSOURCES

Si vous le désirez, il vous sera également possible de recevoir des informations concernant la recherche de poser des questions en communiquant avec Claire Souchon par courriel : projetplanintervention@yahoo.ca. Par ailleurs, vous pouvez également joindre la directrice de la recherche, Mme Goupil, afin de lui poser des questions relativement aux responsabilités des chercheurs ou pour lui formuler une plainte. (Téléphone : (514-987-3000) poste 3591 ; Courriel : goupil.georgette@uqam.ca)

SURVEILLANCE DES ASPECTS ÉTHIQUES DU PROJET DE RECHERCHE

Le Comité d'éthique du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal a approuvé le 17 novembre 2006 ce projet de recherche.

Le Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire de consentement et au protocole de recherche.

CONSENTEMENT

« Je déclare avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement, particulièrement quant à la nature de ma participation au projet de recherche et l'étendue des risques qui en découlent. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à toutes mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais être libre de me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

J'affirme avoir signé ce consentement en toute liberté et d'en avoir conservé une copie.

En signant le présent formulaire, je ne renonce à aucuns droits légaux ni ne libère le chercheur, l'établissement ou le commanditaire de leur responsabilité civile et professionnelle. »

J'accepte de participer au projet de recherche Oui Non

NOM DE L'ECOLE : _____

NOM DU PARTICIPANT : _____

SIGNATURE DU PARTICIPANT : _____

DATE : / /

Engagements de la responsable et de la directrice du projet de recherche

« Je certifie que j'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire, que j'ai répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et que j'ai clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice et je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire de consentement. Je m'engage à conduire ce projet de recherche conformément aux directives du Comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, à veiller à l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long du projet et à protéger leur confidentialité.

Je m'engage également à me montrer entièrement disponible pour les personnes qui participeront au projet et à leur donner tout le soutien qu'ils pourraient avoir besoin suite à leur participation. »

NOM DE LA RESPONSABLE DE LA RECHERCHE : CLAIRE SOUCHON

SIGNATURE DE LA RESPONSABLE DE LA RECHERCHE :

DATE : / /

Courriel projetplanintervention@yahoo.ca

NOM DE LA DIRECTRICE DE LA RECHERCHE : GEORGETTE GOUPIL

SIGNATURE DE LA DIRECTRICE DE LA RECHERCHE :

DATE : / /

Téléphone : (514-987-3000) poste 3591
Courriel : goupil.georgette@uqam.ca

B.3 Formulaire de consentement (Version parent ou tuteur légal)

UQÀM**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT****Projet de recherche portant sur les perceptions des adolescents relativement à leur plan d'intervention personnalisé****INFORMATION**

Cher parent,

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche cependant, avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Il vous informe également des autres traitements qui sont à votre disposition.

Le présent formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIF DU PROJET DE RECHERCHE

Cette année, l'école de votre enfant s'est associée à une étudiante du doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal et à sa superviseure, Mme Georgette Goupil, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Montréal, pour réaliser une recherche. L'objectif principal de cette recherche est de connaître l'avis des adolescents sur le plan d'intervention personnalisé en vue de pouvoir améliorer les pratiques actuelles.

Pour réaliser ce projet, l'étudiante doit recruter entre 20 à 25 adolescents âgés de 15 à 21 ans qui sont scolarisés dans une classe ou une école spécialisée dans les difficultés d'ordre comportementales.

DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

Avec votre accord, l'étudiante se rendra dans l'école de votre enfant pour le rencontrer et réaliser avec lui dans les locaux de l'école une entrevue d'une durée approximative de 60 minutes.

Lors de cette entrevue, il sera demandé à votre enfant de répondre à certaines questions portant sur son plan d'intervention personnalisé. Plus particulièrement, il lui sera demandé de donner son avis sur plusieurs sujets : la participation de l'élève à son plan d'intervention personnalisé, les besoins des élèves, les difficultés rencontrées lors de l'élaboration et de la mise en place d'un plan, ainsi que l'aide et le soutien qui peuvent être apportés à l'élève. Il lui sera également possible de faire des recommandations en vue d'améliorer la démarche entourant le plan d'intervention personnalisé. Votre enfant prendra également connaissance d'une liste d'adjectifs définissant le plan d'intervention personnalisé et il lui sera demandé d'entourer les trois adjectifs qu'il trouvera les plus appropriés pour décrire le plan d'intervention personnalisé.

AVANTAGES, RISQUES ET INCONVENIENTS POUVANT DÉCOULER DE LA PARTICIPATION DU SUJET AU PROJET DE RECHERCHE

Vous comprenez que l'implication de votre enfant dans cette étude contribuera à faire avancer les connaissances sur le plan d'intervention personnalisée, améliorera les pratiques actuelles entourant le plan d'intervention personnalisé et permettra d'aider d'autres jeunes. Toutefois, durant l'entrevue, il est possible que votre enfant en vienne à parler de sa propre expérience et qu'il puisse à un moment donné ressentir un malaise ou de la gêne.

DROITS DU SUJET DE RECHERCHE ET PARTICIPATION VOLONTAIRE DU SUJET AU PROJET DE RECHERCHE

Dans un tel cas, vous avez conscience, en signant ce formulaire, qu'il sera pour votre enfant possible de se retirer de cette recherche, en tout temps, sans aucun préjudice et sans justification de sa part. Il est également convenu qu'en tout temps, vous pourrez mettre fin à sa participation

Il est convenu qu'en acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou l'établissement où se déroule cette étude de leur responsabilité civile et professionnelle.

CONFIDENTIALITÉ

Il vous est assuré que toutes les précautions nécessaires seront prises pour garantir le bien-être de votre enfant au cours de cette étude. L'étudiante ainsi que les assistants de recherche signeront un formulaire d'engagement du respect du principe de la confidentialité.

Le contenu des entrevues recueilli par l'étudiante responsable du projet ou par des assistants de recherche sera enregistré afin de pouvoir permettre une analyse fidèle. Votre anonymat ainsi que celui de votre enfant et des noms de personnes et/ou de lieux qu'il donnera seront garantis. Toutes les informations recueillies demeureront strictement confidentielles et seront conservées sous clés dans les locaux de l'université pour une durée maximum de cinq ans avant d'être détruites.

Il se peut que les données de cette étude puissent mener à la publication d'articles scientifiques ou à la présentation d'exposés oraux. Dans cette perspective, il est possible que les propos de votre enfant soient repris partiellement ou en intégralité. Il est possible que vous ou votre enfant puissiez être capable de les reconnaître. Toutefois, ils seront utilisés et rapportés de façon à ce qu'il soit impossible de vous identifier. Par ailleurs, dans une telle éventualité, une copie des articles scientifiques rédigés pourra vous parvenir.

