

Au niveau international, quelles sont les fonctions d'un plan d'intervention (PI) ou de transition (PT)?

Nathalie Myara¹
University of Montreal

Plus de 45 ans de recherche sur les PI/PT et peu d'études portent sur les rôles ou les fonctions d'un PI/PT. Or, l'efficacité d'un PI/PT repose sur les fonctions qu'il remplit pour satisfaire les besoins de ses différents utilisateurs (Petitdemange, 1985). Le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 2004) ainsi que l'*Office of Special Education and Rehabilitative Services* des États-Unis (*US department of Education*) (dans Eichler, 1999) identifient et décrivent explicitement cinq à six fonctions du PI/PT. Cependant, la recension des écrits et les milieux de pratique au niveau international mettent en évidence un plus grand nombre de fonctions. Le but de la présente recherche est de cibler les différentes fonctions d'un PI/PT au regard des besoins de ses divers utilisateurs. Ayant utilisé la méthode de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP), les résultats présentent une synthèse de plus de 700 fonctions qui ont été catégorisées, caractérisées, hiérarchisées et valorisées dans un Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF). Enfin, le CdCF est utilisé pour la conception et l'évaluation des PI/PT.
Mots-clés: Adaptation scolaire, élèves HDAA, plan d'intervention, plan de transition.

A nivel internacional, ¿cuáles son las funciones de un programa de educación individualizado (IEP) o plan de transición (TP)?

Más de 45 años de investigación de IEP / TP y algunos enfocados en funciones o roles de IEP / TP. Sin embargo, la calidad de un IEP / TP depende de las funciones que cumple para satisfacer las necesidades de sus diferentes usuarios (Petitdemange, 1985). El Ministerio de Educación de Quebec (MEQ, 2004) y la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación dentro del Departamento de Educación de los Estados Unidos (en Eichler, 1999) identificaron y describieron explícitamente de seis a siete funciones del IEP / TP. Sin embargo, una revisión de la literatura y los entornos de práctica destacaron un mayor número de funciones. El objetivo de esta investigación es identificar las diferentes funciones que debe cumplir un IEP / TP frente a las distintas necesidades de sus diversos usuarios. Con el uso del método de análisis de valor pedagógico (PVA), los resultados muestran una síntesis de más de 700 funciones organizadas en una Matriz de especificación funcional IEP / TP (FSM). El IEP / TP FSM es útil para crear, monitorear y evaluar IEP / TP.

Palabras clave: IEP, plan de educación individualizado, programa de educación individualizado, discapacidades de aprendizaje, educación especial, necesidades especiales, transición, plan de transición.

¹ Ph.D in Psychology. Department of Psychopedagogy and Andragogy, Université de Montréal, Canada. Contact: nathalie.myara@umontreal.ca

On An International Level, What Are The Functions Of An Individualized Education Program (IEP) Or Transition Plan (TP)?

More than 45 years of IEP/TP research and a few focused on IEP/TP functions or roles. Yet, the quality of an IEP/TP relies on the functions that it fulfills to satisfy the needs of its different users (Petitdemange, 1985). The Quebec Ministry of Education (MEQ, 2004) and the Office of Special Education and Rehabilitative Services within the U.S. Department of Education (in Eichler, 1999) explicitly identified and described six to seven IEP/TP functions. However, a literature review and practising environments highlighted a greater number of functions. The goal of this research is to identify the different functions that an IEP/TP should fulfill in regard to the different needs of its diverse users. With the use of pedagogical value analysis method (PVA), results show a synthesis of more than 700 functions organized in an IEP/TP Functional Specification Matrix (FSM). The IEP /TP FSM is useful to create, monitor and evaluate IEP/TPs.

Keywords: IEP, Individualized Education Plan, Individualized Education Program, learning disabilities, special education, special needs, transition, transition plan.

Em nível internacional, quais são as funções de um programa de educação individualizada (IEP) ou plano de transição (TP)?

Mais de 45 anos de pesquisa IEP / TP e alguns focados em funções ou papéis IEP / TP. Já a qualidade de um IEP / TP depende das funções que ele cumpre para satisfazer as necessidades de seus diferentes usuários (Petitdemange, 1985). O Ministério da Educação de Quebec (MEQ, 2004) e o Escritório de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos (em Eichler, 1999) identificaram e descreveram explicitamente de seis a sete funções IEP / TP. No entanto, uma revisão da literatura e ambientes de prática destacaram um maior número de funções. O objetivo desta pesquisa é identificar as diferentes funções que um IEP / TP deve cumprir em relação às diferentes necessidades de seus diversos usuários. Com o uso do método de análise de valor pedagógico (PVA), os resultados mostram uma síntese de mais de 700 funções organizadas em uma Matriz de Especificação Funcional (FSM) IEP / TP. O IEP / TP FSM é útil para criar, monitorar e avaliar IEP / TPs.

Palavras-chave: IEP, Plano de educação individualizado, Programa de educação individualizado, dificuldades de aprendizagem, educação especial, necessidades especiais, transição, plano de transição.

Les politiques provinciales et gouvernementales internationales (Angleterre, Australie, Canada, État-Unis, Europe, Mexique, Israël, Oman et Qatar) confirment que le plan d'intervention (PI) ou de transition (PT) constitue l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Cependant, un grand nombre d'études soulignent que le PI/PT n'est pas utilisé de façon optimale et n'est pas suffisamment efficace. Pour ce qui est de l'efficacité, Petitdemange (1985) insiste qu'un produit, procédé ou service est efficace lorsqu'il remplit ses fonctions pour enfin satisfaire les différents besoins de ses multiples utilisateurs. À propos des fonctions, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004) ainsi que l'Office of Special Education and Rehabilitative Services des U.S. department of Education (OSERS) (dans Eichler, 1999) identifient et décrivent explicitement cinq à six fonctions du PI/PT. Or, la recension des écrits et les milieux de pratique dégagent un plus grand nombre de fonctions que le PI/PT remplit déjà et d'autres sûrement à remplir. De plus, aucun des deux organismes ne définit ce qu'est une fonction, à quoi elle sert, son importance relative et ce qu'elle implique. C'est pourquoi, il est primordial de définir, en premier, ce qu'est une fonction, d'expliquer à quoi elle sert et de préciser son importance relative. Simultanément, il est essentiel de définir le concept de PI et PT. En deuxième, cette étude présente les fonctions explicitement attribuées par le MEQ (2004), par l'OSERS (1999) et cinq auteurs identifiés dans la recension des écrits. Troisièmement, elle analyse les convergences et les complémentarités entre les différentes fonctions attribuées par les différents auteurs. Quatrièmement, elle décrit la méthode utilisée pour identifier les différentes fonctions d'un PI/PT. Cinquièmement, cette recherche présente les résultats pour ensuite discuter et comparer les apports et les limites au regard des différentes études. Finalement, elle conclut en exposant des limites et quelques pistes pour des projets de recherche futurs.

Définition axiologique des concepts clés : plan d'intervention, plan de transition et fonction

Le plan d'intervention a fait l'objet de diverses définitions. Il est présenté soit comme une planification d'un programme individualisé (ARC, décembre 2005), soit comme un outil de communication entre les intervenants (LDA, 2009), soit comme un outil de planification pour favoriser l'intégration de ces étudiants en milieu scolaire (OPHQ, 2009), soit comme un plan qui décrit par écrit le programme et les services dont l'élève HDAA a besoin (Ministre de l'Éducation de l'Ontario, 2009), soit comme une description de l'élève en question, soit comme une description des objectifs envisagés pour l'élève, soit comme une description des activités planifiées dans l'atteinte des objectifs envisagés (Bailey, 1994), soit même comme un résultat (Legendre, 2005). Cela dit, il est possible de retenir que le PI est à la fois un processus et un résultat de ce processus « *le plan d'intervention est un processus de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social; b) le plan d'intervention est le résultat de ce processus; soit des ententes verbales ou écrites* » alors que le plan PT est un processus de planification des interventions, qui vise à préparer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage vers sa transition.

Le plan d'intervention fait l'objet de diverses appellations, cependant sa visée, son processus ainsi que les fonctions qu'il doit remplir sont les mêmes. Les désignations rencontrées dans la littérature et auprès des répondants de notre étude sont : Le projet d'accueil individualisé (PAI), plan d'accommodation personnalisé (PAP), plan d'accompagnement personnalisé (PAP), plan d'intervention adapté (PIA), plan d'enseignement ou d'éducation individualisé (PEI), plan d'éducation personnalisé (PEP), plan d'intervention individualisé (PII), projet d'intégration scolaire (PIIS), plan d'intervention personnalisé (PIP), projet personnalisé de scolarisation (PPS), Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), et en anglais, *individual* ou *individualized education program* ou *plan* (IEP), *Inclusive Education*

Plan (IEP) ou *504 plan*. Quant au plan de transition, les désignations les plus connues sont le plan de transition (PT) et en anglais, *transition plan* or *program*.

En l'absence de précision, nous faisons référence à ces deux appellations PI et PT acceptations lorsque nous parlons du PI et PT.

Qu'est-ce qu'une fonction, à quoi elle sert et qu'elle est son importance relative ? C'est à cette question que cette première section s'efforce de répondre. Clairement, le concept de fonction est central dans cette étude et mérite d'être définie. Selon Rocque, Langevin et Riopel (1998, p.7), une fonction est « le (s) rôle (s) caractéristique (s) d'un produit, d'un procédé, d'un service ou d'un système au regard des besoins d'un utilisateur. »

Une fonction a trait aux produit, procédé ou service alors qu'un besoin est propre à un utilisateur. Elle sert à exprimer le rôle que le produit, procédé ou service doit remplir (Rocque, Langevin et Riopel, 1998). Après tout, une fonction est indispensable, car elle mène au développement d'un procédé répondant à l'usage attendu (Langevin, Rocque, & Riopel, 1998).

