Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario: analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage

Yvon Gauthier
Université Laurentienne

Résumé

Le plan d'enseignement individualisé pour les élèves présentant des anomalies est un outil pédagogique indispensable et obligatoire pour tous ces élèves dans la province de l'Ontario. La présente recherche a pour but de présenter les résultats d'une analyse de contenu des plans d'enseignement individualisés pour deux groupes d'élèves: des élèves surdoués et ceux ayant un trouble d'apprentissage.

Introduction

Selon le Règlement 181/98 de la *Loi sur l'éducation de l'enfance en difficulté* en Ontario, tous les élèves identifiés comme ayant une anomalie doivent recevoir une éducation appropriée selon leurs besoins. Ce Règlement, intitulé *Identification et placement des élèves en difficulté*, exige que les écoles de la province préparent un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour ces élèves afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage du nouveau curriculum scolaire de la province. Un PEI est obligatoirement élaboré suite à une évaluation du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), qui identifie l'anomalie de l'élève en difficulté. Ce même comité détermine également le placement de l'enfant, comme par exemple la classe pour l'enfance en difficulté (classe spéciale), la classe ordinaire ou autre. En Ontario, les élèves sont identifiés selon cinq principales catégories: anomalies de comportement, anomalies de communication, anomalies intellectuelles, anomalies physiques ou multiples. On identifie à l'intérieur de chacune de ces catégories, des problèmes, précis comme la déficience mentale, les troubles d'apprentissage du langage, etc. La

Yvon Gauthier est professeur titulaire à l'École des sciences de l'éducation à l'Université Laurentienne.

Y. Gauthier

préparation d'un plan d'éducation individualisé comprend les cinq étapes suivantes:

1. La première étape est celle de la collecte de données, laquelle permet de recueillir toutes les informations pertinentes au sujet de l'élève en difficulté, afin d'élaborer un PEI. Ces informations sont tirées notamment du Dossier scolaire de l'Ontario (DSO), de l'énoncé du comité CIPR, des tests diagnostiques, des rapports d'évaluations scolaires et médicales. Les enseignants et enseignantes, ainsi que les parents, entre autres, fournissent également des renseignements. Il s'agit principalement de faire ressortir les points forts et faibles de l'élève, ainsi que les attentes d'apprentissage qui seront nécessairement différentes des autres élèves.
2. La répartition des tâches des différents intervenants constitue la deuxième étape, laquelle permet au directeur ou à la directrice de l'école de confier à un titulaire de classe la rédaction d'un PEI qui respecte les aspects légaux du Règlement 181/98. Les rôles des autres membres de l'équipe sont clairement définis pour la mise en œuvre du PEI.
3. La troisième étape comprend l'élaboration du PEI dans lequel on retrouve les objectifs d'apprentissage, les attentes, les stratégies d'enseignement. Somme toute, ces énoncés pédagogiques décrivent sommairement ce que l'élève devrait avoir complété à la fin de son année scolaire dans chacune des matières, particulièrement celles où les difficultés sont les plus prononcées.
4. Suite à l'élaboration du PEI, il importe de faire connaître le contenu du PEI à toutes les personnes concernées, y compris les parents, pour bien réussir sa mise en œuvre. C'est à cette quatrième étape que les enseignants et les enseignantes traduiront en termes concrets le contenu du PEI dans leur enseignement.
5. Selon le même Règlement, le progrès des élèves en rapport aux objectifs fixés doit être évalué au moins une fois par année. Il

est préférable, cependant, de faire une mise à jour continue du PEI pour en vérifier l'efficacité. On s'attend aussi à ce que les enseignants et les enseignantes fournissent une appréciation écrite du rendement des élèves et des changements qui s'imposent pour réussir ce qui est proposé dans le plan. Toutes modifications apportées au PEI doivent être communiquées aux parents de l'élève en difficulté.