IDENTIFICATION DES PERSONNES-RESSOURCES

Si vous le désirez, il vous sera également possible de recevoir des informations concernant la recherche de poser des questions en communiquant avec Claire Souchon par courriel : projetplanintervention@yahoo.ca. Par ailleurs, vous pouvez également joindre la directrice de la recherche, Mme Goupil, afin de lui poser des questions relativement aux responsabilités des chercheurs ou pour lui formuler une plainte. (Téléphone : (514-987-3000) poste 3591 ; Courriel : goupil.georgette@uqam.ca)

SURVEILLANCE DES ASPECTS ÉTHIQUES DU PROJET DE RECHERCHE

Le Comité d'éthique du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal a approuvé le 17 novembre 2006 ce projet de recherche.

Le Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire de consentement et au protocole de recherche.

CONSENTEMENT

« Je déclare avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement, particulièrement quant à la nature de la participation au projet de recherche et quant à l'étendue des risques qui en découlent. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à toutes mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens librement et volontairement à ce que _____ participe à ce projet de recherche. On me remettra une copie signée du présent formulaire d'information et de consentement.

En signant le présent formulaire, je ne renonce à aucun de mes droits légaux ni ne libère le chercheur, l'établissement ou le commanditaire de leur responsabilité civile et professionnelle. »

Je sais que sa participation à ce projet est tout à fait volontaire, qu'il est libre d'y participer. Je sais qu'il est libre de se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

J'affirme avoir signé ce consentement en toute liberté et d'en avoir conservé une copie. »

J'accepte que mon enfant participe au projet de recherche Oui Non

Je souhaite recevoir une copie du ou des articles scientifiques qui sera/seront rédigé (s) à partir des informations recueillies

Oui Non

NOM DE L'ECOLE : _____

NOM DU PARTICIPANT : _____

NOM DU TITULAIRE DE L'AUTORITÉ PARENTALE : _____

SIGNATURE DU TITULAIRE DE L'AUTORITÉ PARENTALE : _____

DATE : / /

ASSENTIMENT DU PARTICIPANT MINEUR

« Je ne m'oppose pas à participer à ce projet de recherche. »

NOM ET SIGNATURE DU PARTICIPANT MINEUR: _____

DATE : / /

Engagements de la responsable et de la directrice du projet de recherche
--

« Je certifie que j'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire, que j'ai répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et que j'ai clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice et je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire de consentement. Je m'engage à conduire ce projet de recherche conformément aux directives du Comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, à veiller à l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long du projet et à protéger leur confidentialité.

Je m'engage également à me montrer entièrement disponible pour les personnes qui participeront au projet et à leur donner tout le soutien qu'ils pourraient avoir besoin suite à leur participation. »

NOM DE LA RESPONSABLE DE LA RECHERCHE : CLAIRE SOUCHON

SIGNATURE DE LA RESPONSABLE DE LA RECHERCHE : _____

DATE : / /

Courriel projetplanintervention@yahoo.ca

NOM DE LA DIRECTRICE DE LA RECHERCHE : GEORGETTE GOUPIL

SIGNATURE DE LA DIRECTRICE DE LA RECHERCHE : _____

DATE : / /

Téléphone : (514-987-3000) poste 3591
 Courriel : goupil.georgette@uqam.ca

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DE CETTE ÉTUDE

C.1	Fiche explicative du questionnaire fournie aux experts.....	110
C.2	Questionnaire administré sous forme d'entrevue.....	112

C.1 Fiche explicative du questionnaire fournie aux experts

UQÀM

Fiche explicative d'évaluation du questionnaire
--

Nom : _____
Prénom : _____

Profession ou activité : _____
Numéro de téléphone : _____

Madame, Monsieur,

Je sollicite votre participation en tant qu'expert à cette recherche. Tel que je vous l'ai déjà mentionné, votre participation consistera à me communiquer vos remarques et suggestions sur le questionnaire qui sera utilisé auprès des participants afin d'améliorer sa validité.

Cette recherche vise à recueillir les perceptions des adolescents sur le plan d'intervention personnalisé. Plus particulièrement, nous tenterons de savoir ce qu'ils pensent de leur participation à leur plan d'intervention personnalisé, de leurs besoins, des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'élaboration et de la mise en place de leur plan ainsi que de l'aide et du soutien qui leur a été apporté. Leurs recommandations seront également sollicitées.

Les participants de cette étude seront des jeunes garçons âgés de 15 à 21 ans scolarisés depuis plus de deux ans dans une classe ou une école secondaire spécialisée dans les difficultés d'ordre comportementales. Ils devront avoir entendu parler d'une des expressions suivantes « plan individualisé, programme d'intervention adapté ou programme éducatif individualisé » ou de l'expression désignée à l'école pour parler du plan d'intervention personnalisé, résider dans leur milieu naturel et avoir déjà été durant la dernière année à au moins une réunion portant sur leur plan d'intervention.

Vous êtes invités à prendre connaissance du questionnaire. Dans le format du questionnaire que je vous envoie, des « boîtes de dialogue » ont été insérées à la suite de chaque question et vous permettront d'ajouter vos remarques concernant la forme du verbatim (approprié au regard de l'âge, du développement et des difficultés possibles d'apprentissage des adolescents) et le contenu du texte (en lien avec les objectifs du projet de thèse et les questions de recherche).

N'hésitez pas à reformuler certains passages en changeant directement le texte et en surlignant, dans la mesure du possible, vos modifications en couleur. À la fin de ce document, quelques questions d'ordre général vous seront également adressées.

Je vous serais très reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour lire le questionnaire et noter vos commentaires. Ensuite, il vous suffira de me renvoyer ce document

par courriel. Après avoir pris connaissance de vos remarques, il est possible que je vous recontacte par téléphone ou par courriel afin de vous demander des clarifications.

Vos commentaires et vos suggestions sont précieux et me permettront sans aucun doute de bonifier ma version du questionnaire. En vous remerciant d'avance du temps que vous allez consacrer à cette recherche,

Cordialement,

Claire Souchon

Étudiante au doctorat, département de psychologie, Université du Québec à Montréal

C.2 Questionnaire administré sous forme d'entrevue

Questionnaire administré en entrevue

« Tu es ici parce que tu as un plan d'intervention personnalisé à l'école et que tu as accepté de participer à ma recherche qui porte sur les opinions des jeunes quant à leur plan d'intervention personnalisé. Notre échange devrait durer environ une heure. Es-tu toujours d'accord de participer ?