Il est important de préciser les fonctions d'un procédé ou produit, car elles dirigent les concepteurs à créer ou à élaborer un outil, un produit, un procédé ou un service qui répond aux besoins des utilisateurs (Petitdemange, 1985; Rocque, Langevin et Riopel, 1998). Aussi, selon ces auteurs, une fonction doit respecter des règles de formulation ; soit débiter par un verbe à l'infinitif, soit identifier l'utilisateur visé. En outre, il est possible de remplir les fonctions de multiples façons ; c'est-à-dire, les solutions sont diverses pour remplir une même fonction. Par exemple :

Outil / Produit	Fonction	Solution
Un calendrier scolaire	<i>Fournir aux élèves un repère pour trouver le jour en cours</i>	<i>Une flèche amovible rouge, avec velcro au verso, qui pourra être placée sous la date du jour en cours</i>
Un crayon	<i>Fournir aux utilisateurs un moyen de laisser des traces</i>	<i>De l'encre</i>

Dans le contexte d'un PI/PT, l'identification de fonctions est essentielle pour préciser et clarifier les différents rôles qu'un PI/PT doit remplir. En outre, elle sera utile pour définir les différentes étapes de la démarche d'un PI/PT, pour concevoir un canevas, identifier les composantes que l'on devra retrouver dans un canevas de PI et finalement expliciter le contenu qui est à consigner dans un canevas de PI/PT.

Les fonctions attribuées au PI/PT par différents auteurs

Au Canada, le ministère de l'éducation du Québec publie dans son cadre de référence sur l'établissement des PI (MEQ, 2004) les sept fonctions suivantes: la planification, la coordination, la communication, la régulation, la prise de décision, la continuation et la planification de la transition. Toujours dans cette même province, Goupil (2004) dans son ouvrage sur les PI/PT, plans de transition et de service, présente six fonctions : la planification, la communication, la participation, la concertation et la coordination et la rétroaction.

Aux États-Unis, L'Office de l'éducation spécialisée et des services de réhabilitation du département de l'éducation des États unis (*Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education*, 1999) détermine les six fonctions suivantes : communication, résolution de conflits, engagement, gestion, conformité et évaluation
«the IEP/TP process should serve as a / an:

- *Vehicle for communication between parents and school staff*
- *Opportunity for resolving any differences among IEP/TP team members*
- *Commitment of educationally appropriate resources to benefit a child's instructional program*
- *Management tool for providing educational services*
- *Compliance tool for demonstrating the fulfillment of legal requirements*

- *Evaluation device for following a child's progress toward educational goals.* »

Ainsi quelques chercheurs s'intéressent aux fonctions ou rôles du PI/PT tel que Morgan (1981), qui suggère que le PI/PT aurait deux fonctions principales : soit une fonction administrative (un type de contrat qui expose les objectifs que l'élève poursuivra), soit une fonction d'instruction (un plan qui propose les moyens, les méthodes, les stratégies...). Goddard (1997) fait une réflexion sur le rôle général d'un PI/PT en adaptation scolaire dans le but d'examiner plus en profondeur une idée. Il situe l'origine des PI/PT dans un courant behavioriste pour enfin proposer d'adopter une approche plutôt qualitative. Shriner et Destefano (2003) s'intéressent notamment à la participation et aux mesures d'adaptation reliées aux examens ministériels. Ils démontrent, une certaine corrélation qui existe entre ce qui est consigné dans le canevas de PI/PT concernant les conditions d'évaluation de l'élève, et, ce qui a été mis en œuvre. Bien que cette étude n'explore pas tant le rôle ou les rôles du PI/PT, son titre « Participation and Accommodation in State Assessment : The Role of IEP/TPs » et l'objet de cette étude indiquent que ces auteurs ont attribué deux fonctions au PI/PT : première fonction, le PI/PT doit engager l'élève à participer aux examens ministériels ; deuxième fonction, le PI/PT doit fournir les mesures d'adaptation lors de la passation des examens ministériels. En dernier, selon Karger (2006) une des fonctions du PI/PT est de rendre le curriculum ordinaire accessible à l'élève.

Somme toute, l'ensemble des différentes fonctions, attribuées explicitement par les différents organismes ou auteurs, présentées au tableau 1, compte 19 fonctions.

Tableau 1

Tableau comparatif des fonctions attribuées au PI/PT

	Goupil	Karger	MEQ	Morgan	l'OSERS US Departement of Education	Shriner et Deste- fano
Accessibilité au curriculum ordinaire		X				
Administrative				x		
Communication	x		x		x	
Concertation	x					
Conformité					x	
Coordination			x			
Engagement					x	
Évaluation					x	
Gestion					x	
Instruction				x		
Participation	x					
Participation aux examens ministériels						x
Planification	x		x			
Planifier les mesures d'adaptation						x
Prise de décision			x			
Régulation			x			
Résolution de conflits					x	
Rétroaction	x					
Transition			x			

Source : Goupil (2004), Karger (2006), MEQ (2004), Morgan (1981), OSERS (1999) et Shriner et Destefano (2003).

Convergences et complémentarité

Il y a plus de divergence que de convergence ; trois auteurs sur six convergent vers la fonction de communication. Sinon, étonnamment, deux auteurs sur six, confluent vers la fonction de planification. Quant aux autres fonctions attribuées, le PI/PT est à la fois un outil ayant une fonction d'accessibilité au curriculum ordinaire, administrative, de concertation, de conformité, de coordination, d'engagement, d'évaluation, de gestion, d'instruction, de participation, de participation aux examens ministériels, de planification, de planifier les mesures d'adaptation, de prise de décision, de régulation, de résolution de conflits, de rétroaction et de transition

Ipsa facto, chacune de ces fonctions ont un rôle en particulier, qu'un individu peut lui concéder. Par exemple, la fonction de participation sous-entend l'implication, le rôle actif des membres de l'équipe. La fonction de gestion indique que le PI/PT est un outil qui sert à gérer les apprentissages de l'élève, les stratégies de l'enseignant et les mesures d'adaptation. La fonction de conformité signale que le PI/PT sert à se conformer à la loi. La fonction administrative met en lumière le caractère légal et bureaucratique du PI/PT. La fonction de régulation se rapporte au suivi et la révision du PI/PT. La fonction de transition se réfère à préparer l'élève. Et, la fonction de coordination se rattache à l'organisation, la collaboration et la coopération. Tout compte fait, certaines de ces fonctions se rapprochent et d'autres sont distincts. Logiquement, l'importance de ces fonctions est perceptible, cependant, l'ordre d'importance ou la hiérarchisation de ces fonctions est indiscernable. En outre, la façon dont ces organismes ou auteurs ont procédé pour identifier les fonctions, ou, sur quoi se sont-ils appuyés pour accorder ces fonctions au PI/PT, est inconnu. En absence de ces deux points fondamentaux, il a été choisi de procéder avec une méthode de recherche systématique et rigoureuse dénommé l'analyse de la valeur pédagogique (AVP).

Méthodologie

La méthode utilisée et privilégiée pour cette recherche est l'analyse de la valeur pédagogique (AVP); une méthode qui a été adaptée du domaine de l'ingénierie (Analyse de la Valeur -AV) par Rocque, Langevin et Riopel (1998) à la spécificité de l'éducation, pour la conception et le développement de produits pédagogiques. L'AV est une méthode couramment utilisée en ingénierie et dans plusieurs domaines de pointe pour la conception et le développement de produits, procédés ou services, visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs au moindre coût. De l'Airbus à la fusée ARIANE, des constructeurs automobiles aux concepteurs du Biodôme de Montréal, de l'informatique à l'industrie pharmaceutique, les applications de l'analyse de la valeur se multiplient avec succès. La méthode d'AV est une démarche visant l'atteinte d'objectifs de façon optimisée par une analyse préliminaire fine des besoins de tous les utilisateurs potentiels permettant d'orienter la conception vers un produit qui satisfera chaque utilisateur, et ce, après avoir défini les fonctions à remplir par le futur produit dans un cahier des charges fonctionnel (CdCF). La méthode d'AV est en effet centrée sur les fonctions que le produit doit remplir pour satisfaire les besoins des différents utilisateurs et vise la recherche de la solution optimale à un problème. Enfin, l'AV permet de déterminer la valeur d'un produit. « Cette valeur est établie sur la base du rapport entre la satisfaction des besoins et le coût » (Rocques, Langevin et Riopel, 1998, p. 7). Comme en AV, l'analyse de la valeur pédagogique comporte trois phases constituées de plusieurs étapes, couvrant l'ensemble du processus de développement d'un produit, de la préconception à la mise en marché. Ces trois phases sont la phase de préconception, la phase de l'analyse fonctionnelle et la phase de conception.

La phase de préconception consiste, dans un premier temps, à réaliser une première recension des écrits visant à documenter le problème à résoudre. Il s'agit de définir précisément le ou les problèmes, de déterminer les objectifs de développement, d'identifier les différents

utilisateurs potentiels du futur produit, procédé ou service et d'identifier leurs besoins. Dans un deuxième temps, il s'agit de préparer un cadre de référence utile à tracer certains paramètres et à définir certains critères nécessaires pour la conception du futur produit, procédé ou service.

La phase de l'analyse fonctionnelle consiste à recenser, sélectionner, caractériser, ordonner, hiérarchiser et valoriser les fonctions retenues du futur produit pédagogique. Les fonctions sont les rôles caractéristiques du produit au regard des besoins des différents utilisateurs. Lorsque la totalité des fonctions potentielles a été identifiée, les fonctions sont d'abord sélectionnées selon des critères de sélection avec une équipe de concepteurs. Elles sont ensuite hiérarchisées en fonction principale, fonctions secondaires, tertiaires et complémentaires, puis elles sont caractérisées en fonction d'usage, fonctions de contrainte et fonctions d'estime et certaines sont valorisées ; c'est-à-dire qu'un coût leur est associé. La fonction principale est celle pour laquelle le produit, procédé ou service a été conçu en réponse à un besoin. Les fonctions secondaires sont dépendantes de la fonction principale. Les fonctions tertiaires sont dépendantes des fonctions secondaires ou de moindre importance. Les fonctions complémentaires sont indépendantes, mais utiles ou souhaitées par ses concepteurs. Les fonctions d'usage spécifient l'utilité réelle du produit, procédé ou service pour ses utilisateurs. Les fonctions de contrainte sont imposées par les caractéristiques des utilisateurs ou du milieu, les normes ou les règlements et dans tous les cas limitent la liberté des concepteurs du produit, procédé ou service. Les fonctions d'estime indiquent un rôle tributaire des motivations psychologiques de l'utilisateur visé et ne concernent pas l'utilité du produit, procédé ou service. La valorisation des fonctions consiste à indiquer le coût acceptable de réalisation ou d'utilisation de certaines fonctions. L'ensemble des fonctions retenues forme le cahier des charges fonctionnel (CdCF) qui remplira deux rôles ; le premier est prescriptif, car il prescrit à l'équipe de conception toutes les fonctions que le produit, procédé ou service doit remplir, et le deuxième est normatif, car il permet d'évaluer si le produit, procédé ou service remplit toutes ses fonctions prescrites.

