

## LA FORMATION EN MILIEU SCOLAIRE DES INTER- VENANTS AU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISE

Georgette Goupil

En milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche pour faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des enfants en difficulté. Cet article présente les fonctions du plan d'intervention et ses différentes exigences. Parmi ces exigences, la formation des intervenants revêt une grande importance. Le texte expose différentes modalités qui peuvent être utilisées dans ce cadre.

### CONTEXTE

L'avènement des droits des personnes handicapées, les principes de la normalisation ont incité les milieux scolaires à se doter de mesures visant à respecter davantage les droits des élèves handicapés et en difficulté. Parmi ces mesures, le plan d'intervention personnalisé (appelé aussi plan adapté) jouit d'une place de choix. Ainsi, de nombreux pays prévoient, par leurs politiques éducatives ou encore par le biais des lois, que les élèves handicapés aient droit à un plan d'intervention personnalisé. A titre d'exemple, la loi "The Education for All Handicapped Children Act" (PL 94-142) a rendu obligatoire ces plans aux Etats-Unis. Quelques pays européens recommandent

aussi d'établir des plans d'intervention personnalisés. Au Québec, la loi sur l'instruction publique a fait de même. Cette loi précise ainsi cette obligation:

Article 47. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention.

Au cours de cet article, nous définirons d'abord ce qu'est le plan d'intervention. Puis, nous situerons les exigences d'une telle démarche. Ensuite, à partir de diverses expériences de formation d'intervenants, de l'analyse de plans d'intervention, nous présenterons différentes dimensions qui doivent être prises en considération lorsqu'il s'agit de la formation des intervenants à la démarche du plan d'intervention personnalisé.

---

Georgette Goupil, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8.

Pour les tirés à part, s'adresser à Georgette Goupil, Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, Case postale 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

Définition du plan d'intervention personnalisé. La loi américaine a défini ainsi le plan d'intervention personnalisé: Le programme éducatif individualisé est un document rédigé spécialement pour répondre aux besoins précis de chaque enfant en difficulté, lors d'une réunion de concertation. Participe à cette réunion un spécialiste du milieu scolaire habilité à dispenser et à superviser le plan éducatif personnalisé, l'enseignant, les parents ou le tuteur de l'enfant et, s'il y a lieu l'enfant lui-même. Ce document doit préciser: a) le rendement actuel de l'enfant; b) les buts annuels et les objectifs à court terme; c) les services éducatifs spéciaux qui seront fournis à l'enfant et sa capacité de production aux programmes ordinaires; d) la date et la durée prévues pour ces services; e) les critères objectifs de réussite ainsi que les dates et modalités de l'évaluation, qui doit au moins être annuelle (Gouvernement américain, 1978, p. 491-492).

Le ministère de l'Éducation du Québec précise que le "plan d'intervention est un outil de planification de l'intervention éducative auprès de l'élève. Il sert à la coordination de tous les agents d'éducation" (p. 11). Pour ce Ministère, le plan doit être plus que la rédaction d'un formulaire ou une simple formalité administrative. L'application de la loi québécoise suppose aussi une redéfinition des rôles en faisant accéder les parents et l'élève "au rang de partenaires dans la recherche de solutions" (p. 25). Il ne s'agit plus simplement d'informer les parents et l'élève sur le contenu du plan d'intervention mais de les associer étroitement dans son élaboration et son application. De cette démarche découle un document écrit (le formulaire) où seront consignées les principales informations.

Le plan d'intervention est une démarche exigeante et plusieurs conditions sont essentielles à sa réalisation: liens entre les évaluations et les interventions, préparation et animation efficaces des

réunions, participation active des parents et de l'enfant, sélection et rédaction d'objectifs d'intervention opérationnels, choix de moyens d'interventions applicables (Smith, 1990; Weisenfeld, 1986). Analysant les attitudes des enseignants face à l'utilisation du plan d'intervention personnalisé, à partir d'une recension des écrits, Ryan et Rucker (1991) identifient quatre facteurs déterminants son succès auprès des enseignants: 1) la valeur accordée au plan dans la planification de l'enseignement, 2) le temps consacré au plan d'intervention, 3) les habiletés des enseignants dans le développement séquentiel des buts et des objectifs et 4) les sentiments en regard des décisions prises en équipe.