Les nouvelles normes concernant les plans de l'éducation de l'enfance en difficulté des conseils scolaires de l'Ontario ont été élaborées dans le but de respecter l'égalité des chances de tous les élèves (voir Bloom, 1979), ce qui explique la raison d'être d'un plan d'intervention individualisé. À l'ère de l'intégration des enfants en difficulté à l'école, le PEI devient donc un moyen pédagogique fort utile dans le processus d'intervention (Goupil, 1997). De plus, il sert à améliorer les services dispensés par l'école et permet également d'établir une meilleure communication avec les parents (MÉFO, 2003).

Prévalence des anomalies

Selon les plus récentes données du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2001-2002), les élèves identifiés comme ayant une anomalie sont répartis comme suit: 12,12 p. cent des élèves de l'élémentaire sont atteints d'une anomalie, tandis qu'au secondaire ils représentent 10,5 p. cent de la population scolaire. Au total, parmi les 2 162 800 élèves inscrits aux deux paliers, 275 639 sont officiellement identifiés en difficulté, ce qui représente 12,12 p. cent de la population scolaire totale. Sur le plan administratif, ces élèves sont catégorisés selon une douzaine de définitions, réparties dans les cinq catégories mentionnées ci-dessus. De ce nombre, 229 114 PEI ont été préparés (Provincial Summary of Enrolments of Students Receiving Special Education Programs / Services in Publicly Funded Elementary and Secondary Schools, from 1998 to 2001).

La présente recherche s'intéresse à deux types d'élèves: ceux identifiés avec un trouble d'apprentissage et les élèves surdoués. Ces deux catégories représentent 35 p. cent du nombre total d'enfants identifiés en difficulté dans les écoles ontariennes: 31,9 p. cent sont désignés en troubles d'apprentissage et 3,0 p. cent sont surdoués, ce qui nous semble élevé, puisque cela signifie que près de la moitié des élèves sont en difficulté. Cela pourrait s'expliquer par la subjectivité des définitions de ces anomalies, lesquelles, contrairement aux définitions des élèves handicapés, ne répondent pas nécessairement à des critères facilement observables et mesurables. En Ontario, et selon les nouvelles

normes de l'éducation de l'enfance en difficulté, un enfant en trouble d'apprentissage est caractérisé comme éprouvant :

Une difficulté tant sur le plan des études que sur le plan social, dans l'un ou l'autre des processus nécessaires à l'utilisation des symboles de communication ou de langue parlée:

- a) qui n'est pas nécessairement due à:
 - une déficience visuelle
 - une déficience auditive
 - un handicap physique
 - un handicap de développement
 - une perturbation affective primaire différence, et
- b) qui entraîne un écart considérable entre le rendement scolaire et l'aptitude intellectuelle ainsi que des déficiences dans:
 - le langage réceptif (écoute, lecture)
 - l'assimilation du langage (pensée, idéation, intégration)
 - le langage expressif (parole, orthographe, écriture)
 - le calcul,
- c) qui peut-être associée à:
 - un trouble de perception
 - une lésion cérébrale
 - une dysfonction cérébrale mineure
 - la dyslexie
 - l'aphasie d'évolution (MÉFO, 2000)

L'enfant surdoué est identifié, quant à lui, comme possédant un « niveau mental très supérieur à la moyenne, [ayant] besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes réguliers et mieux adaptés à sa faculté intellectuelle » (MÉFO, 2000, p. 33). Curieusement, cette définition du ministère de l'éducation (2000) s'insère dans la catégorie des enfants atteints d'une *anomalie d'ordre intellectuel*.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à ces deux catégories d'élèves étant donné le nombre impressionnant d'élèves ainsi identifiés et, plus précisément, à cause du manque d'analyse de PEI de ces élèves dans la province de l'Ontario. C'est justement l'absence d'évaluation des contenus de PEI qui nous incite à répondre à un certain nombre de questions; il n'y a, à ce jour, aucune recherche (le ministère de l'Éducation

publie en 2003 le résultat d'un examen des PEI lié à la mise en application des nouvelles normes), publiée sur le sujet en Ontario français. Gauthier (2001) a étudié la perception du personnel franco-ontarien au sujet de l'intégration des enfants en classe ordinaire. Au Québec, certains chercheurs comme Goupil (1991, 1997) et Champagne (1992) se sont aussi intéressés à cette question, privilégiant la préparation des PEI et non leur contenu. Il importe maintenant d'établir le lien entre les contenus des PEI de ces deux groupes d'élèves et l'attitude des enseignants et enseignantes qui ont la responsabilité de les mettre en pratique.