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

Cependant, puisque le but de cette recherche est d'identifier les différentes fonctions d'un PI/PT au regard des besoins de ses divers utilisateurs, les deux premières phases de l'AVP ont été complétées ; la phase 1, préconception et la phase 2, l'analyse fonctionnelle (Rocque, Langevin et Riopel, 1998) avec les méthodologies de recherche suivantes

Tableau 2

Méthodologies et techniques de recherche réalisées couvrant notamment les zones suivantes: Australie, Canada, États-Unis, l'Europe, Mexique, Israël, Oman et Qatar

Phase et étapes de recherche	Méthodologies ou techniques de recherche par étapes
Phase 1	Recherche systématique des (325) écrits dans les bases de données suivantes et l'utilisation de l'anasynthèse pour l'organisation des données
Recherche documentaire pour Documenter la problématique (2.1) des PI/PT et pour l'analyse fonctionnelle phase 2 (2.4)	Articles professionnels Dissertation Encadrements légaux Eric Erudit Francis Google Scholar Ouvrages Pro Quest Psychinfo Référentiels Thèse Pro Quest

Identifier les différents utilisateurs d'un PI/PT (2.2)	Quatre techniques d'identification Analyse de contenu Questionnaire Entrevue avec informateurs clés
Identifier les différents besoins des différents utilisateurs d'un PI/PT en utilisant (2.3)	Cinq techniques d'analyse de besoins Entrevue auprès de deux experts en droit de la jeunesse et de personne handicapé Entrevue auprès de six fonctionnaires ministériels Entrevue auprès de 42 informateurs clés dans 18 écoles et 6 centres ou organismes dans le secteur de la santé et des services sociaux. Questionnaire auprès de 50 informateurs clés Un coordonnateur des services complémentaires au secondaire Un coordonnateur des services complémentaires et particuliers Un coordonnateur en adaptation scolaire Six conseillers pédagogiques Un conseiller à l'intégration à l'OPHQ Un conseiller pédagogique en déficience visuelle Trois conseillers pédagogiques en adaptation scolaire Une direction d'école, d'une polyvalente Huit directeurs d'école Un administrateur complémentaire des services éducatifs Une personne-ressource en adaptation scolaire Un directeur adjoint des services éducatifs – adaptation scolaire et services complémentaires Deux enseignants - ressources / titulaires Deux enseignants Un enseignant en adaptation scolaire Un formateur et thérapeute Un gestionnaire Quatre psychoéducateurs Cinq orthopédagogues Deux psychologues Quatre parents Un spécialiste de l'inclusion scolaire et sociale Une personne en prêt de services au MELS Un fonctionnaire du MSSS Un chercheur à la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Un professeur titulaire universitaire

	Groupe nominal
	Deux parents
	Une enseignante de classe adaptée au primaire
	Une enseignante de classe adaptée au secondaire
	Une enseignante de classe ordinaire au secondaire
	Une directrice adjointe (école publique) et une enseignante de classe ordinaire
	Une psychoéducatrice
	Une conseillère pédagogique
	Une orthopédagogue en déficience auditive
	Un coordonnateur en adaptation scolaire
	Une enseignante en adaptation scolaire
	Une directrice d'école (école spécialisée)
	Une assistante sociale
	Une consultante en éducation
	Une psychologue
	Une orthophoniste
	Groupe de discussion auprès de 39 enseignants
	L'analyse de contenu
Phase 2	Cinq techniques d'analyse fonctionnelle
Analyse fonctionnelle (2.4)	L'analyse fonctionnelle basée sur la recension des écrits
	L'analyse fonctionnelle des encadrements légaux
	L'analyse fonctionnelle à partir des besoins identifiés
	L'analyse fonctionnelle de produits types (canevas de PI utilisés dans les différents pays ciblés)
	L'analyse fonctionnelle écosystémique

Recherche et documentation de la problématique

La recension des écrits sur les PI et l'utilisation de l'anasynthèse a permis d'identifier les différents thèmes suivants :

1. L'historique, les fondements et les normes du PI.
2. La démarche ou le processus du PI.
3. L'évaluation des élèves HDAA.
4. Les composantes du canevas de PI et le contenu consigné dans le canevas du PI.

5. La participation de l'élève.
6. La participation des parents.
7. Les rencontres.
8. Les TIC et PI.
9. La qualité du PI.
10. La formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision d'un PI.
11. Les perceptions des parents et des enseignants.
12. Les coûts liés au PI.
13. Le rôle du PI.
14. Les exigences juridiques.
15. Le lien entre le PI et le curriculum régulier.
16. La mise en œuvre du PI.
17. La révision d'un PI.
18. Les stratégies pour consigner des objectifs pertinents, observables et mesurables.
19. La démarche d'un PI *autodirigé* (*self-directed IEPs*).
20. Les impacts d'un PI *autodirigé*.
21. La formation de l'élève à diriger son PI.
22. L'utilisation des TIC pour un PI *autodirigé*.

Cette recension a permis, dans un premier temps, de soulever les besoins relatifs à chacun des 22 thèmes identifiés qui ont été ajouté à la liste des besoins identifiés ainsi que d'identifier les différentes personnes concernées par les PI/PT.

L'identification des utilisateurs et de leurs besoins

En plus de la recension des écrits, quatre techniques ont été employées :

- Le questionnaire.
- Les entrevues.
- Le groupe nominal.
- Le groupe de discussion.

L'instrumentation utilisée pour les entrevues, le groupe nominal et le groupe de discussion

Le matériel est composé de :

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

Le déroulement

Les informateurs clés ont participé à des entrevues semi-structurées et à des questionnaires.

Les entrevues ainsi que le groupe de discussion ont été enregistrées sur une cassette afin de pouvoir faire une analyse de contenu. L'analyse de contenu a consisté à réunir les données, à induire des catégories de ce contenu, à coder, à classer et à compter la fréquence d'apparition des données.

Le groupe nominal est un groupe constitué de différents utilisateurs potentiels du produit, procédé ou service à l'étude, qui participent en présence les uns des autres, mais sans se parler. Tous les participants à ce

groupe ont la même possibilité de s'exprimer et subissent le minimum de contraintes, d'influences ou de pressions de la part des autres participants. Le groupe nominal est un outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes. Chaque groupe doit être formé de 6 à 10 personnes ayant un statut différent.

La démarche du groupe nominal

1. Formulation: L'animatrice pose une question et les participants forment par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé d'avance.
2. Collecte à la ronde: L'animatrice demande aux participants de communiquer à tour de rôle la première opinion inscrite. Les autres opinions sont prises en considération dans l'analyse de contenu. L'animatrice inscrit les opinions au fur et à mesure sur un tableau ou sur un écran.
3. Clarification: Les idées sont précisées afin de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et comprennent la logique de chaque opinion.
4. Vote préliminaire: Les participants votent individuellement sur l'importance relative des énoncés.

La démarche d'analyse des données

Concernant l'identification des différents utilisateurs d'un PI/PT et l'analyse de l'analyse de données a procédé ainsi :

1. Une première lecture des réponses aux questionnaires.
2. Une première écoute des enregistrements sonores.
3. Une première observation des enregistrements audio visuels.
4. Une deuxième lecture, écoute, observation et un enregistrement systématique des réponses consignées dans un tableau de réponses.

5. Une notation des réponses et quantification systématique du nombre de réponses identiques consignées dans un tableau de réponses.
6. Une énumération et catégorisation des différents besoins identifiés.

L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle basée sur la recension des écrits (réalisée à l'étape 2.1) et les encadrements légaux a permis d'identifier des fonctions explicites et implicites en tenant compte des informations répondants aux énoncés suivants :

- Le ou les fonctions d'un PI/PT
- Le ou les rôles d'un PI/PT
- Dans le contexte d'un PI/PT, il faut consigner...
- Dans le contexte d'un PI/PT, il faut écrire...
- Dans le contexte d'un PI/PT, il faut faire...
- Dans le contexte d'un PI/PT, il faut préciser...
- Le PI/PT a pour but ou objectif...
- Le PI/PT dirige...
- Le PI/PT doit...
- Le PI/PT est...
- Le PI/PT fait...
- Le PI/PT mène...
- Le PI/PT permet
- Le PI/PT sert...
- Le PI/PT vise...

- Le PI/PT comporte...
- Le PI/PT contient...

L'analyse fonctionnelle à partir de tous les besoins identifiés (étape 2.2 et 2.3) à l'étape consistait à transposer les besoins en fonctions. Alors que l'analyse fonctionnelle de produits types consistait à analyser les composantes de canevas de PI/PT vides et le contenu de 100 PI/PT consignés dans 150 canevas de PI/PT. De plus, trois logiciels ont été analysés. Ces plans d'intervention ont été remis volontairement par les milieux intéressés à participer. L'objectif a été d'identifier les qualités et les défauts des divers canevas de PI/PT. Les qualités de ces canevas ont ensuite été transformées en fonctions potentielles qu'un PI/PT idéal devrait remplir pour répondre aux besoins de ses différents utilisateurs. Les défauts de ces canevas ont mené vers la création d'autres fonctions potentielles afin d'éviter que le PI/PT idéal présente les mêmes défauts que les PI/PT (produits types) analysés. En finalement, l'analyse fonctionnelle écosystémique a consisté, d'une part, à considérer chaque composante du mésosystème de l'élève ou l'apprenant HDAA et à se demander « quelles fonctions le plan d'intervention idéal devrait-il remplir pour répondre à ses besoins ? » D'autre part, l'analyse écosystémique consistait à considérer les relations entre ces différentes composantes et à se demander « quelles fonctions le produit idéal devrait-il remplir pour faciliter chacune de ces relations ? » (Langevin, 2004). Également les modèles de service possiblement offerts à l'élève ont été pris en considération pour générer d'autres fonctions. Par conséquent, une la taxonomie des éléments à prendre en considération dans l'analyse des caractéristiques du milieu de l'élève HDAA en contexte d'inclusion à partir des travaux de Langevin et Rocque (2011) et Trépanier (2005).

Enfin, l'analyse fonctionnelle a permis d'identifier un total de 1553 fonctions potentielles : dont 566 à partir de la recension des écrits et 148 des encadrements légaux, 178 à partir de l'analyse des besoins, 199 à partir de l'analyse de produits types et 462 à partir de l'analyse écosystémique.