Le plan d'intervention est donc une démarche faisant appel à plusieurs dimensions complémentaires. Dans nos expériences de formation auprès des intervenants, deux axes principaux ressortent: premièrement, la formation à la concertation, à l'animation et au suivi de la réunion de plan d'intervention et deuxièmement, la formation à la rédaction "technique" du formulaire. Une telle formation s'effectue généralement en différentes étapes. Le tableau 1 présente des suggestions à cet égard.

## LES CONTENUS DE FORMATION

### L'historique et les fonctions du plan d'intervention

Il est souvent nécessaire, dans un premier temps, de présenter un bref historique, de définir le plan d'intervention, de préciser son rationnel et ses fonctions. Parmi ces fonctions, Epstein, Patton, Polloway et Foley (1992) soulignent les trois suivantes: 1) fonction de direction des mesures éducatives par l'établissement de buts; 2) fonction d'évaluation permettant de juger des progrès de l'enfant et de l'efficacité de l'enseignement; 3) fonction de communication facilitant les interactions entre les membres du personnel, les enseignants, les

**Tableau 1**

**Les étapes du plan d'intervention personnalisé**

<b>ETAPE 1</b>	Historique, rationnel et fonctions des plans d'intervention, définition de la démarche du plan d'intervention.
<b>ETAPE 2</b>	Le document écrit
<b>ETAPE 3</b>	La concertation avec le jeune et ses parents, l'animation des réunions de plans d'intervention.
<b>ETAPE 4</b>	Le suivi et l'évaluation du plan d'intervention

parents et l'enfant. Goupil (1991) note les fonctions de planification éducative, de participation, de concertation, de coordination et de rétroaction.

**La rédaction du plan d'intervention**

Malgré l'importance de la concertation et de l'animation, dans nos expériences de formation, il est apparu plus facile, après avoir défini le plan et avoir situé l'importance de la démarche, d'initier, dans un premier temps, les participants aux éléments du document écrit. En effet, l'un des objectifs de la réunion est, en concertation, d'identifier des objectifs pour mieux répondre aux besoins de l'enfant. Si les participants ne maîtrisent pas les composantes du plan, ils ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour la réunion. Dans un premier temps, seront examinées les modalités de formation aux éléments inclus dans le document écrit.

**Les composantes du document écrit**

Le formulaire écrit peut présenter le niveau de base

de l'enfant, ses besoins, la planification de l'intervention (buts, objectifs, etc.), les modalités de scolarisation et les mesures à prévoir en termes de services. Il sera généralement signé par l'ensemble des intervenants participant au plan.

Plusieurs éléments, reliés à la rédaction comme telle du document, peuvent être objets de formation. Dans un premier temps, il est utile de souligner les liens entre l'évaluation, la description de la situation de l'enfant et la planification de l'intervention. Plusieurs auteurs (Fiedler et Knight, 1986; Schenck et Levy, 1979, Smith, 1980) indiquent que l'une des difficultés rencontrées est liée à l'absence de liens directs entre l'évaluation et l'intervention. L'évaluation a d'autant plus d'importance que les objectifs doivent être rédigés en fonction du niveau de base. A cette étape, il est souvent utile de faire le rappel de notions sur l'observation des comportements.

Une section du formulaire écrit est consacrée à la description des interventions. Cette section peut inclure le ou les buts annuels du plan, les objectifs à court terme, les critères et les conditions

d'évaluation, les moyens d'intervention, les intervenants et le calendrier des interventions. Chacun de ces termes doit être clairement défini. Chaque définition est accompagnée d'exercices pour maîtriser l'élément présenté. Le tableau 2 décrit ces termes, une phrase-clé, une question et un exemple pour mieux les retenir.

Selon Tymitz-Wolf (1982), les objectifs d'intervention sont de loin la composante la plus utile du plan. Ils sont définis en fonction de l'élève, sous forme de comportements. Ils sont formulés en termes clairs, en évitant un jargon scientifique inaccessible aux parents ou même à certains intervenants. Voici quelques exemples d'objectifs : "Pierre arrivera tous les matins à l'heure à l'école". "Corrine utilisera une lettre majuscule au début de chacune de ses phrases". Plusieurs études (Beaudry, 1993; Smith, 1990) indiquent que, malheureusement, des intervenants incluent sous la rubrique "objectifs" des énoncés trop vagues. Chacun donne alors sa propre interprétation de l'énoncé. Il est par la suite difficile d'évaluer la maîtrise des apprentissages: "les objectifs retenus doivent être suffisamment clairs et précis pour que tous les membres de l'équipe les saisissent bien et qu'au moment du suivi du plan on soit en mesure d'en évaluer l'atteinte réelle" (Boucher, 1993, p.27).