Questions de recherche

Le ministère de l'Éducation a fait une brève analyse des PEI de certains conseils scolaires en septembre 2002 et est présentement à examiner d'autres PEI de conseils choisis au hasard, afin de vérifier si ces conseils respectent la mise en pratique des nouvelles normes en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. Ces premières analyses ne vérifient aucunement la validité des PEI ni leur contenu comme tel. Notons à cet effet un récent extrait d'une note de service en date du 4 décembre 2002, signée par la Sous-ministre madame Suzanne Herbert, qui indique « l'engagement pris par le Ministère d'effectuer des révisions de PEI de certains conseils scolaires choisis au hasard, afin d'évaluer la mise en œuvre des normes » (note de service). Le vérificateur provincial sur l'éducation de l'enfance en difficulté avait exprimé une certaine inquiétude quant à la mise en application des nouvelles normes par les conseils scolaires de la province (MÉFO, 2003). De plus, les rapports du Ministère demeurent à ce jour confidentiels et n'ont été distribués qu'aux conseils scolaires participants. Un deuxième examen du ministère de l'Éducation, auprès de 22 conseils afin de vérifier les problèmes courants associés aux PEI, vient d'être publié et soulève un certain nombre de questions (MÉFO, rapport provincial, 2003). Le rapport fait état de problèmes courants sans préciser pour autant dans quelles catégories d'anomalies ces problèmes se manifestent.

La présente recherche veut donc répondre à quelques questions concernant le contenu des PEI de deux catégories d'anomalies: les enfants surdoués et ceux en troubles d'apprentissage. Il s'agira également de comparer nos conclusions à celles récemment publiée par le ministère de l'éducation. Nous voulions répondre à trois principales questions:

1. Les stratégies proposées et les attentes d'apprentissage décrites dans les PEI pour les élèves surdoués sont-elles bien

différentes de celles auxquelles on pourrait s'attendre chez les élèves en troubles d'apprentissage?

2. Les objectifs, les attentes et les stratégies d'apprentissage sont-ils étroitement liés aux besoins de chaque élève identifié comme étant surdoué ou en trouble d'apprentissage, ce qui leur permettrait d'atteindre les objectifs du curriculum du ministère de l'Ontario?
3. Les objectifs de ces PEI sont-ils présentés en termes opérationnels permettant ainsi aux enseignants et aux enseignantes de mesurer l'efficacité de leurs interventions?
4. La présente recherche est importante puisque la préparation d'un PEI ne devrait pas se faire seulement parce que les écoles sont mandatées pour respecter les principes légaux du ministère de l'Éducation, mais aussi dans le but de rendre les objectifs de ces PEI viables et fonctionnels pour les élèves.

Méthodologie

Pour répondre aux questions de cette recherche exploratoire, il s'agissait de regrouper de façon aléatoire un ensemble de PEI et d'y aligner, en parallèle les informations respectives à chaque élève, afin d'en évaluer la convergence. Les données les plus importantes sont celles qui ont trait (a) aux besoins des élèves, (b) aux attentes que peut susciter cet élève auprès des personnes qui évaluent sa situation, et (c) aux stratégies qui se rapportent à ces attentes. Ce sont sur ces données que se concentre l'analyse. La collecte de données porte sur 29 cas de douance et 35 cas de trouble d'apprentissage; ces cas proviennent de deux différents conseils scolaires de la province: un de la région de l'Est et l'autre de la région du moyen-nord de l'Ontario. Les besoins et les stratégies ont été regroupés selon leur fréquence d'usage en l'Ontario. Les PEI ont été choisis aléatoirement par le responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté des deux conseils scolaires et acheminés au chercheur.