J'aimerais avoir ton avis sur ta perception de ton plan d'intervention personnalisé. Premièrement, je vais te poser des questions sur la préparation à ton plan d'intervention, ensuite sur les rencontres et sur le document du plan d'intervention. Finalement, je te demanderai ton avis et aussi tes suggestions pour améliorer les plans d'intervention.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu réponds dans tes mots. As-tu des questions à me poser avant qu'on commence? Es-tu prêt ? »

Section 1 : Perceptions du plan d'intervention personnalisé et de la préparation à cette démarche
--

Perceptions du plan d'intervention personnalisé

J'aimerais avoir ta perception de ce qu'est pour toi un plan d'intervention personnalisé. Supposons que tu aies un ami qui vient te voir pour te dire qu'il va avoir un plan d'intervention et qu'il ne sait pas trop à quoi s'attendre...

1.1.1 Imaginons que tu aies envie de l'aider, comment lui expliquerais-tu ce qu'est un plan d'intervention personnalisé?

Maintenant, j'aimerais te poser des questions sur ton premier plan d'intervention personnalisé.

1.1.2 En quelle année scolaire étais-tu?

1.1.3 Si on exclut cette année, quels souvenirs gardes-tu de tes plans d'intervention ?

<p><u>Annotations sur la forme des questions :</u></p>
--

<p><u>Annotations sur le contenu/pertinence des questions :</u></p>

<p><u>Suggestion ou reformulation :</u></p>

Préparation au plan d'intervention personnalisé

Parfois, il arrive que les adolescents soient préparés, d'une manière ou d'une autre, à leur plan d'intervention personnalisé. J'aimerais qu'on parle de la façon dont cela s'est passé pour toi cette année.

1.1.4 De quelle manière as-tu été mis au courant que tu allais avoir un plan d'intervention?

1.1.5 Qui t'a mis au courant?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Psychologue/conseiller en éducation | <input type="checkbox"/> Directeur |
| <input type="checkbox"/> Enseignant | <input type="checkbox"/> Parents |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | <input type="checkbox"/> Éducateur |
| <input type="checkbox"/> Psycho éducateur | <input type="checkbox"/> Amis |
| <input type="checkbox"/> Autres | |

1.1.6 As-tu reçu de l'information sur le plan d'intervention?
 Oui Non

1.1.7 Si oui, quelle sorte d'information as-tu eue?

1.1.8 Par qui?

1.1.9 Avant la rencontre qui a été organisée pour préparer ton plan d'intervention, quelles choses as-tu eu à faire ou à préparer?

1.2.1 Qui te les avait demandées?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Psychologue/conseiller en éducation | <input type="checkbox"/> Directeur |
| <input type="checkbox"/> Enseignant | <input type="checkbox"/> Parents |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | <input type="checkbox"/> Éducateur |
| <input type="checkbox"/> Psycho éducateur | <input type="checkbox"/> Amis |
| <input type="checkbox"/> Autres | |

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

1.2.2 Qu'as-tu pensé du fait d'avoir à faire certaines choses pour te préparer à la rencontre?

1.2.3 Autre question, est-ce que ton enseignant a parlé des plans d'intervention en classe?

Oui Non

1.2.4 Quelles sont les autres mesures qui sont prises par ton école pour préparer les adolescents à leur plan d'intervention?

1.2.5 À ton avis, est-ce que les jeunes ont besoin de recevoir de l'information sur le plan d'intervention personnalisé lorsqu'on leur annonce qu'ils vont en avoir un?

Oui Non

1.2.6 Si Oui, à ton avis qu'est-ce qu'ils ont besoin de savoir?

1.2.7 Si Non, pourquoi ?

1.2.8 Selon toi, comment les jeunes pourraient-ils être préparés à la rencontre portant sur leur plan d'intervention personnalisé?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

1.2.9 Qu'est ce que cela t'apporterait d'avoir une personne qui serait de ton côté, qui pourrait t'aider et te conseiller ? Pourquoi ?

1.3.1 Si tu devais avoir une personne comme celle là (qui est de ton côté, qui t'aide et te conseille), quelle (s) personne (s) serait la plus susceptible de le faire?
(Catégorie à ne pas donner en entrevue)

- | | |
|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Psychologue/conseiller en éducation | <input type="radio"/> Directeur |
| <input type="radio"/> Enseignant | <input type="radio"/> Parents |
| <input type="radio"/> Orthophoniste | <input type="radio"/> Éducateur |
| <input type="radio"/> Psycho éducateur | <input type="radio"/> Amis |
| <input type="radio"/> Autres | |

1.3.2 Pour quelles raisons?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

Enfin, dernières questions au sujet de la préparation au plan d'intervention personnalisé : parfois, quand on annonce aux adolescents qu'ils vont avoir un plan d'intervention, leur façon à eux de s'y préparer, c'est d'en parler...

1.3.3 Je souhaiterais savoir si tu discutes du plan d'intervention personnalisé avec des personnes (s) : amis, parents, enseignant (s) (...).
 Oui Non

1.3.4 Avec qui as-tu discuté de ton plan d'intervention/de la rencontre de préparation du plan d'intervention?

- | | |
|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Psychologue/conseiller en éducation | <input type="radio"/> Directeur |
| <input type="radio"/> Enseignant | <input type="radio"/> Parents |
| <input type="radio"/> Orthophoniste | <input type="radio"/> Éducateur |
| <input type="radio"/> Psycho éducateur | <input type="radio"/> Amis |
| <input type="radio"/> Autres | |

1.3.5 De quoi avez-vous discuté plus précisément?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

Section 2 : Perceptions des étapes du plan d'intervention personnalisé

Comme tu l'as peut-être remarqué, le plan d'intervention comporte plusieurs étapes.

Il y a l'étape de préparation et puis celle de la rencontre où l'on essaye de déterminer les forces de l'élève ainsi que les éléments qui nécessitent d'être améliorés. Durant cette étape, des objectifs ainsi que des moyens de les mettre en œuvre sont décidés puis inscrits dans un document qu'on appelle lui aussi « plan d'intervention personnalisé ».

Perceptions de la rencontre portant sur le plan d'intervention personnalisé (description, but et utilité, participation et présence de chacun...)

J'aimerais maintenant avoir ton avis sur les rencontres qui servent à construire un plan d'intervention. J'aimerais que tu penses à la dernière rencontre à laquelle tu as assisté.