L'importance de la définition opérationnelle des objectifs est particulièrement bien soulignée par l'étude de Beaudry (1993). Analysant 174 énoncés rédigés sous la rubrique "objectifs d'intervention" par des enseignants-rééducateurs, Beaudry constate que seulement 6,3% des énoncés sont réellement des objectifs. Les autres énoncés sont des moyens d'intervention (12%), des recommandations d'évaluation (18%), des désirs d'informer ou de communiquer (4%) ou autre chose dont surtout des buts trop vastes d'intervention (60%). Voici quelques-uns des exemples relevés par Beaudry: 1) demande d'évaluation affective, 2) conscientiser l'enfant de ses difficultés, 3) consulter un pédiatre, 4) recours à des ressources extérieures, 5) favoriser chez l'élève une plus grande motivation. Un autre

des problèmes majeurs rencontrés dans les plans analysés, est que les intervenants indiquent sous "objectifs", ce qu'eux ont l'intention de faire (exemple relevé par Beaudry: suivre l'élève de très près en classe) et non les apprentissages de l'enfant.

Les enseignants-rééducateurs dont les plans ont été analysés par Beaudry (1993) n'avaient reçu que peu de formation sur le plan d'intervention. Parallèlement, leur niveau de satisfaction face à la démarche est mitigé. Cette étude souligne l'importance de la formation à la rédaction des objectifs. Pour éviter un certain nombre de ces problèmes, dont celui des objectifs rédigés pour l'intervenant et non pour l'enfant, lors des formations, il est suggéré aux intervenants de débiter leurs objectifs par le prénom de l'enfant, par exemple: "Pierre enfilerá seul son chandail". L'usage du prénom suscite presque automatiquement le suivi d'un verbe d'action. L'apprentissage de la rédaction des objectifs suppose de nombreux exercices: identification dans des listes pré-établies d'objectifs bien et mal définis, rédaction d'objectifs à partir de l'expérience de l'enseignant, etc. Des études (Ryan et Rucker, 1991) soulignent que le temps consacré par les enseignants à la rédaction des plans d'intervention influence leurs attitudes face à leur utilisation. Il est donc important que la formulation des buts et des objectifs devienne relativement aisée.

La rédaction des autres éléments du plan (critères, moyens, intervenants, échéanciers) pose généralement moins de problèmes. Il faut toutefois prêter attention à la rédaction des moyens d'intervention qui doivent être suffisamment précis.

Les participants aux sessions de formation apprécient qu'un plan complet d'intervention soit rédigé au fur et à mesure de la présentation des différentes composantes. Ils sont aussi appelés à rédiger eux-mêmes des plans en intégrant, au fur et à mesure de leur présentation, les différentes notions. Nous avons observé que cet exercice est beaucoup plus facile à exécuter lorsqu'il y a référence à une situation réelle, en respectant bien

**Tableau 2****Terminologie utilisée pour les plans d'intervention**

Élément	Définition	Question	Phrase Clé	Exemple
But	Orientation annuelle définie en fonction de l'élève.	Pour atteindre quoi?	Le plan d'intervention vise à...	Améliorer la qualité de l'orthographe.
Objectifs d'intervention	Apprentissages que l'élève réalisera, sous forme de comportements, déterminés en fonction des performances actuelles.	Pour obtenir quel comportement à court terme?	Etre capable de...	Compter jusqu' à dix; Mettre son chandail; Arriver à l'heure.
Critères de réussite	Normes de qualité et de quantité liées aux comportements qui seront appris.	Quelle est la performance acceptable pour décider que l'objectif est atteint?	Avec quel seuil de réussite (fréquence, durée, confort, etc.)?	20 problèmes sur 25 sans erreur; Au moins une heure; Chaque fois.
Conditions de réussite	Circonstances, contexte où on jugera de l'atteinte des objectifs.	Quand? Où?	Selon quelles modalités...	Dans un test; A la maison et à l'école; En groupe.
Moyens	Ce qui aide l'élève ou ce qui sert à réaliser les apprentissages.	Avec l'aide de qui ou de quoi?	Ressources, stratégies.	Grâce à un programme de tutorat; Matériel didactique; Rencontres avec un spécialiste.
Intervenant	Personne qui aide l'élève.	Qui?	Personne aidante.	Titulaire; Tuteur; Parent.
Echéance	Calendrier d'intervention et d'évaluation.	Quand?	A la date du...	Dates du début de l'intervention; Date de l'évaluation.
Résultats obtenus	Conséquences des apprentissages.	A donné quoi?	A eu pour effet...	L'élève a atteint l'objectif; L'enfant arrive 4 matins sur 5 à l'heure.