La présente recherche s'intéressait également à la perception qu'entretiennent les enseignants des classes ordinaires quant à leur rôle de mise en pratique de ces plans d'enseignement individualisés. Cela nous apparaissait important dans la mesure où ces PEI ne sont pas nécessairement préparés par les enseignants eux-mêmes. Il faut préciser qu'il ne s'agissait pas des mêmes enseignants et enseignantes d'élèves avec les PEI qui sont à la base de la présente recherche car il nous était impossible de connaître ce personnel enseignant.

Vingt enseignants de la région de l'Est et 25 en provenance du moyen-nord, répartis dans une dizaine d'écoles, ont répondu à la question suivante:

Utilisez-vous les PEI de vos élèves identifiés comme étant en trouble d'apprentissage et doués dans votre travail quotidien en salle de classe? Expliquez. Ce sondage s'est fait par Internet et les répondants et répondantes nous ont fait parvenir leurs réponses par courriel. La moyenne d'âge de ce personnel enseignant était de 35, avec en moyenne 15 années d'expérience en salle de classe ordinaire.

Résultats

Les informations qu'on lit dans les PEI des élèves identifiés comme surdoués ne sont pas du tout les mêmes que celles qui apparaissent pour les jeunes manifestant des difficultés d'apprentissage. Les contenus divergent. Si, par exemple, on se réfère à la catégorie « besoin » chez les élèves classés comme doués, il est question de créativité, de relation aux autres, de méthodes de recherche, d'estime de soi, alors que ce n'est pas nécessairement le cas chez les élèves en troubles d'apprentissage. Le jeune surdoué apparaît comme disposé à appréhender le savoir; il est perçu comme un être capable d'aller au delà du simple apprentissage, lequel ne peut être freiné que par l'environnement ou par un état psychique. Il semble que deux paradigmes émergent ici: celui du défi ou du positif associé aux élèves surdoués et celui de la carence chez l'élève en troubles d'apprentissage. Par exemple, dans la catégorie « besoin », pour les cas d'enfants surdoués, les expressions suivantes sont relevées dans tous les PEI:

- développer ses habiletés cognitives supérieures;
- utiliser sa créativité et son imagination;
- relever les défis présentés et présenter des défis;
- améliorer l'estime de soi;
- développer le sens de la recherche;
- utiliser sa créativité dans tous ses travaux;
- acquérir des aptitudes sociales appropriées pour permettre une bonne relation avec ses pairs;
- développer la pensée divergente et productive;
- développer des habiletés sociales pour éviter de se retrouver seul;
- prévoir plusieurs options et solutions de remplacement;
- utiliser un vocabulaire correct, précis et varié et bien structurer ses phrases.

Quant aux besoins des élèves en troubles d'apprentissage, les expressions suivantes sont plus fréquemment utilisées pour décrire leurs besoins:

- améliorer sa compréhension en lecture;
- améliorer son raisonnement en mathématiques;
- encadrer l'élève afin de bien faire le suivi scolaire;
- améliorer ses connaissances de base en orthographe et lecture;
- développer ses capacités d'attention et d'écoute;
- apprendre à se concentrer;
- contrôler son comportement;
- améliorer la motricité fine;
- rehausser l'estime de soi;
- utiliser l'ordinateur comme outil d'apprentissage.

Le nombre d'énoncés dans les PEI est plus élevé pour les enfants en troubles d'apprentissage que pour les enfants surdoués, et ce tant pour la catégorie « besoin » ($y = 8,15$ et $4,75$), la catégorie « attentes » ($x = 8,15$ et $4,75$) ou la catégorie « stratégies » ($z = 14,17$ et $7,11$). En fait, ces inégalités, qui découlent du nombre plus élevé d'énoncés en troubles d'apprentissage, témoignent du caractère plus complexe de la situation du jeune chez qui l'apprentissage est malaisé, plus complexe, etc.