Cependant, 870 fonctions hiérarchisées, caractérisées et certaines valorisées, ont été retenues et réunies dans un CdCF de la façon suivante : Les fonctions ont été sélectionné l'aide d'une équipe composée d'un expert en PI/PT, d'un expert en analyse fonctionnelle, une conseillère pédagogique en service complémentaire et adaptation scolaire, une enseignante de classe ordinaire au premier cycle, un enseignant de classe ordinaire au secondaire, une enseignante en adaptation scolaire et une directrice adjointe qui est orthopédagogue. Chaque participant devait individuellement accorder une valeur numérique, associée aux critères d'appréciation énumérés ci-dessous, aux fonctions potentielles.

- 0 = Fonction inutile : La fonction ne sert à rien.
- 1 = Fonction souhaitable : La fonction est désirée.
- 2 = Fonction utile : La fonction est avantageuse et satisfaisante.
- 3= Fonction importante : La fonction joue un rôle important dans la réalisation du PI/PT.
- 4 = Fonction nécessaire : La fonction est très utile et son action rend possible la réalisation du PI/PT.
- 5 = Fonction essentielle ou à caractère légal : La fonction est fondamentale et indispensable à la réalisation du PI/PT ou à l'amélioration constante des PI/PT.

Une fois que les fonctions ont été valorisées par l'équipe, les principes de sélection suivants ont été établis: sélectionner les fonctions ayant un caractère légal ou qui devrait présenter un tel caractère (issues des encadrements légaux), les fonctions récurrentes, les fonctions priorisées par le groupe nominal, les fonctions ayant un critère d'appréciation allant de 2 à 5. Cette façon de procéder a permis de hiérarchiser les fonctions. Étant donné que le PI/PT est une démarche en trois temps (l'élaboration, la mise œuvre et la révision), les fonctions ont été organisées par ordre chronologique. Finalement, les fonctions ont été caractérisées en précisant si ce sont des fonctions d'usage (elles ont une utilité) ou des fonctions de contrainte (elles sont contraignantes pour

les concepteurs), et quelques fonctions ont été valorisées en indiquant si ces fonctions engendrent des coûts de développement, d'utilisation et d'acquisition.

Considérations éthiques

Étant donné que cette recherche a impliqué des sujets humains, certaines considérations éthiques ont été respectées. En matière de confidentialité, aucune trace de noms n'a été demandée afin de préserver l'anonymat des participants. Un consentement éclairé a été obtenu lorsque les participants ont signé une lettre. De plus, les résultats ont été transmis aux participants soit par messagerie courriel, soit par communication orale.

Résultats

Enfin, 870 fonctions ont été réunies dans un CdCF (en annexe, un extrait à titre d'exemple) qui précise la source de la fonction : a) Fr: Fonctions générées à partir de la recension des écrits ;

b) Fb: Fonctions générées à partir de l'analyse des besoins ; c) Fp: Fonctions générées à de l'analyse de produits types ; d) Fe: Fonctions générées à partir de l'analyse écosystémique ; e) Fl : Fonctions générées à partir de la loi, des droits et des politiques. Les caractéristiques de la fonction : a) *u* pour la fonction d'usage ; b) *co* pour fonction de contrainte. Le niveau hiérarchique de la fonction : a) *p* - fonction principale ; b) *pr* - Fonction première ; c) *s* - fonction secondaire ; d) *t* - Fonction tertiaire ; e) *q* - fonction quaternaire ; f) *c* -fonction complémentaire. Le coût que cette fonction pourrait engendrer : a) *CA* = Coût d'appropriation ; b) *CD* = Coût de développement ; c) *CE* = Coût d'élaboration ; d) *CF* = Coût de formation ; e) *CU* = Coût d'utilisation ; f) *CP* = Coût de préparation ; g) *CC* = Coût de coopération

Et finalement, la catégorie de la fonction. Enfin, le tableau 3 présente les catégories dominantes de fonctions, une synthèse des

fonctions d'usage principales et la majeure fonction de contrainte du CdCF. La figure présente une typologie qui représente l'appellation simplifiée des fonctions principales du PI/PT.

Tableau 3

les catégories dominantes de fonctions, une synthèse des fonctions d'usage principales et la majeure fonction de contrainte du CdCF

Nombre et catégories de fonctions présentés dans le CdCF	Fonctions principales du PI/PT	Appellation simplifiée de la catégorie de fonction
32 fonctions liées aux caractéristiques de la démarche du PI/PT et aux caractéristiques du canevas du PI/PT	Engager les différents utilisateurs dans un processus de planification qui vise à répondre aux besoins d'un apprenant HDAA pour le soutenir dans son cheminement scolaire, son développement intellectuel et psycho social.	Direction Planification Transition
86 fonctions liées à la soumission ou signalisation du dossier de l'élève	Engager les différents utilisateurs dans un processus de planification qui vise à préparer ou faciliter la transition. Engager l'intervenant à présenter ses observations justifiant la demande d'un PI/PT	Signalisation
13 fonctions liées à la constitution de l'équipe	Engager les utilisateurs à constituer l'équipe responsable du PI/PT	Concertation
54 fonctions liées à l'organisation de l'équipe, la coordination et l'animation des rencontres	Engager l'équipe à préciser et à remplir leur rôles et responsabilités	Collaboration
49 fonctions liées à la collecte des données	Engager les membres de l'équipe à collecter des données au regard de l'apprenant et du ou des milieux fréquentés par l'apprenant	Évaluation

Nombre et catégories de fonctions présentés dans le CdCF	Fonctions principales du PI/PT	Appellation simplifiée de la catégorie de fonction
28 fonctions liées à l'analyse des données	Engager les personnes responsables à analyser les données récoltées et à dresser le portrait de l'apprenant	Évaluation
17 fonctions liées à la précision des points de référence	Engager un ou plusieurs membres à préciser les caractéristiques personnelles de l'apprenant en précisant les niveaux actuels de performance scolaire ou fonctionnelle (NAPs ou NAPf)	Indication
31 fonctions liées à la sélection des besoins	Engager les membres de l'équipe du PI/PT à identifier et sélectionner les besoins prioritaires de l'apprenant	Identification
107 fonctions liées à la formulation objectifs	Engager un ou plusieurs membres à cibler et formuler des objectifs	Décision
141 fonctions liées la précision des solutions	Engager les membres de l'équipe à sélectionner, préciser et à attribuer les moyens, les ressources, les stratégies, etc. nécessaires	Adaptation
11 fonctions liées à la mise en œuvre du PI/PT	Engager les membres de l'équipe à la mise en œuvre du PI/PT	Application
144 fonctions liées à la révision du PI/PT	Engager la direction de l'établissement à voir à la réalisation périodique du PI/PT	Régulation
56 fonctions liées à la communication	Engager les différents utilisateurs à communiquer entre eux	Communication
30 fonctions liées au soutien aux parents	Engager les parents à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT	Collaboration

Nombre et catégories de fonctions présentés dans le CdCF	Fonctions principales du PI/PT	Appellation simplifiée de la catégorie de fonction
26 fonctions liées au soutien à l'élève	Engager les élèves ou les apprenants à participer activement à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI/PT	Collaboration
18 fonctions liées au soutien à l'enseignant	Engager la direction de l'école à fournir le soutien nécessaire aux enseignants à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de son PI/PT	Collaboration
27 fonctions liées aux implications des autres milieux (MELS, MSSS, Commission Scolaire, le Conseil d'Établissement au regard du PI/PT)	Engager les ministères de l'éducation, de la santé et des services sociaux, les commissions scolaires à fournir les encadrements nécessaires afin d'assurer que l'adaptation des services éducatifs à l'égard de l'élève soit mise en œuvre en conformité avec les prescriptions de la Charte et celles de la Loi sur l'Instruction Publique	Coordination
Fonction de contrainte principale		
148 fonctions issus des encadrements légaux	Engager les différents utilisateurs à respecter les droits de l'apprenant conformément aux principes proclamés dans la Charte des Nations Unies ainsi que la convention relative aux droits de l'enfant et ainsi que les divers encadrement légaux (charte, lois, règlements, régime pédagogique, jurisprudence...) de chaque pays et provinces respectifs.	Légalité

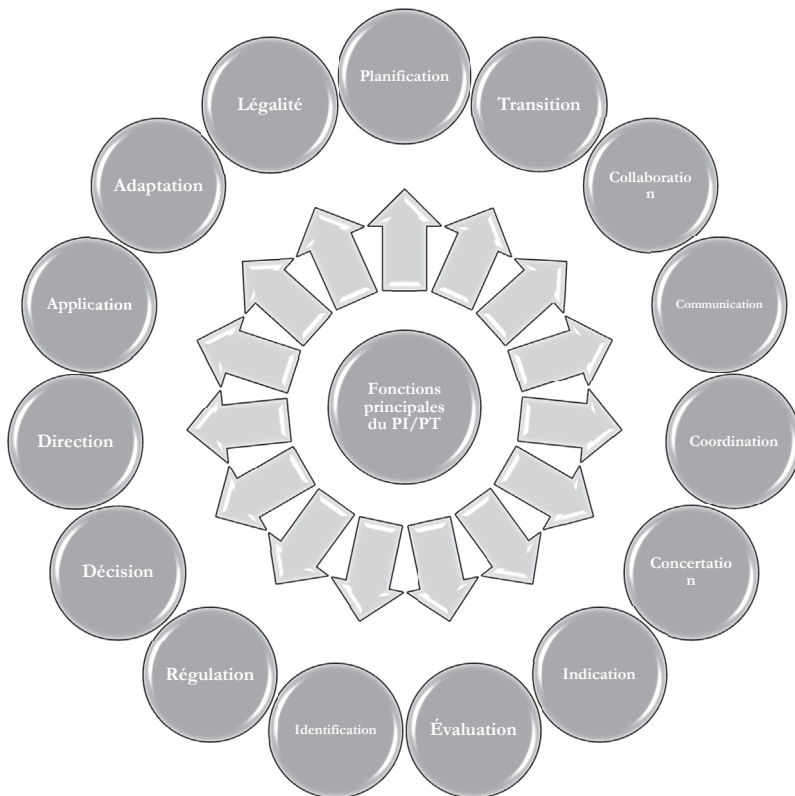


Figure 1. Typologie de fonctions principales du PI/PT

Discussion

Les résultats sont systématiques ; ils énumèrent des fonctions précises présentées par ordre de priorité et par catégories. Ce qui est avantageux pour les établissements scolaires, les centres, les cliniques ou des utilisateurs de PI/PT qui souhaiteraient s'acharner sur une seule ou plusieurs catégories de fonctions, ou sur les fonctions critiques ou encore sur des fonctions de contrainte. À vrai dire, l'avantage