sûr les conditions éthiques (confidentialité) nécessaires.

Le plan doit être utile et utilisable. Il ne doit pas inclure un nombre trop élevé d'objectifs qui le rende non gérable. Ainsi, Weisenfeld (1986) analysant les plans de 12 enfants ayant une déficience intellectuelle constate que ces plans contiennent en moyenne 41 objectifs par enfant. Weisenfeld fait alors le calcul suivant: si l'enseignant accueille en moyenne 12 enfants dans sa classe, il aura alors à gérer 492 objectifs. Est-ce possible et réaliste? Weisenfeld suggère de limiter le plan d'intervention à un maximum de 10 objectifs par enfant et incite les éducateurs à déterminer les besoins prioritaires.

Si la rédaction des éléments inclus dans le plan revêt une grande importance, la formation au plan d'intervention ne doit cependant pas se limiter uniquement à cet aspect. La démarche de coordination, la tenue des réunions sont aussi des aspects importants dans la qualité des réponses apportées aux besoins de l'enfant.

### **Formation à la démarche de concertation et à l'animation des réunions**

La démarche du plan d'intervention est une démarche de concertation où les diverses personnes présentes seront considérées comme partenaires dans le but d'aider un enfant handicapé ou en difficulté et mieux répondre à ses besoins. Cette démarche fait nécessairement appel aux attitudes des intervenants et à la conception de leur rôle face aux parents et à l'enfant. Se considèrent-ils comme des spécialistes? des collaborateurs? des partenaires? des experts?

Pour arriver à collaborer avec la famille d'un élève handicapé ou en difficulté, il faut considérer les parents comme des partenaires essentiels et reconnaître leur responsabilité réelle dans le développement de leur enfant. La participation des parents est la reconnaissance de leur expérience

ainsi que de leur rôle primordial; dans le développement de leur enfant. L'opinion des parents doit donc être considérée au même titre que celle des autres membres de l'équipe (ministère de l'Éducation, 1992, p.34).

Il peut être souhaitable, dans une formation au plan d'intervention personnalisé, que les participants se penchent sur leurs attitudes face aux parents et à l'enfant. Il est alors souvent utile de distinguer les démarches basées uniquement sur l'information et le consentement à des mesures déjà choisies par l'école de celles fondées sur une véritable collaboration (Morgan, 1982). Dans le premier cas, les parents sont informés des mesures concernant leur enfant et accordent un consentement (qui pourrait être plus ou moins éclairé en fonction des informations reçues et de la compréhension de ces informations) à des objectifs et des moyens déjà sélectionnés par l'école. Ceci peut, parfois, satisfaire des parents ayant des attentes axées surtout sur les recommandations du personnel scolaire. Pour d'autres parents, cependant, cette démarche risque d'entraîner des frustrations, leur rôle se limitant alors à la réception d'informations ou à l'exécution d'exercices à domicile.

Dans une démarche axée sur la concertation, le parent devient un partenaire, il participe à l'évaluation et à la sélection et à l'application des objectifs. La compétence parentale est reconnue. Dans une telle optique la formation revêt une toute autre dimension. Le défi est de taille parce qu'il réside non seulement dans l'apprentissage d'habiletés, mais également, dans certains cas, dans la modification de croyances et d'attitudes. Demander à des professionnels de s'associer des parents dans leurs décisions remet en question des approches où le spécialiste détient la solution prescrite à l'enfant et à sa famille.