Dans les deux cas, le vocabulaire est fondamentalement différent chez les jeunes qui éprouvent des troubles d'apprentissage et chez ceux identifiés comme surdoués. Par exemple, l'élève en trouble d'apprentissage doit améliorer plusieurs aspects ainsi que contrôler des états psychiques et physiques qui lui sont nuisibles. Les besoins pour ces deux groupes sont donc nettement différents et, par conséquent, les catégories « **stratégies** » ou « **attentes** » ne font que refléter ces univers séparés de besoins. Par exemple, lorsqu'un élève a besoin de développer sa créativité, cela se traduit concrètement dans la stratégie de proposer à l'élève des activités différentes qui lui présentent un défi au-dessus de la moyenne. Dans cet exemple, l'attente est presque toujours définie comme quelqu'un qui suit le curriculum scolaire de l'Ontario régulièrement en utilisant des habiletés créatrices. Prenons un exemple qui revient régulièrement dans les PEI: on introduit une stratégie lui permettant d'utiliser des méthodes créatrices (**sic**) tout en répondant aux attentes du curriculum. On constate le même scénario avec les enfants en difficultés d'apprentissage. L'élève a besoin d'améliorer son français oral et, pour ce faire, on lui présentera une banque de mots (donc une stratégie) afin de lire correctement (attente) et de répondre au

curriculum. Dans quelques-uns des PEI, on retrouvera deux ou trois autres attentes et stratégies générales qui pourraient, par ailleurs, fort bien s'appliquer à l'ensemble de la population scolaire. On repère des énoncés tels que: besoin de développer sa confiance, interagir avec ses pairs, relever les défis, améliorer son orthographe, apprendre à contrôler ses comportements, utiliser sa créativité, etc.

Parmi les enseignants et les enseignantes qui ont été consultés (au nombre de 45) au sujet de l'utilisation des PEI dans leur travail, on comptait 35 femmes et 10 hommes. Dix des 25 enseignants qui ont répondu à cette question dans la région du moyen-nord (40%) ont indiqué qu'ils s'inspiraient de ces plans dans leur travail et 15 (60%) ignorent le contenu des PEI. Dans la région de l'Est, 12 enseignants sur 20 disent consulter les PEI (60%) et huit (40%) ne tiennent pas compte de ces documents. Au total, 23 enseignants et enseignantes n'ont pas consulté les PEI et, de ce nombre, 20 ont justifié leur décision. Parmi les 22 membres du personnel enseignant qui s'inspirent du contenu des PEI dans leur travail, 20 ont présenté des explications.

L'analyse ne révèle pas de différence qualitative entre les deux régions: l'appareil conceptuel qu'on trouve dans les PEI est tout à fait comparable pour les deux régions quand il n'est pas identique. Les variations entre les deux types d'anomalies ne sont pas influencées par les conseils scolaires, étant donné que les définitions des anomalies relèvent du discours officiel du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ce qui assure l'uniformité.

Discussion

Les stratégies sont-elles opérationnelles? La plupart du temps, elles le sont. Prenons l'exemple suivant que l'on retrouve fréquemment dans les PEI: « montrer comment prendre des notes au cours de sa lecture, les organiser d'une façon concrète et visuelle ». Un deuxième exemple illustre bien le caractère opérationnel des stratégies à savoir que « l'élève fait des exercices variés pour l'amener à utiliser un vocabulaire correct, varié et précis dans les écrits ». Par contre, ceux et celles qui préparent les PEI devraient préciser le type d'exercices nécessaires selon le besoin identifié.

Le contenu des PEI en termes d'attentes et de stratégies d'apprentissage soulevé à la troisième question, est-il personnalisé, dans la mesure où il est étroitement lié aux besoins des deux groupes d'élèves? Le fait que plusieurs termes soient les mêmes milite en faveur de la thèse d'une non-personnalisation des stratégies. Il en va de même pour l'usage de notions très générales comme, par exemple, « exposer l'étudiant à des situations enrichissantes » ou « stimulantes », etc. Ce constat nous permet aussi de

répondre à notre deuxième question concernant les stratégies et les attentes définies et utilisées auprès de nos deux groupes d'élèves, versus celles que l'on retrouve dans le programme-cadre pour les élèves ordinaires. Même si on peut reconnaître le fait que certaines informations sur les stratégies et les attentes se rapportent à des situations particulières et que, dans quelques cas, il est des propositions (stratégies) dont la finalité ne peut correspondre qu'à un individu bien identifié comme étant surdoué ou en difficultés d'apprentissage, cela ne nous permet pas d'affirmer que ces stratégies sont originales et bien différentes de ce que nous pourrions retrouver dans les programmes-cadres réguliers. Une étude plus approfondie serait nécessaire ici pour confirmer cette affirmation.