- 2.1.1 Que penses-tu de ces rencontres qui permettent d'élaborer ton plan d'intervention personnalisé?
- 2.1.2 Peux-tu me nommer un adjectif pour décrire ces rencontres? Pourquoi ?
- 2.1.3 Par rapport à d'habitude, comment est-ce que tu te sens lors de ces rencontres?
- 2.1.4 Si je te demande de penser à la dernière rencontre à laquelle tu as assisté... selon toi, quel était le but de cette rencontre?
- 2.1.5 Comment la rencontre s'est-elle déroulée (à partir du moment où tu es entré dans la pièce)?
- 2.1.6 Comment s'est-elle finie?

<u>Annotations sur la forme des questions :</u>
<u>Annotations sur le contenu/pertinence des questions :</u>
<u>Suggestion ou reformulation :</u>

2.1.7 Combien de temps a-t-elle duré approximativement?

2.1.8 Comment est-ce que tu as trouvé cette durée?

O trop long

O assez long

O pas assez long

2.1.9 Quelles personnes étaient présentes?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Psychologue/conseiller en éducation | <input type="checkbox"/> Directeur |
| <input type="checkbox"/> Enseignant | <input type="checkbox"/> Parents |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | <input type="checkbox"/> Éducateur |
| <input type="checkbox"/> Psycho éducateur | <input type="checkbox"/> Amis |
| <input type="checkbox"/> Autres | |

2.2.1 Qu'a fait chacune de ces personnes?

- | | |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> Psychologue/conseiller en éducation | _____ |
| <input type="checkbox"/> Directeur | _____ |
| <input type="checkbox"/> Enseignant | _____ |
| <input type="checkbox"/> Parents | _____ |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | _____ |
| <input type="checkbox"/> TS | _____ |
| <input type="checkbox"/> Psycho éducateur | _____ |

2.2.2 Qu'as-tu pensé des comportements ou des propos de ces personnes?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

2.2.3 Parmi les personnes qui étaient présentes à cette rencontre, y a-t-il des personnes dont tu ne comprenais pas la présence ou que tu aurais préféré qu'elles ne soient pas là?

- Oui Non

2.2.4 Si oui, qui ? Pour quelle(s) raison(s) ?

2.2.5 D'un autre côté, est-ce qu'il y avait des absences, des personnes dont tu aurais apprécié la présence?

Oui Non

2.2.6 Si oui, qui ? Pour quelle(s) raison(s)

2.2.7 Quelle est la personne selon toi qui a eu le plus d'influence dans ce qui a été décidé ?

Psychologue/conseiller en éducation Directeur

Enseignant classe ressource Parents

Orthophoniste Éducateur

Psycho éducateur Amis

Autres

2.2.8 Pourquoi ? Qu'a-t-elle décidé?

2.2.9 Quelle est la personne selon toi qui a eu le moins d'influence dans ce qui a été décidé ?

Psychologue/conseiller en éducation Directeur

Enseignant Parents

Orthophoniste Éducateur

Psycho éducateur Amis

Autres

2.3.1 Pourquoi ?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

- 2.3.2 Et toi, qu'as-tu fait lors de cette rencontre?
- 2.3.3 À ton avis, que devais-tu faire dans cette rencontre?
- 2.3.4 Quelles choses as-tu décidé dans ton plan?
- 2.3.5 Sur une échelle allant de 0 à 100, 0 étant « je n'ai pas participé » et 100 correspondant à « j'ai beaucoup participé », comment évalues-tu ta participation à cette rencontre?
- 2.3.6 Est-ce que tu penses avoir donné ton point de vue?
 Oui Non
 Si oui, pour quels sujets?

2.3.7 De quelle(s) manière(s)?

2.3.8 As-tu donné ton point de vue sur les sujets suivants :

- | | |
|---|--|
| Tes qualités, tes forces, tes talents ou tes capacités | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Un peu <input type="radio"/> Non |
| Ce que tu as déjà réussi à changer | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non |
| Ce que tu penses être le plus important à travailler pour mieux réussir | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non |
| Les moyens pour t'aider à réussir | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non |
| Ce qu'on attend de toi | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non |
| Autres | <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non |

2.3.9 Si tu n'as pas donné ton point de vue, pourquoi ne l'as-tu pas fait ?

2.4.1 Est-ce que tu aurais aimé le donné?
 Oui Non

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

2.4.2 Aurais-tu aimé donner ton point de vue sur les sujets suivants :

- Tes qualités, tes forces, tes talents ou tes capacités Oui Un peu Non
- Ce que tu as déjà réussi à changer Oui Non
- Ce que tu penses être le plus important à travailler pour mieux réussir Oui Non
- Les moyens pour t'aider à réussir Oui Non
- Ce qu'on attend de toi Oui Non
- Autres Oui Non

2.4.3 En règle générale, à l'école, as-tu envie de participer aux décisions qui te concernent?
 Oui Non

2.4.4 Est-ce que tu savais que la loi encourage la participation et l'engagement de l'élève dans la démarche de son plan d'intervention personnalisé ?
 Oui Non

2.4.5 Que penses-tu de l'article de loi qui encourage la participation et l'engagement de l'élève dans la démarche de son plan d'intervention personnalisé ?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

Perceptions du contenu du document du plan d'intervention (utilisation du document, par qui et comment?)

Maintenant, j'aimerais qu'on discute du document qui contient ton plan d'intervention personnalisé actuel.

2.4.6 Pour commencer, j'aimerais qu'on parle de son contenu. Explique-moi avec tes mots ce qu'il contient.

2.4.7 Quels sont tes objectifs (les défis, ce que tu as à faire) inscrits dans ton plan?

2.4.8 Que penses-tu de ces objectifs?

2.4.9 Selon toi, sont-ils réalisables?

Oui

Non

2.5.1 Quels sont les moyens pour t'aider à atteindre tes objectifs de ton plan?

2.5.2 Que penses-tu de ces moyens d'intervention?

2.5.3 Est-ce qu'ils t'aident?

Oui Non

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

2.5.4 A quel moment le document nommé « plan d'intervention » a été écrit?

avant la rencontre

pendant la rencontre

après la rencontre

2.5.5 Selon toi, en quoi ce document peut-il être utile à

toi ?

tes parents ?

tes intervenants?