Dans cet apprentissage, l'une des modalités privilégiées est le jeu de rôle. Les personnes vivant la formation simuleront des réunions de plan d'intervention. Une personne jouera le rôle du

parent, une autre celui de l'enfant, et les autres personnes les rôles des autres intervenants. Il peut s'agir de jeux de rôle fournis par le responsable de la formation ou encore, si la formation s'étale sur une durée le permettant, de jeux de rôle élaborés par les participants eux-mêmes, à partir de leurs expériences. L'idéal est d'enregistrer ces mises en situation sur vidéo de manière à pouvoir discuter, non seulement des sentiments éprouvés, mais aussi des comportements émis par les participants. Lors du jeu de rôle ou après (s'il est enregistré sur vidéo) plusieurs observations peuvent être relevées par des observateurs ou par les actants eux-mêmes. Le tableau 3 présente quelques suggestions d'observations.

Parmi les problèmes rencontrés fréquemment,

notons l'absence de référence suffisante aux forces et aux acquis de l'enfant. Il arrive parfois que des participants, sachant qu'il est important de parler des forces, le fassent de manière un peu artificielle une ou deux minutes au tout début de la réunion, puis relèguent cet élément aux oubliettes. Il ne devient alors question que des points négatifs, situation qui peut être difficile pour l'enfant et le parent. Une autre difficulté réside dans le plan qui est élaboré, avant la réunion, par les intervenants (sur papier ou dans leur esprit). Les intervenants ne cherchent pas alors à connaître les besoins des parents, leurs suggestions, mais visent à les convaincre des décisions déjà prises. Il est possible dans certains jeux de rôle de constater que les intervenants sont regroupés et que les parents et l'enfant sont séparés par un espace physique

**Tableau 3**

**Suggestions d'observations à relever lors des jeux de rôles**

1) Environnement matériel et position spatiale des intervenants.
2) Comportements non-verbaux des participants: positions du corps, comportements d'écoute ou d'ennui, regards envers ceux qui parlent, etc.
3) Fréquences et durées des interventions en fonction des participants: qui parle, combien de temps.
4) Nature des interventions: reformulations, reflets, ordres, suggestions, constestations, etc.
5) Contenu des interventions: intégration sociale, forces et difficultés de l'élève, progrès scolaire, services, etc.
6) Etapes du déroulement de la réunion dans le temps et selon son contenu: par quoi a-t-on débuté, quel a été le sujet suivant, etc. Noter l'ordre des sujets de discussion en fonction de leur présentation dans le temps.

important trahissant ainsi certaines attitudes des intervenants.

Turnbull et Turnbull (1990) indique que certains parents peuvent ressentir des sentiments d'infériorité lors de la réunion. Il s'agit là d'un autre élément qui doit aussi être traité lors des formations. Ces perceptions d'infériorité, selon Turnbull et Turnbull (1990) peuvent inclure le sentiment de ne pas avoir d'influence dans les processus décisionnels, l'intimidation créé par le nombre d'intervenants réunis à la fois et les sentiments de culpabilité face aux difficultés de leur enfant. Il est donc important, entre autres, de sensibiliser les participants à l'impact du nombre de professionnels réunis.

L'usage d'un jargon scientifique ou d'acronymes pose aussi parfois problème: "Votre enfant est classifié DL, peut-être aurait-il besoin d'un test de Q.I, un WISC ou de services chez l'ortho". Notons, dans les écoles, lorsque les enfants assistent à leur plan, ceci résoud en grande partie le problème du jargon scientifique, les intervenants ayant alors le souci de bien se faire comprendre du jeune.

D'autres problèmes peuvent aussi être rencontrés: l'intervenant qui parle trop, la façon avec laquelle on s'adresse au jeune ou dont on parle de lui, la réunion qui se déroule de manière chaotique sans plan précis. Ainsi, il a été possible d'observer, à quelques reprises, dans certains jeux de rôles, que même si l'enfant ou le bénéficiaire du plan est présent, des intervenants parlent de lui à la troisième personne, sans le regarder, un peu comme s'il était absent. Le chaos dans la réunion est souvent lié à l'absence de structure dans l'animation. Lors d'une réunion de plan d'intervention, l'une d'elle doit jouer le rôle d'animateur. Dans un temps limité, cet animateur devra amener les participants à identifier les forces et les difficultés de l'enfant, à sélectionner les besoins prioritaires, à déterminer des objectifs réalistes et opérationnels tout en choisissant des moyens d'intervention et en fixant un calendrier de

réalisation et les responsabilités de chacun. La réunion traversera donc diverses étapes. Boisvert (1990) indique que l'animateur aide ce travail par des comportements destinés à clarifier, diriger et à faciliter. Il voit aussi à ce chacun puisse s'exprimer et que le vocabulaire soit bien compris de tous.