Par rapport aux besoins identifiés chez les deux groupes, on a remarqué que les énoncés sont plus élevés en nombre chez les élèves en troubles d'apprentissage qu'ils ne le sont chez les élèves surdoués. Une première question se pose à savoir s'il y a une volonté de la part de ceux et celles qui préparent ces PEI de le montrer comme tel, c'est-à-dire ajouter plus d'énoncés pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, on a remarqué que les énoncés des besoins sont positifs pour les surdoués et illustrés comme carences ou comme contrôle pour les autres; cela semble être troublant! Y a-t-il une discrimination ici à partir même des intentions pédagogiques? On devrait se montrer formellement a priori positif envers les deux groupes, sans que cela nuise au sens du travail à faire auprès de ces enfants.

Les attentes sont aussi presque toujours identiques pour les deux groupes d'élèves; les énoncés ne sont pas variés ni nombreux peu importe les besoins soulignés dans les PEI à l'étude. En particulier, nous notons comme attente que les élèves sont soumis aux exigences du cours et / ou suivent les attentes du curriculum régulier de l'éducation. Autrement dit, il y a deux attentes principales dans les PEI étudiés, et ce, peu importe la nature des besoins soulevés par ceux et celles qui ont préparé ces plans. Les attentes ne reflètent pas nécessairement ce que l'enfant sera en mesure de faire concrètement, mais respecteront les principes du curriculum du ministère de l'Éducation. Or, les attentes devraient exprimer aussi des objectifs réalistes en tenant compte des besoins particuliers des élèves; les attentes en termes concrets sont, à toutes fins pratiques, absentes. Les normes du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour la mise en œuvre des PEI indiquent clairement « les connaissances et les habiletés que l'élève devrait acquérir en travaillant à atteindre ses buts annuels dans une matière donnée, un cours ou pour une compétence » (Ministère de l'Éducation, 2000).

La non-personnalisation des stratégies, tel que nous l'avons soulevé ci-dessus, pose une problématique semblable, dans la mesure où mêmes si elles

sont bien formulées et liées étroitement aux besoins, on remarque tout de même que les énoncés peuvent être regroupés sous une nomenclature. Le contenu des stratégies, au nombre de 8 en moyenne pour les enfants en troubles d'apprentissage et de 7,11 pour les enfants surdoués, est le même pour tous les enfants identifiés. Donc, il y a un rapport entre les stratégies et les attentes puisqu'elles sont clairement définies et conséquentes. Mais sont-elles valables étant donné qu'elles sont similaires ou identiques? Les PEI sont des plans indispensables et obligatoires qui doivent être préparés en fonction des caractéristiques des élèves et non pas uniquement pour répondre aux exigences des Lois et Règlements de l'éducation de l'enfance en difficulté, ce qui pourrait être en effet le cas. Nous avons deux éléments de réponse. D'abord, les PEI ne sont pas préparés nécessairement par le titulaire de l'enfant en difficulté, mais souvent par une équipe à qui on a confié la responsabilité de rédiger tous ces plans pour toutes les écoles d'un conseil scolaire donné. L'information personnelle au sujet des besoins, des forces et faiblesses des élèves en difficulté est transmise à ces équipes qui systématisent l'ensemble des PEI. Plus concrètement, un enfant en trouble d'apprentissage à Sudbury ou à Ottawa aura, selon la pratique actuelle, plus ou moins les mêmes besoins, les mêmes stratégies et assurément les mêmes attentes. En revanche, est-il concevable de préparer des PEI dont le contenu est bien différent, quand on sait qu'il faut en préparer des milliers pour à peu près 12,0 % de la population scolaire? Afin d'accélérer la préparation de ces PEI, les conseils scolaires de la province ont uniformisé et informatisé les PEI, de sorte à n'avoir qu'à remplir des formulaires et à insérer les stratégies d'apprentissage, les attentes et les besoins aux endroits appropriés dans le logiciel à la disposition des équipes qui les préparent. Cette mécanisation et instrumentalisation du processus d'éducation des enfants qui ont des besoins particuliers s'expliquent, en très grande partie, du fait que nos enseignants et enseignantes sont tout simplement débordés de travail et que la préparation ne pourrait se faire autrement. Le manque d'originalité dans les stratégies, les besoins et les attentes, confirmé par le fait que l'on identifie plus ou moins les mêmes énoncés, ne peut que s'expliquer par un PEI informatisé utilisé par tous les conseils scolaires.