principal de cette étude est centré sur l'utilité du CdCF qui présente toutes les fonctions des PI/PT. Le CdCF, étant plus spécifique sur la formulation des fonctions, apporte des clarifications quant aux rôles et responsabilités de plusieurs utilisateurs de PI/PT. Il permet d'adopter une démarche stratégique de la mise en œuvre du PI/PT. Il fournit des balises pour guider et soutenir les milieux et des jalons au comité de concertation régional pour organiser des activités de soutien s'adressant aux gestionnaires, aux conseillers pédagogiques, au personnel enseignant, ainsi qu'au personnel professionnel et technique. Il est indispensable pour la conception d'un canevas de PI/PT optimal, pour l'élaboration d'un PI/PT qui respecte les encadrements légaux, pour articuler la démarche de PI/PT, pour la conception d'outils de communication et de collaboration, pour l'élaboration d'outils d'aide technologique, pour la formation et le soutien nécessaire aux différents acteurs concernés. En outre, le CdCF est essentiel pour distinguer les fonctions qui sont remplies par les PI/PT actuels de celles qui ne le sont pas. Autrement dit, il sert d'instrument d'évaluation ; soit évaluer l'efficacité des PI/PT. En somme, le CdCF est susceptible de mener à des effets pédagogiques et organisationnels. Le désavantage du CdCF est qu'il n'est pas toujours facile à comprendre comment l'utiliser et les fonctions sont nombreuses.

Conclusion

Quelques recherches portent sur les rôles ou les fonctions d'un PI/PT, alors que la recension des écrits et les milieux de pratique, mettent en évidence un plus grand nombre de fonctions. L'objectif de cette recherche, qui a été d'identifier les fonctions des PI/PT, a été atteint. Les retombées immédiates de cette étude donnent à l'utilisation immédiate possible du CdCF pour distinguer les fonctions qui sont remplies par les PI/PT actuels de celles qui ne le sont pas, pour la conception d'un canevas optimal de PI/PT et pour la conception d'outils relatifs à la démarche d'un PI/PT. Cependant, une des limites de cette étude porte

notamment sur l'équipe ayant participé à la constitution du CdCF ; elle comptait seulement sept personnes, ce qui aurait pu influencer considérablement la sélection et la hiérarchisation des fonctions. En revanche, pour contrebalancer ce biais possible, seules les fonctions à qui les membres de l'équipe ont attribué une appréciation d'importante à une moyenne inférieure à 2 n'ont pas été retenues dans le CdCF. De plus, compte tenu du nombre et de la diversité des participants, ainsi que du fait que tous les besoins exprimés ont été retenus et transposés en fonctions, et que quatre techniques d'analyse fonctionnelle ont été utilisées, la subjectivité des participants ne peut pas avoir altéré significativement l'objectif principal de cette recherche. Par ailleurs, les participants sont tous du Québec et sont donc influencés par la culture et les valeurs du Québec ainsi que par les modèles de service du système scolaire québécois. Cette limite est en partie compensée par l'analyse fonctionnelle basée sur la recension des écrits qui sont en majorité américains. Une autre limite concerne la participation de l'élève ; aucun élève n'a participé à la recherche, alors que l'élève HDAA est identifié comme utilisateur du PI/PT. Cette lacune est presque présente dans toutes les recherches recensées sur les PI/PT. Mais ce n'est pas une excuse pour la perpétuer, et une étude ultérieure devra la corriger.

Pour conclure, les perspectives de recherche et d'innovation sont prometteuses, elles proposent de prévoir un programme de recherche et d'innovation, ayant comme objectifs la conception de procédés pour la formation des maîtres, la conception d'outils technologiques, l'évaluation de l'efficacité d'un canevas optimal de PI/PT, l'amélioration des pratiques collaboratives dans la démarche du PI/PT, l'évaluation des coûts liés à la conception, la mise en œuvre et la révision d'un PI/PT, l'analyse des instruments d'évaluation pour identifier les besoins des élèves HDAA et l'analyse des moyens et des stratégies prévus au PI/PT.

Références

- Adment, T. (2008). *Involvement to engagement: community education practices in a suburban elementary school and an inner-city community school* (Master's thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada.
- Agran, M. et Hughes, C. (2008). Asking student input: Students' opinions regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76. <https://doi.org/10.1177/0885728808317657>
- Aleada, L. T. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Technology*, 33, 263-272.
- Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C. et Wood, W. M. (2001). The effects of self-directed IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 107-120.
- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S. et Dansby, V. S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127, 378-388.
- Arndt, S. A., Konrad, M. et Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and Special Education*, 27, 194-207.
- Asp-Onsjö, L., (2004). *Individual education plans – impressions and expressions. Paper presented at the European Conference on Educational Research*, University of Crete, 22-25 September 2004. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003723.htm>
- Attifeld, R. (1985). Park Dean School tires the IEP. *British Journal of Special Education*, 12(1), 17-18.
- Barnard, B. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31, 343-349.

- Barrie, W. et McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education, 23*, 116-121.
- Bateman, B. D. (2011) *Individualized education programs for children with disabilities*. Dans J. M. Kauffman et D. P. Hallahan, *Handbook of Special Education* (pp. 77-90). Taylor & Francis/Routledge.
- Bateman, B. D. et Herr, C. M. (2006). *Writing measurable IEP goals and objectives*. IEP Resources.
- Bateman, B. D. et Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3e ed.). Sopris West.
- Bausch, M. E., Quinn, B. S., Chung, Y., Ault, M. J. et Behrmann, M. M. (2009). Assistive technology in the Individualized Education Plan: Analysis of policies across ten states. *Journal of Special Education Leadership, 22*(1), 9-23.
- Beaupré, P., Ouellet, G., Roy, S. et Bédard, A. (2002). *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté. Rapport de recherche sur les plans d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : ministère de l'éducation.
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003). Rapport sur les groupes de discussion portant sur la recherche du plan d'intervention. Rapport de recherche sur les plans d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Québec : ministère de l'éducation.
- Beaupré, P., Roy S. et 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. Rapport de recherche sur les plans d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Québec: ministère de l'éducation.
- Beverly H. J., Crowley, E. P. et Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorder. *Focus on Exceptional Children, 34*(9), 1-12.

- Blackwell, W. H. et Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open*, 1-15.
- Blanchard, A. (2004). Virtual behavior settings: An application of behavior setting theories to virtual communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9(2).
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. et Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2013). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211 <https://doi.org/10.1177/0271121413494416>
- Bouchard, G. (1985). *Un enfant, un besoin, un service Gilles E. Bouchard., Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec*. Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Bourdages, C. et Chouinard, R. (1992). L'Élève et la Signifiante de son Plan d'Intervention Personnalisé. Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Bowers, T. (1997). Not just a piece of paper. A consideration of IEPs in the classroom, education, 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(3). 47-51.
- Brady, M. P. (1998). Team environmental assessment mapping: A method for selecting curriculum goals for students with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 264-272
- Brock, K. A. et Shanberg, R. (1990). Avoiding unnecessary due process hearings. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(1), 33-39.
- Broughton, V. (1997). *The individualized family service plan: Does the form make a difference to the process?* (Thèse de doctorat inédite). University of Cincinnati, Cincinnati, OH.

- Budoff, M., Thormann, J. et Gras, A. (1986). *Microcomputers in special education*. Brookline.
- Burns, E. (2006). *IEP-2005: Writing and implementing individualized educational programs* (IEPs). Charles C. Thomas.
- Butera, G., McMullen, L. et Henderson, J. (1997). *IEPs, students with behavior problems and school discipline policies: A collision course*. Université de Virginie. Morgantown, WV. Repéré à ERIC Service de reproduction No. ED406103
- Caccamo, J. et Watkins R. (1982). Computer saves time in writing IEP'S. *Missouri Schools*, 20-22.
- Catagnus R. M. et Hantula D. A. (2011). The Virtual Individual Education Plan (IEP) Team: Using Online Collaboration to Develop a Behavior Intervention Plan. *International Journal of e-Collaboration*, 7(1), 30-46,
- Catone, W. et Brady, S. A. (2005). The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school students with word-level reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 55, 53-78.
- Cheney, C. (2002, March). Using a web-based tutorial to teach the IEP process. Office of postsecondary education. Dans No child left behind: The vital role of rural schools. 22nd Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES), Reno, Nevada (p. 236-241). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463124.pdf>
- Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student-centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 217-233.
- Christle, A. et Yell, M., (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18, 109-123.
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66.
- Cohen, M. et Heumann, J. E. (2001). Clarification of the role of the IEP team in selecting individual accommodations, modifications in administration, and alternate assessments for state and

- district-wide assessments of student achievement. États-Unis : Office of Special Education and Rehabilitative Service Education. ED 450539.
- Commission des droits de la personne et les droits de la jeunesse. (2015). La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Signature_parents_plan_intervention.pdf
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). L'intégration scolaire des élèves handicapé et en difficulté. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. (1996). Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education*, 23(3), 115-119.
- Conroy, T., Yell, M. L. et Katsiyannis, A. (2008). The supreme court on the burden of persuasion when challenging IEPs. *Remedial and Special Education*, 29, 108-117.
- Cummins, R. A., Baxter, C., Hudson, A. et Jauernig, R. (1996). A model system for the evaluation of individual program plans. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21(1), 59-70.
- Cusumano, D. L. (2007). Is it working?: An overview of curriculum based measurement and its uses for assessing instructional, intervention, or program effectiveness. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 24-34. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100099>
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 34-39.
- Danneker, J. E. et Bottge, B. A. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 30, 225-233.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Deno, S. L. et Mirkin, P. (1980). Data-based IEP development: An approach to substantive compliance. *Teaching Exceptional Children*, 12, 92-97.

- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. et Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-526.
- Desbiens, N. et Massé, L. (2006). *Le Plan d'Intervention et le Plan de Services Individualisés; dans Massé L., Desbiens N. et Lanaris C. Les Troubles de Comportement à l'École: Prévention, Évaluation et Intervention. Montréal, QC : Gaëtan Morin.*
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., pp.203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019a). An integrative framework for school-family collaboration in the context of an updated look at some relevant factors and processes. *Aula Abierta Journal*, 48(1), 11-18.
- Deslandes, R. (2019b). *Relations école-famille. Tome 1. Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Périscope.*
- Diliberto, J. A. et Brewer, D. (2012). Six tips for successful IEP Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 44, 30-37.
- 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, 197-210.
- Drasgow, E., Yell, M. et Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22, 359- 373.
- Dunne, T. et O'Regan, C. (1991). Evaluating individual program plans. *Journal of Practical Approaches to Developmental Handicaps*, 14,15-19.
- Eason, I. A. et Whitbred, K. (2006). IEP and inclusion tips for parents and teachers. Attainment.
- Edyburn, D. L. (2002). Assistive technology and the IEP. *Special Education Technology Practice*, 4(3), 15-22.

- Eichler, J. B. (1999). *The Individualized Program Requirement: Conceptualization versus Reality*. (Thèse de doctorat inédite). University of Kansas, Lawrence, KS.
- Enell, N. C. (1983). *How to Streamline Your IEP: A special education handbook on computer-assisted individualized education programs*. San Juan Unified School District.
- Enell, N. C. (1984). A cost comparison of preparing special education Individualized Education Programs (IEPs) with and without computer assistance. San Juan Unified School District.
- Enell, N. C. et Barrick, S. W. (1983). An Examination of the Relative Efficiency and Usefulness of Computer-Assisted Individualized Education Programs. San Juan Unified School District.
- Epstein, H.M., Patton J.R., Polloway E.A. et Foley R. (1992). Educational services for students with behavior disorders: A review of individualized education programs. *Teacher Education and Special Education*, 15(1), 41-48.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., & Associates (2019). School, family, and community partnerships. *Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Espin, C. A., Deno, S. L. et Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How “individualized” are they? *The Journal of Special Education*, 32, 164-174.
- Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 28, 51-69.
- Etscheidt, S. K. (2006). Progress monitoring: Legal issues and recommendations for IEP teams. *Teaching Exceptional Children*, 38, 56-61
- Ferreira, D., D’Aniello S. et Kaffar, J. B. (2007). Using technology to increase IEP efficiency for educators. Proceedings of Society

- for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007, 1971-1973.
- Fiscus, E. D. et Mandel, C. J. (1983). *Developing Individualized Education Programs*. West Publishing Co.
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, 53, 8-14.
- Fjermestad, J. (2004). An analysis of communication mode in group support systems research. *Decision Support Systems*, 37(2), 239-263.
- Fuchs, L. S. et Shinn, M. R. (1989). Writing CBM IEP objectives. In M. R. Shinn (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (pp. 130-152). Guilford Press.
- Gaffney, J. et Ruppert, A. (2011). Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 36, 11-22.
- Gair, S. B. (1980). Writing the arts into Individualized Educational Programs. *Art Education*, 33(8), 8-11
- Gallagher, J. et Desimone L. (1995). Lessons Learned from Implementation of the IEP: Applications to the IFSP. *TECSE* 15(3), 353-378.
- Gallagher, J. J. (1998). Planning for young children with disabilities and their families; the evidence from IFSP / IEPs. ED417504. The University of North Carolina Rhode Island College, États-Unis: Center for Family Studies.
- Gauthier, Y. (2004). Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario: Analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage. *Brock Éducation*, 13(2), 6-19.
- Gauthier, Y. (2006). Enfance en difficulté: Représentations des enseignants franco-ontariens à l'égard des plans d'enseignement individualisés. *Brock Éducation*, 16(1), 78-92.

- Gavins, M. V. (2007). IEP development as a function of pedagogical experience in special education teachers. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Maryland, College Park, MD.
- Gelzheiser, L. M., McLane, M., Meyers, J. et Pruzek, R. M. (1998). IEP-specific peer interaction needs: Accurate but ignored. *Exceptional Children*, 65, 51-65.
- Giangreco, M. F., Cloninger C. J., Dennis, R. E. et Edelman S. W. (1993). National expert validation of COACH: Congruence with exemplary practice and suggestions for improvement. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(2), 109-120.
- Giangreco, M. F., Dennis, R. E., Edelman, S. W. et Loninger, C. J. (1994). Dressing your IEPs for the general education climate analysis of IEP goals and objectives for students with multiple disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(5), 288-296.
- Gilliam, J. E. et Coleman M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children*, 47(8), 642-644.
- Glazer, E. M. et Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Goddard, A. (1997). The role of individual education plans / programmes in special education: *A critique. Support for Learning*, 12(4), 170-174.
- Goldstein, S. et Turnbull, A. P. (1982). Strategies to increase parent participation in IEP Conferences. *Exceptional Children*, 48(4), 360-361.
- Goldstein, S., Strickland B., Turnbull A. P. et Curry, I. (1978). An observational analysis of the IEP conference. *Exceptional Children*, 46, 278-286.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 299-326.

- Goodman, J. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *Journal of Special Education*, 26, 408-422.
- Goodman, J., Bains, L. et Moussalli, M. (2011). IEP workboxes: An intervention for increasing the cognitive development of preschool students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 251-256.
- Goupil, G. (1991). Le Plan d'Intervention Personnalisé en Milieu Scolaire Boucherville QC, Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1994). La formation en milieu scolaire des intervenants au plan d'intervention personnalisé. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 5(1), 43-52.
- Goupil, G. (2004). Le plan d'intervention, de service et de transition. Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Comeau, M. et Doré, C. (1995). Étude descriptive des services donnés par des orthopédagogues. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Doré, C., Horth, R., Lévesque, J. Y. et Mainguy, E. (2000). Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal, Québec, QC.
- Gouvernement du Québec. (1984). À Part Égale: L'Intégration Sociale des Personnes Handicapées: Un défi pour tous. Gouvernement du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (1976). Chartes de droits et libertés de la personne. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (1978). Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015). Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015). Loi sur la santé et les services sociaux. Éditeur officiel du Québec. Québec.

- Gouvernement du Québec. (1982). Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015). Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec. Québec.
- Gray, K. F. (2005). *An examination of the relationship between parent satisfaction with IEP meetings and student academic achievement*. (Thèse de doctorat inédite) Repéré à ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (3181101).
- Gress, J. R. et Carroll, M. E. (1985). Parent-professional partnership and the IEP. *Academic Therapy*, 20, 443-449.
- Grisham-Brown, J. S. et Hemmeter, M. L. (1998). Writing IEP goals and objectives: Reflecting an activity-based approach to instruction for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1, 2-10.
- Hamilton, D. A. (1995). The utility of the assessment evaluation programming system in the development of quality IEP goals and objectives for young children, birth to three, with visual impairments. (Mémoire de maîtrise inédit). University of Oregon, Eugene, OR.
- Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic*, 39, 295-380.
- Hardman, M. L., McDonnell, J. et Welch, M. (1997). Perspectives on the future of IDEA. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22, 61-77.
- Hawbaker, B. W. (2007). Student-led IEP meetings: Planning and implementation strategies. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(5), Article 4. Repéré à <http://escholarship.bc.edu/education/teplus/vol3/iss5/art4>
- Hawkes, M. et Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer mediated communication

- on in service teacher development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 285-308.
- Hayes, J. et Higgins, S. T. (1978). Issues Regarding the IEP: Teachers on the front line. *Exceptional Children*, 44(4), 267-273.
- Henderson, A. et Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hendrick-Keefe, C. (1992). Developing responsive IEPs through holistic assessment. *Intervention in School and Clinic*, 1(28), 34-40.
- Herr, C.M. et Bateman, B.D. (2012). *Writing Measurable Functional and Transition IEP Goals*. Éditions, Tom Kinney, Attainment Company Inc.
- Hill, C. C. (2006). *The individualized education program: An analysis of IEP litigation from 2000 to present*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (UMI no. 325012).
- Hoehle, R. L. (1993). *The development of an expert system to evaluate the IEP components of student records* (Thèse de doctorat inédite). University of Utah, Logan, UT.
- Hollis, J. (1998). *Conducting individualized education program meetings that withstand due process: The informal evidentiary proceeding*. Springfield, IL: CC Thomas.
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. et Whitaker, M. C. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 30-60). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

- Horner, R.H., Thompsen, L.S. et Storey, K. (1990). Effects of case manager feedback on the quality of individual habilitation plan objectives. *Mental Retardation*, 28, 227-231.
- Huefner, D. S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. *Special Education*, 33(4), 195-204.
- Hummel, J. W. et Deganan, S. C. (1986). Options for technology assisted IEPs. *Journal of Learning Disabilities*, 19(9), 562-566.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Barlow, A., Wigelsworth, M. & Squires, G. (2013). Achievement for all: Improving psychosocial outcomes for students with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1210-1225.
- Hunt, P. et Farron-Davis, F. (1992). A preliminary investigation of IEP quality and content associated with placement in general education versus special education classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 247-253.
- Hunt, P., Goetz, L. et Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 125-130.
- IDEA (n.d.). Building the legacy: IDEA 2004. Retrieved from <http://idea.ed.gov>
- Ilich-Stoshovikj, D., et Nikolikj, S. (2006). Individual education programs. psychological and pedagogical survey. Belgrade University. *The Faculty for special education and rehabilitation*, 1(2), 31-40.
- Jenkins, M. (1987). Effect of a Computerized individual education program (IEP) writer on time savings and quality. *Journal of Special Education Technology*, 8(3), 55-66.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jobin, M. (1983). Procédure de prévention des difficultés et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé (PIP) La signalisation continue à

- l'école Mireille. Commission des écoles catholiques de Montréal, Services des études.
- Johns, B. H., Crowley, P. E. et Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1-12.
- Johnston, S. D., Proctor, W. A. et Corey S. E. (1995). A new partner in the IEP process: The laptop computer. *Teaching Exceptional Children*, 46-49.
- Johnson, L. J., Pugach, M. C. et Hammitte, D. J. (1988) Barriers to effective special education consultation. *Remedial and Special Education*, 9(6), 41-47.
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the routine. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Jung, L. A., Gomez, C., Baird, S. M. et Galyon Keramidis, C. L. (2008). Designing intervention plans. Bridging the gap between individualized education programs and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 26-33.
- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 76-80.
- Karger, J. (2006). Access to the general curriculum for students with disabilities: The role of the IEP. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Repéré à <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-curriculum-access-role-iep.html>
- Karger, J. et Hitchcock, C. (2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: A brief legal interpretation. Repéré à <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-curriculum-access-legal-interpretation.html>
- Kaye, N. L. et Aserlind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *Journal of Special Education*, 13(2), 137-143.
- Kelley, K. R., Bartholomew, A. et Test, D. W. (2013). Effects of the self-directed IEP delivered using computer-assisted instruction

- on student participation in educational planning meetings. *Remedial and Special Education*, 34, 67-77.
- Kellogg R. C. (1984). Computerized individualized educational plans: One way. ED250838 - microfiche.
- Konrad, M., et Test, D. W. (2007). Effects of GO 4 IT . . . NOW! strategy instruction on the written IEP goal articulation and paragraph-writing skills of middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 28, 277-291.
- Konrad, M., Trela, K. et Test, D. W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 111-124.
- Kowalski, E., Lieberman, L., Pucci, G. et Mulawka, C. (2005). Implementing IEP or 504 goals and objectives into general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 33-37.
- Kowalski, E., McCall, R., Aiello, R. et Lieberman, L. (2009). Effectively using IEP goal banks. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 80, 44-56.
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G. et Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatrics*, 73, 135-137.
- Krishnakumar, M. G. et Palat, R. (2009). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners. Department of Paediatrics, Medical College, Calicut, India
- Kroeger, S., Leibold, C. et Ryan, B. (1999). Creating a sense of ownership in the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 4-9.
- Kurth, J. et Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*, 44, 146-160.