Anderson et Decker (1993) font les suggestions suivantes aux directions d'école pour les réunions de plans d'intervention: 1) établir une atmosphère relaxée et confortable en tenant compte, entre autres, de la disposition physique des participants de manière à ce que chacun ait une importance égale; 2) maintenir une atmosphère positive en reconnaissant, entre autres, comme un élément important, les forces de l'enfant dans la discussion; 3) permettre la communication de chacun et éviter le jargon; 4) s'assurer de l'écoute active en étant attentif aux comportements non verbaux et en accordant du temps aux reformulations et aux clarifications nécessaires; 5) démontrer avec les parents et les autres professionnels des comportements traduisant la confiance, l'enthousiasme et 6) constamment se centrer sur les besoins de l'enfant de préférence aux contraintes administratives.

Par la suite, dans les écoles, le directeur (ou autre personne) devra assurer le suivi du plan et s'assurer de réévaluation en fonction des besoins de l'élève. Le plan doit être une démarche qui facilite la planification éducative et la rétroaction sur les différentes interventions auprès de l'enfant. La formation au plan d'intervention requiert, une fois que les participants ont les bases nécessaires, généralement un suivi et une supervision sur les expériences vécues dans le milieu. Ainsi, Boucher précise l'importance " de prévoir et de faire l'évaluation de la démarche de l'équipe tout autant que du degré d'atteinte des objectifs retenus dans le plan d'intervention de l'élève " (p. 27).

La mise en place d'une démarche de plans d'intervention est donc le fruit d'une planification importante où le directeur d'école joue un rôle clé. Cette démarche exige du temps et la mise en place

de structures permettant le support des personnes impliquées. La formation au plan d'intervention revêt donc plusieurs dimensions car il s'agit d'une démarche basée sur la concertation et une approche systématique dans les interventions. Si théoriquement le plan d'intervention est une

démarche pour faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'enfant, elle requiert néanmoins la mise en place de plusieurs conditions importantes dont celle de la formation des intervenants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ANDERSON, B. J., DECKER, R. H. (1993) The principal's role in special education programming, *NASSP Bulletin*, February, 1-6.
- BEAUDRY, F. (1993) *Etude descriptive sur le contenu des plans d'intervention personnalisés pour des enfants en difficulté au secteur primaire ordinaire*. Mémoire présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- BOISVERT, D. (1990) *Le plan de services individualisé*. Montréal: Editions Agence d'Arc inc.
- BOUCHER, M. (1993) Le plan d'intervention, un ennui... ou un outil? *Vie pédagogique*, 85, 25-27.
- EPSTEIN, M. H., Patton, J. R., Polloway, E. A., Foley, R. (1992) Educational services for students with behavior disorders: A review of individualized education programs, *Teacher Education and Special Education*, 15, 41-48.
- FIEDLER, J. F. & Knight, R. R. (1986) Congruence between assessed needs and IEP goals of identified behaviorally disabled students, *Behavioral Disorders*, 12, 22-27.
- GOUPIL, G. (1991) *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville: Gaétan Morin Editeur.
- GOVERNEMENT AMERICAIN (1978) *United States Code Annotated*. St. Paul: West Publishing Co.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1990) *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Editeur officiel du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1992) *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MORGAN, D. P. (1982) Parent participation in the IEP process: does it enhance appropriate education. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 33-40.
- RYAN, L. B., RUCKER, C. N. (1991) The development and validation of a measure of special education teachers' attitude toward the individualized educational program, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 877-882.
- SCHENCK, S., LEVY, W. K. (1979) *IEP's : The State of the Art - 1978*. Washington: Bureau of Education for the Handicapped. ERIC ED 175-201.

- SMITH, S. W. (1980) Comparison on individualized education program (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *Journal of Special Education, 24*, 85-100.
- SMITH, S. W. (1990) Individualized education programs (IEPs) in special education - From intent to acquiescence. *Exceptional Children, 57*, 6-14.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R. (1990) *Families, professionals, and exceptionality : A special partnership*. New-York: Macmillan Publishing Company.
- TYMITZ-WOLF, B. (1982) Guidelines for assessing IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children, 14*, 198-201.
- WEISENFELD, R. B. (1986) The IEPs of down syndrome children: a content analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 211-219.