Il faut se rappeler que 23 des 45 enseignants et enseignantes ont indiqué qu'ils ne consultaient pas les PEI pour faire leur enseignement et 20 d'entre eux ont avancé les deux raisons suivantes: (a) ils n'ont pas participé à la rédaction des PEI de leurs élèves, et (b) ce n'est pas tellement utile comme outil de travail puisque les stratégies proposées ne reflètent pas nécessairement le besoin de l'élève mais plutôt des informations tirées de banques de données. S'agit-il ici d'une conséquence de l'informatisation des

Y. Gauthier

PEI? Autrement dit, le PEI informatisé présentement utilisé par les conseils scolaires permet à n'importe quel enseignant de choisir une attente, un besoin et une stratégie dans une banque de données et d'ajouter ces informations au PEI de son élève. On semble écarter ici l'importance de l'objectif de notre choix de stratégies, etc., qui serait sans doute souhaitable afin de choisir judicieusement l'ensemble des attentes, des objectifs. Le fait demeure cependant que le Règlement 181/98 exige que tous les enseignants et enseignantes collaborent au processus du PEI tel que stipulé dans le guide des nouvelles normes du Ministère.

En revanche, 22 enseignants et enseignantes affirment consulter les PEI de leurs élèves et 20 ont précisé pourquoi ils le faisaient. Ces raisons se résument en trois catégories:

1. Les PEI permettent une meilleure compréhension de nos élèves; cela fait aussi partie de nos tâches quotidiennes.
2. Les PEI sont obligatoires et fournissent des informations utiles dans notre enseignement.
3. Les PEI sont des outils pédagogiques comme toutes les autres aides à l'enseignement.

Il est intéressant de remarquer que la moyenne d'âge pour ces enseignants est de 35 ans, ce qui pourrait expliquer qu'ils s'intéressent davantage aux nouvelles normes de l'éducation en matière de l'enfance en difficulté. Les jeunes enseignants et enseignantes sont vraisemblablement plus sensibilisés à cette question étant donné leur formation plus récente. Une autre hypothèse suppose que ces enseignants et enseignantes ont été plus activement impliqués dans le processus d'identification de placement et de révision. L'implication du titulaire de la classe ordinaire est cruciale dans le processus d'intervention pour la réussite des objectifs précisés dans les PEI pour les élèves en difficulté. Sa participation est d'autant plus importante dans la mesure où la grande majorité de ces élèves reçoivent leur éducation en salle de classe ordinaire. Le fait que les PEI de notre étude aient été préparés par des équipes des deux conseils scolaires, et cela sans la participation obligatoire de l'enseignant ou l'enseignante, pourrait fort bien expliquer pourquoi plus de la moitié de nos répondants et répondantes n'ont pas consulté les PEI de leurs élèves.

L'élaboration des PEI est la responsabilité des conseils scolaires et ils devraient s'assurer que l'enseignant ou l'enseignante s'implique activement dans la préparation des plans d'intervention de ses élèves. Une implication plus directe de la part du personnel permettrait en effet de mieux connaître les points forts et faibles des élèves ainsi que les stratégies d'intervention. Si, par contre,

les conseils scolaires préfèrent des équipes pour la préparation de ces instruments d'intervention, ils devraient alors exiger la présence du titulaire de l'élève pour qui un plan d'intervention est préparé.