- Kwon, K., Elicker, J. et Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267-277.
- Lamontagne, A. et Ouellet, G. (1988). Plan d'intervention personnalisé pour élèves doués ou talentueux. Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Landmark, L. J. et Zhang, D. (2013). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education*, 34, 113- 125.
- 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. Les Éditions de la Chenelière.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 263-272.
- Lefebvre, M. (2011). Exploration et réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec. (Thèse de doctorat inédite). Université de Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, Québec.
- Lent Michnowicz, L., McConnell, S. R., Peterson, C. A. et Odom, S. L. (1995). Social goals and objectives of preschool IEPs: A content analysis. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 273-282.
- Lignugaris-Kraft, B., Marchand-Martella, N. et Martella, R. C. (2001). Writing better goals and short-term objectives or benchmarks. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 52-58.
- Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure*, 53, 21-27.
- Lovitt, T., Cushing, S. S. et 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.

- Lowman, J. J. (2016). A comparison of three professional development mechanisms for improving the quality of standards-based IEP objectives. *Communication Disorder Quarterly*, 37(4) 211-224.
- Lynch, E. C. et Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Rase Feature Article*, 11(2), 48-55.
- Lynch, S. et Adams, P. (2008). Developing standardized-based individualized education program objectives for student with significant needs. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 36-39.
- Maher, C. A. et Barbarck, C. R. (1980). A framework for comprehensive evaluation of the individualized education program (IEP). *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 49-55.
- Margolis, H. et Free, J. (2001). The consultant corner. Computerized IEP programs: A guide for educational consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 171-178.
- Martin, J. E. et Marshal, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 147-156.
- Martin, J. E., Marshall, L. H. et Sale, R. P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70, 285-297.
- Martin, J. E., Dycke, J. L. V., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72, 299-316
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. et Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72, 187-200.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M. et Jerman, P. L. (1996). *The self-directed IEP*. Sopris West.

- Mason C., Field S. et Sawilowsky S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451.
- Mason, C., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. et Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *CDEI*, 25(2).
- Mason, C., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-25.
- Massanari, C. B. (2002). *Connecting the IEP to the general curriculum: A talking paper*. Des Moines, IA: Mountain Plains Regional Resource Center. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED469280>
- Mattie, H. D. et Kozen, A. A. (2007). Consideration of behavior states and patterns in IEP development and daily planning: A multiple case study approach involving students with multiple disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 38-47.
- McCormick, J. M. (1998). An analysis of individual Education Program goals and objectives for preschool handicapped children and their relationship to curriculum. (Mémoire de maîtrise inédit). University of Rowan, Glassboro, NJ.
- McConnell, S. R., Peterson, C.A. et Odom, S.L. (1995). IEPs: A content analysis. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 273-282.
- McCrea, L. D. (1991). Frequency of job skills deemed critical by employers appearing on the individualized education plans (IEPs) of moderately retarded students. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Western Michigan. Michigan, États-Unis.
- McGahee-Kovac, M. (1995). A student's guide to the IEP. National Information Center for Children and Youth with Disabilities, NICHCY.
- McGahee, M., Mason, C., Wallace, T. et Jones, B. (2001). *Student-led IEPs: A guide for student involvement*. Council for Exceptional Children.

- McGlohon, D. D. (1983). *Development of a training program to improve the quality of IEPs*. (Thèse de doctorat inédite). Arizona State University, Tempe, AZ.
- McLaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M. et Henderson, K. (1999). Integrating standards: Including all students. *Teaching Exceptional Children*, 31(3), 66-71.
- McWilliam, R. A. (2001). Functional interview planning: The routine based interview. Repéré (janvier 2011) <http://www.waisman.wisc.edu/birthto3/WPDP/rbi.pdf>.
- McWilliam, R. A. (2009). *Goal Functionality Scale III*. TEIDS-Plus Study, Siskin Children's Institute.
- Michnowicz, L. L., Mcconnell, S. R., Peterson, C. A., et Odom, S. L. (1995). Social Goals and Objectives of Preschool IEPs: A Content Analysis. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 273-282.
- Millward, A., Baynes, A., Dyson, A., Riddell, S., Banks, P., Kane, J. et Wilson, A. (2002). Individualised educational programmes. Part I: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(3).
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). Rapport du Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée COPEX 1974-76, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). L'organisation des activités éducatives au préscolaire, primaire et au secondaire. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire. Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (1988). L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : Un impératif humain et social. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (1995). L'Accueil du plan d'intervention : sensibilisation à la nécessité et à l'importance de la transmission et de l'utilisation adéquates du plan d'intervention à l'égard de la famille d'accueil pour chaque enfant placé. Direction générale de la coordination régionale. La direction générale de la coordination régionale. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- More, C. M. et Hart Barnett, J. E. (2014). Developing individualized IEP goals in the age of technology: Quality challenges and solutions. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 103-109.

- More, C. M. et Hart J. E. (2013). Maximizing the use of electronic individualized education program software. *Teaching Exceptional Children*, 45(6) 24-29.
- Morgan, D. (1981). Characteristics of a quality IEP. *Education Unlimited*, 3(3), 12-17.
- Morgan, D. (1982). Parent Participation in the IEP process: Does it enhance appropriate education? *Exceptional Education Quarterly*, 3(2), 33-40.
- Morgan, D. et Rhode G. (1983). Teachers' attitudes toward IEP's: A two-year follow-up. *Exceptional Children*, 50(1), 64-67.
- Morningstar, M. E., Turnbull, A. P. et Turnbull, H.R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62(3), 249-260.
- Morrissey, P. A. et Safer, N. (1977). Implication for special education: The individualized education program. *Viewpoints*, 53(2), 31-38.
- Myara, N. (2012). *Cahier de charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Myara, N. (2013). Sélectionner et formuler des objectifs mesurables et observables. *Vivre le primaire*, 26(2), 20-22.
- Myara, N. (2014). Engager les parents à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'intervention de leur enfant. *Vivre le primaire*, 27(1), 24-25.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.
- Noonan, P. M., Morningstar, M. E. et Erickson, A. (2008). Improving interagency collaboration. Effective strategies used by high performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 132-143.
- Notari, A. R. (1988). The utility of a criterion-referenced instrument in the development of individualized education plan goals for

- infants and young children. *Dissertation Abstracts International*, 49(07), 1767A. (University Microfilms No. AAT88-14193)
- Notari, A. R. et Bricker, D. D. (1990). The utility of a curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of Early Intervention*, 14(2), 5-11.
- Notari, A. R. et Drinkwater, S. G. (1991). Best practice for writing child outcomes: An evaluation of two methods. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(3), 92-106.
- Notari-Syverson, A. R. et Schuster, S. L. (1995). Putting real life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27, 29-32.
- Ocker, R. J. et Yaverbaum, G. J. (1999). Asynchronous computer-mediated communication versus face-to-face collaboration: Results on student learning, quality, and satisfaction. *Group Decision and Negotiation*, 8, 427-440. <https://doi.org/10.1023/A:1008621827601>
- Odom, S. L. et Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. Dans M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Brookes.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. (2000). A guide to the Individualized Education Program. Repéré à <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>
- Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. A decision framework for IEP teams related to methods for individual student participation in state accountability assessments. Repéré à <http://www2.ed.gov/admins/lead/speced/toolkit/iep-teams.doc>
- Pearson, S. (2000). The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education*, 27(3), 145-149.
- Pinsonneault, A. et Caya, O. (2005). Virtual teams: What we know, what we don't. *International Journal of e-Collaboration*, 1(3), 1-16.

- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Poling, C. (2005). Blog on: Building communication and collaboration among staff and students. *Learning and Leading with Technology*, 32(6), 12-15.
- Pretti-Frontczac, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Price, N. et Goodwin L. (1980). Individualized education programs: A cost study. *Exceptional Children*, 46, 446-454.
- Proulx, J. et Richard, D. (1991). *Plan d'intervention en aide à l'apprentissage: de l'étude à l'action*. Collège de Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Pyecha, J. (1980). A national survey of individualized educational programs (IEPS) for handicapped children. Vol. 1: Executive summary. Final report. Washington, DC: Office of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 199 970)
- Rakap, S. (2015). Quality of individualized education program goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Wilson, A., Baynes, A., Dyson, A. et al. (2002). Individualized educational programmes. Part II: Raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(3).
- Rock, M. (2000). Parents as equal partners: Balancing the scales in IEP development. *Teaching Exceptional Children*, 32(6), 30-37.
- Rodger, S. (1995). Individual education plans revisited: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(3), 221-239.
- Rotter, K. (2014). *IEP Use by general and special education teachers*. SAGE Open, (April-June), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>

- Rowland, C. M., Quinn, E. D. et Steiner, S. A. M. (2015). Beyond legal: Crafting high-quality IEPs for children with complex communication needs. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 53-62.
- Ruble, L., McGrew, A., Dalrymple, J., Lee, N. et Jung, A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1459-1470.
- Ruppar, A. L. et Gaffney, J. S. (2011). Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 11-22.
- Ryan, L. B. et Rucker, C. N. (1986). Computerized vs. non-computerized individualized education programs: Teachers' attitudes, time, and cost. *Journal of Special Education Technology*, 8(1), 5-12.
- Salas, L. (2004). Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education*, 3, 181-192.
- Sanches-Ferreira, P. M., Lopes-dos-Santos, S. A., Santos, M. et Silveira-Maia, M. (2013). How individualized are the individualized education programs (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs Goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 507-520.
- Savage, R. C. (2011). Developing Functional Individual Education Plans (IEPs) for Students with Acquired Brain Injuries. Repéré à http://www.tbi.org/library/hyml/developing_functional_ieps.html
- Serfass, C. et Peterson, R. L. (2007). A guide to computer-managed IEP record systems. *Teaching Exceptional Children*, 40, 16-21.
- Shaddock, A. J. et Bramston, P. (1991). Individual service plans: The policy - practice gap, Australia and New Zealand. *Journal of Developmental Disabilities*, 17(1), 73-80.
- Schenck, S. J. (1979). An analysis of IEP's for LD youngsters. *Journal of Special Education*, 3(1), 221-223.