2.5.6 Comment as-tu participé à la réalisation de ce document?

2.5.7 Est-ce que tu en as eu une copie?

Oui

Non

2.5.8 Qui te l'a donnée?

Psychologue/conseiller en éducation

Directeur

Enseignant

Parents

Orthophoniste

Éducateur

Psycho éducateur

Amis

Autres

2.5.9 Toujours selon toi, quelles sont les personnes qui ont signé ce document?

3.1.1 Quelle est l'importance de ces signatures? (Ne pas donner en entrevue les catégories ci-dessous)

Pour toi

Pour tes intervenants

Pour tes parents

Pour la direction de l'école

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

Perceptions des facilités et des difficultés concernant leur plan d'intervention personnalisé

Si on se réfère à ton plan d'intervention personnalisé en général :

3.1.2 Quelles sont les choses que tu trouves ou que tu as trouvées faciles?

3.1.3 Quelles sont celles que tu trouves ou que tu as trouvées difficiles?

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

Section 3 : Plan d'intervention idéal, suggestions d'améliorations

On arrive maintenant à la troisième partie du questionnaire dont je t'avais parlé. Je vais te demander de donner ton avis sur le plan d'intervention idéal, sur les choses qui pourraient être changées en vue d'améliorer le plan d'intervention.

Plan d'intervention personnalisé idéal (contenu, personnes présentes aux réunions, aide apportée, déroulement...)

3.1.4 Que contiendrait le plan d'intervention personnalisé idéal?

Suggestions et recommandations

Si on continue à faire des plans dans les écoles pour des jeunes comme toi est-ce des choses que devraient être améliorées...

3.1.5 Qu'est-ce qui pourrait être modifié en vue d'améliorer la façon d'élaborer un plan d'intervention personnalisé? Tu peux aborder ce que tu veux.

3.1.6 Qu'est-ce qui pourrait être modifié avant la réunion?

3.1.7 Comment aimerais-tu que cette rencontre se déroule?

3.1.8 Qu'est-ce qui pourrait être amélioré lors de la mise en place du plan?

Éléments à retenir

3.1.9 Supposons que je sois une personne très importante du ministère de l'Éducation, quel est le message le plus important que tu voudrais me donner au sujet des plans d'interventions?

3.2.1 J'aimerais te demander si tu es personnellement d'accord pour avoir un plan d'intervention personnalisé?

Oui

Non

3.2.2 Pour terminer, est-ce que tu penses que le plan d'intervention personnalisé peut t'aider pour ton futur?

Oui

Non

Annotations sur la forme des questions :

Annotations sur le contenu/pertinence des questions :

Suggestion ou reformulation :

RECHERCHE SUR LES PERCEPTIONS DES ADOLESCENTS RELATIVEMENT A LEUR PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Voici une liste d'adjectifs ou d'expressions pouvant caractériser ton plan d'intervention personnalisé.
Dans cette liste, choisis et coche 3 adjectifs ou expressions qui, selon toi, définissent le mieux ton plan d'intervention personnalisé :

motivant	décourageant	ennuyeux	utile
----------	--------------	----------	-------

obligation légale	intéressant	important	démotivant
-------------------	-------------	-----------	------------

difficile à retenir	aidant	ne permet pas de faire des choix	ne m'appartient pas
---------------------	--------	----------------------------------	---------------------

nécessaire	encourageant	ne permet pas de donner son point de vue	impersonnel
------------	--------------	--	-------------

inutile	permet d'atteindre ses rêves	compliqué	me convient
---------	------------------------------	-----------	-------------

personnel	un cauchemar	facile à retenir	ne me convient pas
-----------	--------------	------------------	--------------------

m'appartient	pas une obligation légale	permet de donner son point de vue	permet de faire des choix
--------------	---------------------------	-----------------------------------	---------------------------

sans importance (je m'en fiche)	appartient aux autres (parents, enseignants, professionnels)	AUTRES : _____ _____ _____
---------------------------------	--	----------------------------------

Annotations sur la forme de la liste :

Annotations sur la pertinence des adjectifs employés :

Suggestion ou reformulation :

En lisant le questionnaire, avez-vous trouvé le nombre de questions approprié? Sinon, à votre avis, quels éléments devraient être ajoutés ou supprimés?

L'ordre de succession des questions vous semble-t-il logique? Dans le cas contraire, priez d'indiquer quelles améliorations pourraient être apportées.

Enfin, avez-vous d'autres commentaires ou suggestions à émettre sur le questionnaire (qualité/pertinence) ?

En vous remerciant de votre collaboration

APPENDICE D

TABLEAUX PRÉSENTANT LES RÉSULTATS

D.1	Nombre et fonction des personnes ayant mis au courant l'élève de l'élaboration de son plan	129
D.2	Verbatim des sept élèves concernant les personnes qu'ils aimeraient voir présentes ou absentes lors de la réunion	130
D.3	Perception des élèves concernant leurs actions ainsi que les actions attendues durant la réunion	132
D.4	Informations rapportées sur le contenu du document	134

D.1 Nombre et fonction des personnes ayant mis au courant l'élève de l'élaboration de son plan

Tableau 3.1
Nombre et fonction des personnes ayant mis au courant l'élève de l'élaboration de son plan d'intervention

Nombre de personne(s) ayant mis au courant l'élève	1 personne	2 personnes	3 personnes
Nombre d'élèves (N=26)	19	5	2
Pourcentage d'élèves	73%	19%	8%
	Enseignant (N=9) Éducateur (N=4) Directeur (N=2) Psychoéducateur (N=1) Psychologue (N=1)	Éducateur & enseignant (N=4)	Directeur, éducateur & psychoéducateur (N=1)
	Ne sait pas fonction de l'intervenant (N=2)	Éducateurs (N=1)	Directeur, enseignant & parent (N=1)

D.2 Verbatim des sept élèves concernant les personnes qu'ils aimeraient voir présentes ou absentes lors de la réunion

Tableau 3.5
Verbatim des élèves concernant les personnes souhaitées présentes lors de la réunion

Personnes absentes à la réunion et souhaitées présentes	Verbatim
Cousin	"Il me connaît mieux que ma propre mère pis il voit plus mes forces que les autres gens qui m'entourent"
Mère	"Parce qu'elle me défend"
Parents	"Ils te soutiennent dans tes choses genre (...) ils vont peut être t'aider à trouver des bons objectifs (...) si tu leur parles le jour d'avant peut être ils peuvent t'aider à dire des objectifs genre"
Psychoéducateur	"Parce que je m'entends bien avec pis, il aurait peut-être apporté d'autres choses"
Éducateur	"Qu'il soit au courant, c'est mieux"
Psychologue	"Parce qu'elle me connaît pis elle a besoin de dire ce que je lui ai dit pour pouvoir aider à écrire mon plan d'intervention, elle peut donner des, elle peut dire : « Ben il a des difficultés sur ça, ça pis ça ». Pis eux, ils vont faire : « Ahhh ». Pis vu que c'est la psychologue, elle sait plus qu'eux. Mais elle est pas toujours capable de venir aussi. Ok"
Psychoéducateur, enseignant & psychologue	"Ben parce que c'est elle la psychoéducatrice, elle est là à chaque rencontre pour essayer de m'aider avec mon éducatrice pis la psychologue là. Pis la psychologue, elle me rencontre souvent pour essayer, pour essayer de régler la plupart du temps mes problèmes"