Conclusion

Le plan d'enseignement individualisé est un outil pédagogique mandataire pour tous les élèves en difficulté et qui doit être conforme aux normes du ministère de l'Éducation publiées en septembre 2000. Le PEI se veut d'être un plan pratique et surtout fonctionnel dans le but d'améliorer les programmes des élèves en difficulté, tout en tenant compte de leurs points forts, de leurs besoins et de leurs intérêts.

Dans notre étude, la relation entre les diverses composantes des PEI, notamment au niveau des attentes, des stratégies et des besoins, n'est pas évidente. Cette constatation vient confirmer en quelque sorte l'une des conclusions récentes d'un examen des PEI publié par le MÉFO (2003). Nous avons démontré également que dans l'ensemble, les PEI ne précisent pas les attentes et les stratégies, mais les présentent en termes génériques, comme par exemple « répondre au curriculum du Ministère ». Les besoins, quant à eux, sont souvent exprimés de la même manière (« l'élève doit améliorer son rendement en lecture ») sans identifier quelle composante de cette activité devrait être améliorée. Pourtant, la norme des PEI stipule que ces énoncés doivent clairement articuler les habiletés que l'élève doit démontrer. Il devrait y avoir un lien très étroit entre les stratégies utilisées pour les élèves des deux groupes et les attentes, mais il s'avère impossible de vérifier ce lien, étant donné qu'une seule attente est identifiée pour les deux groupes: celle de « répondre aux attentes du curriculum ». Il semble y avoir, d'une part, un manque d'information associé aux PEI de la présente étude et, d'autre part, une certaine confusion entre les stratégies, les attentes et les besoins. Cette même observation a aussi été faite par le MÉFO dans son examen des PEI. Mais comment expliquer la confusion, le manque d'information, voire l'incohérence entre les différents éléments des PEI? Il y a ici une piste de recherche qui mériterait d'être explorée.

En conclusion, il serait important de faire remarquer que, lors du Forum sur l'éducation de l'enfance en difficulté, tenu à l'Université d'Ottawa le 6 novembre 2003, la grande majorité du personnel enseignant francophone (à peu près 75 enseignants étaient présents) a manifesté son inquiétude quant au manque de ressources, d'expertises, et d'études exhaustives sur les stratégies d'enseignement pour les élèves en difficulté. Plusieurs ont aussi noté la bureaucratisation et la mécanisation de l'enseignement, ce qui exige énormément de temps alors qu'ils sont déjà débordés de travail. Un enseignant

Y. Gauthier

a même qualifié le PEI de « cancer pédagogique », non pas parce qu'il juge cet outil inutile, mais bien en raison du fait que le ministère de l'Éducation ne semble pas tenir compte des nouvelles réalités de la salle de classe.

Aujourd'hui, le réseau scolaire s'inscrit dans une ère marquée par la présence d'un phénomène étonnant et nouveau: le post-élève! Tous les enseignants et toutes les enseignantes devraient être préparés à cette nouvelle clientèle; même les enfants dits « normaux » en classe ordinaire sont en réalité aussi différents. Par conséquent, les normes de travail devraient aussi évoluer et accorder plus de temps aux enseignants et aux enseignantes pour œuvrer dans le contexte réel actuel et non en fonction de ce qui n'existe plus ou presque plus. De ce point de vue, la réforme ontarienne semble s'être arrêtée à mi-chemin, en créant des incohérences telles celles relevées dans la présente étude: mécanisation de PEI, bureaucratisation de l'école, enseignants et enseignantes débordés et une confusion entre les normes pour l'éducation de l'enfance en difficulté et les outils complémentaires pour mettre en pratique ces normes.

Références

- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires*. Édition. Labor, Bruxelles.
- Champagne, N. (1992). Plan de services individualisés; concept théorique et pratique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 3, 59-67.
- Gauthier, Y. (2001). La formation du personnel enseignant: attitudes et niveau de préparation en ce qui a trait à l'enfance en difficulté. *Brock Education*, 11(1),12-20
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville. Gaëtan Morin, Éditeur.
- Goupil, G. (1997). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal.
- Conseil des écoles catholiques de langue française du centre-est de l'Ontario. (2002). *Plan d'enseignement individualisé: Guide d'utilisation*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Plan d'enseignement individualisé: Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*.