- Schenck, S. J. (1980). The diagnostic / instructional link in individualized education programs. *The Journal of Special Education*, 14(3), 337-345.
- Schenck, S. J. et Levy William, K. (1979). IEP's: The state of the art - 1978. ED175201 - microfiche.
- SENCo-Forum. (2001). When is an IEP worth the paper it is written on? *British Journal of Special Education*, 28(1), 45-46.
- SENCo-Forum. (2002). What is 'additional and different' about IEPs? *British Journal of Special Education*, 29(4), 204.
- Shinn, M. R. et Shinn, M. M. (2000). Writing and evaluating IEP goals and making appropriate revisions to ensure progress and participation in the general curriculum. Dans C. Telzrow & M. Tankersley (dirs.), *IDEA Amendments of 1997: Practice guidelines for school-based teams* (pp. 351-382). National Association of School Psychologists.
- Shriner, J. G., Carty, S. J., Rose, C. A., Shogren, K. A., Kim, M. et Trach, J. S. (2013). Effects of using a web-based individualized education program decision-making tutorial. *The Journal of Special Education*, 47, 175-185.
- Shriner, J. G. et DeStefano, L. (2003). Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional Children*, 69, 147-161.
- Siegel, E. et Allinder, R. M. (2005). Review of assessment procedures for students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 343-351.
- Sigafoos, J., Elkins, J., Couzens, D., Gunn, S., Roberts, D. et Kerr, M. (1993). Analysis of IEP goals and classroom activities for children with multiple disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 99-105.
- Sigafoos, J., Kigner, J., Holt, K., Doss, S. et Mustonen, T., (1991). Improving the quality of written developmental policies for adults with intellectual disabilities. *The British Journal of Mental Subnormality*, 37(72), 35-46.

- Smith, S. W. (1990a). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85-99.
- Smith, S. W. (1990b). Individualized education programs (IEPs) in special education from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 5-14.
- Smith, S. W. (2000). Creating useful individualized education programs (IEPs). ERIC Digest #E600. Repéré à http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10190.aspx
- Smith, S. W. et Brownell, M. T. (1995). Individualized education program: Considering the broad context of reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-10.
- Smith, S. W. et Kortering, L. J. (1996). Using computers to generate IEPs: rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 8(2), 81-90.
- Smith, S. W. et Simpson, R. L. (1989). An Analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14, 107-116.
- Snell, M. E. (1983). Implementing and monitoring the IEP: Intervention strategies. Dans M. E. Snell, *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped* (2nd Ed., pp. 113-145). Columbus, OH.
- Spellman, R. T. (1989). *An investigation of teachers' effectiveness in preparing the individualized educational plan (IEP) as mandated by Public Law 94-142*. (Thèse de doctorat inédite). New York University, NY.
- Spillane, M. M. (1990). IEP quality: Changes observed following a period of staff training and form revision. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Nebraska, Omaha, NE.
- Stecker, P.M. (2007). Monitoring Student Progress in Individualized Educational Programs using Curriculum-Based Measurement; National Center on Student Progress Monitoring; Clemson University, Etats-Unis.

- Stephen, S. W. et Kortering, L. J., (1996). Using computers to generate IEPs: rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 13(10), 81-90.
- Stephenson J. et Carter M. (2015). Improving education planning for students with severe disabilities: an evaluation of school-based professional learning. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 2-14.
- Stroggilos, V. et Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349.
- Sweeney, M. A. (1997). *The effects of self-determination training on student involvement in the IEP process*. (Thèse de doctorat inédite). Université de l'État de Floride. Tallahassee, FL.
- Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), 204-208.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 160-181.
- Thompson, S. J., Thurlow, M. L. Quenemoen, R. F., Esler, A. et Whetstone, P. (2001). Addressing standards and assessments on state IEP forms. Synthesis report 38. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454682.pdf>
- Thomson, K., Bachor, D. et Thomson, G. (2002). The development of individualized educational programmes using a decision-making model. *British Journal of Special Education*, 29(1), 37-43.
- Thomson, S. J., Thurlow M. L., Esler A. et Whetstone P. J., (2001). Addressing standards and assessments on the IEP. *Assessment for Effective Intervention*, 26, 77-84.
- Tod, J. (1999). IEPs: Inclusive educational practices? *Support for Learning*, 14(4), 184-188.

- Toran, H., Yasin, M. H. M., Chiri, F. et Tahar, M.M. (2010). Monitoring progress using the individual education plan for students with autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 701-706.
- Torgerson, C. W., Miner, C. A. et Shen, H. (2004). Developing student competence in self-directed IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 162-167.
- Torres, S. (1977). *A primer on individualized education programs for handicapped children*. Council for Exceptional Children.
- Tottle, J. L. (1998). A case study of educators understanding and use of individualized program plans. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Calgary, Calgary, AB.
- Tracy, A. et Maroney, D. (2000). Getting the most out of IEP meetings. *The Exceptional Parent*, 30(6), 70.
- Trollinger, G. et Slavkin, R. (1999). Purposeful E-mail as stage 3 technology: IEP goals online. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 10-15.
- Tribunal des droits de la personne (2009). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares, QCTDP 19 (CanLII). Repéré à <http://canlii.ca/t/26x8g>.
- Turnbull, A. P. et Leonard, J. (1980). Parent involvement in special education: emerging advocacy roles. *School Psychology Review*, 10, 37-44.
- Turnbull, A. P. et Turnbull, H. R. (1982). Parent involvement in education of handicapped children: A critique. *Mental Retardation*, 20(3), 115-122.
- Turnbull, A., Turnbull, R. Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Merrill Prentice-Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2014). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed). Pearson.
- Turnbull, K. K. et Hughes, D. L. (1987). A pragmatic analysis of speech and language IEP conferences. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 18, 275-286.

- Turner, M. D., Baldwin, L., Kleinert, H. L. et Farmer, J. (2000). The relation of a statewide alternate assessment for students with severe disabilities to other measures of instructional effectiveness. *The Journal of Special Education*, 34, 69-76. <https://doi.org/10.1177/002246690003400202>
- Underwood, K. (2010). Involving and engaging parents of children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20(1), 18-36.
- Van Dycke, J. L. (2005). *Determining the impact of the self-directed IEP instruction on secondary IEP documents*. (These de doctorat inédite). University of Oklahoma, Norman, OK.
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 38, 42-47.
- Vannest, K. J., Burke, M. D., Payne, T. E., Davis, C. R. et Soares, D. A. (2011). Electronic progress monitoring of IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children*, 43, 40-5.
- Venditti, R. (2005). *Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l'égalité (Mémoire de maîtrise inédit)*. Université de Montréal, Montréal, QC.
- Vérificateur Général du Québec (2004). *Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 2003-2004 Tome I, Aide aux élèves en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Vermont Department of Education, (2001). *Guidelines for Making Decisions About I.E.P. Services*. Repéré à <http://www.state.vt.us/uduc/Cses/sped/main.htm>.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H. et Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23, 140-155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Walsh, J. (2001). Getting the "big picture" of IEP goals and state standards. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 18-26.
- Watts, E. H., O'Brian, M. et Wojcik, B. W. (2004). Four models of assistive technology consideration: How do they compare to

- recommended educational assessment practices? *Journal of Special Education Technology*, 19(1), 43-56.
- Weisenfeld, R. B. (1987). Functionality in the IEPs of children with Down Syndrome. *Mental Retardation*, 25, 281-286.
- Wilhovsky, E. P. (2003). Communicating IEP goal progress to parent. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de San Marcos, Lima, Peru.
- Wilson, G. L., Michaels, C. A. et Margolis, H. (2005). Form versus function: Using technology to develop individualized education programs for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 37-46.
- Wood, W. M. et Karvonen, M. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16.
- Wright, W. D. et Wright, P. D. (2006). *Smart IEPs. From emotions to advocacy: The special education survival guide* (2e éd.). Harbor House Law.
- Wright, W. D., Wright, P. et O'Connor, S. W. (2009). *All About IEPs*. Harbor House Law Press inc.
- Yales, J. L. (2016). *Creating and maintaining collaborative working relationships: understanding parent perspectives of collaboration during individualized education program (IEP) meetings* (Thèse de doctorat). Dissertation California State Polytechnic University, Pomona.
- Yell, M. L. et Drasgow, E. (2010). The continuing influence of the law in special education. *Exceptionality*, 18, 107-108.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ryan, J. B., Mcduffie, K. A. et Mattocks, L. (2008). Ensure compliance with the individuals with disabilities education improvement act of 2004. *Intervention in School and Clinic*, 44, 45-51.
- Yell, M. L. et Stecker, P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 73-88.

- Yoshida R., Fenton K., Kaufman M. J., & Maxwell. J. P. (1978). Parental involvement in the special education pupil planning process: The school's perspective. *Exceptional Children*, 44, 531-533.
- Ysseldyke, J. E. et Algozzine, B. (1982). *Critical issues in special and remedial education*. Houghton Mifflin.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. et Thurlow, M. (1992). *Critical issues in special and Remedial Education*. Houghton Mifflin.
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2013). Parental voices on individualized education programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & Society*, 29, 372-387.

A recu: 2021-03-31

Examiné: 2021-09-03

Accepté: 2021-10-30