Tableau 3.6
Verbatim des élèves concernant les personnes souhaitées absentes de la réunion

Personnes présentes à la réunion et souhaitées absentes	Verbatim
Éducateur de réinsertion	"Il était juste là pour mettre de l'huile sur le feu pis je savais que cette réinsertion là je l'aurai jamais eu c'était juste pour , je sais même pas pourquoi c'est pas compliqué...c'était juste pour me quand même, carrément me faire chier, me donner de faux espoirs. Ça ressemble à ça parce qu'il est même plus là dans les plans quand on...fait qu'on me donne un faux espoir puis lui avec, c'est un peu plate"
Agent de probation	"D'un côté, je pourrais comprendre qu'il soit là parce qu'il fait mon suivi, mais je trouve que là ça devient un intermédiaire là, tu comprends ce que je veux dire ? Elle, elle dit à lui, tu comprends ce que je veux dire ? Pis that's it là. Eux, ils font leur job, lui il a pas que à faire ici, tu comprends ce que je veux dire ? Depuis que ça va bien avec mon agent de probation, ça fait 2 ans et demi que je suis avec lui, là je continue à être avec lui, là, il me laisse plus de libertés là, on pourrait dire là, il vient même plus ici, il appelle une fois par deux mois à l'école pis il demande comment ça va, pis tout là"
Délégué jeunesse	"Ben le délégué, je sais pas ce qu'il foutait là. Je sais qu'il doit être là, c'est lui qui fait le suivi avec moi genre (...) aujourd'hui, il doit tout savoir des trucs comme ça. Mais pendant la rencontre, lui il a rien avoir là dedans. Il fait juste que prendre quelques notes pis il s'en va. (Q) Si dans le fond, je le sais mais sauf que ça sert à rien qu'il soit là. (Q) Parce que ce qu'ils me disent, c'est pas de ses affaires, je suis à l'école"
Psycho-éducatrice	"Elle aurait pu le prendre après pis lire ce qu'il y avait dessus pour quand j'ai des sorties de classe ou des choses comme ça. Mais qu'elle soit là pendant la discussion ça a pas servi à grand-chose. Ben la psycho éducatrice elle me voit pas, pis les seules fois qu'elle me voit c'est quand je suis pas de bonne humeur parce que je me suis fait sortir. Pis quand tu te fais sortir, t'as jamais le gros sourire pis tu t'en vas pas faire la fête là"

D.3 Perception des élèves concernant leurs actions ainsi que les actions attendues durant la réunion

Tableau 3.9
Perceptions des élèves concernant leurs actions durant la réunion

Actions effectives en lien avec une participation active	Actions effectives en lien avec une participation passive
<p>Parler/Discuter (N=6) -Parler de son plan (N=1), de ses difficultés (N=1), - des actions de l'élève (N=2) -Se faire comprendre (N=1) <i>" J'ai essayé de me faire comprendre. Pis j'ai essayé de m'exprimer du mieux que je pouvais mais on me dit tout le temps : « Ah la prochaine fois, la prochaine fois on va essayé de mieux comprendre ta version des choses». Prochaine fois, prochaine fois mais, à chaque fois, on me prend plus ou moins en considération là. Faudrait que je vois les choses totalement différentes des autres pis c'est assez plate là. Pourtant je suis ben autant que n'importe qui qui avait dans cette rencontre là"</i></p>	<p>Écouter (N=14) <i>"Je les écoute parler ; pis j'ai hâte que ça finit "</i></p>
<p>Trouver des moyens (N=3)</p>	<p>Répondre aux questions (N=7) <i>"J'ai répondu à des questions. J'ai pas fait quelque chose de extraordinaire. Je sais pas qu'est-ce que j'aurais pu faire. Alors quand ils me l'ont dit, j'ai dit « Ok » pis j'ai commencé à répondre à toutes les questions "</i></p>
<p>Trouver des objectifs (N=1)</p>	<p>Signer le plan (N=2)</p>
<p>Donner des informations sur lui (N=3)</p>	<p>Attendre le verdict (N=1) ou attendre (N=1) <i>" Ben j'ai attendu le verdict de eux "</i></p>
<p>Donner son point de vue (N=2)</p>	<p>Regarder la feuille (N=1)</p>
<p>Écrire le plan (N=1)</p>	

Tableau 3.10
Perceptions des élèves concernant les actions attendues durant la réunion

Actions attendues liées à une participation active	Actions attendues liées à une participation passive
Parler/Discuter (N=7)	Écouter (N=8)
S'impliquer davantage (N=2) <i>"Ben me mêler genre, pas les laisser dire mes objectifs à moi. (Q) Ben plus m'impliquer dans la rencontre là"</i> <i>"Ben au lieu de dire juste « oui c'est vrai » pis tout ça j'aurais du plus parler de ce que je faisais aussi. Au lieu de juste rester là et dire « oui c'est vrai. » pis « ah je vais m'améliorer » pis tout ça. J'aurais pas du rester là juste comme ça pis écouter"</i>	Répondre aux questions (N=3)
Connaître les moyens et les objectifs (N=2)	Confirmer/Approuver les propos d'autui (N=1) <i>"Ben dire ce qu'ils voulaient entendre d'après moi"</i>
Trouver des moyens (N=3)	Prendre des notes sur informations dites (N=1)
Trouver des objectifs (N=4)	Lire le plan (N=1)
Donner des informations sur lui (N=1)	Signer le plan (N=1)
Prendre des bonnes décisions (N=1)	Avoir un bon comportement/rester calme (N=2)
Suivre le plan d'intervention (N=2)	Ne rien faire (N=2)

D.4 Informations rapportées sur le contenu du document

Tableau 3.13
Informations relatives au contenu du document

	Ne sait pas le contenu	Peu d'éléments rapportés	Contenu rapporté
Nombre et pourcentage d'élèves (N=28)	11% (N=3)	4% (N=1)	85% (N=24)
			Objectifs/points à améliorer (N=18)
			Informations concernant leurs forces et/ou difficultés, faiblesses (N=11)
			Moyens pris pour atteindre les objectifs (N=7)
			Notion de changement ou d'évolution (N=4)
			Planifications et engagements pris par eux envers le respect du plan et/ou des moyens (N=4)
			Autres informations (sur leur comportement, leur santé, leur vie, ou encore le nombre de retenues, sorties de classe ou suspension) (N=5)
			Notion de conséquences et droits (N=6) -conséquence positive liée au respect de son plan (changement d'écoles) (N=1) -conséquences liées au dépassement des limites fixées dans leur plan (N=5)

BIBLIOGRAPHIE

- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, and strategies, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 22, 319-332.
- Alberta Education. (2006). *Individualized program planning (IPP): ECS to grade 12*, Series: Programming for students with special needs. Retrieved from June 30, 2008, <http://education.alberta.ca/media/511715/ipp.pdf>
- 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 meeting. *Career Development for Exceptional Individuals*, 4, 107-120.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2ndEd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Arndt, S. A., Konrad, M., & Test, D. W. (2006). Effects of the Self-Directed IEP on student participation in. planning meetings. *Remedial and Special Education*, 27 (4), 194-207.
- Bacon, J., & Brendto, L. K. (1992). The missing team member. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 1 (3), 17-20.

- Beaudry, F. (1993). *Étude descriptive sur le contenu des plans d'intervention personnalisés pour des enfants en difficulté au secteur primaire ordinaire*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal : Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- 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*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities. *Exceptional Children*, 66 (4): 509-529.
- Bourdages, C., & Chouinard, R. (1992). *L'élève et la signification de son plan d'intervention personnalisé*. Montréal : Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Service des études.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Clinical Forum: Language and social skills in the school age population. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194-198.
- Commission Scolaire de Montréal. (2005). *Le plan d'intervention adapté : Une démarche concertée pour la réussite de tous les élèves*. Service des ressources éducatives, Secteur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Retrieved June 30, 2008, from <http://www.csdm.qc.ca/sassc/Documents/DepliantPIA.pdf>.

Commission scolaire des Vals de Cerfs. (2007). *Le plan d'intervention : le guide de l'élève*. Le comité Consultatif des Services aux Élèves Handicapés et en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (CCSEHDAA). Retrieved June 30, 2008, from <http://www.csvdc.qc.ca/IMG/pdf/GuideEleves-2-2.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

DeFur, S., Getzel, E., & Kregel, J. (1994). Individual transition plans: A work in progress. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 4, 139-145.

DeNomme, D. A. (1995). *Improving the IEP process: Strategies for increasing the active involvement of junior high regular classroom teachers, parents, and students in the decision-making process and IEP development*. Practicum Paper, Nova Southeastern University. Washington, D.C.: Academy for Educational Development, Inc.

Desbiens, N., & Massé, L. (2006). Le plan d'intervention et le plan de services individualisés. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, La Chenelière Éducation.

- Deslandes, R. (2001). *A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks*. Paper presented at the ERNAPE conference in Rotterdam 22-23 November 2001. Retrieved August 30, 2008, from <http://www.familiesmatter.org.au/visionhomeschool.pdf>
- Downing, J. (1988). Active versus passive programming: A critique of IEP objectives for students with the most severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 197-201.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing.
- Dunne, T., & O'Regan, C. (1991). Evaluating individual program plans. *Journal of Practical Approaches to Developmental Handicaps*, 14, 15-19.
- Ensminger, G. (1991). Defragmenting fragmented learners. *Hands On*, 44-48.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169
- Furney, K. S., & Salembier, G. (2000). Rhetoric and reality: A review of the literature on parent and student participation in the IEP and transition planning process. In D.R. Johnson & E.J. Emanuel (Eds.), *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The Individualized Educational Program: A Retrospective Critique. *Journal of Special Education*, 26 (4), 408-422.

- 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., Tassé, M., Mainguy, É., Horth, R., Lévesque, J-Y., Doré, C., et al. (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 46-49.
- Goupil, G., Tassé, M., & Doré, C. (2000). *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte. Rapport de recherche à l'intention des participants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2003). Les plans d'intervention, de services et de transition. In M.J. Tassé, D. Morin. (Ed.), *La déficience intellectuelle*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement des États-Unis. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (P.L. 105-17, 20. U.S.C.)*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Gouvernement du Québec. (1989). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.

- Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Parents' and teachers' views of self-determination for secondary students with disabilities. *Exceptional Children, 70* (1), 97-112.
- Grigal, M., Test, D. W., Beattie, J., & Wood, W. M. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children, 63* (3), 357-372.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.
- Halpern, A., Yovanoff, P., Doren, B., & Benz, M. (1995). Predicting participation in postsecondary education for schools leavers with disabilities. *Exceptional Children, 62* (2), 151-164.
- Hartas, D., & Donahue, M. L. (1997). Conversational and social problem-solving skills in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 12* (4), 213-220.
- Hôpital Marie-Enfant. (1999). *Le plan d'intervention : Guide de préparation destiné à l'enfant et à l'adolescent*. Éditeur: Montréal, QC : Hôpital Marie Enfant.
- Indiana State Department of Education. (1987). *Training modules for school psychologists*. Indianapolis, Ind: Indiana State Department of Education.
- Jonhson, J. H. (1991). *Student voice motivating students through empowerment*. Eugene, Oregon: University of Oregon, Oregon School study council.

- Johnson, D. R., & Emanuel, E. J. (2000). *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Johnson, D. R., & Sharpe, N. M. (2000). Analysis of local education agency efforts to implement the transition services requirements of IDEA of 1990. In D.R. Johnson & E.J. Emanuel (Eds.), *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Kaser-Boyd, N., Adelman, H. S., & Taylor, L. (1985). Minor's ability to identify Risks and benefits of therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 411-417.
- Kennedy, C. H., & Haring, T. G. (1993). Teaching choice making during social interactions to students with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 63-76.
- Landry, A. (1990). Le plan d'intervention en milieu scolaire. *Attitudes*, 6, 7-11.
- Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI) Une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.

- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1991). *Teaching special students in the mainstream* (3rded.). New York: Merrill/Macmillan Publishing Company.
- Lipstick, D. K., & Gartner, A. (1987). Capable of achievement and worthy of respect: Education for handicapped students as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54 (1), 69-74.
- Lovitt, T. C., Cushing, S. S., & Stump, C. S. (1994). High School Students Rate Their IEPs : Low Opinions and Lack of Ownership. *Intervention in School and Clinic*, 30 (1), 34-37.
- Mamchur, C. (1990). But...the curriculum. *Phi Delta Kappan*, 71 (8), 634-637.
- Martin, J. E., Greene, B. A., & Borland, B. J. (2004). Student Involvement in their Secondary IEP Meetings: Building Level Administration Perspectives. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27, 177-188.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Maxson, L. L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 53-61.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L., & Jerman, P. (1997). *Self-Directed IEP*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72 (2), 187-200.

- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children, 72* (3), 299-316.
- Mason, C., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*, 171-192.
- Mason, C., Field, S., & Sawilowski, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70* (4), 441-451.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, La Chenelière Éducation.
- McGahee-Kovac, M. (2002). *A Student's Guide to the IEP*. Washington, DC: National Dissemination Center for Children with Disabilities.
- McGahee, M., Mason, C., Wallace, T., & Jones, B. (2001). Student-led IEPs: A guide for student involvement. Retrieved January 2, 2007, from <http://www.ideapractices.org/bk/catalog2/iep.html>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Commission des États Généraux sur l'Éducation : exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Le programme de formation à l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève*, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Retrieved June 30, 2008, from http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/plan_diaporama.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective – Rapport synthèse*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- National Council on Disability. (2000). Back to school on civil rights: *Advancing the federal commitment to leave no child behind*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Orelove, F. P., & Sobsey, D. (1991). *Educating children with multiple disabilities-A transdisciplinary approach* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Peters, M. T. (1990). Someone's missing: The student as an overlooked participant in the IEP process. *Preventing School Failure*, 34 (4), 32-36.
- Piehler-Zickel, J., & Arnold, E. (2001). Putting the I in the IEP. *Educational Leadership*, 59 (3), 71-73.
- Pouliot, S. (2002). *Effets d'un programme de formation sur la participation des élèves à leur plan d'intervention*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires (Eds), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologique*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

- Powers, L. E., Turner, A., Westwood, D., Matuszewski, J., Wilsom, R., & Phillips, A. (2001). TAKE CHARGE for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*, 85-104.
- Quinn, M. M., Gable, R. A., Rutherford, R. B., Nelson, C. M., & Howell, K. W. (1998). *Addressing student problem behavior: An IEP team's introduction to functional behavioral assessment and behavior intervention plan* (2nd ed.). Washington, DC: The Center for Effective Collaboration and Practice.
- Realon, R. E., Favell, J. F., & Lowerre, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly multiply handicapped. *Education and Training in Mental Retardation, 25*, 299-305.
- Rodger, S. (1995). Individualized Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 42*(3), 221-239.
- Rosenberg, M. S., Wilson, R., Maheady, L., & Sindelar, P. T. (1996). *Educating students with behavior disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ryan, L. B., & Rucker, C. N. (1991). The development and validation of a measure of special education teacher's attitudes toward the individualized education. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 877-882.
- Salend, S. J. (1983). Self-assessment: A model for involving students in the formulation of their IEPs. *Journal of School Psychology, 22*, 65-70.

- 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.
- Salembier, G., & Furney, K. S. (1994). Promoting self-advocacy and family participation in transition planning. *Journal of Vocational Special Needs Education*, 17 (1), 12-17.
- Skinner, M. E. (1991). Facilitating parental participation during individualized education program conferences. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 285-289.
- Smith, S. W., & Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14, 107-116.
- Smith, S. W. (1990). Comparison of education programs (IEPs) in special education-From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 56, 6-14.
- Smith, S. W. (1990). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24, 85-100.
- Snyder, E. P (2002). Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings. *Behavioral Disorders*, 27, 340-357.

- Snyder, E. P., & Shapiro, E. S. (1997). Teaching students with emotional/behavioural disorders the skills to participate in the development of their own IEPs. *Behavioral Disorders*, 22 (4), 246-259.
- Strickland, B. B., & Turnbull, A. P. (1990). Development of the IEP by Committee members. In B. B. Strickland, & A. P. Turnbull (Eds.), *Developing and Implementing individualized education programs* (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Yoder, P. J. (2002). Examination of the relation Between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic requests. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 5-13.
- Sweeney, M. A. (1997). The effects of self-determination training on student involvement in the IEP process, *Dissertation Abstracts International*, 58 (3), 821.
- Taylor, L., Adelman, H. S., & Kaser-Boyd, N. (1983). Perspectives of children regarding their participation in pschoeducational treatment decision making. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 882-894.
- Test, D., Karvonen, M., Wood, W., Browder, D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a self-determination curriculum: Plan for the future. *TEACHING Exceptional Children*, 33 (2), 48-54.

- Test, D., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. (2004). Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. *Exceptional Children*, 70 (4), 391-412.
- Torgerson, C. W., Miner, C. A., & Shen, H. (2004). Developing student competence in self-directed IEPs. *Intervention in School & Clinic*, 39, 162-167.
- Van Dycke, J. L. (2005). *Determining ... impact of the Self-Directed IEP instruction on secondary IEP documents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma: Norman.
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Why Is This Cake on Fire? Inviting Students into the IEP Process. *TEACHING Exceptional Children*, 38 (3), 42-47.
- Van Reusen, A. K., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1994). Effects of a student participation strategy in facilitating the involvement of adolescents with learning disabilities in the individualized program planning process. *Learning Disabilities*, 1 (2), 23-34.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1990). I PLAN: Helping students communicate in planning conferences. *Teaching Exceptional Children*, 22 (4), 30-32.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, 60 (5), 466-475.

- Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1994). *The Self advocacy strategy for education and transition planning*. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.
- Walker, J., & Shaw, S. (1996). *Perceptions of team members regarding involvement of students with learning disabilities in transition planning*. Paper presented at Council for Exceptional Children, 74th annual International Conference, Orlando, Florida.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination: Critical skills for outcome-oriented transition services. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 15, 3-9.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Student involvement in education planning, decision making, and instruction. In M. L. Whemeyer, & D .J. Sands (Ed.), *Making it happen*. Toronto: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34 (2), 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70, 413-425.

- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The ARC's Self-Determination Scale*.
Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., & Ward, M. (1995). The Spirit of the IDEA mandate: Student involvement in transition planning. *The Journal of Vocational Special Needs Education*, 17, 108-111.
- Wilson Hawbaker, B. (2007). Student led IEP meetings: Planning and implementation strategies, *Teaching Exceptional Children Plus*, 3 (5).
Retrieved January 30, 2008, from
<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss5/art4>.
- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. *TEACHING Exceptional Children*, 36 (3), 8-16.